



Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado

Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes

***Estudos e Observações sobre vivências docentes
da Educação de Jovens e Adultos no processo de
inclusão escolar.***

Belém
2011

Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes

***Estudos e Observações sobre vivências docentes da
Educação de Jovens e Adultos no processo de
inclusão escolar.***

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará.
Linha de Pesquisa: Formação de Professores
Área de Concentração: Educação.
Linha: Formação de Professores
Orientadora: Profa. Dra. Nilda de Oliveira Bentes.

**Belém
2011**

Dados Internacionais de catalogação na publicação
Biblioteca do Centro de Ciências Sociais e Educação da UEPA

Fernandes, Ana Paula Cunha dos Santos

Estudos e observações sobre vivências docentes da Educação de Jovens e Adultos no processo de inclusão escolar / Ana Paula Cunha dos Santos. Belém, 2010.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2010.
Orientação de: Nilda de Oliveira Bentes

1. Professores - Formação 2. Educação de adultos 3. Inclusão I. Bentes, Nilda de Oliveira (Orientador) II. Título.

CDD: 21 ed. 371.12

Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes

***Estudos e Observações sobre vivências docentes da
Educação de Jovens e Adultos no processo de
inclusão escolar.***

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará - UEPA.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores.
Orientadora: Prof^a. Dra. Nilda de Oliveira Bentes.

Data: 07 de Fevereiro de 2011.

Banca Examinadora

_____(Orientadora)
Prof^a. Dr^a. Nilda de Oliveira Bentes - UEPA

_____(Membro Interno)
Prof^a. Dr^a. Ivanilde Apoluceno de Oliveira – UEPA

_____(Membro Externo)
Prof^a. Dr^a. Ivany Pinto Nascimento - UFPA

DEDICATÓRIA

Ao meu amado esposo que com paciência, nitidez e companheirismo me auxiliou nesta caminhada. E em especial agradecimento por se dedicar a mim, me amar e provar este amor em momentos alegres como este, e em outros não menos importantes, mas também relevantes. Obrigada por me ensinar a ver valor em pequenos atos e detalhes como um simples abraço. Eu te amo.

A meus filhos: Alexandre Filho, Arthur Felipe e Ana Beatriz (in memoriam) que me permitiram experimentar atividades musicais e aprendizados outros nas suas diversas fases. (Amo vocês!)

A meus pais, Luiz e Carmen, meus irmãos (Anderson e André), cunhadas e sobrinhos, que me propiciaram companhia, valores e direcionamentos.

A todos os professores, pais, alunos e pesquisadores interessados na discussão.

AGRADECIMENTOS

Certamente muitos me propiciaram orientações, ajustes, companheirismo e solidariedade, em todo o nosso percurso na educação. Mas se faz necessário nomear alguns que por singularidade tomaram condição especial neste processo:

A *Deus* que me permitiu toda esta experiência e que me orienta por vezes materializadas.

À minha professora-orientadora Prof^a. Dr^a. *Nilda de Oliveira Bentes*, agradeço-lhe por sua dedicação e pelo privilégio de ter sua voz à minha.

À prof^a *Ivanilde* por suas contribuições diversas principalmente na educação inclusiva. Muito obrigada pela companhia e solidariedade.

À professora *Denise Meyrelles de Jesus* por seus encaminhamentos precisos, pela maneira carinhosa e honrosa na qual me conduziu para este novo olhar da pesquisa.

Ao *Carlinhos* (Carlos Alberto), que se fez presente com seu conhecimento e amizade em todos os momentos no Mestrado.

À *Vanessa, Arlete Marinho e a Ana Claudia*, que me ensinaram de diferentes maneiras a condição de amizade.

Aos colegas da IV Turma do Mestrado: *Adolfo Neto, Cirlene do Socorro, Cristiana Grimouth, Darinez Lima, Dula Lima, Elizabeth Gouvea, Higson Coelho, Ivanete Moreira, Jaqueline Santos, Joselene Mota, Leno do Carmo, Luis Parlandin, Madalena Correa Pavão, Marilene Castro, Marisônia Pamphylio, Marilene Castro, Marcelo Valente, Rosilene Pelaes, Simone Fonseca, Witembergue Zapparoli*. Obrigada pelo companheirismo e por fazerem parte de minha história.

Aos professores do PPGEd pelas contribuições e orientações no direcionamento da pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPA pelo incentivo e apoio.

Às estimadas professoras que compõem nossa banca de defesa: Prof^a Dr^a *Ivanilde Apoluceno* e Prof^a Dr^a *Ivany Pinto Nascimento* nosso agradecimento especial pelas colaborações precisas em nosso trabalho.

As professoras: da Puc-Rio (*Fátima Alves, Maria Lígia, Masé, Maria Inês*) e UFRJ (*Thelma Alvares e Ana Canti*). Certamente a experiência foi muito além do imaginado.

Aos colegas da Puc e UFRJ que contribuíram com minha formação com seus argumentos e encaminhamentos, em especial *Raquel e Camila*, respectivamente. Agradeço pela amizade e solidariedade.

Ao professor *Hélcio Monteiro* (FAP) por suas orientações inesquecíveis.

À Prof^a *Elza Dantas* pelas contribuições que me seguem ainda hoje na vida profissional e pessoal.

Aos queridos *Nicolas, Diego, “Seu” Jorginho e André*, que foram ícones importantes na nossa vida no mestrado.

As professoras *Olga e Suely*, pela imensurável participação e colaboração neste trabalho.

Muito obrigada!

Temos de saber aonde queremos chegar. Para isso, é importante que fique claro que não existe “o” caminho a ser seguido, mas caminhos a escolher, decisões a tomar. E escolher é sempre correr riscos.

Maria Teresa Eglér Mantoan (2006, p.11)

RESUMO

FERNANDES.A.P. ***Estudos e Observações sobre vivências docentes da Educação de Jovens e Adultos no processo de inclusão escolar.*** 2011.145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará, Belém, Pará, 2011.

O presente resumo é referente à dissertação de Mestrado em Educação – Linha Formação de Professores, que objetivou *analisar, a partir de estudos e observações, a prática pedagógica do professor da EJA no processo de inclusão escolar* e, de modo específico: 1) Caracterizar a prática pedagógica do professor da EJA em classe especial em tempos de inclusão; 2) Verificar as práticas pedagógicas utilizadas nos espaços de socialização da escola entre os alunos; 3) Verificar qual a razão de existir turma especial de educação de jovens e adultos em tempo de política de educação inclusiva e 4) Destacar a formação do professor para a prática com jovens e adultos em uma classe especial. O *locus* da pesquisa foi uma escola da rede regular de ensino localizada em um bairro periférico de Belém, Pará. No levantamento e na construção dos dados foram utilizados: a revisão bibliográfica, a observação e a entrevista semi-estruturada. Técnicas da análise de conteúdo foram usadas para a análise e compreensão dos dados. Entre os resultados destaco que mesmo em tempos de inclusão encontramos turma de educação especial segregada no ensino regular, sem sala de recursos multifuncionais, dentre outros. Há problemas de acessibilidade e a prática docente não atende às necessidades especiais dos educandos nem às especificidades etárias. Contudo, constatou-se que ainda é encontrada a política de integração no interior escolar e nas práticas vivenciadas nesta.

Palavras-chave: Inclusão. Classe Especial. EJA. Rotina Escolar. Formação de Professores.

ABSTRACT

FERNANDES.A.P. *Studies and Observations on teaching experiences of Youth and Adults in the processo f school inclusion*. 2011. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará, Belém, Pará, 2011.

This summary refers to the Master's thesis in Education - Online Teacher Training, which aimed to analyze, from studies and observations, the practice of teacher education in adult education in school inclusion and, in particular: 1) characterize the practice of teacher education in special class of Education Young and Adults at time of inclusion, 2) Check the pedagogical practices used in the areas of socialization among school students, 3) Check the reason there is no special education class for teenagers and adults in time inclusive education policy and 4) emphasize the training of teachers to practice with young people and adults in a special class. The locus of the research was a school of the regular school system located in a suburb of Belém, Pará In the survey and construction data were used: a literature review, observation and semi-structured interview. Content analysis techniques were used for analyzing and understanding the data. Among the results highlight that even in times of inclusion found segregated special education class in regular school, no room multifunction capabilities, among others. There are problems of accessibility and teaching practice does not meet the special needs of students or to specific age groups. However, it was found that is still found the policy of integration within schools and the practices experienced this.

Keywords: Inclusion. Special Class. Educacion Young and Adults. School Routine. Teacher Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. METODOLOGIA	19
1. 1. Contextualizando a Pesquisa	19
1. 2. A Escola Pública como campo empírico da pesquisa	20
1. 3. Os sujeitos participantes da pesquisa	20
1. 4. As técnicas empregadas na pesquisa	21
1. 4.1. A Observação.....	21
1. 4.2. A Entrevista	22
1. 5. Sistematização e Análise dos Dados	23
2. COTIDIANO ESCOLAR	26
2. 1. Cotidiano, cultura e rotina escolar	26
2. 2. Rotina Escola	40
3. INCLUSÃO, SOBRE O QUE ESTAMOS FALANDO?	44
3.1. Educação Inclusiva: desigualdade, diferença e diversidade	47
3. 2. Política de Integração.....	52
3. 3. Política de Inclusão	58
3. 3. 1. Classe comum.....	64
3. 3. 2. Classe especial	65
3. 3. 3. Escolas especiais	66
3. 3. 4. Classe hospitalar	66
3. 3. 5. Atendimento domiciliar	67
3. 4. A Educação de Jovens e Adultos no contexto da Inclusão	70
4. A REALIDADE DA CLASSE ESPECIAL EM TEMPOS DE INCLUSÃO	82
4. 1. Caracterização da Escola.....	83
4. 2. Perfil dos Educandos e Educadores	87
4. 3. A rotina da classe de educação especial	89
4. 3. 1. A sala de aula: espaço da construção de saberes	89
4. 3. 1. 1. A organização do espaço e atividades	89
4. 3. 1. 2. As relações interpessoais.....	95

4. 3. 1. 3. O currículo	97
4. 3. 1. 4. Avaliação	98
4. 3. 2. O espaço do recreio no cotidiano escolar	101
4. 4. Formação docente	104
4. 5. A classe especial em tempos de inclusão	113
4. 6. A precarização do trabalho docente	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERÊNCIAS	129
APÊNDICES	139
Matriz do Diário de Observação	140
Roteiro de Entrevista com a Professora	143

INTRODUÇÃO

A minha formação tem sido na Música e na Docência. Iniciei no mundo da música aos onze anos de idade, mas precisamente em piano, prioritariamente para atividades de estimulação auditiva, e com o passar do tempo fui agregando a este o canto, tanto solo quanto coral. Paralelo a isto possuía vida escolar e por opção escolhi o magistério quando finalizei o ensino fundamental. Desde o período de estágio do magistério pude visualizar o ensino de música associado ao cotidiano escolar. Além disso, interessei-me pela educação especial pelo fato de minha prima possuir cegueira e pude vivenciar com ela momentos únicos no aprendizado musical. Além da experiência musical, tive logo no primeiro contato profissional, enquanto professora de magistério, a regência da turma de modalidade EJA no período noturno em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio. No início tive um impacto da realidade, pessoas que possuíam a idade de meus avós, e me vi numa imensa inversão, já que durante todo o curso de magistério se estudava a criança e não o jovem e adulto. Por isso, apresentava minhas aulas, inicialmente, com metodologia similar e voltada para a educação infantil, nas aulas utilizava cartaz de pregas, figuras e números coloridos, jogos. Paralelo às atividades de sala de aula, convidava alunos do curso de Medicina para falar sobre drogas, doenças sexualmente transmissíveis, planejamento familiar e outros. Também tive a colaboração de policiais militares que falavam sobre a violência urbana, gangues, e a perspectiva de vida.

O ser “professora” me acompanhava no ambiente familiar por ser a primeira filha, tendo por missão ensinar meus dois irmãos menores com suas atividades extra-escolares e em período de avaliação; e na igreja, na qual minha família e eu éramos membros, também possuía alunos da educação infantil na qual fazia reforço escolar além dos princípios religiosos. Continuando os estudos optei em seguir o caminho da docência, porém pelo ensino de música, por acreditar que o ensino de música nas escolas é um meio viável, o que me fazia continuar na vida docente e me permitia buscar cada vez mais conhecimentos e meios para concretizá-lo.

Ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará a minha intenção de pesquisa era estudar música e inclusão no ensino regular, o que me possibilitou, durante certo período, registrar e dialogar sobre a rotina e o cotidiano de uma classe especial de jovens e adultos com necessidades educacionais especiais, na intenção de verificar no processo de educação inclusiva nas escolas o ensino da música.

Entretanto, esta pesquisa não pode ser continuada devido a alguns fatores, dos quais destaco: a turma pesquisada era constituída como classe especial com alunos jovens e adultos, dificultando o diálogo com o processo inclusivo. Não por serem jovens e adultos, mas pelo fato da turma ser segregada; não havia a presença do professor de música, nem de artes; a turma foi extinta, dificultando assim a continuidade das atividades musicais planejadas para serem desenvolvidas durante o ano.

Estas situações me geraram um sentimento de frustração frente à realidade encontrada e ainda mais, pela necessária mudança do viés investigativo desta pesquisa.

terminamos o ano frustrados entre o desejo de fazer algo de novo e a sensação de ter perdido a oportunidade para fazê-lo. (GADOTTI, 2006, p. 108)

Então, após os dados levantados e observados nos vimos frente à necessidade de pensar uma nova problemática de estudo e definimos a seguinte: *como se caracteriza a prática pedagógica do professor da EJA no processo de inclusão escolar?*

Em torno desse problema, apresento como questões norteadoras:

- ❖ Quais as características da prática pedagógica do professor da EJA em classe especial em tempos de inclusão?
- ❖ Quais as práticas pedagógicas utilizadas nos espaços de socialização da escola entre os alunos?
- ❖ Qual a razão de existir turma especial de educação de jovens e adultos em tempo de política de educação inclusiva?

- ❖ Qual a formação do professor para a prática com jovens e adultos no processo de inclusão escolar?

Essas questões emergem contrastando ao fato de encontrar neste estudo duas classes especiais com jovens e adultos em uma Escola Estadual regular do ensino fundamental na cidade de Belém, no contexto atual da existência de uma política nacional de educação inclusiva firmada inclusive em documentos legais.

A realidade encontrada foi a de alunos com necessidades especiais na modalidade de EJA em turmas multisseriadas de alfabetização e 1ª etapa, constituídas por classes especiais, mesmo diante de um contexto de debates sobre a inclusão por meio de documentos internacionais como a Declaração de Salamanca, e do compromisso assumido pelo governo brasileiro com a educação inclusiva. Assim, já tendo passado dez anos de existência desta política, ainda há classes especiais em escolas situadas na capital do Estado do Pará.

Muitos questionamentos foram gerados neste período que nos mobilizou a mudança da temática: é possível falar de inclusão em classe de educação especial? O que a política de inclusão estabelece sobre conceitos e procedimentos para efetivar a inclusão nas escolas? Qual o entendimento que se tem sobre atendimento especializado? O que é necessário na formação do professor para que atue em turmas de educação especial e educação inclusiva? Qual a idade ideal para enturmação de EJA? Por que a existência e a extinção da turma especial (segregada) da EJA no ensino regular?

A minha intenção é compreender o porquê desta turma especial e como se dá o trabalho cotidiano no interior da escola em um contexto de implantação da política de educação inclusiva no país e especificamente em Belém.

É interessante, também, identificar como os professores compartilham o saber que detém ou adquirem para sua atuação em sala de aula com os alunos com necessidades especiais da modalidade de EJA, por que de acordo com CUNHA (2003) o professor é um profissional que detém saberes de variadas matizes sobre a educação e tem como função principal educar crianças, jovens e adultos. Por isso, o 'saber profissional' que orienta a atividade do professor insere-se na multiplicidade própria do trabalho dos profissionais que atuam em diferentes situações e que,

portanto, precisam agir de forma diferenciada, mobilizando diferentes teorias, metodologias, habilidades. Dessa forma, o 'saber profissional' dos professores é constituído não por um 'saber específico', mas por vários 'saberes' de diferentes matizes, de diferentes origens, aí incluídos, também, o 'saber-fazer' e o saber da experiência.

O argumento mais frequente dos professores à Mantoan, quando resistem à inclusão, é não estarem ou não terem sido preparados para esse trabalho. Mas para Mantoan (2006), ensinar na perspectiva inclusiva significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis.

Todos nós, professores, partilhamos da crença de que a educação inclusiva parece ser uma solução para que a escola atenda as necessidades dos alunos, sem distinção. Mas como prover a inclusão numa escola comum que possui como público: adolescentes, jovens, e adultos com necessidades educacionais especiais, com turma regular, de aceleração, de EJA e de classe especial, em pleno século XXI?

A educação inclusiva tem sido vista como um processo de democratização no lugar comum que tende a oportunizar o respeito, a ética, a cidadania a pessoa humana, em suma uma educação para todos que respeite a diferença enquanto alteridade,

a educação inclusiva é entendida como a inclusão de crianças e jovens que apresentam necessidades educativas especiais em classes comuns do ensino regular, com o objetivo de se ter uma educação para todos, uma escola que acolha os diferentes e desenvolva uma prática escolar de convivência com a diversidade e as diferenças culturais e individuais. (OLIVEIRA, 2008, p. 259)

É preciso compreender determinadas ações e políticas que se fazem em nome do processo de inclusão escolar. Para Góes (2008), assim como a educação geral, a educação especial deve envolver o aluno na trama do mundo comum valorizar seu acesso a diferentes esferas de atividades. Deve ser, enfim, uma educação social, que realmente envolva o aluno na coletividade. Dependendo da qualidade das experiências na vida social, a superação do déficit é um processo que

deve ser pensado para qualquer sujeito. A superação do déficit concretiza-se em experiências de formação que visem às funções psíquicas superiores. O trabalho educativo precisa ser orientado para o domínio de atividades culturalmente relevantes, para a elevação dos níveis de generalidade do pensamento e para a capacidade de significar o mundo. Trabalho este que venha a valorizar mais as possibilidades que as dificuldades em si. A questão é saber se essa valorização também se dá na classe especial com jovens e adultos.

Assim, a partir dessa realidade encontrada neste estudo definimos como objetivo geral:

✓ *Analisar, a partir de estudos e observações, a prática pedagógica do professor da EJA no processo de inclusão escolar.*

Para alcançar este objetivo traçamos objetivos específicos que nos auxiliarão neste percurso:

- ❖ Caracterizar a prática pedagógica do professor da EJA em classe especial em tempos de inclusão.
- ❖ Verificar as práticas pedagógicas utilizadas nos espaços de socialização da escola entre os alunos.
- ❖ Verificar qual a razão de existir turma especial de educação de jovens e adultos em tempo de política de educação inclusiva.
- ❖ Destacar a formação do professor para a prática com jovens e adultos em uma classe especial.

Este trabalho envolve em sua complexidade o professor, o cotidiano e a rotina escolar e pessoas jovens e adultas com necessidades educacionais especiais.

Essa dissertação está organizada em seções da seguinte maneira:

Na primeira, apresento elementos introdutórios da dissertação e uma breve contextualização da vida profissional da mestranda. Na segunda, descrevo a construção metodológica da pesquisa em suas diferentes etapas, instrumentos utilizados, sujeitos e *locus*.

Na terceira análise as concepções de cotidiano e rotina escolar, fundamentadas epistemologicamente e perfazendo sua trajetória pela cultura. Na quarta apresento discussões sobre a política de inclusão no Brasil; analiso os pressupostos das políticas de educação integradora e educação inclusiva; a realidade de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais da modalidade EJA, e também, estabelecemos um breve diálogo entre autores e a realidade registrada tecendo considerações a respeito de suas práticas em contexto inclusivo.

Na quinta, apresento uma descrição detalhada da rotina e práticas de educação em turmas especiais de EJA em escola pública de Belém, à luz das políticas de Educação Inclusiva. Buscamos compreender a realidade encontrada nestas classes especiais apesar dos dez anos do compromisso brasileiro no processo inclusivo escolar.

Para finalizar descrevemos algumas considerações sobre os estudos e observações sobre vivências docentes da educação de jovens e adultos no processo de inclusão escolar.

METODOLOGIA

Nesta seção apresentamos a construção metodológica da pesquisa evidenciando a trajetória em seus principais momentos.

1.1. *Contextualizando a pesquisa*

Iniciamos o caminho da pesquisa falando um pouco da escolha metodológica compreendendo que o objeto de estudo é quem determina a escolha da metodologia da pesquisa, sistematização e análise dos dados. Privilegiamos assim a abordagem qualitativa, por adentrar na complexidade da formação do professor na perspectiva inclusiva, considerando o cotidiano de uma sala de educação especial de pessoas com necessidades educacionais especiais, pois “os pontos de vista e práticas no campo são diferentes devido às diversas perspectivas e ambientes sociais a ele relacionados” (FLICK, 2004, p.22)

Outros autores, como Denzin e Lincoln (2000) caracterizam a pesquisa qualitativa como atividade que, por meio de um método de investigação composto por práticas materiais e investigação, buscam dar visibilidade a processos investigativos. Para esses autores, essa modalidade de pesquisa arrola informações dos sujeitos da pesquisa como ponto de vista individual e coletiva, visando construir cientificamente uma compreensão dos mundos. Assim, para que o pesquisador tenha maior compreensão do fenômeno social precisa ir além da sua inserção na realidade, conceber a construção do conhecimento de forma coletiva, nas interações sociais com o outro, nos diálogos entre sujeito/pesquisador e sujeitos/pesquisadores.

Nas relações entre as pessoas, e no caso da pesquisa, entre os sujeitos e o pesquisador, as interlocuções dos diálogos trazem os gestos, os comportamentos relativos à condição de vida da pessoa investigada na forma do seu agir, do seu pensar, do seu dizer, como resultado de elaborações assumidas sobre si, sua

profissão entre outras coisas. Nesse processo assumimos a perspectiva qualitativa na pesquisa por ser um estudo em ambiente escolar/social.

Este estudo com o foco nos estudos e observações sobre vivências docentes da educação de jovens e adultos no processo de inclusão escolar, embora em um primeiro momento pareça simples, no fundo, é algo muito complexo e exige uma busca com base na articulação dialética desse fenômeno em sala de aula e no contexto escolar para apontar as contradições internas encontradas na realidade concreta. Assim, para realizar nosso estudo optamos antes de iniciar a metodologia da pesquisa - que se deu primeiramente com o período de observação onde registramos toda a rotina e suas relações na cultura escolar – apresentar a escola *locus* como campo empírico da pesquisa.

1.2. *A escola pública como campo empírico da pesquisa.*

O *locus* desta pesquisa é uma escola pública situada em bairro periférico da cidade de Belém. Os critérios de escolha desta escola foram: ser no entorno da universidade e possuir modalidades de ensino com perspectiva inclusiva.

Esta escola me parecia um excelente campo de pesquisa por trabalhar nas modalidades EJA, Educação Especial, Aceleração, além das turmas regulares, aparentando ter uma visão esclarecida sobre o processo de inclusão. O que me motivou a torná-la *locus* do estudo.

1.3. *Os sujeitos participantes da pesquisa*

Foram duas as professoras nas salas de educação especial que participaram como sujeitos da pesquisa. A professora Olga, regente das turmas de educação especial é graduada em Pedagogia e especialista em Psicopedagogia. É formada há 17 anos e atua na sala de aula há 15. E a professora Suely, considerada professora de apoio (na época segundo nos disse não se considerava professora de apoio de fato, porque os alunos estudavam em uma classe especial e não em turma inclusiva)

também é graduada em pedagogia. Esta última, não se fez presente por muito tempo porque como era professora temporária foi distratada.

Constituíram inicialmente como sujeitos da pesquisa 35 alunos, na faixa etária de 12 a 48 anos, sendo 21 femininos e 14 masculinos.

1.4. As técnicas empregadas na pesquisa.

Ao delimitar a escola procurei contatá-la, e no primeiro momento não foi difícil conversar com a administração. Nesta conversa soube que a escola possui ensino Fundamental e Médio, com as modalidades de Aceleração, EJA, Educação Especial; em seguida fui encaminhada para contato direto com a professora responsável pelas turmas.

Dialoguei com a professora e expus minha intenção de pesquisa, a partir de então, iniciei o processo de observação, e com o passar do tempo e em alguns momentos fiquei como assistente de sala de aula colaborando com as atividades. Em outro momento, elaborei e executei as oficinas de música, durante as quais percebi que tinha de reformular a pesquisa para atender aos novos (e muitos) questionamentos levantados.

1.4.1. A Observação

Iniciei propriamente a pesquisa com a observação em sala de aula. Com esse instrumento de pesquisa fiz o registro da prática pedagógica das professoras. A observação é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou ferramentas que se deseja estudar. É como nos diz Gruzinski (2003), devemos olhar para além do que se vê.

A observação se deu em contato direto com a situação pesquisada durante o período de 17 meses. Não era minha intenção registrar apenas dados relacionados a tarefas ligadas à música, mas de registrar as interações com as professoras e

colegas por ocasião da mediação dos conteúdos e assuntos relativos ao dado acontecimento.

A utilização deste recurso me propiciou uma melhor compreensão da pesquisa e de seus sujeitos. Muito embora tenha sido com carga horária inferior a esperada, mediante aos muitos imprevistos como a falta de aula por motivo de greve e até o distrato da professora. Mas certamente foi de grande valia para esta pesquisa por apontar indicadores relacionados ao objeto investigado.

No período de observação conversamos com a professora sobre a realização das oficinas de música e, deixamos predefinidas as data de realização, porque nossa intenção era de realizar pelo menos dez oficinas por semestre. Muitas foram às dificuldades a partir de então como pode ser visto na seção V desta pesquisa, assim como no Apêndice – Diário de Observação.

Apesar de não ter usado os dados da oficina na pesquisa, os momentos de planejamento e de realização das mesmas se constituíram em tempos de observação da rotina das atividades das classes especiais na escola.

1.4.2. A Entrevista

Entre os instrumentos de coleta de dados deste estudo escolhemos, por se tratar de uma investigação qualitativa, a entrevista semi-estruturada, pois parece ser a mais adequada para “[...] recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 134). Neste tipo de entrevista o entrevistador pergunta algumas questões em uma ordem pré-determinada, mas dentro de cada questão é relativamente grande a liberdade do entrevistado. Além disso, outras questões podem ser levantadas, dependendo das respostas dos entrevistados.

Com a professora Olga foi feita entrevista semi-estruturada, bem como realizadas conversas informais com a professora Suely e Olga, algumas registradas no diário de observação. A escolha do entrevistado foi orientada por informações

prévias de que o mesmo participa de forma direta da educação especial, tem uma posição de destaque nessa área e estrategicamente usa um discurso em relação à educação especial relacionado ao trabalho de inclusão da pessoa com necessidades especiais. Em resumo, os critérios para a seleção das professoras foram: a) ter envolvimento educacional, ser uma pessoa que trabalhe na área de Educação especial / Educação Inclusiva; b) ter envolvimento socioeducacional, ser uma pessoa que atua como docente da pessoa com necessidades educacionais especiais há algum tempo; e, c) mostrar disponibilidade para a pesquisa.

A entrevista é uma interação entre entrevistador/entrevistado, consistindo em uma relação de diálogo que envolve a pergunta do entrevistador e a réplica do entrevistado. E nessa réplica há todo um jogo de palavras construídas na memória do sujeito que vai resgatar situações vivenciadas na memória do sujeito habitadas nas lembranças, e arrumadas sob a forma de respostas, depoimentos e opinião acerca do assunto objeto do diálogo. É, fundamentalmente, a fala do sujeito já habitada por antigas falas, que ecoará, dando início à criação de outra linguagem, num constante inacabamento. (BENTES, 2008).

A entrevista foi realizada na sala dos professores e tinha como objetivo levantar dados sobre os saberes das entrevistadas sobre a inclusão escolar da pessoa jovem e adulta com necessidades educacionais especiais, sobre a prática pedagógica realizada na escola com estes alunos e a formação recebida além de poder expressar sua opinião sobre a relação entre inclusão e a educação especial. Por questões éticas decidi, com os sujeitos, utilizar nomes fictícios. Além disso, o nome da escola onde trabalham recebeu também um nome fictício. As professoras serão chamadas de Olga e Suely.

Com os alunos foi aplicado questionário, cujos dados não foram usados na dissertação por estar direcionada às oficinas de música. E o foco foi modificado conforme explicitado na introdução deste estudo.

1.5. Sistematização e análise dos dados

Após estas fases, iniciamos as análises envolvendo as informações obtidas na observação, entrevistas, conversas informais, documentos e bibliografia, buscando equilíbrio entre as partes, apresentando a realidade do *locus* em questão, as políticas educacionais que nos regem, confrontando e ao mesmo tempo buscando novas indagações para trilhar caminhos outros.

Após a transcrição realizada por mim, as falas das professoras foram lidas e organizadas de forma a analisá-las segundo técnicas de Bardin (1977). Para essa autora a análise de conteúdo é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das imagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (p.9)

A análise de conteúdo implica em categorizar os dados (classificar elementos constitutivos do conjunto, reagrupando-os segundo um critério previamente definido), fazendo recortes das verbalizações dos sujeitos. O processo da análise de conteúdo iniciou com uma leitura detalhada dos dados da entrevista para obtenção do corpus. Em seguida foi marcada no corpus a frase como unidade de análise e o parágrafo como unidade de contexto.

Ao reler a totalidade das falas verbalizadas tudo parecia fundamental, mas ao realizar a frase como unidade de análise e o parágrafo como unidade de contexto foi possível classificar o material da entrevista em eixos temáticos: (1) Perfil dos Educadores e Educandos; (2) A Rotina da Classe de Educação Especial; (3) Formação Docente; (4) Classe Especial em Tempos de Inclusão; (5) A Precarização do Trabalho Docente. Do eixo temático “A Rotina da Classe de Educação Especial” foram constituídas as seguintes unidades temáticas:

- A Sala de Aula: espaço de construção de saberes;
- Organização do espaço e atividades;
- O Currículo;
- A Avaliação;

- O Espaço do Recreio no Cotidiano Escolar;

Todos os eixos acima citados estão explicitados e dialogados na seção “A Realidade da (Classe) Educação Especial em Tempos de Inclusão em Turma da EJA”. Como categorias de análise foram utilizadas os conceitos de Cotidiano, Rotina Escolar e Inclusão¹. Assim, apresentamos este trabalho após a trajetória aqui mencionada elencando sua relevância nos âmbitos social e educacional, perpassadas pela cultura e o cotidiano escolar, haja vista que a questão relativa ao processo de inclusão não é restrita à escola e seus equivalentes. Em tempos de inclusão, buscamos e consideramos a participação de todos (Escola, Governo e Comunidade) de grande valia para a prática exitosa de uma educação para todos.

¹ Ver páginas 25, 39 e 42 desta dissertação.

COTIDIANO, CULTURA E ROTINA ESCOLAR.

Neste capítulo buscamos compartilhar a compreensão da concepção do que vem a ser os termos *cotidiano*, *cultura* e *rotina escolar*, fundamentadas epistemologicamente e, ainda no que pode influenciar na ação dos professores e profissionais outros na escola.

O conceito de cotidiano foi apropriado a partir das contribuições de Agnes Heller, entendido como as atividades voltadas para a reprodução dos indivíduos e, através deles, da sociedade, não podendo ser entendido como sinônimo de dia-a-dia. Portanto, em toda a sociedade há uma vida cotidiana e todo homem tem uma vida cotidiana, pois já nascemos inseridos na cotidianidade.

Heller (1992) busca situar o conceito de vida cotidiana no conjunto das relações do ser humano com a sociedade. Para ela, toda sociedade tem uma vida cotidiana e todo homem, seja qual for o lugar por ele ocupado na divisão social do trabalho, tem uma vida cotidiana:

A vida cotidiana é a vida de *todo* homem. Todos a vivem, sem nenhuma exceção, qualquer que seja o seu posto na divisão do trabalho intelectual e físico. Ninguém consegue identificar-se com sua atividade humano-genérica a ponto de poder desligar-se inteiramente da cotidianidade. E, ao contrário, não há nenhum homem, por mais 'insubstancial' que seja, que viva tão-somente na cotidianidade, embora essa o absorva preponderantemente. (1992, p. 17)

As atividades cotidianas têm como uma das principais características a heterogeneidade: constituem-se nas múltiplas atividades rotineiras necessárias para a reprodução humana. O indivíduo, ao nascer, se depara com determinados tipos de relações e de atividades sociais que já estão hierarquicamente estabelecidas, desde as que são socialmente consideradas imprescindíveis para a vida em sociedade até as consideradas prescindíveis. Por conseguinte, para fazer parte do meio em que vive, o ser humano precisa assimilar um sistema de referências próprio desse meio, um conjunto de relações e atividades consideradas necessárias à sua auto-reprodução por aquele contexto social. Tais atividades heterogêneas, não requerem do indivíduo uma direção consciente, na medida em que são desenvolvidas de

forma “espontânea e natural”, sem que a pessoa humana tenha consciência do processo através do qual as assimila.

A partir disso, Caldeira e Tosta (2009) supõe que exista também uma vida cotidiana na escola e em outros espaços educativos. Assim, no cotidiano escolar e não-escolar estão presentes práticas necessárias ao trabalho do professor e, também, práticas criativas, construídas no enfrentamento dos desafios de seu trabalho cotidiano. É importante salientar que uma dimensão relevante do cotidiano é a sua historicidade e que é preciso ter sempre presente que o cotidiano é produto de uma construção histórica.

Segundo Patto (1993), Heller volta ao Marx de “A ideologia alemã” e dos Primeiros manuscritos e resgata a questão do homem-homem e do homem-natureza. A questão fundamental da história torna-se, desse ângulo, a questão da produção do homem no processo histórico; este processo é o da humanização do homem, da constituição do homem-homem, em oposição ao homem-natureza. Num extremo do processo, encontra-se o homem-natureza; no outro, o homem-homem, livre das necessidades naturais. Com Marx, Heller afirma que é o homem quem faz sua própria história; a história humana não é, portanto, uma história natural: o homem não se humaniza para cumprir os ditames da natureza. Dessa perspectiva, fica afastada qualquer possibilidade teórica de naturalização do homem.

Tendo em vista avançar o pensamento marxista no sentido de dar conta das questões políticas, sociais e econômicas que emergem no século XX, Heller dedica-se à construção de uma teoria que apresente alternativas filosóficas e sociológicas para questões que não poderiam ter sido colocadas, segundo Patto (1993), por Marx e seus seguidores até recentemente, na medida em que são desafios atuais. Valendo-se da constatação de que a subjetividade (no sentido da individualidade, da pessoa, do sujeito) foi banida do pensamento materialista histórico, Heller a resgata e a coloca no centro do processo histórico, entendido como expressão do homem em busca de sua humanização. Uma de suas principais contribuições ao marxismo contemporâneo é, portanto, a colocação da temática do indivíduo no centro das reflexões. E o indivíduo a que se refere não é um indivíduo abstrato ou excepcional, mas sim o indivíduo da vida cotidiana, isto é, o indivíduo voltado para as atividades necessárias à sua sobrevivência.

A vida cotidiana é a vida de todo homem, isto é, à caracterização de vida ordinária, independente do modo de produção vigente, pois não há quem esteja fora dela, e do homem todo, na medida em que, nela, são postos em funcionamento todos os seus sentidos, as capacidades intelectuais e manipulativas, sentimentos e paixões, idéias e ideologias. Em outras palavras, é a vida do indivíduo e o indivíduo é sempre ser particular e ser genérico (por exemplo, as pessoas trabalham - uma atividade do gênero humano -, mas com motivações particulares; têm sentimentos e paixões - manifestações humano-genéricas -, mas os manifestam de modo particular, referido ao eu e a serviço da satisfação de necessidades e da teleologia individuais; a individualidade contém, portanto, a particularidade e a genericidade ou o humano-genérico).

Para Caldeira e Tosta (2009) esta perspectiva nos permite pensar os professores e alunos como sujeitos que incorporam e objetivam, ao seu modo, práticas e saberes dos quais se apropriaram em diferentes momentos e contextos de vida, depositários que são de uma história acumulada durante séculos. Assim, é possível romper com a cotidianidade e transformar o cotidiano escolar.

Para Viana e Cortelazzo (2009) toda a realidade do cotidiano escolar está inserida na categoria *cultura escolar*. Para estas autoras a renovação neste campo contribui para uma melhor qualidade da pesquisa, principalmente com o exercício da atividade empírica, proporcionado pelo interesse renovado em arquivos e fontes; pela curiosidade por novos objetos e novas abordagens; pela capacidade de interlocução com outras ciências e pela problematização dos objetos e documentos.

Acreditam que pelo movimento da vida contemporânea e seus desdobramentos as ciências tenham dialogado mais entre si, como é o caso da história e a educação. Segundo as autoras, o historiador também dialoga com outros cientistas sociais e quando o faz com o educador, com o antropólogo, com o sociólogo contribui para a criação de uma rede de saberes que permite observar o objeto de investigação de diferentes perspectivas, abrindo-se possibilidades de caracterizar melhor suas diferentes faces. A Antropologia e a Sociologia, assim como a História, oferecem contribuições, pois estudam a cultura como fruto de interações sociais.

Destacam que a escola Inglesa do Marxismo repensou o materialismo histórico, passando a examinar o mundo da cultura “como parte integrante do ‘modo de produção’, e não como mero reflexo da infraestrutura econômica de uma sociedade”. A Escola de Frankfurt abriu possibilidades reflexivas para a cultura de massas, o papel da ciência e da tecnologia no mundo moderno, entre outras questões ligadas ao sujeito e à sociedade industrializada.

E Chartier, segundo as autoras, nos relata que a nova história cultural parte de uma dupla recusa à antiga história das ideias: não acredita na liberdade absoluta de criação do sujeito, desligada das condições históricas de possibilidade; e não aceita a existência autônoma das ideias descoladas dos sujeitos históricos. Propõe-se a compreender como Foucault, a racionalidade dos discursos na historicidade de sua produção e das relações que estabelece com outros discursos. Os objetos históricos, para ambos, são afirmados na sua historicidade e na desmistificação do real como totalidade a ser restituída.

A noção fundamental de ‘apropriação’ de Chartier concebe como uma história social dos usos e das interpretações referidos a suas determinações fundamentais e inscritos nas práticas específicas que a produzem. Segundo Viana e Cortelazzo (2009) o significado de apropriação indica duas dimensões: interpretações, remetendo ao conceito de representações sociais, e o realce aos usos, orientando a investigação para as práticas.

Por representações se compreende os esquemas ou conteúdos de pensamento que, embora enunciados de modo individual, são de fato os condicionamentos não conscientes e interiorizados que fazem com que um grupo ou uma sociedade partilhe, sem que seja necessário explicitá-los, um sistema de representações e um sistema de valores. Assim, as representações constituem-se em práticas culturais em que se posicionam os agentes e que constituem o social de modo ordenado, hierarquizado, classificado. Como práticas culturais, elas são sempre históricas e constantemente objeto de disputa entre os diferentes grupos sociais.

As práticas são vistas por Chartier, segundo Viana e Cortelazzo (2009), como consumo criativo. É esta concepção que faz Chartier recusar uma história social da

cultura que enfatiza análises a partir de oposições sociais dadas anteriormente, como os binômios povo e elite, dominante e dominado, e defender uma história cultural da sociedade que tenha como foco os objetos e os códigos, na busca dos significados e dos grupos sociais que partilham destes códigos e usam estes objetos.

As práticas culturais são configuradas nas estruturas de poder, que lhes asseguram um espaço próprio de existência. Assim obedecem geralmente às leis desse lugar. No entanto, nem sempre respondem aos constrangimentos que lhe são impostos. Aproveitando-se das lacunas de poder, produzem usos criativos dos bens culturais, como argumenta Viana e Cortelazzo (2009) ao se referir de Certeau (1994) quando define estratégias e táticas. Para este historiador, estas noções estão relacionadas a lugar e espaço.

Toda esta explicação se faz necessária para que possamos chegar à escola. A influência da História Cultural e, particularmente da Antropologia, o olhar investigativo voltou-se para a internalidade da escola, iniciando um processo de desvelamento de questões e práticas escolares até então inusitadas. Para Viana e Cortelazzo (2009) é necessário deslocar o olhar investigativo para o lugar praticado, revelar as práticas cotidianas de seus componentes – os alunos, os professores, os gestores e os familiares -, tentar saber como estes sujeitos atuam, reagem, se comunicam, negociam, resistem, transformam as imposições externas e produzem criativamente saberes e práticas no ambiente escolar.

Isto significa que a escola em sua trajetória (re)elabora, segundo sua dinâmica interna, as normas, valores, práticas comunitárias, dando-lhes uma nova configuração, mas sem se desligar da cultura social mais ampla. Com isso os pesquisadores educacionais têm reconhecido a especificidade da cultura da instituição escolar. Ela não é apenas reprodutora das culturas plurais externas a ela; ela é perpassada por estas, mas produz uma cultura própria, com uma prática social específica.

A cultura escolar como objeto histórico de pesquisa no Brasil tem sido analisada em enfoques diferenciados: os saberes e disciplinas escolares, as práticas escolares, o espaço e o tempo escolar, os agentes educacionais, dentre outras

abordagens e problematizações do objeto. Para Viana e Cortelazzo (2009) este campo de estudo encontrou estímulo inicial no Brasil com as pesquisas realizadas sobre os saberes escolares e pedagógicos, situados no âmbito de uma história das disciplinas escolares e do currículo que tiveram sua primeira publicação através da revista *Teoria & Educação*, com os trabalhos de Jean Hérbrard (1990), “A escolarização dos saberes elementares na época moderna”; e de André Chervel (1990), “História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa”.

Uma abordagem mais recente é a dos estudos sobre as práticas escolares na constituição da cultura escolar. Surgiu pela curiosidade dos investigadores em desvelar o cotidiano escolar e seus afazeres ordinários, sendo estimulados pela divulgação da conferência de Dominique Julia, em 1993, no encerramento do XV ISCHE – Internacional Standing Conference for the History of Education. Outro autor que também tem contribuído para discussão da noção de cultura escolar é Viñao Frago que a concebe como modo de pensar e atuar que proporcionam a seus componentes estratégias e pautas para desenvolver-se tanto nas aulas como fora delas – no resto do recinto escolar e no mundo acadêmico – e integrar-se na vida cotidiana das mesmas, é o que nos explica Viana e Cortelazzo (2009).

Para ele a compreensão da cultura escolar passa pela análise dos modos de pensar e de fazer dos agentes escolares. Desse modo, os discursos, as linguagens, os processos comunicacionais presentes no cotidiano escolar constituem aspectos essenciais da sua cultura, contribuindo para a compreensão dos seus significados.

Então, a realização de um estudo que tome como objeto de investigação a cultura escolar, com ênfase na análise das práticas escolares enquanto práticas culturais, impõe um duplo investimento segundo Viana e Cortelazzo (2009), como: Identificar os lugares de poder constituídos, inventariando estratégias; e dar visibilidade às ações dos indivíduos, nas relações que estabelecem com os objetos culturais que circulam no cotidiano escolar, detalhando as táticas e observando a formalidade das práticas. Atentar para as duas dimensões pressupõe considerar que os sujeitos internalizam representações produzidas em situações concretas dos seus fazeres ordinários. Deve-se, desse modo, considerar as permanências e mudanças operadas no interior da escola em contexto de conflitos e (re) construções constantes.

Dizem-nos ainda as autoras que na perspectiva da Antropologia, a compreensão do termo cultura escolar implica a dimensão processual humana de formação de uma cultura e os seus aspectos inerentes ao trabalho, solução de problemas, cooperação, aprendizagem, participação, etc., cujos resultados são produtos culturais.

Para se compreender a cultura escolar, também é necessário partir de um conhecimento sobre o objeto de investigação já autorizado pela comunidade científica; ao mesmo tempo buscar a compreensão da cultura escolar no cotidiano da escola e “desfamiliarizar o familiar”, desconstruir e questionar esse cotidiano.

Ao serem divulgados no Brasil autores e trabalhos relacionados aos Estudos Culturais, e com a criação de grupos de pesquisa em torno de questões enfrentadas dentro deles, foi possível a ampliação dos trabalhos no/do cotidiano, através da compreensão das relações que mantêm entre si os múltiplos cotidianos em que cada um vive, em especial considerando os artefatos culturais com os quais os praticantes desses cotidianos tecem essas relações.

Vem sendo desenvolvida uma série de reflexões que permitem, ao ensaiar respostas diferentes das hegemônicas, avançar na compreensão do que são e do que podem representar os chamados estudos culturais no/do cotidiano para a ampliação do nosso entendimento a respeito de alguns processos sociais que foram negligenciados pelo fazer científico, na modernidade. Entre esses processos está a necessária compreensão do sentido mesmo de “processo” já que a ciência moderna se construiu aplicando a visão dicotomizada da relação entre sujeito e objeto, indicando ser possível estudar um objeto em si, sem a compreensão dos múltiplos processos em que está inserido.

Outra questão que vai sendo respondida de modo diferente ao dominante pelo desenvolvimento desses estudos no/do cotidiano tem a ver com o questionamento dos métodos usados pela ciência moderna, que, para se construir, exigiu que se entendesse os conhecimentos cotidianos como sem valor para o que era preciso fazer e criar naquele então. Isto leva a que se passe a entender que tudo (de métodos e conceitos, chegando às verdades produzidas) o que foi criado pela ciência moderna são limites à compreensão dos contextos a serem analisados e

compreendidos, com as culturas e os conhecimentos aí criados, o que vem obrigando a um árduo trabalho de tessitura teórico-epistemológico-metodológica para compreender o cotidiano em sua relação com a cultura ou, melhor dizendo, a criação de acontecimentos culturais nos cotidianos em que vivemos e nos educamos, é o que nos diz Alves (2003).

Aprendemos assim, segundo Alves (2003), a organizar nossas idéias, aproximando-nos de uma questão que julgamos relevante ou de um espaço-tempo que queremos mudar, traçando aquelas trajetórias que nos permitem “ir cercando-a/o”, envolvendo-a/o com uma tênue rede de pensamentos que nos vão vindo a partir de ações que praticamos de articulações teóricas que o diálogo com alguns autores nos vai permitindo e, ainda, de articulações práticas desenvolvidas no diálogo diário com outros praticantes do cotidiano. Todos esses processos se dão em ações que não planejamos, necessariamente, mas que se apresentam como “táticas de praticantes” segundo Alves apoiada em Certeau, em seu viver cotidiano, permitindo a tessitura de acontecimentos culturais que vão mudando a vida e os contextos em que ela se realiza. Os que pesquisam o cotidiano e esses acontecimentos culturais têm hoje melhor entendido que muitas são as possibilidades e os meios que podemos usar para melhor estudá-los e compreendê-los.

Citamos o Programa de Pós-Graduação em Educação da Puc-Minas, que expressa o resultado de seu trabalho no eixo de pesquisa Educação, Cotidiano Escolar e Diferença Cultural, este eixo de pesquisa foi constituído, segundo Caldeira e Tosta (2009), com o objetivo de fomentar um espaço de estudos, de pesquisas e de intercâmbio e ainda de consolidar um grupo de pesquisadores docentes e discentes, mobilizados para o aprofundamento do debate acerca da educação, da cultura, da escola, da formação docente e do cotidiano escolar. Compreenderam que havia necessidade de diálogos com outros campos de conhecimento e adotaram uma perspectiva interdisciplinar que para eles é entendida como a convergência de saberes comuns a um ou mais ramos do conhecimento, dimensão a qualquer projeto pedagógico que se pretenda implementar visando alcançar avanços em termos teóricos e práticos no campo da educação, uma vez que os

encontros disciplinares tem sido tema de constantes diálogos entre pesquisadores de diferentes áreas.

Os trabalhos desenvolvidos nesse eixo têm sido orientados centralmente pelos conceitos de cultura, de diferença e de cotidiano. Para Caldeira e Tosta (2009) cultura é um mapa, um receituário, um código através do qual as pessoas de um dado grupo social pensam, classificam, estudam e modificam o mundo e a si mesmas.

O entendimento de diferença é apoiado em Geertz (1989) que explicita que esta é uma noção, uma preocupação antiga entre os homens, o que já justificaria o seu uso tão comum entre nós, principalmente se considerarmos as últimas décadas do século XX. Os movimentos culturais e sociais, principalmente da segunda metade dos anos 70, são responsáveis não só por reafirmar seu uso, como por estabelecer uma nova relação com o termo diferença. Nessa nova relação mantém-se o direito à igualdade, que passamos a desejar menos, e ocupam-se, de forma imperativa com o direito de sermos particular e coletivamente diferentes, ou seja, passamos a pensar e a agir orientados pelo lema conhecido como o direito à diferença.

Então, para Caldeira e Tosta (2009) a manifestação de nossa diferença física ou simbólica se expressa na adversidade, e a diversidade é entendida como a expressão de pertencimentos vários, constituindo-se na forma de manifestação da diferença. Buscando a relação entre os dois termos, podemos afirmar: diferença é o que somos, isto é, seres exteriores produzidos socialmente e simbolicamente diversos; diversidade é a manifestação dessa variedade humana.

As fronteiras do cotidiano formam, portanto, aquilo que Geertz trata por “contextos híbridos”, “rede de contextos”, ensejando que é como “teia de significações” que devemos tomá-las, pois é em torno de uma grande negociação diária que damos sentidos ao mundo e tornamos a vida humana possível. É no cotidiano, portanto, que se inscreve a cultura, como um sistema de saberes (dos saberes complexos ao senso comum), lugar onde tudo pode ser reconhecido, como desejável ou não, para as realizações da vida diária. A confirmação de uma visão ideológica da realidade, o gosto artístico, a crença religiosa, os hábitos do dia-a-dia, as possibilidades das relações familiares, com os amigos ou com estranhos, em

tudo os saberes prévios do cotidiano nos orienta sobre como agir, o que evitar, aceitar, questionar.

O cotidiano é ainda território do contraditório, do relativo e do confuso. Aquilo que nos parece “normal” somente assim se afirma porque decidimos claramente sobre o que não o é. Os nossos códigos da vida diária estabelecem simultaneamente aquilo que pode e o que não pode o que devemos e o que não devemos; e a cultura em que vivemos surge assim complexa e variável.

Desse modo o território do cotidiano é multiforme e dinâmico. Não se inscrevem os acontecimentos diários em uma rotina que não contém o erro, o contraditório, a falha. O mundo da regra que estabelece a sua transgressão no eventual somente existe no discurso que sustenta a normalidade do real. Em geral, nos atos, nas palavras e nos pensamentos, convivemos com o conflito e a incerteza.

No cotidiano construímos a nossa existência como percepção da nossa humanidade e como percepção da identidade e da diferença que estabelecemos com o outro. Reafirmamos assim a condição de territorialidade que atribuímos ao cotidiano, porém não como “palco”, um espaço onde ocorre, sem a sua interferência, os acontecimentos, mas como lugar que age: uma rua feita por seres humanos que lhes retorna com significações (da cidade, do bairro, da própria rua) capazes de conferir especificidades aos indivíduos que dela participa. Os efeitos que produz não de conferir sentidos (sempre no plural) à vida humana forjando indivíduos, tanto no seu “ser particular” quanto no seu “ser genérico”. Daí constituirmo-nos de identidades e de diversidades simultaneamente. A nossa identidade remete sempre àquilo que concebemos como o modo de ser humano. E naquilo que duvidamos do modo de ser humano inscrevemos a diferença.

O cotidiano é então o exercício diário dos atos fundadores da identidade e da diferença. Negociando, impondo, propondo, submetendo, dispomos das marcas com as quais forjamos a nossa individualidade (do “ser genérico” e do “ser particular”; do “público” e do “privado”) e construímos a nossa história: uma história de todos; uma história da interação das identidades e das diferenças. Os lugares sociais que ocupamos interagem, portanto, com as nossas e as marcas identitárias daqueles

com os quais vivemos, produzindo assim a historicidade da vida humana nos acontecimentos do cotidiano.

No que concerne à *rotina*, o cotidiano se caracteriza, não pelo ato que se repete, mas pelo conhecimento que temos dele, pelos saberes que construímos para viver satisfatoriamente num mundo de atos que parecem se repetir; inclusive pelos saberes que promovem a suspensão e o retorno aos atos “repetitivos”. Criamos então um leque de inteligências com as quais garantimos a possibilidade da vida, da nossa e do grupo, sabendo responder com uma espécie de lógica aos impasses diários. Construímos um conhecimento sobre o mundo e seu funcionamento que se tornam as respostas ao que nos surge como o incerto. São do âmbito dessas respostas os saberes que mais usamos na cotidianidade e, que por isso, os temos como comuns. O senso comum resulta de uma inteligência sobre o mundo, não se trata apenas de uma explicação mítica e mascaradora da realidade, mas é acima de tudo um saber que promove satisfatoriamente a realização da vida humana. O senso comum lança-se, portanto, contra as incertezas do mundo; torna compreensível o território do cotidiano e estabelece o ponto de partida para a vida do grupo.

A certeza da repetição dos acontecimentos do cotidiano seria, então, mera ilusão que esconde um leque de probabilidades infinitas. Os atos diários seriam assim apenas aparentemente repetitivos, pois a produção de cada um ocorre em um contexto diverso e produz não um retorno ou repetição, mas uma continuidade da vida de cada um. A lentidão ou a velocidade do transcorrer de nossas vidas permanecem inscritas no tempo e na história.

O cotidiano se revela assim, plural, híbrido, miscigenado e complexo. Longe da unicidade sugerida pela idéia de repetição dos atos cotidianos, estes se revelam plurais porque suas ocorrências, como notamos acima, fundam sentidos diversos e traçam a continuidade indecisa da história. Nos atos diários, como por exemplo, pegar o mesmo ônibus todo dia, inscreve-se a possibilidade de realização da historicidade de nossas vidas. Onde nos sentamos e com quem conversamos, sobre o que conversamos, a percepção da ausência de alguém, tudo ocorre num espaço e temporalidades que conhecemos, o que nos garante alguma segurança aos nossos atos; muito longe porém, estamos, da mera repetição. Conhecidas as situações,

negociamos melhor sobre os lugares sociais que ocupamos no transcorrer da vida cotidiana. No entanto, isto ainda apresenta incertezas e inseguranças.

Enfim, a complexidade do cotidiano traduz-se naquilo que Heller (1992) chamou de “heterogêneo” do cotidiano, ou seja, o fato deste referirem-se aos mais diversos aspectos da vida, como as relações familiares e de trabalho, a vida privada, as sensibilidades, o descanso e o lazer, as relações de gênero, de etnia e a construção das identidades. Infundam os lugares onde se percebe a vida cotidiana a construir e reformular os modos de realização da nossa humanidade. É no cotidiano que realizamos (construímos e vivemos) as identidades.

As identidades são modos de afirmação (e/ou negação) do humano que permitem as interações entre os seres humanos e, em certa medida, a realização da história. Elas são realizadas simbolicamente no cotidiano e produzem noções de pertencimento como classe, gênero, grupo, etnias, nacionalidades, faixas etárias, profissões etc. Tais representações identitárias por serem entendidas como “uma construção simbólica de sentidos”, integram o imaginário social, produzem práticas sociais e valores que permitem o reconhecimento do outro ou formas de exclusão. Tais processos ocorrem na vida diária, permitindo sob os mais variados aspectos o posicionamento dos indivíduos na sociedade, como incluídos ou excluídos.

Assim, o cotidiano pode ser entendido como o território onde agem as representações identitárias, dos incluídos e dos excluídos. Remetemo-nos mais uma vez à complexidade da vida cotidiana, lugar da encenação, do discurso e do estabelecimento de variadas formas de múltiplas marcas identitárias. No cotidiano produzimos os modos de ser e de viver. Produzimos percepções e interações com o tempo e o espaço, as relações sociais, os saberes, os desejos e os elementos do imaginário. (DEUSDEDITH, 2004)

O cotidiano é sempre o cotidiano-com-os-outros. Não o vivemos sozinhos e isolados; a vida cotidiana apresenta-se como um mundo intersubjetivo, um mundo de que participo juntamente com outros homens. A linguagem, o conhecimento, a temporalidade e a espacialidade atribuídas à realidade da vida cotidiana num só tempo fazem-na compreensível (como norma ou como ordem) e comum (todos participam dela). Não quer dizer isto que o cotidiano institui uma regra absoluta, mas

que nossas construções individuais dialogam com as construções daqueles com quem convivemos. Somos então levados mais uma vez à percepção de conflitos e impasses quanto à ordem do cotidiano. (DEUSDEDITH, 2004)

O primeiro desses conflitos refere-se à autenticidade de nossa individualidade. O quanto somos nós mesmos ou apenas repetimos os gestos e o que os outros também o são, torna-se assim um modo de criticar a realidade da vida cotidiana que, independente das conclusões encontradas revela em princípio o pressuposto de que outros modos de ver o mundo, para além do senso comum – o modo inicial de conhecimento do cotidiano –, existem.

Construímos sobre o cotidiano a impressão de que a sua presença nos é opressora. Impõe-nos a ordem do cotidiano a permanência e a aceitação da realidade por ela construída sob a pena da exclusão, pois a vida humana somente é possível no grupo, e o grupo, na ordem do cotidiano. Daí identificarmos o mundo do cotidiano com o mundo da repetição dos atos, da regularidade e da ordem e da normalidade. É no próprio mundo do cotidiano, porém, que devemos buscar a superação desse sentimento de opressão.

A história do cotidiano “é a história da vida diária de homens e mulheres”, (DEUSDEDITH, 2004) onde podemos perceber permanências e mudanças no tempo e no espaço, sociais e culturais, num processo que revela um conhecimento do mundo e, a partir dele uma ação “segura”, uma idéia de que nossas ações são um jogo de repetições conhecidas e de resultados esperados. No entanto, o que aparentemente se repete, no próprio processo de repetição, tanto se reitera assim se recria, produz motivações realimentadoras, por menores que sejam as alterações, por acréscimo ou desgaste.

A percepção do cotidiano como algo repetitivo, longe de proporcionar a segurança pretendida, produz a idéia de opressão e de cansaço. Somos empurrados à ameaça de viver uma vida sem fatos extraordinários, pois somente na ordem do cotidiano a vida deixa de ser ameaçadora. No entanto, ao nos sentirmos oprimidos pelo cotidiano o criticamos e buscamos sua superação.

Longe da mesmice e da banalidade, o cotidiano, segundo Deusdedith (2004), é marcado pelo conflito. Todos os atos diários, negociados, propostos, incertos, do

qual sabemos somente que pode produzir o efeito esperado depois de realizado, pois que de tudo temos uma memória fracionada e parcial. O jogo lógico que nos leva à certeza é mais ainda um ato de fé que uma concepção racional. E nele depositamos nossas esperanças de realização da nossa vida, no diálogo, nem sempre pacífico, com o outro e a realização da sua vida.

Viver o cotidiano, portanto, não significa apenas agir do mesmo modo diariamente, como também mover-se guiado somente pelo senso comum. É preciso considerar, de acordo com Deusdedith (2004), que os modos de conhecimento do mundo (de nós mesmos e dos outros aí se incluem) são postos em ação nas elaborações da nossa vida diária e o seu resultado, o cotidiano, consubstancia-se na complexidade dos acontecimentos ordinários e excepcionais que nos ocorre.

A vida cotidiana se caracteriza pelo ato fundado pela história e dá sentido à vida dos indivíduos. Ao mesmo tempo revela o social e permite ao indivíduo construir uma consciência sobre ela (a vida cotidiana), sobre o mundo, sobre o outro e sobre si mesmo. Assim, o cotidiano pode ser o ponto de partida da interpretação histórica; a sua percepção na interpretação histórica depende da observação dos acontecimentos diários a partir de um olhar invertido: aquilo que parece irrelevante para representar uma dada realidade é ali que se revela o histórico, em seu ponto de partida; há algo de empírico na investigação histórica do cotidiano. Sua importância? O fato histórico não paira no ar. Pertence ao mundo do cotidiano, foi ali gerado e o seu retorno a este território é que lhe confere sentido. O pressuposto de Heller (1992), de que no cotidiano se processa uma “revolução social” concede a possibilidade de história ao cotidiano, inscreve a possibilidade de narrar e interpretar aquilo que parece ter sido sempre o mesmo.

A vida cotidiana é também heterogênea e hierárquica, à medida que ela contém diferentes atividades que adquirem significados e importância diferenciadas. Para Heller, no entanto, a hierarquia “não é eterna e imutável, mas se modifica de modo específico em função das diferentes estruturas econômicas-sociais” (HELLER, 1992, p.18).

Além disso, “a vida cotidiana é a vida do indivíduo. O indivíduo é sempre, simultaneamente, ser particular e ser genérico”. Ser particular significa, para Heller,

que o homem possui uma unicidade e irrepitibilidade, baseadas na assimilação da complexa realidade social. Dessa forma, “a dinâmica básica da particularidade individual humana é a satisfação das necessidades do Eu.”

Ao tematizar o cotidiano, a educação estará incluindo a formação da consciência crítica, os valores sem seus objetivos, pois no cotidiano encontram-se escondidas estruturas de comportamento que devem ser clarificadas.

2.2. Rotina Escolar

Ao adentrar neste assunto observamos a necessidade de enfatizar que a rotina escolar não deve ser pensada como sinônimo de cotidiano escolar. É bem verdade que a rotina compõe o cotidiano. O artigo de Signoretti, Monteiro, Dias, Davólio e Léssio, intitulado “Rotina Escolar: orientações para professor e aluno organizarem as atividades diárias” nos dão o seguinte significado de rotina presente no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, “um instrumento de dinamização da aprendizagem, facilitador das percepções infantis sobre o tempo e o espaço” (2010).

Para estas autoras a rotina serve para orientar as ações dos educandos e dos professores e favorece a previsão de situações que possam vir a acontecer. E ainda destacam que as atividades de rotina são aquelas que devem ser realizadas diariamente, oportunizando as crianças o desenvolvimento e a manutenção dos hábitos indispensáveis a preservação da saúde física e mental, como por exemplo, a ordem, a organização, a higiene, o repouso, a alimentação correta, o tempo e o espaço adequados, as atitudes, as atividades do dia, etc. Para elas, estas atividades contribuem, direta ou indiretamente, para a construção da identidade e o desenvolvimento da autonomia.

Então, o que percebemos é que rotina é uma sequência de atividades que visam à organização do tempo, e estas são muito evidentes na programação da educação infantil, como vimos anteriormente, mas a rotina não é privilégio dos pequenos e nem apenas dos estudantes, ela faz parte da vida cotidiana em geral.

Consideramos rotinas de escola os aspectos da vida e do tempo escolar organizados de um modo regular e até repetitivo. Caracterizam o modo como, na maior parte dos dias, alunos e professores ocupam o tempo na escola. Estas rotinas são, em grande parte, produto de uma construção histórica e social, justificadas pela lógica de uma cultura burocrática e geram frequentemente aprendizagens estranhas àquelas que a escola declara querer favorecer. Estas aprendizagens são identificadas por alguns investigadores como currículo escondido. (MOURA, 2009)

Citamos a seguir o fragmento da reportagem da Revista Educar para Crescer (2009) em que duas professoras comentam sobre a rotina:

Lúcia Ferreira é professora do 2º ano na EMEF Chico Mendes, em Porto Alegre, e diz que a rotina é fundamental para garantir o bom andamento das atividades.

"Essa preparação é essencial para que a aula transcorra conforme o esperado", diz Valéria Roque, da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e do Centro Universitário de Belo Horizonte (<http://educarparacrescer.abril.com.br/gestao-escolar/rotina-escolar-415817.shtml>)

Em outro artigo da revista Nova Escola (2005) intitulada "Quatro razões para fazer da rotina sua aliada" é enfatizado que a rotina é o resultado do seu planejamento e assim tem-se por vantagens: melhorar o desempenho profissional; aumentar a participação da turma nas aulas; sentir-se seguro para lidar com os imprevistos; ter mais tempo para o lazer e a família.

Compreende-se a Rotina Escolar, segundo Marques, Placedino e Azambuja (2010) como sendo a organização do tempo e do espaço da ação docente e discente estabelecida no dia e no dia-a-dia da sala de aula, tendo como características a monotonia, as atitudes mecânicas e rígidas, fragmentadas, controladoras, vivenciadas em sociedade sólida, cuja estrutura social revela-se compacta e com grande resistência frente a transformações. O professor dentro da sua organização estabelece na sua sala de aula orientações que viabilizem suas propostas de ensino-aprendizagem, para tanto os autores buscam em Barbosa (2006, p. 39) o reforço desta ideia ao compreender a rotina como algo sem sentido "quando se tornam apenas uma sucessão de eventos, de pequenas ações, prescritas de maneira precisa, levando as pessoas a agir e a repetir gestos e atos em uma sequência de procedimentos que não lhes pertence nem está sob seu domínio. É o vivido sem sentido, alienado, pois está cristalizado em absolutos".

Portanto, a rotina encaminha uma relação de afastamento de si em relação aos movimentos pedagógicos de vida religada, a previsibilidade temporal, específica e linear indica uma postura simplesmente do “fazer por fazer”, perdendo o cenário, o horizonte consciente sobre o próprio ato de fazer enquanto continuidade.

O conceito de Não-Rotina Escolar é compreendido, segundo Marques, Placedino e Azambuja (2010), como sendo a trajetória de vida docente e discente dentro de um estado caótico, no qual o contexto que permeiam todos os aspectos da escola é de total desordem. Nela se repudiam, segundo os autores, os paradigmas tradicionais da Educação, já que a sua organização segue concepções da sociedade “líquida”, cujo tédio é repudiado e não mais visto como provedor de “bons frutos” e para tanto buscam sustentação em Bauman (2001). As concepções que persistem no tempo e espaço acabam sendo dissolvidas, realizando a desintegração das ideias estruturadas, no entanto, a velocidade destas transformações são extremamente fugazes e atordoantes, descontrolando as regras até então resistentes, por conseguinte, desorientando os indivíduos e colocando-os em profundo processo de alienação.

A rotina escolar é considerada um aspecto essencial de garantia de ensino-aprendizagem na sala de aula, segundo Souza, Filho e Leal (2000). Ela pode, no entanto, comprometer a criatividade do professor e do aluno no processo interativo da aprendizagem. O problema da rotina escolar foi objeto de análise e de reflexões de alguns estudos educacionais, especialmente daqueles que se debruçaram sobre temas como violência simbólica, reprodução social e cultural, cotidiano escolar.

Na teoria da reprodução, Souza, Filho e Leal (2000) destacam Bourdieu e Passeron (1982) que se detiveram sobre a importância da rotina como essencial para a reprodução e para o reforço da dominação:

(...) toda cultura escolar é necessariamente homogeneizada e ritualizada, isto é, “rotinizada” pela e para a rotina, isto é, por e para exercícios de repetição e restituição que devem ser bastante estereotipados para que repetidores tão pouco insubstituíveis quanto possível possam fazê-los repetir indefinidamente... (p.68).

Um dos instrumentos responsáveis pela institucionalização da rotina escolar é o relógio mecânico que inaugurou uma nova relação do homem com o tempo, de acordo com Souza, Filho e Leal (2000), que para tal citam Pétit (1994):

(...) para além do ritmo quotidiano ou trimestral, a nova noção de tempo penetrou profundamente a transmissão e o aprendizado dos conteúdos culturais. Associou-se a outra noção, a de avaliação, de rentabilidade e de intensidade do trabalho escolar. O bom aluno é aquele que aprende rapidamente aquilo que lhe é ensinado; o mau aluno é incapaz de adquirir os conhecimentos no tempo destinado para tanto...(p.92)

Para discutir a possibilidade do aluno ser feliz na escola, os autores citam Snyders (1993) que diz que esta situação não deixou de fazer a crítica da cultura escolar como desconectada da vida, do mundo. Um dos meios de superar esse afastamento entre cultura escolar e vida social ocorre com a incorporação de outras culturas à escola:

(...) o novo público de alunos tem ainda mais chances que o antigo de assimilar as descobertas feitas fora da escola. Esses novos caminhos são possíveis, tecnicamente possíveis (livros de bolso, presença constante de música, de todas as músicas), mas, sobretudo, culturalmente possíveis: é precisamente porque as "outras culturas", como o cinema, o jazz ou o rock, ganham importância e dignidade, que se torna possível não mais recusá-los, não mais contrapô-lo à cultura da escola, mas sim fazer deles etapas em direção à cultura.(p.147)

Para tanto os autores enfatizam que Snyders não propõe o abandono e a substituição da cultura escolar, mas aposta que a renovação, a quebra da rotina e a possibilidade de articulação entre cultura escolar e a vida poderá se dar pela incorporação à escola de manifestações culturais reconhecidas e legitimadas na sociedade.

Visualizamos nestes parágrafos anteriores o destaque de que a rotina escolar gera a sensação de segurança e com a expectativa de que tudo ocorra como planejado, embora seja produto de uma construção histórica e social e passível de intervenção. A rotina ainda nos remete a organização do tempo e espaço como benefício reconhecido, mas não podemos nos esquecer que esta rotina escolar também está inserida no cotidiano e ambos numa cultura escolar onde é possível a luta diária e constante contra a alienação, propiciando a oportunidade de um fazer novo.

INCLUSÃO, SOBRE O QUE ESTAMOS FALANDO?

Gostaríamos de iniciar esta discussão sobre inclusão falando apenas da ausência dos nomes em alguma lista de frequência do nosso professor. Buscamos a metáfora da lista de frequência para dizer que a inclusão não é tarefa simples como a falha da memória que esquece um nome. (In) felizmente incluir não é apenas esquecer algo ou alguém em uma lista de frequência. Inclusão é muito mais ampla porque requer mudança de comportamento neste movimento complexo de atitudes específicas e singulares de aceitação de interação eu-outro. Compreendemos que a inclusão perpassa pela mudança de atitude e pensamentos onde a educação é voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos, que reconheça e valorize as diferenças como nos diz Mantoan (2006).

Victor (2008) evidencia que as contribuições da teoria histórico-cultural, principalmente, no campo da educação especial, têm favorecido a educação de indivíduos com deficiência que apresentam necessidades educacionais especiais porque permite uma compreensão muito consistente da interdependência das possibilidades do educando e da responsabilidade do meio social com essa educação. A criança com deficiência não apresenta um desenvolvimento incompleto e insuficiente em relação à criança com desenvolvimento típico da mesma idade, mas, sim um desenvolvimento que segue um caminho peculiar, diferenciando-se em seus aspectos qualitativos.

De acordo com essa autora, Vygotsky acreditava que o papel do educador estava em descobrir as vias peculiares pelas quais elas aprendiam, por onde ele deveria conduzi-las. Essas novas vias, provavelmente imposta pelo meio social e orientada para fins sociais, deveriam ser investigadas em conjunto aos aspectos sociais e suas finalidades, a fim de esclarecer o processo peculiar do desenvolvimento que ocorre nas crianças com necessidades educacionais especiais. Nesta perspectiva, a criança é conduzida a não se adaptar à deficiência, mas superá-la ao máximo, e a escola deve eliminar os limites que demarcam o

horizonte de possibilidades que foram estabelecidas pela própria natureza do desenvolvimento social da mesma.

Diz ainda a autora, que Vygostky dava ênfase ao *outro* como fundamental na construção do sujeito, em termos de processo de aprendizagem e desenvolvimentos mediados pelas relações sociais. Neste sentido a intervenção pedagógica no processo inclusivo é evidente, pois segundo Vygostky, o que se aprende e nos constitui sujeito deriva e depende dos modos de interação no mundo social e principalmente cultural no qual nos inserimos. Uma sala inclusiva parece ser de acordo com a teoria, o deflagrador desse processo porque encaminha para unir o diferente, integra o semelhante ao conquistar para esse outro o pertencer, o estar no grupo e permanecer na escola com sucesso.

Mesmo com a expectativa do pertencer, o processo inclusivo ou a inclusão ainda gera muitas polêmicas seja pelo documento (legislação), seja pela formação dos professores, seja pela transferência de responsabilidade (escola, família, governo, não necessariamente nesta ordem) e até mesmo pelo duelo entre educação especial e ensino regular.

A inclusão nas escolas regulares é uma realidade relativamente nova que carrega consigo diferentes julgamentos e valores do mundo social e educacional que precisam ser considerados. As suas diferentes perspectivas influenciam a forma como as comunidades escolares conduzem e/ou conduzirão esse processo em suas instituições. Braga (2006) em sua pesquisa ressaltou algumas concepções de inclusão das quais a visão da *imposição legal* foi relatada por 57,7% dos professores e gestores entrevistados. Destes entrevistados 66,7% classificou a “imposição legal” como uma imposição de conseqüências negativas, enquanto que os 33,3% restantes consideraram uma imposição com conseqüências positivas para a escola e seus profissionais. Outra definição encontrada por Braga (2006) foi a de *inclusão como direito*. Os professores e gestores entrevistados, 23% consideram a inclusão dos alunos com necessidades especiais na escola regular como um direito construído socialmente que vem acontecendo no decorrer de um longo processo histórico.

A questão do *tratamento diferenciado* aponta mais uma definição, tendo sido relatada apenas por 7% dos entrevistados. Estes professores e gestores consideram a inclusão como uma forma de desresponsabilização do Estado para com os cidadãos/alunos com necessidades especiais, que demandam um atendimento diferenciado e especializado que só podem ser oferecidos, segundo a autora, pela escola especial. Para os entrevistados, a escola regular, da forma como está estruturada, não consegue atender às reais necessidades desses alunos, precisando alocar maiores recursos para compra e adaptação de material, para capacitação de seus profissionais e contratação de novos profissionais/especialistas para atender e proporcionar desenvolvimento às limitações e dificuldades desses alunos.

A última definição encontrada por esta autora é a de *inclusão como sofisma*. A inclusão para 12,3% dos professores e gestores entrevistados possui segundo Braga (2006) uma argumentação lógica e extremamente válida eticamente, porém na realidade esse argumento é não-conclusivo e, portanto, induz a erro de julgamento. Segundo os entrevistados, o discurso da inclusão é perfeito como medida transformadora da realidade social e educacional dos excluídos, como forma de conseguir uma sociedade mais justa e mais fraterna. Porém, a realidade educacional no Brasil não possui condições plenas de garantir essa inclusão, portanto, para a autora, a lógica final é errada, e para exemplificar sua conclusão segue abaixo uma citação de uma de suas entrevistadas:

a inclusão é sofisma puro e simples e vende uma ilusão! Ela conduz a um erro de julgamento por que a realidade de nossas escolas públicas, na maioria das vezes, é lastimável. E eu não posso ficar só no discurso, eu tenho que vir para a realidade e o que está acontecendo na realidade, pra mim, não é inclusão de jeito nenhum. [...] (Andréia, Escola Effie Rolfs) (apud Braga, 2006 p.109)

Para Braga (2006) o relato acima evidencia a distância entre o discurso e a realidade educativa no Brasil, e a desresponsabilização do Estado no oferecimento de recursos para atender a essa demanda escolar que exige maior estruturação e maior capacitação da escola regular para promover a igualdade de oportunidades.

A proposta de Escola democrática via processo inclusivo ainda requer muitas melhorias, intervenções e conquistas, porém já nos é permitido visualizar como prática real e não apenas como provedor de ilusão dentro da escola regular. O que

vivenciamos hoje é um compartilhar de práticas e experiências na qual discutimos o que é relevante e o que ainda pode ser apropriado. E ainda há relevantes discussões sobre: *desigualdade*, *diferença* e *diversidade*, tanto para os que já atuam neste processo como para os que estão chegando agora, como veremos a seguir.

3.1. Educação inclusiva: desigualdade, diferença e diversidade

Os estudos sobre desigualdade não são recentes e atualmente, muito tem se discutido e tem se desdobrado em direção a exclusão da escola e na escola, por exemplo, onde as políticas educacionais têm combatido inclusive com a inclusão escolar. O que anteriormente se achava suficiente hoje em dia, já não é. As mudanças sociais estão avançando rapidamente e as pesquisas ainda não conseguem acompanhar este movimento. Os temas “micros” têm garantido seu espaço junto às pesquisas sem descartar o “macro”, e a partir destes, muitas discussões e realidades tem sido desvelada, é o que nos diz Barbosa (2009).

De acordo com Ribeiro e Kaztman (2008), torna-se um desafio a superação das desigualdades das chances educativas de crianças e jovens, promovendo a democratização de acesso à educação de qualidade. A redução dessa dimensão das desigualdades sociais deve ser o motor das políticas públicas, pelas vias de ações que desatrem o desempenho escolar das desigualdades de contexto socioeconômicos de origem, construídas nos âmbitos da família, da escola e do bairro nos quais essas crianças e adolescentes são socializados. É preciso lutar contra as desigualdades de origem, que já definem a posição e a trajetória dos indivíduos na sociedade. Os mecanismos de exclusão escolar, para a autora, são reflexões da exclusão socioeconômica. Está relacionada às desigualdades sociais. O capitalismo no mundo moderno tem produzido uma desigualdade social crescente. No caso brasileiro, a questão central da desigualdade reflete na distribuição de renda e na má qualidade dos serviços públicos. Viabilizar o espaço público como espaço de todos, tomando como eixo a equidade, significa ajustar a política econômica às necessidades sociais. A escola busca construir um contexto com políticas educacionais inclusivas, enfrentado assim o fracasso escolar com uma

escola democrática, onde todos entrem, todos aí permaneçam aprendendo, e todos sejam incluídos.

Segundo Barbosa (2009) deve-se destacar que no caso brasileiro existem estudos que comprovam o papel central da educação na produção das desigualdades sociais, principalmente no caso dos diferenciais raciais no mercado de trabalho. Para a autora, pesquisadores do mundo inteiro vêm desenvolvendo, já desde os anos 90, um rico trabalho com duas vertentes: de um lado, aprofunda-se o conhecimento sobre o funcionamento do sistema educativo (formas institucionais, mecanismos de avaliação, efeitos de procedimentos pedagógicos específicos) e, por outro lado, são exploradas as relações entre a escola e a formação de identidades coletivas (gêneros, classe, raça).

A autora nos diz que Brian Turner procurou coordenar as distintas manifestações das desigualdades sociais organizando-as em torno dos mecanismos através dos quais cada sociedade estabelece padrões de relações sociais desiguais. Dessa perspectiva, a desigualdade não é apenas contabilidade de diferenças, mas um tipo de organização social específico (a ser pesquisado em cada situação empírica), que transforma essas diferenças em desigualdades sociais. Destaca Barbosa (2009) que a formação das classes ou dos grupos de *status* seria a chave para compreender a integração social ou a ordem social.

A autora ainda chama atenção para o fato de que há vários anos a sociologia da educação vem investindo nos desvendamento das relações sociais internas à escola para que se possam compreender as razões ou, pelo menos, os fatores escolares que possam ser associados ao fortalecimento das desigualdades sociais. As desigualdades de trajetórias escolares e sociais estão associadas às dificuldades que as escolas, por princípio, universalista, têm em lidar com a diversidade de identidades que pode ser encontrada nos sistemas de ensino latino-americanos, que se tornaram mais abrangentes. Assim, a entrada de alunos oriundos de grupos sociais mais pobres ou de grupos étnicos anteriormente excluídos das escolas acaba por não produzir maior igualdade de oportunidades: as crianças vão à escola, mas essa passagem não abre reais possibilidades de participação social, não abre real acesso à cidadania.

As discussões sobre inclusão e inclusão escolar, ou sobre as diferenças não são recentes e vem despertando interesse entre nós desde que o Brasil adotou como objetivo a proposta de “educação para todos” trazida pela Organização das Nações Unidas (ONU), embora esse tema já fosse defendido nos escritos de Perrenoud (2000) ao citar a fala de Bourdieu datada de 1966 e que ainda hoje gera contradições e debate no âmbito da escola:

para que sejam favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore no conteúdo do ensino transmitido, nos métodos e nas técnicas de transmissão e nos critérios do julgamento, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais: em outras palavras, tratando todos os alunos, por mais desiguais que sejam de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar, na verdade, sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura. A igualdade formal que regula a prática pedagógica serve, na verdade, de máscara e de justificativa à indiferença para com as desigualdades reais diante do ensino e diante da cultura ensinada ou, mais exatamente, exigida (p.25).

Entre os estudos sobre a desigualdade social destacamos o livro “A Cidade contra a Escola: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina”, que envolve a questão territorial - bairros, guetos, favelas, e outros (ALVES, FRANCO e RIBEIRO, 2008). Neste sentido, as pessoas com necessidades especiais, além de terem o estigma de “deficientes” podem ainda estar marcadas pela discriminação por questão territorial.

Os ganhos de localização decorrentes das maiores oportunidades de renda nas áreas mais abastadas traduzem-se em maior competição no mercado de moradias nas favelas e conseqüentemente em maior precariedade habitacional, especialmente a forte densidade domiciliar, o que também pode influenciar negativamente o desempenho das crianças e jovens. (ALVES, FRANCO, RIBEIRO, 2008, p. 115).

Para Sawaia (2007) grande parte dos conceitos sobre exclusão enfoca apenas uma de suas características em detrimento das demais, como as análises centradas no econômico, que abordam a exclusão como sinônimo de pobreza, e as centradas no social, que privilegiam o conceito de discriminação, minimizando o escopo analítico fundamental da exclusão, que é o da justiça social. Assim sendo, em lugar da exclusão, o que se tem é a “dialética exclusão/inclusão”. Esta concepção introduz a ética e a subjetividade na análise sociológica da desigualdade, ampliando as interpretações legalistas e minimalistas de inclusão como as baseadas

em justiça social e restrita à crise do Estado e do sistema de empregabilidade. Dessa forma, segundo Sawaia (2007), a exclusão passa a ser entendida como descompromisso político com o sofrimento do outro. A exclusão é processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. Para Sawaia (2007), não é uma coisa ou um estado, é o processo que envolve a pessoa humana por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e não é uma falha do sistema, devendo ser combatida como algo que perturba a ordem social, ao contrário, ela é produto do funcionamento do sistema.

Na visão de Oliveira (2008) a educação inclusiva ao propor uma educação para todos e uma educação para a diversidade, que respeite as diferenças, apresenta como referencial a diferença como alteridade, o outro como “distinto”, superando a visão de diferença de caráter identitário e hegemônico estabelecida em relação a um outro, o “normal”.

A educação inclusiva é entendida como a inclusão de crianças e jovens que apresentam necessidades educativas especiais em classes comuns do ensino regular, com o objetivo de se ter uma educação para todos, uma escola que acolha os diferentes e desenvolva uma prática escolar de convivência com a diversidade e as diferenças culturais e individuais. (OLIVEIRA, 2008, p. 259)

Góes (2008) destaca que, assim como a educação geral, a educação especial deve envolver o aluno na trama do mundo comum, valorizar seu acesso a diferentes esferas de atividades. Deve ser, enfim, uma educação social, que realmente envolva o aluno na coletividade. Dependendo da qualidade das experiências na vida social, a superação do déficit é um processo que deve ser pensado para qualquer sujeito. A superação do déficit concretiza-se em experiências de formação que visem às funções psíquicas superiores. O trabalho educativo precisa ser orientado para o domínio de atividades culturalmente relevantes, para a elevação dos níveis de generalidade do pensamento e para a capacidade de significar o mundo. Trabalho este que venha a valorizar mais as possibilidades que as dificuldades em si.

Para Prieto (2008) o que se esquece é que a desigualdade tem raízes que pouco são alcançadas pela intervenção da instituição escolar. É no contexto social

mais amplo que mudanças estruturais devem acontecer, ou corremos o risco de estar sempre produzindo ou reproduzindo diferenciações entre os homens por sua origem socioeconômica, étnico-racial, cultural ou por características individuais.

Considera Alcudia (2002) que aceitar que os alunos são diferentes uns dos outros é fácil. Difícil é tratar educativamente essas diferenças e ajudar para que elas enriqueçam o processo de ensino-aprendizagem.

Aran (2002) nos diz que devemos estar muito atentos para que, em nome de tudo o que chamamos de diversificação, não estejamos contribuindo para manter ou provocar a desigualdade. Um enfoque que priorize para a atenção à diversidade é aquele que, necessariamente, deve envolver a escola como um todo. Desvendar o mundo dos significados da diversidade ou da diferença e ver o que se quis fazer com elas é um caminho para descobrir práticas, afinar objetivos, tomar consciência e poder administrar os processos de mudança de maneira um pouco mais reflexiva. A diversidade alude à circunstância dos sujeitos de serem diferentes (algo que em uma sociedade tolerante, liberal e democrática é digno de respeito). A diferença não é somente uma manifestação do ser único que cada um é; em muitos casos, é a manifestação de poder ou de chegar a ser, de ter possibilidades de ser e de participar dos bens sociais, econômicos e culturais. Contrapomos o diverso ao homogêneo, confrontamos o desigual com equiparação, que é a aspiração básica da educação, pensada como capacitação para aumentar as possibilidades.

3.2. Política de Integração.

Não são poucos os relatos em nossa história sobre o abandono de pessoas nascidas com alguma deficiência, seja de ordem física, cognitiva, emocional. etc. Assim destacamos que os casos de discriminação ou segregação não são recente, infelizmente, como vemos no caso que cita Veltrone, Mendes, Oliveira, e Gil (2009):

no século XIX, os deficientes mentais continuaram a ser segregados, confinados à reclusão ou a asilos-escola, onde não faltavam o cuidado médico, o alimento e a caridade. Mesmo com o nascimento das preocupações no nível educacional, não se notou nesses espaços de confinamento o desenvolvimento de atividades pedagógicas significantes. O deficiente mental ainda era atendido numa perspectiva de assistencialismo, não se previa a sua emancipação por meio da educação. (p. 14)

Também como exemplo, citamos o caso dos surdos que não eram considerados na antiguidade como humanos competentes. Os romanos negavam aos surdos seus direitos legais, e até o século XII não podiam sequer se casar. (PEREIRA e MENDES, 2009, p. 30).

Outro exemplo comum de exclusão é o que a Bíblia Sagrada nos relata, onde pessoas deficientes ou com doenças como a Lepra/ Hanseníase, viviam alheios à sociedade e não era permitido seu convívio na cidade. Eram obrigados a viver em grutas sem nenhuma assistência e sobre o estigma de que haviam sido amaldiçoados.

Mas essas situações de exclusão vêm sendo problematizadas por diversos segmentos sociais e as políticas públicas buscam promover ações sociais e educacionais inclusivas, que perpassaram pela política de integração até os dias atuais com a política de educação inclusiva.

A primeira tentativa educacional às pessoas com necessidades especiais no Brasil que se tem registro surgiu no século XIX no Rio de Janeiro com a criação do Imperial Instituto dos Meninos cegos. No século XX outro registro mostra outros olhares sobre a educação das pessoas com necessidades especiais no Brasil, o surgimento das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE's) seguidos da Federação Nacional das Associações Pestalozzi (FENASP), e mais recentemente, outro marco importante foi à criação em 1973 do Centro Nacional de

Educação Especial, que em 1996 foi transformado na Secretaria (MAZZOTTA, 2005).

Em 1961 surgem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dois artigos indicadores e normalizadores da Educação Especial na escola. Um desses aspectos é o Art. 88 que estipula que “a educação especial deve, no que for possível enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-lo na comunidade”. Observa-se que tal política não cria nenhum compromisso com a escola pública, dando oportunidade para que a iniciativa privada fosse o canal pelo qual se dava a educação especial, conforme aponta o Art. 89 dessa lei em seu preceito “toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções”. O direito a educação da pessoa com necessidades educacionais especiais, não era um direito universal, uma vez que seu atendimento no sistema educacional fica simplesmente nos casos “em que fosse possível” como preceitua o art. 88.

Dez anos depois, a Lei Nº. 5692 de 11 de agosto de 1971 preceitua o ensino regular a pessoa com necessidades especiais em seu art. 9º, a lei dispõem que “os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, e os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação”. Constata-se a alocação de alunos em defasagem idade/série como merecedores de “tratamento especial” no patamar dos alunos com necessidades especiais. Tal compreensão de certa forma foi distorcida nas escolas gerando superlotação das classes especiais com alunos com dificuldade de aprendizagem, problemas de alfabetização equivocadamente discriminados e estigmatizados.

Com a Lei 5692/71 o atendimento especializado chegou à escola, mas o atendimento era dado nas classes especiais, ou nas escolas especiais. O paradigma era da Integração, cujo mérito foi trazer as crianças consideradas ineducáveis para a escola, pois foi só com o advento dessa política educacional que esse alunado com necessidades especiais pode finalmente frequentar uma instituição com fins educacionais, como lembra Beyer (2005, p. 28) o grande mérito das escolas

especiais, ou das classes especiais foi oferecer à criança com necessidades especiais uma escola para participar de atividades educacionais.

O movimento da Integração tem origem na década de 1960 e é resultado das manifestações sociais em favor da valorização e respeito à pessoa com deficiência. Seu pressuposto está vinculado à Educação Especial apresentando, portanto, um caráter mais restrito. Para Sasaki (1998) a integração é um processo de adaptação da pessoa com deficiência ao contexto da escola regular. Apresenta um caráter de reabilitação do indivíduo à sociedade, baseado no modelo médico da deficiência. O foco do problema, por essa perspectiva, está na pessoa, a qual precisa se moldar ou adaptar para poder conviver em sociedade.

As salas especiais, características do paradigma da integração, configuravam-se em ambientes de habilitação ou reabilitação dos alunos que, por apresentarem problemas de aprendizagem eram encaminhados ao serviço especializado a fim de que pudessem freqüentar ou retornar às salas regulares depois de “tratados”. Apesar de atualmente existirem críticas contundentes referentes ao encaminhamento dos alunos às classes especiais, não podemos fazer uma análise anacrônica sobre a proposta desenvolvida pelo paradigma da integração, tendo em vista que o mesmo se configurou como um avanço e uma conquista das pessoas com deficiência que nem ao menos tinham a possibilidade da convivência, mesmo que parcial, na sociedade.

Com isso podemos dizer que hoje a integração é uma fase do processo educacional que está superada? Ou está acontecendo o que Skliar (2006) afirma de que a inclusão é a integração aprimorada? É possível afirmar que a educação especial está atrelada a política de integração enquanto que a escola inclusiva ou democrática está para a política de inclusão?

É possível afirmar, segundo Skliar (2006), que a “educação especial” não existe, mas sim uma invenção disciplinar, desordenada, heterogênea, criada pelas idéias e os conceitos vagos do “normal”, da “norma”, da “normalidade”. Tal invenção disciplinar como nos diz Skliar (2006) talvez tenha tido como objetivo principal, em sua origem, a pretensão de ordenar a desordem originada pela perturbação dessa outra invenção que chamamos habitualmente de “anormalidade”. Para este autor há

uma disputa, consciente ou não, que tenta resolver a seguinte ambigüidade e/ou paradoxo: a perpetuação, a demolição daquilo que chamamos de educação especial “tradicional”, de seus modelos teóricos, de suas práticas e de seus discursos educacionais. Mais especificamente, parece que seria necessário considerar a existência de uma fronteira que separa de forma muito nítida aqueles olhares que continuam pensando que o problema está na “anormalidade”, no “anormal”, daqueles que afirmam e pensam o contrário.

Segundo Silva e Almeida (2009) a Educação Especial é considerada uma modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para os alunos com necessidades educacionais especiais. A Resolução do CNE (Brasil, 2001), que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na educação Básica, retira o foco do atendimento e centra-se na função da Educação Especial (proposta educacional que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e até substituir os serviços comuns para garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos).

Em 1985, o Presidente da República José Sarney instituiu a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), que segundo Rinaldi, Reali e Costa (2007), passa a coordenar e tratar dos assuntos relacionados à questão da deficiência, assim como a elaborar uma política nacional para a integração dessas pessoas. O objetivo central da CORDE era aprimorar a Educação Especial e integrar, na sociedade, pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas e superdotadas. Assim, quatro planos de ação foram apresentados por esse órgão: 1) conscientização; 2) prevenção de deficiências; 3) atendimento às pessoas portadoras de deficiências; e 4) inserção destas no mercado de trabalho. Entre as metas estratégicas na área de Educação Especial propostas pela CORDE destacam-se estimular a formação de professores reabilitadores e educadores infantis.

Em 1993 estabelece-se a Política Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência, assinado pelo Presidente da República Itamar Franco, enfatizando o que já era disposto na CORDE. Enfim, a Educação Especial, pelo disposto em leis e decretos, não está desvinculada da educação comum e seus objetivos são os

mesmos, explicitados na Lei nº 5692/71, alterada pela Lei nº 7044/82, que garante ao educando “a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania”.

A lei nº 7853/89 estabelece que ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de necessidades especiais o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, destacamos também que devem dispensar tratamento prioritário e adequado as seguintes medidas:

a) **A inclusão²**, no sistema educacional, da educação especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação própria.

d) O oferecimento obrigatório de programas de educação especial a nível pré-escolar e escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência; (Item I)

Neste documento já se anunciava os princípios da educação inclusiva, embora seu enfoque seja de integração. Oliveira (2004) enfatiza que o princípio da normalização é orientador da política de integração, que consiste no:

acesso (seletivo) ao ensino regular às pessoas que apresentam necessidades educativas especiais, consideradas psicopedagogicamente “educáveis”. (p. 66)

De acordo com Oliveira (2004) no Brasil, a inserção da educação especial na política educacional é recente. Nesta política está explícito o caráter assistencial e terapêutico da educação especial. Ainda a autora nos enfatiza que, esse modelo terapêutico constitui-se numa política de integração das pessoas com necessidades especiais no ensino regular, através de classes especiais e atendimento

especializado, tendo como base o diagnóstico clínico e psicopedagógico do/a aluno/a.

A política de integração, segundo a autora, não problematiza as estruturas das instituições educacionais, pois são os/as alunos/as que dependendo de suas condições físicas e psicológicas integram-se ao sistema educacional.

Então, para resumir o que já foi discutido neste trabalho sobre a política de integração descreveremos as características visualizadas por Oliveira (2004), são elas: 1) Enfoque individual; 2) Depende de condições pessoais do/a aluno/a; 3) Base: diagnóstico e avaliação do/a aluno/a; 4) Adaptação do/a aluno/a a escola; 5) Problemática a questão da diferença e da diversidade.

A política de integração, segundo Oliveira (2004), tem recebido críticas principalmente por seu caráter excludente. Para firmar sua composição cita Mantoan (1998), entre outros:

Prevê a exclusão de algumas crianças que tem déficits temporários ou permanentes e em função dos quais apresentam dificuldades para aprender. Esse sistema contrapõe-se à melhoria do ensino nas escolas, pois mantém ativo o ensino especial, que atende aos alunos que caíram da cascata por não conseguirem corresponder às exigências e expectativas da escola regular.

A escola oculta seu fracasso, isolando os alunos e só integrando os que não constituem um desafio à sua competência. (p. 69)

Para Oliveira (2004) a exclusão das pessoas com necessidades especiais do acesso a um ensino de qualidade, como direito de todos os indivíduos como cidadãos, e a colocação da responsabilidade do fracasso escolar na criança, por fatores biológicos ou sociais, tem sido o suporte das críticas ao modelo de integração.

² Grifos meus.

3.3. Política de Inclusão.

A questão da inclusão foi ganhando contornos nas várias partes do mundo. Entre nós em meados da década de 90 do século passado esse valor inerente à educação de todos, que está na base de todo processo de inclusão da pessoa com necessidades educacionais especiais passou a ser introduzido nas políticas e práticas docentes das escolas regulares brasileiras, sobretudo com a incorporação do que propõe os princípios da Declaração de Salamanca.

As políticas públicas de educação inclusiva aqui entendida como um conjunto de normas e diretrizes que regulamentam a proposta de educação Inclusiva nas escolas de ensino regular e orientam a efetivação da prática pedagógica apontam o paradigma da inclusão.

O direito de todos à educação tem como marco a Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948 (BRASIL, 1995), e foi retomado na Constituição Brasileira de 1988 (Brasil, 1988) como “direito de todos e dever do Estado e da Família”, e também um princípio presente na Lei 9394/ 96 das diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996). A Constituição Brasileira possibilita às pessoas deficientes o direito assegurado à educação e elege como um dos princípios do ensino a igualdade de condições de cesso e permanência (Art. 206, Inc. I), tornando dever do Estado oferecer as garantias de acesso “aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa de criação artística, segundo a capacidade de cada um” (Art. 208, Inc. V).

Na legislação educacional brasileira em vigor, LDB nº. 9.394/96 a educação é um direito de todos e que as pessoas com necessidades específicas devem ter um atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino. Em seu Art. 58 dispõe:

Entende-se por Educação Especial, a modalidade da educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais e que haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela da Educação Especial, e que, o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes de ensino regular. (BRASIL, 1996).

Observa-se pelo exposto do que normatiza a lei da Política de Inclusão brasileira, de que a matrícula do aluno com necessidades educacionais especiais também pode ocorrer em classes especiais, não havendo obrigatoriedade que esse acesso fosse concretizado na classe comum do ensino regular, mas só em função das condições específicas dos alunos. No caso deste estudo ao que parece os alunos e suas condições específicas de pessoas com necessidades especiais não possuem níveis de gravidade que não pudessem ser atendidos em classes regulares.

O decreto nº 914/ 1993 institui a Política Nacional para **Integração**³ da Pessoa Portadora de Deficiência. A perspectiva é de inclusão, mas ainda é utilizado o termo integração.

Art. 4º A Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência nortear-se-á pelos seguintes princípios:

I - desenvolvimento de ação conjunta do Estado e da sociedade civil, de modo a assegurar a plena integração da pessoa portadora de deficiência no contexto sócio-econômico e cultural;

II - estabelecimento de mecanismos e instrumentos legais e operacionais, que assegurem às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciam o seu bem-estar pessoal, social e econômico;

III - respeito às pessoas portadoras de deficiência, que devem receber igualdade de oportunidades na sociedade por reconhecimento dos direitos que lhes são assegurados, sem privilégios ou paternalismos.

A Lei 9.394/1996, no Capítulo II da Educação Básica – Seção I, art. 22, estabelece que “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

Assim, as pessoas com necessidades educacionais especiais possuem direito à educação, a frequentarem à escola em turmas regulares e não em classes segregadas. A cidadania é algo mais que um *status* que se concede aos membros de uma comunidade que os define como iguais e outorga-lhes uma série de direitos. Consiste em uma cultura a construir e que a educação é convocada a tornar possível. Sacristán (2002) destaca que para gerar essa condição de dignidade humana, as instituições educacionais não bastam por si sós, embora corresponda a

elas um papel decisivo, já que são espaços públicos onde “ensaiar” o tipo de enculturação que pode alicerçar a base da cultura da cidadania. Fazer parte da “comunidade” dos cidadãos é uma das associações culturais mais elaboradas, complexas e comprometedoras dos indivíduos, que gera uma rede social que regula e acolhe em seu seio outras formas de se relacionar com os demais com as quais deve ser compatível. A ideia de cidadania delimita, segundo Sacristán (2002), o meio ecológico em que o sujeito é criado, cresce e atua como agente social e não só como indivíduo agregado a outros. A condição de cidadão é mais uma forma de ser sociável constituída por certas relações libertadoras, criativas e respeitosas para com os demais dentro da forma social de convivência organizada em comunidades amplas.

A Conferência de Jomtien promovida pela UNESCO discute a “educação para todos” com uma diretriz que precisa estar presente no desenvolvimento da prática que busque “profunda transformação do sistema”. O Brasil assume atingir o objetivo da Declaração Mundial sobre Educação para todos, satisfazendo as necessidades primeiras de aprendizagem. Com a Declaração de Salamanca em 1994, marca, pelo menos no Brasil, o desenvolvimento da inclusão por meio da legitimação do conceito de escola inclusiva, via documentos legais. Em 2001 foram aprovadas as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na educação Básica e em 2003 o Ministério da Educação implantou o Programa educação Inclusiva: Direito a Diversidade com o objetivo de oferecer formação continuada a professores e gestores das escolas brasileiras. Esta formação traz como referenciais quatro cadernos: a Fundamentação Filosófica; o Município; a Escola e a Família.

Esse material que subsidiou a formação continuada parece construir um conjunto de saberes cujo produto final seria um tipo de sujeito incluído. Nesse subsídio havia um material “A hora e a vez da família em uma sociedade inclusiva” cujas discussões aí tecidas visavam à importância da família para a construção de escolas inclusivas.

É nesse contexto que o movimento relacionado à Educação Inclusiva emerge tendo seu marco de emergência em um processo iniciado internacionalmente chamado inclusão social, movido pelo pensamento de fazer emergir uma nova sociedade (FONTES, 2009, p.36). Este movimento buscou apoio em sistemas sociais como o lazer, o esporte, a educação, os transportes, e até a eliminação de barreiras físicas, curriculares e atitudinais, com o objetivo de que se reconhecessem os direitos à igualdade da pessoa com deficiência (Ibidem 2009). Assim no âmbito educacional a política da educação estabelecia que se reunissem pessoas com deficiência no mesmo espaço escolar.

Esses debates deflagradores dessa nova consciência começaram a tornar vulto e chegaram ao seu auge no século passado principalmente na década de 1990, com a assinatura de importantes documentos, como a Declaração de Salamanca, na Espanha (1994). Segundo seus princípios as escolas regulares dos sistemas de ensino devem ser o locus da inclusão por serem instâncias eficazes para se combater à discriminação. Nesse sentido propõe que as escolas devem acolher todas as crianças, independentes de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou linguísticas. (Ibidem, 1994).

Entretanto, este documento não aconteceu como um ato isolado e pioneiro da emergência da escola inclusiva da pessoa com necessidades educacionais especiais, mas parte dessa agenda de discussão vem a Conferência Mundial sobre Educação para todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, (UNESCO, 1990). Outros documentos reafirmaram posteriormente a educação inclusiva como direito fundamental como a Convenção Internacional para a Eliminação de todas as formas de discriminação as pessoas portadoras de Deficiência (OEA, 1999), entre outras.

Estes documentos visam à democratização do espaço escolar assim como “uma educação para todos”. Dentre os objetivos da “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990”, destacamos:

- 1) Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.
- 2) Expandir o enfoque:
- 3) Universalizar o acesso à educação e promover a equidade.

- 4) Concentrar a atenção na aprendizagem.
- 5) Ampliar os meios de e o raio de ação da educação básica.
- 6) Propiciar um ambiente adequado à aprendizagem.
- 7) Fortalecer as alianças.
- 8) Desenvolver uma política contextualizada de apoio
- 9) Mobilizar os recursos
- 10) Fortalecer a solidariedade internacional

Enquanto que, a “Convenção Internacional para a Eliminação de todas as formas de discriminação as pessoas portadoras de Deficiência (OEA, 1999)”, têm em seu documento o seguinte destaque:

OS ESTADOS PARTES NESTA CONVENÇÃO,
[...] COMPROMETIDOS a eliminar a discriminação, em todas as suas formas e manifestações, contra as pessoas portadoras de deficiência [...]

Artigo I:

1. Deficiência

O termo "deficiência" significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social.

2. Discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência

a) O termo "discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência" significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, conseqüência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais.

b) Não constitui discriminação a diferenciação ou preferência adotada pelo Estado Parte para promover a integração social ou o desenvolvimento pessoal dos portadores de deficiência, desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência. Nos casos em que a legislação interna preveja a declaração de interdição, quando for necessária e apropriada para o seu bem-estar, esta não constituirá discriminação.

Artigo II:

Esta Convenção tem por objetivo prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade.

O desafio da Educação Inclusiva é educar conjuntamente os alunos com e sem necessidades educacionais especiais nas classes de ensino comum, de forma a construir conhecimentos básicos, e assim participarem com igualdade de condições do mundo letrado, dos grupos sociais em que está inserido, de modo a se

constituírem como indivíduo e uma pessoa comum, e assim poderem compartilhar do social, o modo de viver, de fazer coisas, ou seja, participante da vida comum como qualquer pessoa.

O processo de inclusão da pessoa com necessidades educacionais especiais é decorrente do processo de desenvolvimento humano que produzido nas multideterminações sociais e culturais, constitui uma consciência revelada como modo de ser pessoal (OMOTE, 2010).

Dentro desta política de educação inclusiva foi que surgiu o “Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade” foi iniciado em 2003, pelo Ministério da Educação - Secretaria de Educação Especial que conta atualmente com a adesão de 144 municípios-pólo que atuam como multiplicadores da formação para mais 4.646 municípios da área de abrangência. O objetivo geral do programa, de acordo com o que está disponibilizado no sítio do MEC, é garantir o acesso de todas as crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais ao sistema educacional público, bem como disseminar a política de construção de sistemas educacionais inclusivos e apoiar o processo de implementação nos municípios brasileiros.

O “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade” disponibiliza equipamentos, mobiliários e material pedagógico para que sejam implantadas salas de recursos para viabilização do atendimento nos municípios-pólo, apoiando o processo de inclusão educacional na rede pública de ensino. A meta prevista para o final de 2006 era realizar a formação de gestores e educadores para a educação inclusiva em 83,5% dos municípios brasileiros, alcançando de cerca de 80.000 educadores. Como parte da mesma ação inclusiva, a Secretaria de Educação Especial vem desenvolvendo desde 2004 o *Projeto Educar na Diversidade*, que visa à formação de professores inclusivistas nos 144 municípios-pólo.

A expansão da educação inclusiva no Brasil pode ser comprovada através dos dados do Censo Escolar/INEP, o qual registra o crescimento da matrícula de alunos com necessidades educativas especiais na rede regular de ensino tendo aumentado de 337.326 alunos, no ano de 1998, para 640.317 em 2005. Essa evolução se reflete também no aumento de escolas da rede pública que registram

matrículas de alunos com necessidades educativas especiais tendo aumentado de 4.498, em 1998, para 36.897 em 2005.

Apesar desta expansão, a inclusão escolar ainda é um processo que pouco avançou em termos de prática educacional, um exemplo disso é a constatação em tempos de inclusão de uma classe de educação especial (*locus* desta pesquisa), que foi extinta para que se implantasse a sala de apoio pedagógico na escola, como veremos em capítulo posterior.

O documento do Estado do Pará, a saber, “Proposta para as diretrizes da Educação Especial no Estado do Pará” (2003), apresenta como diretriz a universalização da educação inclusiva, mas não destaca os princípios que fundamentam a sua concepção de inclusão. (OLIVEIRA, 2008)

A educação inclusiva proposta pauta-se no princípio da diferença e em princípios éticos, estéticos e políticos que viabilizem as pessoas que apresentam necessidades especiais sua inclusão escolar e social, como um direito fundamental à sua formação de pessoa humana e cidadã.

Há uma estrutura organizacional de atendimento comum aos documentos envolvendo serviços de apoio pedagógico especializado: (a) classe comum, (b) classe especial, (c) escola especial, (d) classe hospitalar e (f) ambiente domiciliar.

3.3.1. Classe Comum

Classe Comum entendida como «espaço pedagógico em que se efetiva o processo ensino-aprendizagem mediante o trabalho em parceria entre a equipe pedagógica do ensino comum e da educação especial, objetivando o atendimento das necessidades educacionais especiais dos alunos» (Art. 13º, Proposta - SEDUC-PA).

Para a organização das classes comuns das escolas da rede regular de ensino apontam as Resoluções/Proposta para a observação dos seguintes aspectos:

- a capacitação e/ou a especialização de professores das classes comuns e da educação especial;

- a distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes

A Proposta da SEDUC-PA destaca os seguintes serviços:

- *Sala de apoio pedagógico específico – objetiva desenvolver atendimento diversificado, individual ou em grupo, com o intuito de trabalhar as necessidades específicas dos alunos, relacionadas às habilidades cognitivas, sensoriais, motoras, afetivo-emocionais, sociais e outras que se interrelacionem com o processo educativo, para que o educando possa progredir em sua formação pessoal de cidadão.*
- *Sala de recursos – local de equipamentos, materiais e recursos pedagógicos específicos à natureza das necessidades especiais do alunado, onde se oferece a complementação do atendimento educacional realizado em classes do ensino comum e suplementação curricular. O aluno deve ser atendido individualmente ou em pequenos grupos, por professor especializado, e em horário diferente de sua freqüência ao ensino regular.*
- *Ensino Itinerante – acompanhamento educacional realizado em escolas, por técnicos e docentes especializados, aos alunos com necessidades educacionais especiais inseridos no ensino regular, que requerem atendimento pedagógico específico, pretendendo dar suporte em qualquer etapa ou modalidade de ensino em que se encontra o aluno com necessidades educacionais especiais, podendo se efetivar em caráter intra-intinerante, dentro da própria escola ou em caráter inter-intinerante, com ações em diferentes escolas. (Ar. 13º).*

3.3.2. Classe Especial

A classe especial pode ser criada pelas escolas, de forma extraordinária, apresentando uma organização de caráter temporário, devendo ser desativada na medida em que os educandos estejam aptos a prosseguir os estudos na classe comum.

A transferência do aluno da classe especial para a classe comum deve ser efetivada a partir de avaliação da equipe pedagógica da escola em conjunto com a família.

3.3.3. *Escolas Especiais*

Os documentos analisados apresentam o atendimento em escolas especiais de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e que requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, ajudas e apoios intensos e contínuos, exigindo adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover. Esses alunos poderão ser atendidos, em caráter extraordinário, em escolas especiais, públicas ou privadas, cujo atendimento poderá ser complementado, sempre que necessário e de maneira articulada, por serviços das áreas de Saúde, Trabalho e Assistência Social.

Na Proposta da SEDUC-PA, as escolas especiais devem priorizar em suas ações:

- capacitação de profissionais;
- estudos e pesquisas que favoreçam o desenvolvimento de novas condições acerca das necessidades especiais;
- atendimento de estimulação precoce;
- orientação, informação e acompanhamento familiar;
- complementação dos atendimentos específicos que se fizerem necessários aos alunos matriculados na escola regular.

Essa “Proposta para as diretrizes da Educação Especial no Estado do Pará” estabelece, ainda, que os alunos matriculados nas escolas especiais poderão ingressar nas diversas modalidades de Educação Básica e continuar recebendo atendimentos específicos para complementação de seu processo de aprendizagem.

3.3.4. *Classe Hospitalar*

Os documentos analisados fazem referência ao atendimento de alunos com necessidades educativas especiais em classe hospitalar, cujo atendimento integrado

ao sistema de saúde, é ofertado àqueles impossibilitados de freqüentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique em internação hospitalar ou atendimento ambulatorial.

3.3.5. Atendimento domiciliar

É um serviço mencionado, também, nos documentos, destinado a viabilizar a educação escolar de alunos que estejam impossibilitados de freqüentar a escola em decorrência de tratamento de saúde e/ou graves comprometimentos decorrente de síndromes degenerativas.

A Proposta da SEDUC-PA ressalta a necessidade de prever-se:

- avaliação educacional realizada pela equipe interdisciplinar e professores de apoio especializado, com a colaboração da família, mediante registros em relatório, objetivando identificar as necessidades educativas especiais e apontar as intervenções pedagógicas necessárias ao desenvolvimento das potencialidades dos educandos.
- o estabelecimento de interfaces e parcerias com áreas da educação, saúde, assistência social, jurídica e trabalho, buscando o atendimento complementar, inserção em programas socioculturais, profissionais e outros, necessários ao desenvolvimento e expressão da cidadania dos educandos.
- o resultado da avaliação educacional realizado, no contexto da escola regular e da escola especial, deverá ser discutido com a família, objetivando a continuidade dos procedimentos educacionais propostos pela equipe interdisciplinar, assim como os serviços oferecidos pela educação especial.

Os documentos analisados mencionam flexibilizações e adaptações curriculares que:

Considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que

apresentam necessidades educacionais especiais (Art. 5º Inciso III-Res. Nº35/03 e Art. 10. Inciso III – Res. Nº 155/02)

Respeite as diferenças e os estilos de aprendizagem de cada aluno e a utilização de linguagem e de códigos, garantindo um processo de permanente interação entre os grupos (Art. 4ª c. Proposta - SEDUC-PA).

A terminalidade e a temporalidade do processo educacional dos alunos que apresentam necessidades especiais deve ser proporcional ao seu potencial individual, bem como às condições que lhes forem possibilitadas nos ambientes educacionais (Proposta - SEDUC-PA).

A educação inclusiva é apontada, em todos os documentos, como referencial de organização curricular, sendo destacada na Proposta da SEDUC-PA, como diretriz da construção do Projeto Pedagógico em seus aspectos organizacionais, administrativos, arquitetônicos, materiais e pedagógicos, visando à garantia da permanência, com qualidade na aprendizagem e participação de todos os alunos na escola.

Há uma preocupação em todos os documentos em possibilitar a flexibilidade na terminalidade e no currículo mediante programas e recursos educativos complementares suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços, para conclusão pelo aluno que apresenta necessidades educativas especiais, em menor tempo, da série ou etapa escolar.

Todos os documentos analisados enfatizam que os Sistemas de Ensino devem assegurar a acessibilidade aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais mediante a dotação de recursos humanos, financeiros e materiais que viabilizem uma educação de qualidade.

Os Sistemas de Ensino devem prever e prover recursos para:

- eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas, nas edificações e instalações;
- aquisição de equipamentos e mobiliários adequados;
- aquisição de materiais pedagógicos;

- aquisição de transportes escolares e adequação dos meios de comunicação;
- capacitação profissional

Os Sistemas de Ensino devem, ainda, proporcionar em relação ao processo educacional:

- a criação de serviços pedagógicos específicos, de avaliação educacional e de consultoria e assessoramento nas escolas, objetivando a inclusão de todos os alunos na escola regular, em respeito à diversidade humana (Proposta - SEDUC-PA);
- estabelecimento de interface e parcerias com instituições públicas e privadas, nas áreas de assistência social, esporte, trabalho, lazer, saúde e outras que se fizer necessárias (Proposta - SEDUC-PA);
- a constituição de parcerias com instituições de ensino superior para a realização de pesquisas e estudos de caso, relativos ao processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educativas especiais (Proposta - SEDUC-PA);

O fato de o Estado tomar como base documentos da legislação nacional como a LDB e a Resolução CNE/CEB Nº 02 de 11.09.2001, possibilitou uma aproximação entre os seus conteúdos, inclusive com determinados assuntos expressos de forma idêntica, assim como a definição da educação inclusiva como referencial das diretrizes e normas para a Educação Especial.

Escola para todos, escola inclusiva, escola que atenda as diferenças das pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais e possibilite a sua formação humana e para a cidadania, com a sua inclusão escolar e social, são os pressupostos que norteiam as normas estabelecidas nos documentos analisados.

Há, também, na Proposta uma preocupação com o atendimento dos alunos que apresentam necessidades especiais em classes comuns, sem entretanto, deixar de enfatizarem serviços especializados, apresentando em níveis de detalhamento os recursos humanos, financeiros, materiais e pedagógicos necessários ao processo de inclusão desses alunos no ambiente escolar pelos Sistemas de Ensino.

Assim, as diretrizes estabelecidas em relação à educação inclusiva em nível Federal norteiam as políticas dos Estados do Pará, tanto em relação aos pressupostos da educação inclusiva, quanto às formas de atendimento, não se encontrando, entretanto, referência às especificidades relativas à cultura amazônica.

3.4. A educação de jovens e adultos no contexto da inclusão

Em meio à diversidade e diferenças, destacamos a seguir a educação sobre o público envolvido nesta pesquisa nesta pesquisada: os alunos de Educação de Jovens e Adultos – EJA, que apresentam necessidades educacionais especiais.

Apresentamos a importância das políticas públicas de caráter social – saúde, educação, cultura, previdência, seguridade, habitação, informação – advindas do Estado, que deveriam partir das demandas, serem contínuas, articuladas entre si, indo além de políticas de governo. Dentre elas destacamos as políticas educacionais emanadas do Estado que ao longo da história expressam as contradições da sociedade capitalista, redefinindo seu papel de reprodutoras/inovadoras da sociabilidade humana, das formas de organização do trabalho e da vida.

No seio da correlação de forças, os direitos educativos formais dos jovens e adultos, pós 1985, têm se alargado, contudo, enquanto políticas educacionais estes se apresentam incluídos precária e marginalmente, num campo particularmente vulnerável à redefinição dos papéis do Estado e das organizações sociais, das fronteiras entre a responsabilidade pública e privada, entre as políticas sociais compensatórias e a filantropia. Movimentos estes que informam o comportamento dos agentes públicos governamentais e não governamentais na formação das políticas públicas.

A progressiva incorporação de segmentos populares à escola pública não asseguraram à maioria das crianças e adolescentes atendidos a permanência e a progressão com êxito na aprendizagem. Isto articulado à cultura da repetência, ao fracasso escolar no sistema educacional brasileiro aponta para um quadro de acentuada defasagem idade/série. Resultaram e resultam desse processo, um grande grupo de jovens com baixa escolaridade, marcados por experiências escolares descontínuas e negativas, que vieram somar-se ao enorme contingente de

adultos que não teve acesso à escolarização na infância e adolescência para compor uma legião de cidadãos que demanda novas e mais adequadas oportunidades educacionais.

No campo da EJA, agregada à histórica insuficiência de oportunidades de escolarização frente à demanda social, está à inadequação dos modelos pedagógicos ao perfil sociocultural e cognitivo dos educandos. Contudo, observamos que, a concepção freireana, uma das matrizes fundamentais deste campo do conhecimento, a qual aborda o tema do educando e educador como sujeitos da ação educativa articulando a relação entre processos educativos e transformação social, em oposição ao que Freire chama de concepção bancária de educação, tem servido como referência em políticas municipais de governos. (RODRIGUES, 2005)

No mundo capitalista caracterizado essencialmente pela injusta distribuição de riqueza e pela supremacia do capital especulativo e do poder econômico sobre o trabalho e a dignidade humana, qualquer estudo de realidade e pesquisa sociocultural referente aos países latino-americanos, revelará matrizes sociais muito próximas de desigualdades de acesso ao trabalho, saúde, habitação e educação. Neste contexto visualizamos a EJA como possibilidade de minimizar estas desigualdades.

Desde 1990 o Brasil passa por muitas mudanças na área econômica, política e social, como a economia de mercado, a globalização, a automação industrial, a entrada no país das empresas multinacionais e a privatização das estatais. A educação também passa por significativas mudanças e direciona seu olhar aos mais necessitados de atenção, e a EJA assume um caráter mais efetivo com a sociedade devido ao apoio dos governos, das organizações e entidades.

Com esta ajuda, inclusive internacional, o combate ao analfabetismo ganha espaço. Nas empresas, são viabilizados aos seus funcionários programas como Telecurso a fim de que todos sejam alfabetizados e a empresa tenha êxito junto aos programas de controle de qualidade como o ISO - Organização Internacional para Padronização (*International Organization for Standardization*).

Segundo Albuquerque (2008) em 1996 é instituída a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.294 que distribuiu a responsabilidade pública pela manutenção e desenvolvimento entre as três esferas do governo, cabendo prioritariamente aos Estados e Municípios implantarem programas de educação básica de jovens e adultos, com o apoio técnico e financeiro suplementar da União.

Segundo Di Pierro (2001), em 1996, passa a vigorar a Emenda Constitucional nº 14 que suprimiu a obrigatoriedade do Poder Público em oferecer Ensino Fundamental aos Jovens e Adultos, mantendo apenas a gratuidade da oferta, além de, ao criar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), o governo excluiu na contagem de alunos, condição para o repasse de verbas, as matrículas no ensino supletivo, o que desestimulou a ampliação das vagas e o investimento dos estados nesta modalidade de ensino.

Nos anos 90 ocorreu a descentralização financeira, sendo repassado aos estados, municípios e sociedade civil a responsabilidade com o financiamento da educação, por meio de parcerias com a iniciativa privada; e a centralização das decisões, com as equipes de técnicos do MEC definindo as ações, sem a participação da sociedade.

Ao assumir compromisso junto à Conferência Mundial sobre Educação para Todos em 1990, o governo via Ministério da Educação elabora o Plano Decenal de Educação para Todos e assume a tarefa de estabelecer as diretrizes da política educacional, organizar e ampliar um sistema de educação básica que possa atingir um percentual mínimo para cobertura da população em idade escolar além de oferecer oportunidade de educação básica para 3,7 milhões de analfabetos. (BRASIL, 1993).

Aos alunos da modalidade EJA também é assegurado o direito de uma educação gratuita. A oferta pública e gratuita do ensino fundamental aos jovens e adultos estabelecidas pela Constituição Federal é dever do Estado e direito público. Na Lei 9394/96 a Educação Supletiva passa a denominar-se “Educação de Jovens e Adultos”.

A Resolução CNE/CEB nº01/2000 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA considerando que esta modalidade atenda e respeite o perfil dos educandos:

[...] princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e na contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio de modo a assegurar:

I – quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de proporcionar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;

II – quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria a inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;

III - quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempo nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa como aos demais participantes da escolarização básica. (BRASIL, 2000)

Muito mais que atender ao perfil deste alunado, o Parecer CNE/CEB 11/2000 nos induz à sensação de justiça mediada pela tentativa de reparo aos que de alguma maneira não puderam ou não tiveram acesso ao ensino em idade escolar:

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

Esta observação faz lembrar que a ausência da escolarização não pode e nem deve justificar uma visão preconceituosa do analfabeto ou iletrado como inculto ou "vacionado" apenas para tarefas e funções "desqualificadas" nos segmentos de mercado. Muitos destes jovens e adultos dentro da pluralidade e diversidade de regiões do país, dentro dos mais diferentes estratos sociais, desenvolveram uma rica cultura baseada na oralidade da qual nos dão prova, entre muitos outros, a literatura de cordel, o teatro popular, o cancionário regional, os repentistas, as festas populares, as festas religiosas e os registros de memória das culturas afro-brasileira e indígena. (p. 5)

É importante enfatizar ainda a função reparadora descrita no Parecer CNE/CEB 11/2000:

Desse modo, a **função reparadora** da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Logo, não se deve confundir

a noção de reparação com a de suprimento. Como diz o Parecer CNE/CEB nº 4/98:

Nada mais significativo e importante para a construção da cidadania do que a compreensão de que a cultura não existiria sem a socialização das conquistas humanas. O sujeito anônimo é, na verdade, o grande artesão dos tecidos da história.

De acordo com a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (2008):

[...] na modalidade de educação de jovens e adultos e educação profissional, as ações da educação especial possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para a inserção no mundo do trabalho e efetiva participação social [...]

A Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular (Decreto nº 3298/99). Acompanhando o processo de mudanças, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam 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. (MEC/SEESP, 2001).

Em 2002, o Ministério da Educação propõe o Exame Nacional de Certificação de competências de Jovens e Adultos - ENCEEJA – que tem por objetivo possibilitar uma avaliação de competências e habilidades básicas de jovens e adultos. As Secretarias de Educação que aderiram a este exame definiram como e para quê utilizariam os resultados e ainda, emitindo os documentos necessários para a certificação de estudos no nível de conclusão do Ensino Fundamental e Médio.

Ribas (2006) compreende a alfabetização como início do processo de escolarização e parte integral da política de EJA e tem como objetivo incentivar a continuidade dos estudos de modo a fortalecer a educação como instrumento de promoção social, individual e coletivo.

Quanto à produção acadêmica referente à EJA no período de 1998 a 2008, apresentada no grupo de trabalho Educação de Pessoas Jovens e Adultas da

ANPEd, Ventura (2009) considera pertinente iniciar a análise a partir de algumas características já apontadas em estudos anteriores sobre as pesquisas na área e que percebemos permanecerem atuais. Dentre elas, continuam presentes e predominantes as seguintes características: 1) a maioria das pesquisas desenvolve estudos de caso e sistematizações de experiências de abrangência reduzida; 2) poucos são os estudos sobre financiamento; e 3) são poucos os estudos sobre a EJA tal como ocorre nas redes públicas de ensino.

O estudo de Ventura (2006) lhe permite apontar algumas características presentes nas pesquisas cujo campo investigativo versa sobre política(s) para a EJA. Com efeito, a autora assegura a existência de um significativo acervo produzido nos oito anos aqui considerados. Nesse contexto, a maioria dos estudos indica iniciativas de EJA empreendidas a partir da segunda metade da década de 1990, referentes, no que diz respeito aos temas, à alfabetização e ao Ensino Fundamental – por exemplo, a EJA nas redes públicas municipais, e programas do governo federal como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador - PLANFOR e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.

As conclusões ou resultados das pesquisas, em geral, fazem menção à ausência de políticas públicas nacionais de escolarização de jovens e adultos, sendo unânime entre os autores a “denúncia” quanto à desresponsabilização do Estado pela EJA, no bojo das reformas neoliberais, e a demonstração das fragilidades das iniciativas concretizadas no período analisado, seja pelas prefeituras, seja por meio de parcerias do governo federal com a sociedade civil.

Ventura (2006) diz entender que as pesquisas apresentadas no GT preocupam-se em contribuir para a construção da EJA como política pública. No entanto, chama atenção que matrizes conceituais oriundas das agências internacionais – dúbias em relação à defesa da escola pública e à EJA enquanto política pública – influenciam os pesquisadores e o referencial teórico com a adoção de conceitos assentados em acordos internacionais. Tais conceitos imprimem, em vários trabalhos apresentados no GT 18, um discurso de caráter por vezes híbrido, explicitado na proximidade, entre as ações políticas de apologia à pluralidade e as

ações e intencionalidades advindas da concepção de amenização da pobreza absoluta para a segurança do mundo do capital – que, muitas vezes, se confundem e se complementam.

De uma forma geral, no que tange a lacunas, a autora observou a ausência: 1) de análises críticas sobre a atuação das ONGs na EJA pós-regime autoritário civil-militar; 2) de estudos relativos às influências dos organismos internacionais e à repercussão desta influência nas estratégias do MEC para o atendimento da demanda por EJA; e 3) de trabalhos históricos que sistematizem modelos ou tipologias da educação de adultos no Brasil e seus pressupostos teórico-filosóficos.

Do universo total de aproximadamente 126 trabalhos apresentados no período selecionado (1998-2008), foi possível identificar pela autora 28 trabalhos que tratam sobre as políticas para EJA. Partindo deste universo total, verifica-se que entre eles há um expressivo número de trabalhos que incidem sobre uma experiência empírica determinada, principalmente análise de uma prática, geralmente no campo da alfabetização. Constata-se uma diminuição do número de trabalhos quanto mais se eleva o nível escolar; sendo poucas e recentes as pesquisas sobre o ensino médio, último nível da Educação Básica. Tal constatação parece indicar que, enquanto objeto de pesquisa, ao longo do período selecionado, predomina a identificação da EJA com a oferta educativa alfabetizadora. Segue abaixo alguns exemplos destas produções.

Um terceiro conjunto de trabalhos a ser ressaltado no Grupo 1 refere-se ao subgrupo 1c), com análises sobre concepções das políticas de EJA. A autora cita Carlos (2006) que pesquisa sobre o “aparecimento da educação de adultos enquanto um acontecimento histórico” e “busca, inspirando-se em Foucault, entender a formação do discurso da educação de adultos no Brasil” (p.1) no trabalho intitulado *O enunciado da Educação de Adultos no Brasil: da proclamação da República à década de 1940*. A autora destaca que a pesquisa de Carlos, no campo do discurso, exhibe a consolidação de uma modalidade de ensino distinta da infantil, portadora de uma identidade própria, tem seu início na década de 1940, quando segundo Ventura (2006), a educação de adulto passou a representar uma espécie de socialização funcional, ou seja, de uma inserção do indivíduo adulto na sociedade

sempre em conformidade com a ordem econômica, ideopolítica e sociocultural estabelecida ou a ser desenvolvida.

Em *Direito à Educação de Jovens e Adultos: concepções e sentidos*, Paiva (2006) analisa, de acordo com Ventura (2006), “concepções e sentidos que conformam a educação de jovens e adultos na contemporaneidade”. Ventura destaca que para a autora, a visão da EJA estava relacionada à recuperação do tempo perdido, depois passou a visão de resgate da dívida social e, por fim, à concepção de direito à educação para todos e do aprender por toda vida. Destaca que, apesar de mudarem as enunciações, permanece no imaginário social a idéia comum de retorno à escola para fazer o que não foi feito na infância. A pesquisa também aponta as principais tendências que a EJA foi assumindo “como campo político em disputa pelo direito, tensionando a esfera pública estatal a garantir e manter modos de oferta”, considerando que, no “novo desenho”, os fóruns de EJA teriam “efetiva interferência nas concepções e práticas de EJA”.

O Grupo 2 da pesquisa de Ventura é caracterizado por análises voltadas para uma determinada experiência empírica. O estudo realizado evidenciou a necessidade de dividir este segundo grupo em duas partes: o subgrupo 2a) agrupou trabalhos que analisaram uma ação a partir da atuação da esfera federal – no caso, o PAS, o PRONERA e o PROEJA – e, subgrupo 2b), reuniu ações a partir da atuação de instituições da sociedade civil, em parceria com o governo federal.

A partir da ideia de Ventura verificamos no GT da educação especial o que consta de pesquisas sobre jovens e adultos, não necessariamente na modalidade de EJA, e verificamos um total de 21 (vinte e um) trabalhos e pôsteres, que ficam assim distribuídos: na 23ª Reunião (2000) o pôster LEMBRANÇAS DA ESCOLA: histórias de vida de alunos deficientes visuais (Katia Regina Moreno Caiado (Faculdade de Educação da PUC-Campinas; doutoranda na Faculdade de Educação da USP)).

Na 24ª Reunião em 2001, encontramos: “Sentidos construídos sobre a independência de jovens com síndrome de down por um grupo de pais e profissionais” (Evani Andreatta Amaral Camargo (UNIMEP)); “A proposta de expansão da educação profissional: uma questão de integração?” (Rosalba Maria Cardoso Garcia (UFSC)).

Há apenas um trabalho na 25ª, 26ª e 27ª Reunião e seguem respectivamente: “O aluno surdo na escola inclusiva: ocorrências interativas e construção de conhecimentos” (Dulcéria Tartuci (CAC-UFG), 2002); “A emergência das estratégias de leitura em sujeitos com deficiência mental” (Adriana L. Limaverde Gomes e Rita Vieira de Figueiredo – UFC, 2003); e, “JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA MENTAL: seus dizeres sobre o cenário cotidiano de suas relações pessoais e atividades” (Roberta Roncali Maffezoli e Maria Cecília Rafael de Góes – UNIMEP, 2003).

Os textos a seguir são resultado da 28ª Reunião Anual da Anped, ocorrida em 2005: “Análise das estratégias e recursos “surdos” utilizados por uma professora surda para o ensino de língua escrita” (Tatiana Bolívar Lebedeff – UPF (FAPERGS)); “Retratos da prática avaliativa no contexto da sala de aula universitária com alunos com necessidades educacionais especiais” (Laura Ceretta Moreira – UFPR); “Educação de surdos: percursos e significados na formação docente” (Márcia Beatriz Cerutti Muller, Madalena Klein e Kamila Lockman - FEEVALE (FAPERGS)); e, “FORMAÇÃO PROFISSIONAL: uma alternativa inclusiva para pessoas com deficiência” (Adriane Giugni da Silva - UEPA/LEPED e Eleanor Gomes da Silva Palhano - UFPA/UNAMA).

Na 29ª Reunião (2006) detectamos a presença de dois textos nesta perspectiva: “A Inclusão no Ensino Superior: “- Ninguém foi preparado para trabalhar com esses alunos (...). Isso exige certamente uma política especial...””, autoria de Adriana da Silva Thoma; “Estranhamentos e encontros entre surdos e ouvintes: apontamentos a partir de uma experiência na Universidade”, autoria de Vanir Peixer Lorenzini.

Ainda nesta perspectiva localizamos os seguintes trabalhos na 30ª Reunião Anual (2007): “A escolarização do aluno surdo e a significação de si: ser, conhecer e aprender.” (Dulcéria Tartuci); “As múltiplas dimensões educativas da escola para o aluno com deficiência mental”, (Therezinha Guimarães Miranda e Dora Leal Rosa); “Inclusão: um caminho sem volta?” (Milene Besen Bylaardt e Julianne Fischer).

Na 31ª Reunião anual realizada em 2008, encontramos: “O ensino da língua espanhola na educação especial: aprendizagem e formação docente” (FABIANA

LASTA BECK) e, “Surdez e Educação Superior: que espaço é esse?” de Monique Mendes Franco.

Na 32ª Reunião em 2009, visualizamos três trabalhos: “INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NA ESCOLA REGULAR: aspectos linguísticos e pedagógicos” (Maura Corcini Lopes e Eliana da Costa de Menezes); “Experiências ambivalentes da inclusão escolar na ótica dos alunos com deficiência mental” (Aline Aparecida Veltrone); “Os significados da experiência escolar para jovens e adultos egressos da educação popular” (Sonia Maria Alves de Oliveira Reis).

E para finalizar, um único texto na 33ª Reunião (2010) que trata de “Inclusão escolar de acadêmicos com deficiência na universidade: possibilidades e desafios” autoria de Julianne Fischer.

Percebemos que em todas as reuniões anuais da Anped foi apresentado trabalho no GT de Educação Especial sobre jovens e adultos. Muito embora observemos que houve uma redução alarmante destes em algumas reuniões como as 25ª, 26ª, 27ª e 33ª com apenas um trabalho. A ausência do quantitativo nos faz refletir sobre a situação dos alunos com necessidades educacionais especiais na modalidade de EJA: porque há poucas produções? Não há público para ser investigado ou não há interesse na discussão?

Observamos que há interesse pelo assunto, porém, o fato da discussão das políticas de inclusão ter apenas dez anos e ser considerado recente em nosso processo político educacional pode ter contribuído para as poucas produções. E ainda assim ao se falar de inclusão vem à memória pessoas com necessidades educacionais especiais e em geral, crianças. Esquecemos que por muitos anos estas pessoas foram privadas de sua cidadania e do direito de frequentar um ambiente escolar e compreendo que é dever do Estado promover sua dignidade além de seus direitos.

Retomando a pesquisa de Ventura, ela nos faz ver um panorama do foco das pesquisas originadas até o ano de 2008. Também esta autora considera que é relativamente recente a atuação política e pedagógica na EJA, e esta modalidade de ensino ainda pode ser amplamente pesquisado dentro de instituições públicas

visando retratar a realidade encontrada a fim de proporcionar mudanças significativas junto aos alunos e à formação de professores.

Observamos no estudo das políticas de integração e de inclusão que as expressões *integrado* e *inclusivo* são comumente utilizadas como se tivessem o mesmo significado, mas apresentam sentidos diferentes. No ensino integrado, a criança é vista como sendo *portadora* do problema e necessitando ser adaptada à escola junto aos demais estudantes. Por exemplo, se uma criança com dificuldades auditivas é *integrada* numa escola regular, ela pode usar um aparelho auditivo e geralmente espera-se que aprenda a falar de forma a poder pertencer ao grupo. Utiliza-se o oralismo como proposta metodológica. Em outras palavras, a integração pressupõe que a criança *deficiente* possa ser integrada na escola, adaptando-se as suas normas e estrutura ou não obterá sucesso. O ensino inclusivo toma por base a visão sociológica de deficiência e diferença, reconhece assim que todas as crianças são diferentes, e que as escolas e sistemas de educação precisam ser transformados para atender às necessidades individuais de todos os educandos – com ou sem necessidade especial.

A inclusão não significa tornar todos iguais, mas respeitar as diferenças. Isto exige a utilização de diferentes métodos para se responder às diferentes necessidades, capacidades e níveis de desenvolvimento individuais. O ensino integrado é algumas vezes visto como um passo em direção à inclusão, no entanto sua maior limitação é que se o sistema escolar se mantiver inalterado, apenas algumas crianças serão integradas.

A nosso ver o processo de integração ou política de integração foi um momento de passagem/transição entre os cuidados médicos-especialistas das pessoas com deficiência para atual proposta de democratização da escola – Educação Inclusiva na escola regular.

Afinal, na escola há inclusão ou integração? Há ações inclusivas ou integradoras, ou discursos que fomentam a “sensação” de inclusão ou integração? E o aluno, tem que se adequar à realidade da escola ou a escola já está adequada para receber os diversos públicos?

Quais as dificuldades para que se aceite e implante a Política de Inclusão nas escolas? Além das lacunas que ainda visualizamos, e, parte delas discutimos nesta dissertação, esperamos que de fato ela seja materializada em práticas de inclusão.

A REALIDADE DA (CLASSE) EDUCAÇÃO ESPECIAL EM TEMPOS DE INCLUSÃO EM TURMA DA EJA

Nesta seção apresentamos uma descrição detalhada do contexto em que foi desenvolvido este estudo e realizamos a análise e interpretação dos dados das entrevistas e do documento de registro de observação à luz das políticas de Educação Inclusiva. Buscamos compreender a realidade encontrada, apesar de haver mais de dez anos da Declaração de Salamanca, que marcou o compromisso brasileiro no processo inclusivo e suas formas visualizadas no cenário escolar, com o objetivo de uma efetiva Educação Inclusiva.

A Declaração de Salamanca ocorrida na Espanha (1994) em um dos seus princípios estabelece as escolas regulares dos sistemas de ensino como o *locus* da inclusão por serem instâncias eficazes para se combater à discriminação. Nesse sentido propõe como política inclusiva que as escolas devam acolher todas as crianças (discentes), independentes de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou linguísticas.

O desafio da Educação Inclusiva é educar conjuntamente os alunos *com* ou *sem* necessidades educacionais especiais nas classes de ensino comum, de forma a construir conhecimentos básicos, e assim participarem com igualdade de condições do mundo letrado, dos grupos sociais em que estão inseridos, de modo a se constituírem como indivíduos, e assim poderem compartilhar do social, o modo de viver, de fazer coisas, ou seja, participarem efetivamente da vida social como cidadãos.

No caso deste estudo, percebemos que apesar dos alunos terem condições para serem atendidos em classes regulares foram inseridos em uma turma de classe especial de EJA e não em uma classe comum. Esses alunos são jovens e adultos que cursavam o módulo I, correspondente as 1ª e 2ª série do Ensino Fundamental na modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

4.1. Caracterização da Escola.

A escola *locus* desta pesquisa foi fundada em 26 de junho de 1936 e está localizada no bairro do Telégrafo em Belém – Pará. Possui 22 salas de aula, 01 Biblioteca multidisciplinar, 01 auditório, Sala dos Professores, Diretoria, Secretaria, Refeitório e Quadra de Esporte sem cobertura. Possui ensino: Fundamental e Médio. No ensino fundamental mantém a educação especial e o projeto de progressão continuada (Turmas de Aceleração) como política para trabalhar a exclusão escolar.

CONSULTA DAS MATRÍCULAS 2010				
COMPOSIÇÃO	VAGAS DISPONÍVEIS	ALUNOS ENTURMADOS	ALUNOS NÃO ENTURMADOS	TOTAL DE MATRÍCULAS
ENS FUND DE 5ª A 8ª SERIE	218	592	0	592
ENS MED REGULAR	294	561	0	561
ENS MED EJA 1ª E 2ª ETAPA	149	226	0	226
ENS FUND ACELERAÇÃO DE 5ª A 8ª SERIE	36	84	0	84
ENS FUND EJA 3ª E 4ª ETAPA	218	647	0	647
TOTAL	915	2110	0	2110

Fonte: Portal SEDUC/PA (2010)

O quadro acima divulga os dados de composição do ano de 2010 encontrados no portal da SEDUC/PA. Ressaltamos o quantitativo relativamente expressivo de alunado desta escola e ainda que, 45,36% deste total são das modalidades EJA e Aceleração. Embora a extinção total da turma de educação especial tenha acontecido no final do primeiro semestre de 2010, o quadro não apresenta dados destes alunos.

Toda a construção física desta Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio tinha por intenção que as salas ficassem ventiladas e o sol atingisse apenas o

corredor, permitindo aos alunos um ambiente mais agradável, mas na realidade as salas de aula continuam calorentas, necessitando de ventilador para amenizar a inquietação proveniente pelo clima. Possuem escadas para acesso aos demais andares.

A sala de aula da turma de educação especial é no primeiro andar, sendo necessário subir dois lances de escada. Compreendemos que pela dificuldade de acesso a escola deixe de receber alunos potenciais, já que esta situação não é ideal para pessoas que fazem uso de cadeira de rodas, muletas, e até pessoas com cegueira.

Para os defensores da inclusão escolar é indispensável que os estabelecimentos de ensino eliminem barreiras arquitetônicas e adotem práticas adequadas às diferenças dos alunos em geral, oferecendo alternativas que contemplem a diversidade, além de recursos de ensino e equipamentos especializados que atendam a todas as necessidades educacionais dos educandos, *com* ou *sem* deficiências, mas sem discriminações. (MANTOAN, 2006).

Quanto à sala de aula, esta era pintada de marrom, o quadro de giz pintado de verde, o piso era vermelhão, ou seja, acimentado e sem cerâmica. Havia uma porta de entrada e portão de ferro que sempre ficava com cadeado e, duas janelas. Embora as tomadas de energia não funcionassem, o ventilador da sala funcionava normalmente. A seguir, uma imagem para ajudar a visualizar a sala de aula.

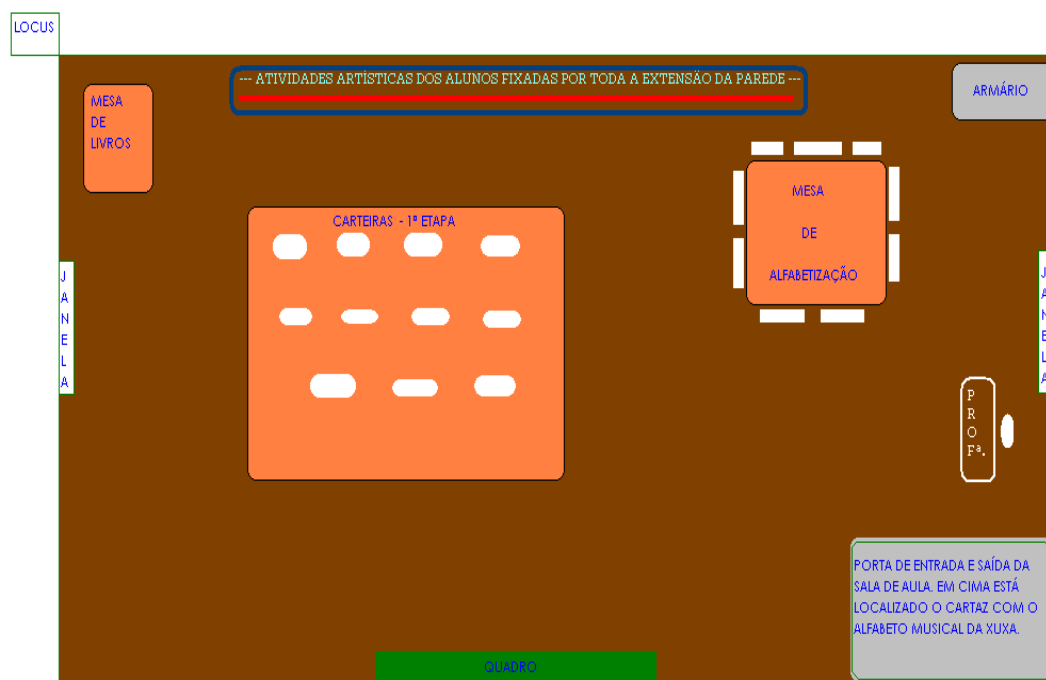


Figura da classe de educação especial. Realizado por Alexandre Santos F. Filho.

A imagem pode nos causar estranheza com seu aspecto escuro, mas esta é a sensação que tive quando adentrei pela primeira vez nesta sala de educação especial. Compreendo que com cores mais alegres e/ou até mesmo mais suaves o ambiente promoveria melhor bem-estar. Além das cores escuras e fechadas, os móveis em maioria são de madeira: cadeiras, carteiras, e mesas. O armário de porta dupla é metálico cinza.

Em conversa com a professora Suely sobre a adequação da sala, ela afirmou ser a cor das paredes muito escuras, falta pia (p/ higiene após atividades de artes), falta aparelho de som, TV e vídeo. E ainda, enfatizou que faltam acessórios para atividades terapêuticas. (Diário de Observação).

A falta de investimentos nas escolas para melhorar a estrutura tanto física, quanto de materiais, ocasiona uma série de dificuldades para professores e alunos, porque, certamente, prejudica a qualidade do ensino. Embora tenha havido recentemente uma reforma na estrutura física da escola, ela ainda não supre a necessidade local, os acessos não são projetados para possíveis alunos cadeirantes, com cegueira, etc.

Para realizar a oficina de música do projeto inicial, ainda em 2009, nos deparamos com parte desta dificuldade estrutural, na montagem da câmera de filmagem.

Cheguei à escola por volta de 13: 35h... posicionei a câmera, mas tive dificuldade de conectá-la a uma tomada com energia. Eu havia levado um cabo extensor de 25 mts e com ele a prof^a Olga pode descer ao andar térreo e conectá-lo na tomada da cozinha, após testarmos outras tomadas do andar sem sucesso. Mas logo me avisou que no dia seguinte não poderia fazer isso porque o pessoal da cozinha entraria de férias hoje. Conseguimos iniciar a oficina por volta de 14h15min (Diário de Observação – 25/06/2009).

No caso específico desta escola *locus* da pesquisa, mesmo que os equipamentos reclamados pela prof^a Suely fossem disponibilizados nos depararíamos com tomadas sem funcionamento, evidenciando a má condição do ambiente de trabalho.

No início desta pesquisa pudemos registrar a insatisfação da professora Suely, referindo-se a ausência de sala de apoio, que é para fins específicos. Certamente esta sala de apoio necessitaria de recursos, até então, disponibilizados pelo governo federal, mas ausente deste contexto escolar e exigido em documentos oficiais.

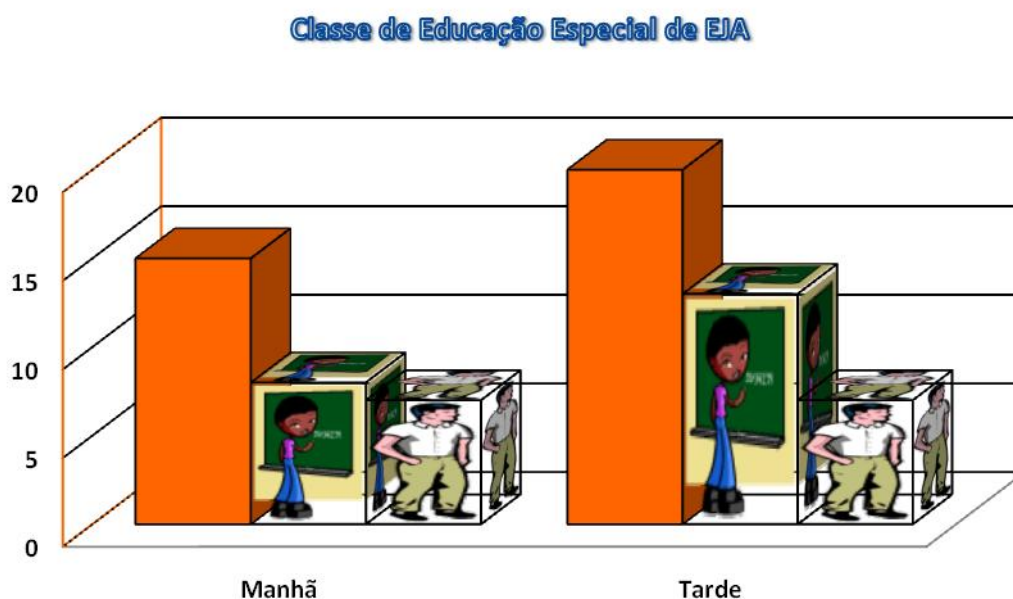
Neste sentido, há divergência entre as políticas estabelecidas em termos de legislação e a realidade oportunizada nas escolas. Em nome de uma Política de Inclusão, de um acordo mundial, assume-se uma postura na qual não tem suporte ao principal interessado, o aluno com necessidades educacionais especiais. Os professores desenvolvem seu potencial criativo para trabalhar e atuar com, e somente com, aquilo que lhes é disponibilizado.

4.2. Perfil dos Educandos e Educadores.

O estudo foi realizado em duas turmas de classe especial, composta por 35 alunos com idade entre 12 e 48 anos, sendo 15 do turno da manhã e 20 do turno da tarde.

A turma da manhã possui 15 alunos, sendo 8 mulheres e 7 homens. E na turma da tarde são 20 alunos, sendo 13 mulheres e 7 homens. A faixa etária varia de 12 a 48 anos. (Diário de Observação – 05/06/2009)

Nas duas turmas predominam as mulheres, conforme gráfico a seguir:



O grupo de alunos da citada classe é classificado como alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA pela idade em questão. Mas para ingressar em turma de EJA é necessário ter no mínimo 15 anos de idade conforme está na legislação vigente, e não 12 como pudemos ver nesta classe de educação especial.

§ 3º - Os modelos estruturais de cursos, na modalidade Educação de Jovens e Adultos, excetuando o uso da metodologia de Ensino Personalizado, deverão obedecer aos mínimos estabelecidos:

*I – Ensino Fundamental – anos iniciais (1º ao 5º) – duração mínima: 02 (dois) anos – idade mínima: 15 anos;
II – Ensino Fundamental – anos finais (6º ao 9º) – duração mínima: de 02 (dois) anos – idade mínima para início do curso: 15 anos;
III – Ensino Médio – duração mínima: 02 (dois) anos – idade mínima: 18 anos. (Resolução nº 147, de 04/04/2008 – Conselho Estadual de educação/PA)*

Neste sentido, o fato de ter aluno com menos de 15 anos na classe especial fere o estabelecido na legislação estadual.

O grupo de alunos que compõe essas turmas são jovens e adultos com um diagnóstico de Deficiência Mental, Síndrome de Down, Surdez, Autismo e Deficiência Intelectual.

Down, Autismo, Deficiência cognitiva, surdez, são as deficiências presente na turma da tarde (13h30min- 17h). (Diário de Observação - 13/03/2009).

Segundo Oliveira (2004) o grande número de alunos com necessidades especiais em uma mesma classe contraria, também, as diretrizes estabelecidas pela política da Secretaria Estadual de Educação que orienta a enturmação de um a quatro alunos com necessidades especiais por sala.

Estes alunos freqüentavam a escola de segunda a sexta-feira, permanecendo na escola pelo período de 8:00 às 12:00h ou 14:00 às 18:00h e tinham duas professoras: uma regente e outra de apoio.

A professora Olga possui graduação em pedagogia e especialização em psicopedagogia. Ela ressalta ter aprendido e aproveitado na sua prática de sala de aula os seus saberes apreendidos. Sobre a professora de apoio, Suely, pouco tivemos contato haja vista que logo houve o distrato, e esta professora não mais esteve na escola. Assim como a professora Olga, a professora Suely também é graduada em Pedagogia. A professora Olga é formada há 17 anos e de carreira possui 15 anos. Ambas não possuem a titulação específica na educação especial.

Sobre o tema inclusão, a Prof^a Suely comentou que:

existe pouca literatura sobre a especificidade da deficiência (e exemplos de como trabalhar). “o que mais se encontra são livros de assuntos gerais”. (Diário de Observação – 13/03/2009).

A professora, então, não explicou o que sabe sobre inclusão e sim a dificuldade de acesso a leitura sobre o tema.

4.3. A rotina da classe de educação especial.

4.3.1. A sala de aula: espaço de construção de saberes.

Ao escolher o conteúdo curricular selecionamos um tipo de aplicação deste conhecimento, quer dizer, de acordo com a necessidade e objetivos escolhemos esta ou aquela metodologia, mas o que dizer sobre a sequência de momentos que se dão em sala de aula: a chegada, a chamada, a apresentação do conteúdo, informes, atividades, etc. Isso implica analisar sobre o ritual ou a rotina da sala de aula. É importante destacarmos a complexidade que acompanha a sala de aula, o cotidiano escolar e a cultura escolar.

4.3.1.1. Organização do espaço e atividades

Um dos aspectos que ressaltamos na sala de aula é sua *enturmação*. Estes alunos chegavam à escola com a informação da categoria de necessidade educacional especial, e não presenciavam nenhum acompanhamento ou investigação da escola junto aos pais e/ou responsáveis sobre a veracidade dos fatos. E nos vem à mente a seguinte indagação: e se não tiverem efetivamente necessidade educacional especial?

Ressaltamos o que evidencia Oliveira (2004) que os professores não estão sabendo estabelecer diferença entre os discentes com problemas de aprendizagem e os alunos com necessidades educacionais especiais. E ainda, descreve que as escolas estão distantes das problemáticas educacionais de alunos que apresentam “limitações”.

Com relação à enturmação de EJA

A prof^a Suely explicou que a turma acabou ficando “exclusiva” por serem de 1^a etapa e não ter alunos “normais” para formar turma heterogênea (ou inclusiva, como explicou a prof^a). (Diário de Observação - 13/03/2009).

Assim, a turma que deveria ser inclusiva se constitui em turma de educação especial “exclusiva”, sendo justificado não se ter alunos normais para sua composição.

A questão da enturmação é uma problemática evidente, observamos que a turma está dividida em Alfabetização e as etapas da EJA, caracterizando-se uma turma multisseriada. Esta é uma prática comum nas escolas do interior do Estado do Pará pela ausência de recursos financeiros e de pessoal, mas na capital, e em classe especial, é preciso problematizar-se, considerando-se a necessidade de atendimento educacional especializado.

Assim, observamos que a sala de aula possui na mesma turma e espaço, várias séries; a professora é a mesma para todas as séries; o quadro é dividido de acordo com o número de séries atendidas. Geralmente a organização da sala de aula é feita da seguinte maneira: 1^a fileira, alunos da X série; 2^a fileira alunos da B série; e assim por diante. Esse tipo de organização multisseriada sobrecarrega o professor, mas os alunos se vêem em situação de normalidade e conformidade.

Os alunos de EJA da classe especial quando chegavam à sala de aula se acomodavam nas carteiras, compartilhavam algo ocorrido com os colegas e/ou com as professoras, e logo se envolviam nas atividades curriculares. Interessante a sensação de proximidade, liberdade dos alunos com as professoras e também das professoras com os alunos, que a nosso ver, favorece o processo educativo.

Os alunos da alfabetização ficavam em volta da mesa e suas atividades eram feitas diretamente no caderno ou em folhas prontas. Esta situação nos faz lembrar a infância porque antes de eu ser matriculada na escola regular fui aluna de uma professora que na sala de sua casa atendia várias crianças em séries distintas em volta da mesma mesa. Para cada aluno encaminhava as atividades no caderno, e no meu caso, como ainda não era alfabetizada, as atividades eram alternadas entre

aprender a escrever as vogais e consoantes e, reconhecer e ler as letras na cartilha da Mimi. Esta cartilha me chamava à atenção por possuir uma figura marcante, a Mimi, que era uma macaca. Apesar de minha alfabetização ter acontecido em 1980, este procedimento é visto em sala de aula nos dias atuais.

Entre uma conversa e outra a Profª corrigia o caderno dos alunos, um a um, e fazia nova atividade. Tenho a impressão que parecem aula de reforço, todos em volta da mesa e a profª escrevendo nos cadernos a atividade para os alunos cobrirem. (Diário de Observação – 13/03/2009)

Os alunos considerados de EJA (1ª e 2ª séries) ficavam em carteiras de frente para o quadro. Copiavam as atividades diretamente deste quadro. Geralmente a professora procurava envolver recorte e colagem nas atividades de todos os alunos, EJA e alfabetização. Os alunos se direcionam ao fundo da sala onde possui uma mesa cheia de livros (matemática, ciência, língua portuguesa, e assuntos gerais) e revistas utilizados para recorte. A dinâmica da aula envolve as atividades figuras/desenhos, recortes, mas principalmente a escrita, que é a principal rotina dos alunos da modalidade de EJA. Não presenciei em nenhum dos dias a rotina de leitura, a salvo para reconhecimento de vogais e sílabas.

Na sala de aula, eram coladas nas paredes as atividades artísticas dos alunos. Os desenhos eram prontos e os alunos coloriam com lápis de cor ou giz de cera, ou colavam recortes de papel colorido, ou colavam pontas de lápis de cor. Também gostaria de ressaltar que na parede havia a letra da música do alfabeto da Xuxa, com a imagem representativa do alfabeto em Libras.

Observamos que há um processo de infantilização na aprendizagem dos jovens e adultos. Ensina-se, por exemplo, o alfabeto da Xuxa e a professora Olga ainda chamam os jovens e adultos de “crianças”.

Para os alunos de alfabetização as atividades eram realizadas diretamente no caderno ou em folhas de papel A4, para cobrir, ligar, continuar, colorir. Às vezes havia atividades matemáticas com soma e subtração, mas sempre referenciadas com frutas, ou desenhos simples como lápis, carro, bola, árvores. Os alunos sempre aguardavam a professora explicar à atividade. Neste momento a professora já informava se era para cortar ou acrescentar, no caso da matemática.

Para Ligar:



Para colorir:



Nome do Aluno(a): _____

Exemplo de atividade para alunos da alfabetização baseada nas observações em sala de aula.

O que dizer sobre este tipo de atividade? A intenção, os objetivos, não consistia em promover autonomia, consciência de si e de mundo, responsabilidade, além das propostas de interdisciplinaridade e ética, as atividades eram mais de copiar, ligar, reproduzir, do que criar, pensar e imaginar. Ainda assim, mesmo com todo descompasso, pudemos visualizar que os alunos escreviam seus nomes, sabiam seus endereços, conversavam sobre assuntos diversos entre si. Quando o assunto era “atividade para casa” gerava alvoroço entre os alunos por não aceitarem. Diziam que não iam fazer a atividade porque iam para o shopping, ou iam para a “night” quando se referiam à boate ou danceteria.

Quando os alunos saem da aula vivem rotinas diversas: jogam bola, vão à boate/danceteria (gostam do SESC doca), passeiam no shopping, namoram, trabalham etc.

A aluna que possui surdez trabalha como babá. (Diário de Observação – 03/12/2009).

Da citação acima ressaltamos que alguns desses alunos trabalham como é o caso da aluna com surdez e outros tem famílias constituídas, são casados e tem seus filhos e praticam diversas atividades sociais.

A prof^a Olga destaca o uso do lúdico como instrumento importante para o processo inclusivo, além das atividades em grupo:

[...] a questão de você trabalhar muito com a questão do lúdico né? Isso é a parte mais favorável que o professor tem pra trabalhar com o aluno, a questão do lúdico, porque nossos alunos não só os especiais, mas os ditos normais eles precisam desse material do lúdico que é pra que ele facilite mais o aprendizado deles entendeu? (PROF^a OLGA)

[...] fazemos muito trabalho em grupo que é aonde você trabalha a socialização, a comunicação, a linguagem, o aprendizado mesmo deles. (PROF^a OLGA)

Os depoimentos da professora Olga ressaltam a necessidade das escolas buscarem em suas práticas, meios pedagógicos para atender a diversidade e conseguir que aprendam. O uso do lúdico torna-se instrumento importante, uma vez que aprendemos na interação, com o outro, e com os companheiros mais capazes (VIGOTSKI, 1987).

Embora a prof^a Olga destaque as atividades lúdicas e seus benefícios, nos confrontamos com os exemplos de atividade mostrados distante da ludicidade, e ainda, em que momento vivencia a chamada socialização, comunicação, linguagem? Observamos a socialização quando a prof^a os organiza em volta da mesa e quando conversam entre si.

O trabalho pedagógico, nessa escola não envolvia temas geradores como nas turmas da EJA, cujo referencial era Paulo Freire. Os alunos usavam jornais e revistas como elementos desencadeadores de seu processo de aprendizagem. As limitações de leitura e escrita constitutivas dos modos de participação desses sujeitos demonstram a preocupação tardia com o aprendizado destes alunos.

O trabalho desenvolvido não era suficientemente sistemático, e embora correspondesse ao interesse manifesto pelo grupo de alunos não promovia de forma satisfatória a aquisição de conhecimento. A ênfase no sensorial lembrando aqui Vigotski (1989), não leva a aquisição da aprendizagem porque são baseados nos

processos psicológicos elementares que são biológicos e onde se situam o déficit. Assim sendo, a pessoa com deficiência não opera satisfatoriamente os conteúdos ensinados porque estão baseados nas limitações orgânicas. Vale lembrar como nos diz esse autor, essas estratégias equivocadas podem estar presentes em qualquer tipo de deficiência, mas são mais acentuadas na educação da criança com deficiência intelectual “de quem não se espera que aprenda a pensar, mas a distinguir odores, matizes de cor, sons etc [...]” (VYGOTSKY, 1989, p. 181).

No contexto pesquisado, aproximadamente 8 alunos estão enturmadados no Módulo I, cabe a dúvida quanto as suas condições de aprendizagem e progressões do atendimento educacional especializado e inclusivo. O que nos remete a indagação de que estes já cursam o primeiro Modulo a algum tempo, reproduzindo o processo de rotulação e exclusão das práticas escolares do aluno com limites, e assim reintroduzindo o aluno por várias vezes no mesmo módulo.

O modo como a professora organiza o trabalho e lida com a diversidade do grupo, reproduz modos de ensino-aprendizagem difíceis de atingir as deficiências. As limitações de leitura e escrita constitutivas dos modos de participação desses sujeitos em meio às suas dificuldades são indicadores de não-aprendizagem. Como ler e copiar silenciosamente sem saber ler e escrever?

Nesse contexto, posso inferir que os modos e as possibilidades de participação desses jovens e adultos da EJA necessitam de estratégias interativas de atividades para aprender. Embora tenha percebido que a experiência de sala de aula e a boa relação entre as professoras beneficiam e enriquecem o currículo e a vida escolar destes alunos, ressaltamos que não ameniza a constatação de não-aprendizagem.

As turmas de educação especial também possuem horário para aulas de atividades físicas, muito embora quase não aconteçam. Segundo a prof^a Olga é destinada a quinta-feira para atividades físicas e a sexta-feira para artes, mas durante o período deste estudo não presenciei tal fato.

4.3.1.2. As relações Interpessoais

Podemos dizer que as relações em sala de aula que se dão entre alunos e as professoras e alunos e alunos, corroboram na formação social das pessoas. Registramos que ao concluírem suas atividades de sala de aula os alunos ajudavam os que ainda as faziam. Sempre que necessário os alunos também ajudavam a professora, fosse para obter informações ou encaminhamentos. Há, portanto, relações amigáveis e solidárias entre os alunos e a professora.

Pudemos perceber que a ausência da professora de apoio (auxiliar) deixava a professora regente da turma sobrecarregada, ou vice-versa. Por vezes, os pais se tornavam assistentes de sala de aula. No dia em que foi preciso levar os alunos para solicitar carteira de meia passagem na secretaria da escola a professora Olga estava sem a professora auxiliar. E enquanto a professora encaminhava os alunos até a secretaria, nós (a mãe de um aluno e eu) ajudamos os demais alunos com suas atividades de sala de aula.

Pudemos visualizar nos rituais pedagógicos a forma de tratamento das relações professor/aluno, com o incentivo das professoras (da turma e de apoio pedagógico), para agirem com autonomia. Observei que a mediação do professor vai além dos conteúdos de português, matemática, entre outros. Estão além destes, e visam formar esse aluno para vida, e para isso necessitam assimilar a cultura e as normas sociais para ser aceito no social e no ambiente sociocultural em que vive.

Em relação ao ritual ressalto o fato ocorrido na sala de educação especial no fim da manhã já no encerramento das aulas, e registrado no diário de observação, que inclui o processo de organização e limpeza da sala de aula.

Enquanto eu conversava com a professora uma aluna arrumava os livros (recortes) em cima da mesa. São vários livros que servem para recorte e ela arrumou por disciplina, em pilhas. Também recolheu o lixo (jornal amassado) que ainda estava em cima da carteira e colocou na lixeira (Diário de Observação -19/06/2009).

Observei que os alunos ao finalizar a tarefa agasalham seu material e ainda ajudam a organizar a mesa: tesoura, cola, revistas no devido lugar. (Diário de Observação – 03/04/2009).

Este ritual de organização do material de sala de aula é feito e já está assimilado pelos alunos, com o objetivo de deixar a sala limpa e arrumada após as atividades realizadas. Outra situação a destacar,

Alguns alunos já haviam encerrado sua avaliação. A profª Olga pediu aos alunos que já estavam livres da “prova” para me ajudar na arrumação da sala/organização do espaço. (diário de Observação – 25/06/2009)

No geral, podemos dizer que os alunos ajudam a professora e se sentem bem na escola, gostam de estar lá, possuem certa intimidade e proximidade com a professora, nos parecendo uma relação envolvendo respeito e confiança entre todos, incluindo os pais.

Entretanto, a rejeição e a discriminação no processo de inclusão escolar eram preocupações da profª Suely. Ela não queria que os alunos se sentissem rejeitados ou acuados, e se preocupava em como seria a transição dos alunos da classe especial para a turma inclusiva e ainda como se dariam suas relações.

Em conversa informal, a Professora Suely sobre a forma como a inclusão dos alunos se daria à 5ª série:

especulou possíveis reações como rejeição, recuo dos alunos especiais, aumento da agressividade, etc, e ainda, a possível evasão (Diário de Observação – 10/06/2009).

Há, portanto, por parte da profª Suely, consciência do processo de discussões históricas destes alunos, preocupando-se com a situação dos mesmos no processo de inclusão escolar. Mas, não presenciamos a participação da coordenação junto à professora e estes alunos para dialogar sobre este processo com a intenção de minimizar os impactos possivelmente gerados. A nossa impressão é a de que a turma de educação especial era um setor desintegrado e não partícipe do contexto escolar. Essa situação de exclusão foi duramente criticada na política de integração.

4.3.1.3. O Currículo

O currículo para este público da EJA é inclusivo? De imediato nos fazemos esta pergunta haja vista que a professora Olga relata que usa o método da transformação para adaptar um conteúdo da EJA para que o aluno “incluído” compreenda melhor o conteúdo ensinado. Na verdade o que a professora afirma tem a ver com a adaptação de conteúdos, ou seja, adaptar os conteúdos da EJA para a pessoa deficiente que frequenta a escola e que são jovens e adultos.

tu não pode pegar um conteúdo do EJA e colocar ali pra uma criança que não tem ainda noção. Então, tem que transformar né? (PROF^a.OLGA).

Segundo essa professora eles seguem o currículo padrão da EJA, porém, adaptado a realidade dos alunos com necessidades educacionais especiais. No portal do MEC pude visualizar cadernos que sugerem meios e até mesmo objetivos que devam ser alcançados na turma em questão, inclusive material de Artes. Mas é possível avançar a aprendizagem destes alunos com conteúdo “padrão”?

Segundo a prof^a Olga além do conteúdo curricular “transformado” ensina atos e hábitos comuns, cotidianos e rotineiros, como tomar banho, fazer uso de produtos para higiene pessoal, organização do material escolar, entre outras coisas, firmando a tendência de infantilização na formação dos alunos.

É importante para os alunos com necessidades especiais terem autonomia, estudando, profissionalizando e até mesmo constituindo sua própria família, mas a construção dessa autonomia não pode ser feita desconsiderando a idade e as características individuais e culturais dos educandos.

Ao adquirir conhecimentos estes alunos com necessidades educacionais especiais se constroem nas diversas relações sociais, propiciando autonomia, conhecimento de si, de sua realidade biológica, social, cultural e política num dado espaço-tempo. Para Freire (1996, 1999, 2005) a autonomia é resultado de um desenvolvimento humano permitindo, assim, que este ser torne-se capaz de assumir responsabilidades, tomar decisões de maneira consciente, resolvendo questões por si mesmo. Não podemos desejar a autonomia sem desejá-la para todos, e sua realização só pode perceber-se como empreitada coletiva. Portanto, na

compreensão de Martins (2002), a autonomia será sempre o produto de uma conjuntura histórica e nunca a resposta definitiva para contradições e conflitos sociais, insondáveis e imprevisíveis.

4.3.1.4. Avaliação

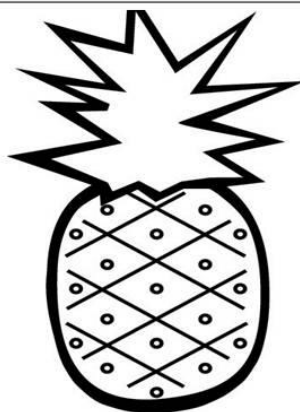
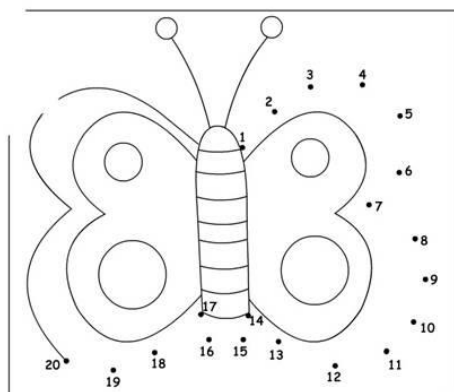
O avaliar do aluno em sala de aula está relacionado ao dia-a-dia da comunidade, da dinâmica da escola e ao histórico familiar. Em alguns casos, pudemos perceber que estes dados serviram para estigmatizar o aluno e reproduzir na sala de aula a situação de exclusão inviabilizando o desenvolvimento deste. O fato em questão refere-se ao aluno pré-adolescente com autismo. Segundo a prof^a Olga este aluno foi retirado pelos pais por excesso de proteção familiar, mas até esta decisão percebemos na maneira de falar da professora certo descaso pelo aluno.

Durante o período em que acompanhei esta turma não consegui perceber a maneira escolhida para a avaliação dos alunos. Sei que faziam atividades de classe e provas, eu inclusive pude presenciar um fato intrigante logo no primeiro ano de acompanhamento desta turma: a aluna ainda estava realizando prova quando o pai chegou, e mesmo sem ter concluído a atividade, a aluna se foi. A professora me disse que ela continuaria a prova em agosto, no retorno das férias. Em outro momento registramos que:

*Houve avaliação. Segundo a prof^a Olga é apenas pra constar.
(Diário de Observação – 03/04/2009)*

Essas situações evidenciam que a avaliação não é vista como algo importante, podendo ser transferida para outro momento e vista como um faz de conta.

Pude presenciar a avaliação de artes e que a mesma não condiz com o contexto sociocultural de pessoas jovens e adultos, identificando-se mais uma vez a infantilização expressa pelos desenhos, bem como a ausência de exploração na atividade da linguagem artística. A seguir, o modelo de avaliação em Artes presenciado durante o período de observação:



Figuras infantilizadas, descontextualizadas com tarefas que não exigem criatividade nem criticidade.

No início das aulas, já no segundo ano de acompanhamento da turma, ao chegar à sala de aula vi que estavam praticamente todos os alunos do ano anterior nas mesmas colocações, quer dizer, alunos da alfabetização continuam da alfabetização, e alunos da modalidade de EJA, continuavam EJA. Não conseguimos perceber como era estruturada esta avaliação em sua definição, mas o resultado observado da avaliação foi a não progressão nos estudos por parte dos educandos.

A organização da sala para a avaliação era a mesma dos outros dias. Os alunos de alfabetização ficavam em volta da mesa junto à prof^a. E, os alunos de EJA ficavam em carteiras posicionadas em frente ao quadro. Quando os alunos possuíam dúvidas a prof^a os instigava à resposta (Diário de Observação – 25/06/2009)

A posição em que ficavam os alunos com necessidades educacionais especiais de frente para o quadro, enquanto os demais alunos permaneciam em volta da professora, aponta para duas situações: o isolamento dos mesmos em relação aos demais alunos da turma e o distanciamento da professora. Situações que evidenciam no tempo da inclusão, a permanência de práticas de exclusão, além da ausência do diálogo no espaço da sala de aula.

A partir de então questionamos:

qual a finalidade da turma de educação especial? O que prioriza? (Diário de Observação – 03/04/2009).

Vemos que a pergunta acima se faz atual e de muitos confrontos, levando-se em conta a situação aqui apresentada. Os alunos estão tão próximos, em meio a outros e ao mesmo tempo tão sozinhos e distantes, alheios aos outros e de si mesmos. Pessoas que são obrigadas pelo meio em que vivem a se entregar ao "assim mesmo", ao conformismo, não se vêem como pessoas que podem buscar para si algo novo, um mundo novo e cheio de possibilidades profissionais, pessoais, sociais, culturais e políticas. Cabe à escola encaminhá-los, orientá-los, ouvi-los, saber o que pensam e o que gostariam de ser, fazer e conhecer? Mas como fazer essa orientação em classe segregada?

As pessoas com necessidades educacionais especiais enfrentam o mundo ilhados em si mesmos e percorrem uma trajetória longa de descaso e descompromisso político e ético, embora seja parte de uma família, de uma célula da sociedade são vistos como estranhos e com estranheza. Isso nos faz enfatizar que o isolamento por si só é uma prática excludente e reflete dentro da escola a exclusão que a pessoa com necessidades especiais vive na sua rotina para além da porta da classe de educação especial. Não lhe é permitido "ser" e exercer seu direito a vida e valores.

A questão do isolamento da pessoa com necessidades especiais também é relatado por Silva e Oliveira (2009) em seu artigo "Representações sobre o Eu e o Outro em ambiente hospitalar"

Busca-se identificar por meio das representações do outro, o processo de inclusão ou de exclusão das pessoas que apresentam necessidades

especiais em tratamento de transtorno mental em ambiente hospitalar. (p. 194)

Por meio de desenhos os profissionais envolvidos no tratamento e acompanhamento destas pessoas buscavam representá-los. As estagiárias de psicologia e da terapia ocupacional representaram dentre outras coisas, como “um ser que caminha solitário e que outras pessoas o observam sem acreditar no potencial desses sujeitos”. (p.201)

As autoras citam ainda Oliveira (2005) que discute sobre a problemática da exclusão a partir da análise da ética da libertação em Dussel, que critica o fato do ser humano ser compreendido por meio de uma visão eurocêntrica e medido através do olhar de outros que se julgam superiores. Este olhar que percebe o outro não enquanto alteridade, mas como objeto do seu ser, o inferior, aquele que é desprovido da “ética da vida”.

O não-aceitar ou o negar a pessoa com necessidade especial não é ético, é não ser solidário, é não respeitar a pessoa pela sua diferença. Não podemos mais fortalecer a ideia de um sujeito negado e exilado do convívio social e suas demais esferas.

4.3.2. *O espaço do recreio no cotidiano escolar.*

Observamos que o espaço do recreio é pouco aproveitado pelos alunos de EJA da classe de educação especial, até mesmo para o lanche. A professora ao visualizar que o recreio se aproximava, solicitava para que um aluno fosse até a cozinha verificar se já estava pronta a refeição, caso fosse positivo, avisava a professora e a mesma liberava os alunos para se dirigirem ao refeitório. Caso fosse negativo, ficavam na sala de aula prosseguindo com as atividades.

Algumas vezes pude presenciar que no recreio, alguns alunos da classe regular, iam até a sala de educação especial para conversar com os alunos, principalmente os do sexo masculino, para confirmar o horário do jogo de futebol que aconteceria na quadra da escola ou mesmo somente para visualizá-los.

Profª Olga: “os alunos novos “regular” vão com frequência até a sala de educação especial “apreciar” os deficientes” (Diário de Observação – 06/03/2009).

Entretanto, durante todo o período em que estive observando as atividades na escola não presenciei alunos da EJA da sala de educação especial pelos corredores, ou pela quadra, ou no auditório, ou qualquer outro espaço de área comum durante o recreio. Até mesmo, os momentos que os alunos da EJA iam para o refeitório eram bem reduzidos. Na verdade o que nos foi dito e presenciado é que os alunos “normais” iam observar os “deficientes”.

Por que não aproveitaram o momento de ida ao refeitório para promover a socialização dos alunos? Por que estão tão “encaixotados”, tão reservados ao “seu mundo”, tão ilhados? Com qual intenção os alunos eram poupados do convívio dos demais alunos no refeitório, por exemplo?

O fato dos alunos com necessidades educacionais especiais permanecerem excluídos da convivência social da escola, enclausurados na classe especial, evidencia as críticas que são feitas à política de integração, por permanecer com sua estrutura sem alterar o processo de inserção destes alunos, que de fato possibilite sua inclusão na escola.

Se aquilo que chamamos de educação especial não serve, não é eficaz nem é suficiente para colocar sob suspeita “a norma”, “o normal”, “a normalidade”, então, na visão de Skliar (2006), não tem razão de ser nem tem sentido a sua sobrevivência.

Para este autor, junto com a ideia de integração existe um curioso paradoxo: de um lado parece que a escola, toda escola, deveria abrir suas portas de modo incondicional, sem interferir na entrada daqueles que estão ou ainda não estão nela, mas não deveria fazê-lo sem que uma lei ou um texto o indicasse ou o obrigasse. Mas, quando a mudança ocorre em virtude de uma obediência devida ao texto, ingressamos na “burocratização do outro”. Portanto, há aqui uma primeira discussão que não se refere ao tempo futuro (o que faremos com os “diferentes”?) senão muito mais ao tempo passado (o que temos feito com as diferenças até aqui?). Então: o que significa abrir as portas para os alunos chamados de “especiais”?

Tratar-se-ia de deixar a escola assim como ela já era e como está agora e de acrescentar algumas pinceladas de deficiência, alguns condimentos da alteridade “anormal”. Somente isso, nada mais do que isso? (SKLIAR, 2006).

Rodrigues (2006) apresenta três argumentos de crítica sobre a política de integração:

Em primeiro lugar, a integração deixou intocáveis os valores menos inclusivos da escola. Não foi por causa da integração que o insucesso ou o abandono escolar diminuíram ou que novos modelos de gestão da sala de aula surgiram. A integração criou frequentemente uma escola especial paralela à escola regular em que os alunos com a categoria de “deficientes” tinham condições especiais de freqüência: aulas suplementares, apoio educativo, possibilidade de estender o plano escolar de um ano em vários, condições especiais de avaliação etc.

Em segundo lugar, a escola integrativa separava os alunos em dois tipos: os “normais” e os “deficientes”. Para os alunos “normais”, era mantida sua lógica curricular, os mesmos valores e práticas; para os “deficientes”, selecionava condições especiais de apoio – ainda que os aspectos centrais de currículo continuassem inalterados. A escola integrativa “via” a diferença só quando ela assumia o caráter de uma deficiência, e neste aspecto encontrava-se bem longe de uma concepção inclusiva.

Em terceiro lugar, o papel do aluno “deficiente” na escola integrativa foi sempre condicionado. Era implícito ao processo que o aluno só se poderia manter na escola enquanto o seu comportamento e aproveitamento fossem adequados. Caso contrário, poderia sempre ser “devolvido” à escola especial. Assim, o aluno com dificuldades não era um membro de pleno direito da escola, mas tão-só uma benesse que a escola condicionalmente lhe outorgava. (p. 303)

Assim, a luta pela educação democrática para todos, na política de integração escolar, não encontramos mudanças efetivas. A democratização da escola depende de todos: escola, pais, alunos, professores, comunidade, sociedade em geral e a política de inclusão escolar propõe mudanças estruturais na escola que rompam com o modelo integracionista no qual o aluno é que se ajustaria aos rituais da escola.

Neste sentido, a “educação especial” e a “educação regular” não podem concorrer entre si, nem andar em vias paralelas, precisam interagir entre si, precisam também considerar espaços comuns como o recreio que é oportuno para quebrar paradigmas, promovendo a inclusão escolar, não se constituindo apenas no horário para o lanche, porque é o espaço das brincadeiras e do bate-papo. Por isso, precisa ser olhado como lugar de inclusão.

4.4. Formação docente.

Em relação aos cursos de formação continuada, embora a professora Olga tenha dito que exista, no período em que estive na escola não presenciei tal fato. Ela nos informou que já fez curso para educação especial promovido pelo COEES. Disse-me ainda, que estes cursos são voltados para os atuantes em sala de aula das escolas públicas (efetivos e temporários).

A professora Olga destaca a importância de sua formação:

Olha eu, por exemplo, eu uso tudo que aprendi. A questão de você trabalhar muito com a questão do lúdico né? Isso é a parte mais favorável que o professor tem pra trabalhar com o aluno, a questão do lúdico, porque nossos alunos né, assim não só os especiais, mas os ditos normais eles precisam desse, desse material do lúdico que é pra que ele facilite mais o aprendizado deles entendeu? Eu acho que essa formação que eu tive de psicopedagogia foi válida mais para questão do trabalho do lúdico...

Tu aprendes na faculdade, mas com a prática tu vai aprender muito mais. Aquele conhecimento que tu tiveste na faculdade com a teoria vai investir tudo na prática. Então acho que contribui muito sim porque um acompanha, um é complemento do outro. A prática...

Essas falas nos emitem pistas de que esta professora buscou qualificação para atuar junto à classe de educação especial embora sua formação não seja específica de educação especial. Percebemos que enfatiza mais a especialização do que a própria graduação, e nos perguntamos o porquê deste esvaziamento em sua fala com relação à graduação. Diante da realidade desta professora nos questionamos se o currículo ofertado hoje nas instituições de ensino no nosso país, e em especial no Estado do Pará, atende às necessidades de formação do professor para a escola inclusiva ou democrática.

A LDB, Lei nº 9394/96, Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu título VI, que trata dos profissionais da Educação, estabelece que:

Artigo 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro

primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na Modalidade Normal.

Então nos termos da legislação vigente está fixado que a formação de professores em todos os níveis e modalidades, inclusive educação especial, da educação básica, será feita no ensino superior, em licenciatura plena, o que nos mostra conformidade com a formação da professora pesquisada.

Ressaltamos ainda que a Resolução CNE/CEB nº 2 institui as Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica, referenciando a necessidade de professores capacitados, entre outras atribuições:

Parágrafo 1º. Artigo 18. [...] São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

- I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;
- II – flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;
- III – avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;
- IV – atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

A partir do exposto nos confrontamos com a realidade da professora pesquisada. Atribuímo-nos neste momento uma postura questionadora e de confluência com a realidade: como atuar em equipe se a escola ainda não propicia tal situação? Como avaliar a eficácia deste processo se ainda não está disponível os integrantes deste? Como flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento se a própria escola não intervém?

Os sistemas de ensino deverão garantir o constante aprimoramento do professor, proporcionando salário e jornada que lhe possibilite estudar por iniciativa própria, participar de cursos e demais atividades de formação, com vistas a que possa contribuir, efetivamente, para que a educação brasileira seja democrática e de qualidade para todos. (PRIETO, 2003, p.2)

O que Prieto enfatiza certamente ainda está no ideal da escola e destacamos que os saberes associados ao aprimoramento do professor são essenciais para as mudanças efetivas do processo inclusivo. Esta discussão nos aproxima de Cunha (2003) que nos diz que o professor é um profissional que detém saberes de variadas

matizes sobre a educação e tem como função principal educar crianças, jovens e adultos. Por isso, o 'saber profissional' que orienta a atividade do professor insere-se na multiplicidade própria do trabalho dos profissionais que atuam em diferentes situações e que, portanto, precisam agir de forma diferenciada, mobilizando diferentes teorias, metodologias, habilidades. Dessa forma, o 'saber profissional' dos professores é constituído não por um 'saber específico', mas por vários 'saberes' de diferentes matizes, de diferentes origens, aí incluídos, também, o 'saber-fazer' e o saber da experiência.

A Prof^a Olga lida com diversas particularidades dos alunos e sempre que possível procura atender cada aluno focando sua necessidade quer por meio de atividades, quer por meio de broncas. Conforme Cunha (2003) são saberes adquiridos. Quanto às broncas, estas visam o ensinamento e nunca a depreciação ou diminuição.⁴

Segundo Bentes (2008) essas intervenções são saberes subjacentes ao ato de ensinar. São atuações docentes extraídas do lidar com situações de organização e manejo da classe, que tem por objetivo o desempenho efetivo do aluno. Formam um conjunto de conhecimentos, competências, habilidades que servem de alicerce à prática concreta do professor para levar o aluno à aprendizagem e formá-lo enquanto pessoa, uma vez que, o professor não ensina só os conteúdos do programa, mas lições de vida e da prática cultural desse cidadão. Estes conteúdos extras são ensinados ao aluno na prática docente, na passagem do assunto ensinado por meio de uma eventual bronca, que atravessa o fluxo verbal para fazer a tarefa acontecer.

A necessidade da transformação da prática educativa e da apreensão do e para o saber do professor está estreitamente ligada à transformação da identidade pessoal e profissional. Exige-se dos professores que sejam orientados para a resolução de problemas, que sejam autônomos na transposição didática e na escolha de estratégias, capazes de trabalhar em sinergia no âmbito de estabelecimentos e de equipes pedagógicas, organizados para gerir sua formação

⁴ Ver "A bronca e a aula nas relações docentes. 1ª. ed. Belém: EDUEPA, 2008". Livro de autoria da Prof^a. Dr^a. Nilda de Oliveira Bentes.

contínua, mas muitas vezes não se estabelece condições mínimas para desempenho de sua função.

O professor aborda informações de origens diversas para escolher esquemas de ação e condutas a desenvolver na fase interativa. O formador aplica decisões tomadas durante o planejamento e ativa esquemas de ação e rotinas em resposta a certas características da situação. Em caso de incidentes importantes ou considerados como tal pelo professor, ele pode refletir na ação e adaptá-la experimentando novas condutas. Deixar-se interpelar pela realidade é uma atitude profissional favorável ao aprendiz. Paralelamente, o professor guarda na memória certos esquemas de ação aos quais poderá recorrer posteriormente. Podemos considerar que a realidade tal como é corrobora para a formação também em serviço.

A prática coloca o professor em contato com conhecimentos que não estão disponíveis em outra parte e permite-lhe assimilar condutas, rotinas circunstanciadas, isto é, nas circunstâncias e no momento em que elas são eficazes, permitindo vivenciar seus resultados.

O saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e identidade deles, com as suas experiências de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. (TARDIF, 2007, p.11)

Este saber se reflete no “ensinar a turma toda sem exceções ou exclusões, ou incluí-los, ou vivenciar a inclusão, significa atender às diferenças dos alunos, mas sem diferenciar o ensino para cada um, o que depende entre outras condições, de se abandonar um ensino transmissivo e adotar uma pedagogia ativa, dialógica, integradora, que se contrapõe a toda e qualquer visão unidirecional, de transferência e hierárquica do saber” (MANTOAN, 2006, p. 49). Mantoan (2008, p. 62) diz que, “o sucesso da aprendizagem está em explorar talentos, atualizar possibilidades, desenvolver predisposições naturais de cada aluno.” As dificuldades e as limitações são reconhecidas, mas não conduzem nem restringem o processo de ensino, como comumente se deixa que aconteça.

O saber discutido aqui não se restringe à escola regular ou ao ensino da educação especial e nem tão pouco o dicotomiza. Um princípio fundamental da

escola ou do ensino inclusivo destacado por Freitas (2006) é que todos os alunos, sempre que possível, devem aprender juntos – independentemente de suas dificuldades ou talentos, deficiências, origem socioeconômica ou cultural em escolas e salas de aula provedoras, nas quais todas as necessidades são satisfeitas. E ainda, para conseguir realizar o ensino inclusivo, os professores em geral e especializados, bem como os recursos, devem aliar-se em um esforço unificado e consciente.

Para Mantoan (2006) “ensinar na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis”. Uma de suas sugestões para a formação do professor inclusivo é a seguinte:

Como se considera o professor uma referência para o aluno, e não apenas um mero instrutor, a formação enfatiza a importância de seu papel, tanto na construção do conhecimento como na formação de atitudes e valores do cidadão. Por isso a formação vai além dos aspectos instrumentais de ensino. Por conseguinte, a proposta de formação parte do “saber fazer” desses profissionais, que já possuem conhecimentos, experiências e práticas pedagógicas ao entrar em contato com a inclusão ou qualquer outra inovação educacional. (p. 54)

Para Tardif (2007, p.12-14), o saber dos professores é um saber social por vários motivos: primeiro, esse saber é social porque é partilhado por todo um grupo de agentes – os professores – que possuem uma formação comum. Segundo, o saber é social porque sua posse e utilização repousam sobre todo um sistema que vem garantir a sua legitimidade e orientar sua definição e utilização: universidade, administração escolar, sindicato, associações profissionais, grupos científicos, etc. Terceiro, esse saber também é social porque seus próprios *objetos* são objetos sociais, práticas sociais. Noutras palavras, a educação, a didática, a aprendizagem e o ensino são construções sociais cujos conteúdos, formas e modalidades dependem intimamente da história de uma sociedade, de sua cultura legítima e de suas culturas (técnicas, humanistas, científicas, populares, etc.), de seus poderes e contrapoderes, das hierarquias que predominam na educação formal e informal, etc. E por último, o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua “consciência prática”.

Portanto, o saber dos professores não é o “foro íntimo” povoado de representações mentais, mas um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com outros, situado num espaço de trabalho, enraizado numa instituição e numa sociedade.

A pesquisa sobre professor reflexivo tem sido considerada por alguns profissionais/escritores como modismo apenas, mas a valorização deste tem sido uma tendência e até mesmo uma necessidade que tem alertado muitos estudantes e profissionais da área à reflexão, e, de maneira alguma depreciamos ou supervalorizamos este em função de outros. Entendemos que a evolução da sociedade provocou uma mudança nas funções da escola e, por conseqüência, no papel do professor, necessitando flexibilizações.

A idéia de flexibilidade tem sido ressaltada pelos curriculistas oficiais como fundamental para que os sistemas educacionais, instituições de ensino e os próprios educadores possam promover discussões, reelaborações e a adequação necessária a cada realidade. A integração, a qualidade e a flexibilidade constituem-se nos elementos-chave para dar os saltos de produtividade e competitividade. (ROCHA, 2006, p. 25).

Ao enfocarmos a formação do professor para a docência na educação queremos dizer que, da mesma forma como há uma determinação histórica e cultural que define/constitui o sujeito e instituições, também há sujeitos e instituições que definem/constituem a história. Há uma autoria conjunta que vai se traçando ao longo das relações vividas entre sujeitos nas diferentes instâncias sociais.

A formação inicial do professor aponta para as universidades como agências formadoras e, assim essa instituição e seus professores serão os co-autores das relações vividas sobre a “realidade inclusiva” que traçarão a trajetória da formação do professor nesta área do conhecimento. Não podemos mais pensar que os assuntos referentes à pessoa com necessidades especiais, e até mesmo do termo amplo de inclusão, estão restritos ao curso de educação especial. Precisamos compreender que os professores que atuam em nível fundamental e médio, e também superior, podem se deparar com a presença do aluno com necessidades especiais em sua turma, e este contato não deve propiciar conflitos, nem inatividade. Ao contrário, se houver informação na formação inicial e/ou continuada, os professores se sentirão mais disponíveis ou predispostos a agir, digo assim por ter presenciado ocorrências onde professores de determinadas disciplinas se negavam a interagir com o aluno com necessidade especial em sala de aula por não se

considerar professor da educação especial e de fato não o é; porém a nosso ver, também não se considerava professor inclusivo. E aqui expresso a importância da colaboração dos professores no processo inclusivo, mas também do exercício da ética conforme nos diz Oliveira (2004). Nesse sentido, instaura-se o desafio de pensar a formação de uma educação inclusiva envolvendo o ensino de técnicas e práticas efetivas que envolvam profissionais de diferentes formações e âmbito de atuação.

Tanto o “modelo” da escola especial que temos com seus especialistas quanto o “modelo” de escola regular, ambos, com seus respectivos modos de formação, necessitam de um redimensionamento a fim de que convirjam para o encontro de uma escola inclusiva, onde sugere menos preconceito e mais o respeito ao cidadão.

Tais considerações evidenciam a urgência de políticas públicas que, mais do que propor ações, metas e orientações que deixam margem para inúmeras e ambíguas interpretações, viabilizem e concretizem ações que, de verdade, propicie o que está posto na lei: “educação para todos”.

Nesta perspectiva, compreende-se que, o professor produz conhecimento conforme reflete sobre sua prática, daí a necessidade de se envolver a política pública, instituições, disciplinas e metodologias ao ensino reflexivo, porém, como cuidado de não considerar como uma reflexão em si mesma. No exercício de refletir sobre a prática, o importante é não descuidar que essa ação, ao mesmo tempo em que devem estar voltada para a própria prática do professor – suas crenças, percepções, valores e entendimento sobre o fazer pedagógico – deve voltar-se para o contexto em que essa prática é produzida, e que é por isso também, determinante dela. (ZEICHNER, 1993)

Buscamos todo este discurso para refletir sobre o professor inclusivo que muito mais que habilidade ou técnica tem em nosso ver, um perfil moral-ético-profissional. Então, este professor inclusivo é um profissional que também busca saberes para sua formação, reflete seu planejamento e ação, é autônomo e também um ser indissociado. Este professor não se limita a sala de aula e aos alunos, assim como a professora Olga, que busca o contato e a participação da família neste

processo de inclusão, e onde muitas vezes precisa ensinar os pais a cuidar de seus próprios filhos, reconhecendo-os não como “especiais”, mas como pessoas partícipes de uma sociedade.

Não podemos nos esquecer que para que haja bom desempenho profissional na escola é necessário ter ambiente de trabalho estruturado capaz de atender as necessidades do professor, assim como do aluno, permitindo ao professor salário proporcional à sua atividade, espaço e tempo para atuação e formação dentre outros. Sabemos que o processo de inclusão requer equipe de trabalho engajada e disponível nas escolas. O professor ao se permitir ser inclusivo de certa forma já contribui, porém, sozinho não garante a efetivação da Inclusão.

Para Freitas (2006) a formação do professor de modo geral deve incluir programas e conteúdos que desenvolvam competências de um profissional intelectual para atuar em situações singulares. Para a autora, a formação é entendida como um processo contínuo e permanente de desenvolvimento, o que pede do professor disponibilidade para a aprendizagem; da formação eu o ensine a aprender; e do sistema escolar no qual está inserido, condições para continuar aprendendo.

Nóvoa (1997, p. 28) destaca que “a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas”. Para este autor, é necessário conceber a escola como ambiente educativo onde não haja distinção entre trabalhar e formar.

Para registrar a influência de dois processos antagônicos na qual se encontra a profissão docente Nóvoa (1997, p. 23) cita Ginzburg demonstrando que:

A profissionalização é um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia. Ao invés, a proletarização provoca uma degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder/ autonomia; é útil sublinhar quatro elementos deste último processo: a separação entre a concepção e a execução, a standardização das exigências em relação à atividade laboral.

Ao dialogar sobre formação com Nóvoa percebemos o estímulo e o destaque que este dá a perspectiva crítico-reflexiva, que propicia aos professores pensamento

autônomo, considerado por este autor como um investimento pessoal com vista à construção de uma identidade, que também é uma identidade profissional. Vemos ainda sua observação ao enfatizar que a formação não se constrói por acúmulo de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas

através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade profissional. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (p. 25)

Paralelo a isto vemos Maués (2006) polemizar a questão da Proletarização, essa que significa, para a autora, não profissionalização, representando a perda da autonomia sobre o processo de trabalho (proletarização técnica), ou ainda uma proletarização ideológica, ou seja, o desconhecimento da perda do controle sobre o processo de trabalho, uma espécie de dessensibilização, ou alienação, o que pode levar a uma acomodação e ao pouco envolvimento com a ação pedagógica e com as questões relacionadas às atividades docentes.

A perda de autonomia no trabalho vivido pelo professor estaria ocorrendo pela natureza das políticas implementadas nas últimas décadas, que, num afã de atender às demandas do capital internacional, têm centralizado e padronizado algumas das atividades inerentes ao fazer docente. Esses aspectos sobre a profissão e o trabalho docente têm influenciado diferentes países que buscam, por meio de reformas, uma adequação das funções do professor ao novo modelo, nos quais a lógica empresarial, mercantilista vem ganhando força e ocupando um lugar importante nas políticas públicas.

4.5. Classe Especial em tempos de inclusão

As peculiaridades deste estudo nos motivam a novos questionamentos: existe a possibilidade de se promover ou viabilizar a inclusão dos alunos da modalidade EJA da classe especial, mesmo a turma sendo específica? A prof^a Olga nos disse que “incluir é colocar todos os alunos no ensino regular”. Estes alunos estão em classe especial específica e mesmo assim consideram como ensino regular?

A inclusão, ela não envolve só o aluno especial, ela envolve todos os alunos [...] os alunos tem que tá no ensino regular e recebendo o apoio pedagógico que é pra ajudar na questão da aprendizagem do aluno. (PROF^a OLGA)

Quanto às considerações da professora Olga de que os alunos devem ficar “recebendo o apoio pedagógico que é pra ajudar na questão da aprendizagem do aluno”, vemos que os serviços de apoio especializados não substituiriam (e não substituem) as funções do professor responsável pela sala de aula da escola comum, mas quando acontecem interações entre os professores, e se realizam ações partilhadas, criam-se indícios para um ensino efetivo, e o ato de incluir é facilitado. Nesse sentido o ensino especializado ganha qualidade e é indispensável na escola inclusiva. Muito embora Mantoan (2006, p. 42) nos diga que “não é inclusão quando o professor itinerante/assistente vive colado a sua criança o tempo todo na sala de aula da escola comum; e ainda, não é inclusão quando os companheiros de atividades das crianças são as outras crianças e o de seu filho é sempre o professor itinerante/assistente”.

Mantoan (2006) justifica a inclusão:

... a escola para muitos alunos, é o único espaço de acesso aos conhecimentos. É o lugar que vai lhes proporcionar condições de se desenvolverem e de se tornarem cidadãos, com uma identidade sociocultural que lhes conferirá oportunidades de se ver e de viver dignamente.

Incluir é necessário, primordialmente, para melhorar as condições da escola, de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para viver a vida em sua plenitude, com liberdade, sem preconceitos, sem barreiras. (p.36)

Para Freitas (2006, p. 167) há na educação inclusiva a introdução de outro olhar. Uma maneira nova de se ver, ver os outros e ver a educação. Para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada com base no entendimento de que é ela que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros.

Assim sendo, inclusão significa a modificação da sociedade como pré-requisito para a pessoa com necessidades especiais buscar seu desenvolvimento e exercer sua cidadania. Torna-se necessário preparar a escola para incluir nela o aluno com necessidades educacionais especiais, a fim de que os benefícios sejam múltiplos para todos os envolvidos com a educação: os alunos, os professores e a sociedade em geral.

A educação inclusiva parece ser uma solução para que a escola atenda as necessidades dos alunos, sem distinção. Mas essa crença não se baseia na ideia de que é só misturar as crianças, os jovens e os adultos com necessidades educacionais especiais com os demais alunos nas escolas comuns, para que a inclusão escolar aconteça. Nesse sentido a prof^a Olga ressalta a importância do conhecimento tanto do ensino regular quanto da educação especial.

... a gente usa os dois métodos tanto a inclusão como a educação especial porque um precisa do outro, um complementa o outro, entende? (PROF^a OLGA)

Embora a professora Olga destaque a inclusão e a educação especial como método, compreendemos que as duas modalidades não são métodos. A professora Olga compreende que mesmo sendo classe de educação especial é considerada inclusiva por estar em escola de ensino regular e observamos em seus dizeres a necessidade de que a inclusão escolar no ensino regular precisa estar alicerçada em bases teóricas, os professores precisam compreender o que é a inclusão em seus pressupostos teórico-metodológicos.

Podemos dizer que as práticas vivenciadas em sala de aula que tiveram lugar nesses contextos escolares, na modalidade de ensino EJA, nos permitiram refletir e coloca-nos o seguinte desafio: pode-se na verdade fazer inclusão em ambientes de classe especial? Nesse caso tomando como base a organização da rotina de trabalho vivida por esse grupo no contexto seja de ensino-aprendizagem, seja em relação às interações sociais entre aluno/aluno e professor/aluno, identificamos que o paradigma que está por trás do processo de formação desse alunado é o paradigma da integração.

O rompimento do contrato de serviço da professora com a Secretaria de Educação fragilizou e até mesmo descontinuou o ensino, e esse fato evidencia que

as relações de sala de aula não estão desconectadas com as ações que acontecem fora dos muros da escola no caso das legislações e provimento político, além das relações com a família. Assim, as discussões sobre a profissionalização docente e as condições de trabalho se fazem necessárias.

4.6. Precarização do Trabalho Docente.

Apreendemos por meio da realidade vivenciada e por intermédio dos estudos encontrados sobre este tema, que as reformas educacionais que o governo vem implantando implicam diretamente no trabalho pedagógico do professor e, conseqüentemente no cotidiano escolar. Quanto mais se exige em relação ao trabalho pedagógico, bem como a exigência constante de aperfeiçoamento dos professores, menos tempo é disponibilizado para que isso seja possível. Podemos dizer que esta “falta de tempo” é na verdade a intensificação de carga horária, do trabalho docente. Esta realidade é ainda mais complicadora quando associamos a este, o fato de ambas as professoras entrevistadas serem temporárias e terem tido por várias vezes seus contratos rompidos.

O que precisamos mobilizar também são as entidades acadêmicas, os movimentos de professores, para que os sindicatos da categoria possam, de forma responsável, intervir na situação, buscando a valorização do profissional da educação e a melhoria das condições de trabalho, permitindo que se resgate o valor social do magistério.

Podemos visualizar uma sucessão de acontecimentos desagradáveis por conta do episódio: distrato, como: suspensão das aulas, interrupção do conteúdo curricular, alunos em risco de evasão e até mesmo de não continuidade do ensino escolar para a série atual, tornando-se a transferência ou reprovação uma opção viável.

A prof^a Olga informou que a prof^a Suely não está mais indo para a escola, por questões referentes ao contrato. (Diário de Observação)

Na escola me informaram que estavam sem aula. (Diário de Observação – 24/02)

Na escola foi dito que a prof^a não estava. (Diário de Observação – 16/02, 08/04, 19/05).

Em meio a tantas idas à escola percebi que o assunto distrato era evitado também pela secretaria escolar. As ausências explicitadas aqui não dispõem das duas paralisações ocorridas pelos professores no primeiro semestre de 2010. Chegamos a polemizar se a professora de fato não estava ou se a mesma não queria mais participar conosco da pesquisa.

Certamente não podemos nos esquecer por ser relevante a questão salarial. Sabemos que o professor é um profissional assalariado que vive da renda da sua força de trabalho e precisa ter condições adequadas para sua subsistência, e principalmente para seu aprendizado e produção do conhecimento. A condição de trabalho do professor é cada vez mais precária, e ao se falar de condição de trabalho, lembramos que em meio à Política de Inclusão Brasileira, as escolas deveriam possuir uma sala de atendimento multidisciplinar além das salas de aula que compõe a escola regular. E esse atendimento não foi observado na escola pesquisada.

A questão da remuneração, segundo Almeida e Silva (2009), se revela como mais uma importante variável a ser considerada para a efetividade do processo educacional, tanto que em alguns estados, como no Paraná, a Convenção Coletiva de Trabalho 2006/2007, no item 08 (ensino especial), prevê que os docentes especializados, contratados para turmas especiais com 100% (cem por cento) de deficientes mentais, visuais, e/ou fonoauditivos, farão jus a um acréscimo de 50% (cinquenta por cento) sobre os salários devidos. A Convenção de Trabalho de Maringá/PR preconiza segundo os autores, um acréscimo de 75% (setenta e cinco por cento) nos salários.

Em conversa informal com uma professora de educação física que atua em Escola Estadual nos informou que na gestão atual do Estado do Pará (2007 – 2010), a política salarial de professores de classe regular e professores atuantes da sala de recursos multifuncional foi revisada:

a política salarial foi ajustada, ou seja, eles igualaram os salários, porque antes, a SEDUC considerava que quem atuava na Sala de Recursos desenvolvia um trabalho técnico e não de regência, então o Mario Cardoso, ao assumir a secretaria de educação, tomou a

decisão de igualar os salários desses professores aos salários dos professores chamados regentes, que ganham por hora/aula e não por jornada de trabalho. Agora é válido enfatizar, que isso não é lei, que qualquer gestor pode mudar tal quadro. (Profª de Educação Física)

É importante a mobilização para que os devidos ajustes salariais sejam realizados para qualquer modalidade da educação. O que nos preocupa é a possibilidade de em função dessa remuneração haja a procura pela educação especial, numa visão oportunista de inclusão.

Não podemos desconsiderar a realidade existente nas escolas para o processo de inclusão. Que condições existem na escola pesquisada para que seja desenvolvida e aplicada a Inclusão? Que condições são dadas a professora para que ela desenvolva um trabalho pedagógico mais específico e multidisciplinar? Quais as oportunidades oferecidas para que a professora participe de formação continuada ou em exercício? E em sua folga, ela usufrui dignamente deste momento?

Muitas foram às ausências de aula assim como, a ausência da própria professora. O pior foi ver e saber que a administração escolar, e a Secretaria de Educação em momento algum apresentaram informes sobre o assunto, permitindo que pensássemos - pais, alunos e professores - que houve descaso e falta de interesse da professora. E somente após todo este caos e descaso, pudemos ouvir da professora de maneira muito tímida o ocorrido. Seguem abaixo alguns registros de ausência de aulas.

Cheguei à escola às 07h20minh, e soube que a profª Olga não daria aula hoje pela manhã. Mas fui informada na coordenação que a tarde funcionará normalmente a partir de 13h30min.

13h30min – Cheguei à escola e fui avisada na portaria que não haveria aula. Mas resolvi aguardar. Por volta de 14h, a profª Suely chegou e fomos pra sala com três alunos: Ronald, Jacinéia e Célia.

No mês de Maio não houve aula e as oficinas marcadas para iniciar desde agora deverão ser remarçadas. (Diário de Observação – 13/03/2009)

A profª compartilhou conosco sua luta para se manter profª da educação especial. Perguntei-lhe sobre a profª Suely e ela me

*disse que foi distratada e não foi até a SEDUC tentar regularizar sua situação. (Diário de Observação – 19/06/2009)
Fui até a escola e nos informaram que estavam sem aula. (E conseqüentemente sem professor). (Diário de Observação – 24/02/2010)*

fui à escola e me disseram que a prof^a não estava. (Diário de Observação – 16/03/2010)

Passeatas em protesto (professores) (Diário de Observação – 31/03/2010)

Paralisação dos professores. (Diário de Observação – 27/04/2010)

A prof^a não está na escola (distrato). (Diário de Observação – 10/05/2010)

Muitos foram os momentos de silêncio nas relações entre os alunos e a professora, entre a professora e a escola, quer por questões de contrato, quer por questões de luta pela classe trabalhadora.

Outra questão que gostaria de citar é que com a extinção da classe de educação especial a professora regente passou a ser professora de apoio pedagógico. (Com esta situação questiona-se o impacto na identidade profissional desta professora).

Cheguei cedo à escola e encontrei com a prof^a Olga na secretaria e de imediato me informou que não havia mais a turma de educação especial na escola, e que agora era professora de apoio pedagógico. A turma que era de educação especial era agora sala de apoio (Diário de Observação – 18/06/2010).

A professora Olga informou que a classe especial já tinha a função de sala de apoio, passou a ser denominada de classe especial e depois retornou a ser sala de apoio.

Professora de apoio pedagógico. Já tinha essa função... só que ano passado foi tirada devido a sala de apoio não era uma sala de apoio, era uma sala de educação especial, mas como não pode mais existir foi retornada para apoio, sala de apoio. (PROF^a OLGA)

Neste sentido, houve apenas mudança de referência do nome, mas a função era a mesma, sendo exercidas as mesmas atividades pedagógicas. E agora, o que se fará? Como serão as atividades de apoio em “turma de inclusão”? Como os alunos com necessidades especiais pertencentes à classe comum serão tratados na escola: como aluno da professora de apoio? Que inclusão é esta?

E no que se refere à sala de apoio pedagógico, vemos que a mesma não possui identidade, nem critérios. Ora é sala de classe especial, ora é sala de apoio, quando na verdade esta deveria ser sala de recursos multifuncional, com equipe multidisciplinar e materiais e equipamentos específicos amparados no Decreto 6571/08.

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

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

Com a extinção da classe de educação especial, mesmo a prof^a Olga nos dizendo que eles estão enturmados, soubemos que foram lotados na APAE, e não em uma escola regular e esta transferência se deu durante o semestre.

Estão em outras escolas foram transferidos no início do ano e os que não conseguiram estão sendo encaminhados agora durante o semestre. (PROF^a OLGA)

Vemos em sua fala que “os que não conseguiram” foram prejudicados pela ausência de aulas, pela ausência de informação, pela ruptura abrupta.

Em conversa informal com alguns alunos durante atendimento na sala de apoio pedagógico em 23 de junho de 2010, ao perguntarmos onde estudam atualmente, responderam:

Estudo lá na Apae e tô de férias. (A1)
APAE (A2)
Estudo lá na APAE (A3)
Não sei. (A4)

A proposta da política atual é permitir o acesso a classes comuns de ensino em escola regular, então qual a justificativa, caso se consiga, para encaminhar estes

alunos para uma escola específica de educação especial? Ao que me parece foi promovida a “expulsão”, além da exclusão e segregação, destes alunos para que não apareçam nos relatórios da Secretaria de Educação os dados da classe remanescente de educação especial. Parece um retrocesso. Nem inclusão, nem integração.

O que dizer desta sala de apoio pedagógico? O que vem a ser? Acaso, seria este, a sala para atendimento educacional especializado que pela legislação será feito em salas de recursos multifuncionais? Acaso não seria esta a sala que deveria se constituir de equipe multiprofissional para atender aos alunos com necessidades específicas na escola?

Os dados a seguir constam no Projeto de Pesquisa “OBSERVATÓRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns” (2010). Este estudo está sendo liderado pela Prof^a. Dr^a. Enicéia Gonçalves Mendes e desenvolvido simultaneamente nos estados de Alagoas; Amapá; Amazonas; Bahia; Distrito Federal; Espírito Santo; Goiás; Maranhão; Mato Grosso do Sul; Minas Gerais; Pará; Paraíba; Paraná; Rio de Janeiro; Rio Grande do Norte; Rondônia; São Paulo e Sergipe, em cidades ainda a serem definidas. Tem por objetivo: 1) Avaliar os limites e as possibilidades das salas de recursos multifuncionais como sistema de apoio a escolarização de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação); 2) Identificar aspectos que possam potencializar o AEE oferecido em SRMs.

Assim, ao se debruçar sobre a problemática das salas de recursos multifuncionais, dialoga com profissionais, bibliografias e as Políticas Públicas de Educação esta situação que diz respeito a todo o corpo escolar, iniciando por sua conceituação.

Ao definir a função do AEE o documento da PNEE-EI estabelece como sendo de:

[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. (BRASIL, 2007, p.10).

Em relação aos níveis de ensino, a PNEE-EI prevê que o AEE seja ofertado:

a) Na Educação Infantil, incluindo os serviços de estimulação precoce.

b) Na etapa da escolaridade obrigatória, no ensino fundamental, com a ressalva de que deve “ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional” (BRASIL, 2007, p. 1).

c) Na modalidade de educação de jovens e adultos e educação profissional, visando a ampliar oportunidades de escolarização, formação para ingresso no mundo do trabalho e efetiva participação social.

d) Na educação indígena, do campo e quilombola deve ser assegurado que os recursos, serviços e o AEE estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos.

e) Na educação superior, estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão.

Adicionalmente, o Decreto Nº 6.571/08 (BRASIL, 2008) especifica que o AEE poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou pelas instituições especializadas e define as salas de recursos multifuncionais (SRMs) como ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado.

Como vemos a legislação educacional prescreve que o AEE deve se organizar preferencialmente pela oferta de “salas de recursos multifuncionais” (SRMs), para que alunos com NEEs não interrompam seus percursos escolares na classe comum, mas que ao mesmo tempo tenham supridas suas demandas de escolarização.

A Secretaria de Educação Especial/MEC lançou no ano de 2005 o programa de implantação de Salas de Recursos Multifuncionais para apoiar os sistemas de

ensino a criarem SRMs com materiais pedagógicos e de acessibilidade, para a realização do AEE, complementar ou suplementar à escolarização. De acordo com dados disponibilizados pelo MEC, entre os anos de 2005 a 2009, foram oferecidas 15.551 salas de recursos multifuncionais a 4.564 municípios brasileiros, distribuídas em todos os estados e o Distrito Federal. Com base nas demandas apresentadas no Programa de Ações de Articuladas (PAR), esse quantitativo atenderia as 82% da necessidade de salas de recursos multifuncionais.

Como se vê a política é real, porém a escola *locus* deste trabalho não foi contemplada pelos 15.551 salas de recursos disponibilizadas pelo MEC. Não possui mobiliário, equipamentos, materiais didáticos e pedagógicos, nem tão pouco profissionais adequados para tal função. Esta é mais uma lacuna do processo de Educação Inclusiva que precisa ser superada no nosso Estado do Pará.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizar esse diálogo traz a inquietação de que sempre irá faltar algo a ser dito, a ser estudado, pois complexa é a temática da qual estou falando – a escola, a inclusão. Por tudo isso, chego ao final deste trabalho sem a intenção de colocar ponto final nesta discussão, pois como nos diz Bakhtin (1992) o diálogo é ininterrupto. Essa trilha recortada da temática me mostrou alguns indícios como oportunidade de leitura revelada a quem estuda e pesquisa o assunto. Procurei avançar, na medida de minhas possibilidades, de refletir e contribuir com ideias que possam ir ao encontro dos anseios daqueles que buscam desvelar a rotina da classe especial de jovens e adultos no contexto da educação inclusiva, e disponibilizo o referencial teórico a fim de poder servir como contribuição para outras pesquisas a serem desenvolvidas e aos demais interessados nesta abordagem. O suporte teórico-metodológico adotado foi a concepção de que a sociedade obedece a um movimento histórico-dialético e que por isso a sociedade é um espaço dinâmico e contraditório.

Nesse sentido a contradição é parte constitutiva das relações em que construímos. Sob esse ponto de vista o interesse que este estudo despertou foi o de *analisar, a partir de estudos e observações, a prática pedagógica do professor da EJA no processo de inclusão escolar.* Esta investigação resultou questões relevantes como o ato de incluir, que deve ser vivenciada por todos os alunos sem distinção, na mesma sala de aula no ensino regular, necessitando para isso que a escola e as políticas permitam o acesso suficiente para que se promulgue o processo inclusivo.

Presenciei nesta pesquisa um caso complexo que envolvia alunos com necessidades educacionais especiais na modalidade de EJA, em turmas segregadas, que após um ano de pesquisa foram extintas, mas que vivenciavam uma prática de integração. Observei existir contradição por parte da professora em considerar a turma como inclusiva por se encontrar em escola regular.

Assim, este trabalho teve a intenção de responder o seguinte problema: *como se caracteriza a prática pedagógica do professor da EJA no processo de inclusão escolar?*

Muitos foram os argumentos e destacamos o fato de ser considerado processo inclusivo a existência de turmas de educação especial em escola regular. Além disso, presenciamos a ausência de práticas e ambientes determinantes a este processo, tais como: a permanência dos alunos com necessidades especiais junto aos alunos considerados normais, e ainda, as atividades previstas em sala recursos multifuncionais, assim como a ausência dos profissionais que compõe este ambiente.

Além da problemática deste trabalho envolvemos algumas questões norteadoras que nos auxiliaram, são eles:

- ❖ Quais as características da prática pedagógica do professor da EJA em classe especial em tempos de inclusão?
- ❖ Quais as práticas pedagógicas utilizadas nos espaços de socialização da escola entre os alunos?
- ❖ Qual a razão de existir turma especial de educação de jovens e adultos em tempo de política de educação inclusiva?
- ❖ Qual a formação do professor para a prática com jovens e adultos no processo de inclusão escolar?

Pudemos acompanhar esta turma por mais de ano e observamos, principalmente, no período das oficinas de música a provável infantilização dos alunos com necessidades educacionais especiais por parte das práticas cristalizadas da professora regente quer por meio das atividades diárias de classe, quer pelo processo avaliativo. Muito nos surpreendeu a concepção de inclusão vivenciada nesta escola, onde só pelo fato de existir turmas de educação especial (segregada), mas dentro da estrutura escolar de ensino regular é fortemente defendido como processo inclusivo. Certamente não é lógica, nem óbvia a existência das turmas de educação especial em tempos de inclusão como a que estamos vivenciando em todo o território nacional, assim como sua extinção sem aviso

prévio, sem conscientização de seu processo. Visualizamos resquícios da política de integração quer em seu sentido real ou em versão aprimorada. Ressaltamos a condição da professora regente que mesmo com sua formação em graduação específica para o ensino não adquiriu bases necessárias para sua atuação, onde a mesma considera que seus saberes foram melhor apreendidos na pós-graduação *lato sensu*, unidos aos seus saberes do senso comum aplicados em sala de aula . Muito embora a professora nos afirme que há formação continuada viabilizada pela Secretaria de Educação, não presenciamos tal condição.

Enfim, neste trabalho foram visualizadas como resultados as circunstâncias do cotidiano escolar assim como sua cultura e questões relativas à:

- **Colorimetria:** compreendemos que o ambiente agradável, quer de suas relações interpessoais, quer de sua estrutura física como o caso das cores das paredes e mobiliário, propicia um melhor acolhimento e permanência na sala de aula e assim, torna-se contributivo para o processo de ensino-aprendizagem.
- **Barreiras arquitetônicas:** estas barreiras encontradas na escola *locus* dificultam a locomoção, a interação entre os alunos nos corredores e aos demais espaços da escola, assim como a presença de alunos em potencial com condições físicas limitadas como o caso dos cadeirantes.
- **Sala de recursos multifuncional:** há ausência de recursos, materiais e profissionais para a devida atuação neste espaço. Há também, a meu ver, ausência de informações e esclarecimentos quanto à postura da escola e de seus profissionais junto à política de inclusão. Este espaço, se bem aplicado, propicia a transposição de limites e superações das pessoas com necessidades educacionais especiais.
- **A enturmação:** infelizmente, presenciamos as atividades dos alunos com necessidades educacionais especiais em turma de educação especial segregada e não junto aos alunos considerados normais contrariando o proposto nas políticas de inclusão conforme discutido neste trabalho na seção IV - Inclusão, sobre o que estamos falando?.

- **Infantilização:** durante o período em que estivemos na escola *locus* presenciamos aquilo que se pode chamar de infantilização aparente e objetivada pela professora, tanto em palavras quanto em gestos e atividades pedagógicas. Compreendemos que não podemos manter o aluno com necessidades educacionais especiais na limitação da deficiência, ao contrário, é necessário propiciar atividades para “além de”, para além das deficiências e limitações.
- **Instrumento Avaliativo:** as fases do processo escolar são importantes para a consolidação da autonomia do aluno e, de maneira alguma deve ser desprezado ou ignorado. Não compreendemos a fala da prof^a regente quando nos diz “é só pra constar!”, como vimos na seção V - A Realidade da (classe) Educação Especial em tempos de Inclusão em turmas de EJA. Esta atitude nos gera uma sensação de descompromisso educativo e social com estes alunos com necessidades educacionais especiais da modalidade de EJA.
- **O espaço, não priorizado, do recreio:** em meio às observações e diálogos presenciamos que na maioria dos dias letivos os alunos não saiam da sala de aula para usufruir do horário do recreio. Assim como não havia na escola momentos compartilhados e com atividades entre os alunos, nem tão pouco entre os alunos e professores. Talvez para este espaço do recreio pudesse haver atividades focadas que propiciassem o processo inclusivo rompendo, assim, as muralhas da exclusão.
- **A discussão sobre política de integração, política de inclusão e classe especial:** esta discussão foi realizada em seção específica, a saber, “Inclusão, sobre o que estamos falando?”, onde pudemos dialogar com os autores e legislação vigente. Embora a discussão se demonstre repetitiva, na verdade não o é, se faz necessário para que consigamos romper com a integração e, investir dignamente na inclusão como proposta efetiva da “educação democrática”.
- **A formação docente e a transversalidade ética, além de sua precarização:** ressaltamos a importância da formação docente para compreensão de suas práticas e saberes em seus diversos contextos.

Lembramos que a ética deveria perpassar diariamente em nossas ações e pensamentos, tanto por nossos direitos quanto por deveres. O que esperar dos governantes? A ética também deveria permear estes ambientes para bem lembrá-los da ausência da qualidade no ambiente do trabalho docente e do não-reconhecimento moral e social da profissão, isso sem questionar o piso salarial, o que vem contribuindo para a precarização. É necessário um mover conjunto na classe docente e em todas as instâncias para alertar e reivindicar os direitos que nos cabe.

Assim, muitos foram os pontos de complexidade e este desafio nos atraiu e motivou para a realização deste trabalho. Hoje posso visualizar junto aos professores e demais partícipes sua discussão crítica amparada em seus autores diversos que nos propiciou conhecimento e lucidez.

Sobre a EJA enfatizo a necessidade da valorização das práticas com este público, o respeito ao ser “aluno” freqüentador da EJA. Há a necessidade de se publicar mais trabalhos sobre estes que de maneira muito singular deixam sua marca no processo educacional. A EJA isoladamente já seria deveras enriquecedora e ainda, quando adicionado a estes a condição de ser com necessidades educacionais especiais cresce de maneira corroborativa o olhar junto às políticas de inclusão.

Certamente não podemos nos esquecer do ser “professor” junto às suas práticas no cotidiano escolar. É necessária a formação comprometida deste profissional de maneira individual e/ou coletiva haja vista a especificidade que esta modalidade contempla. As políticas educacionais contemplam esta modalidade, porém, necessitamos visualizar mais sua efetivação.

Reconhecemos que atuar na escola em dias atuais não é tarefa simples; é complexo, requer dedicação, comprometimento, responsabilidade, reconhecimento profissional e, formação adequada para a realidade de ensino. As mudanças provocadas pelas políticas educacionais e sociais interpelam a cultura escolar e é necessário reconhecê-los como fontes fundamentais de transformação da realidade vigente.

Compartilhar esta experiência a partir deste dado real e subjetivo é de meu interesse, porque sabemos que fórmulas prontas e efetivas não existem, mas esperamos contemplar a inclusão escolar e inquietar a professores e pesquisadores outros a vivenciar esta luta. Compreendemos que o processo de inclusão está legalmente reconhecido, mas para que a inclusão seja efetivada nas escolas o professor precisa querer ser professor inclusivo e ser parte ativa deste processo. Assim como este desejo deve envolver a escola e a comunidade em geral. Por isso, compreendemos que nossos pensamentos refletem em nossas ações. E que mudar o pensamento é necessário para nos permitir ser participante/atuante do processo de inclusão.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Andréa Souza de. **A hora pedagógica e o desenvolvimento profissional de professores da EJA.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará. Belém, 2008.
- ALCUDIA, Rosa et al. **Atenção à Diversidade.** Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ALMEIDA, Maria Amélia; SILVA, Nilson Rogério da. A Remuneração de educadores no ensino especial. In: COSTA, Maria da Piedade Resende da. **Educação Especial: aspectos conceituais e emergentes.** São Carlos: EdUFSCar, 2009.
- ALVES, F., FRANCO, C., & RIBEIRO, L.C.Q. Segregação Residencial e Desigualdade Escolar no rio de Janeiro. In: RIBEIRO, L. C. Q. & KAZTMAN, R. (orgs.). **A Cidade contra a Escola: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina.** Rio de Janeiro: Letra Capital: FAPERJ; Montevideu, Uruguai: IPPES, 2008.
- ALVES, Nilda. **Cultura e cotidiano escolar.** Revista Brasileira de Educação, Maio/Jun/Jul/Ago Nº 23. 2003.
- ARAN, Artur Parcerisa. Introdução. In: ALCUDIA, Rosa et al. **Atenção à Diversidade.** Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BAKHTIN. M. **Estética da criação verbal.** (Tradução: Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira). São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BARBOSA, M. Ligia O. **Desigualdade e Desempenho: uma introdução à sociologia da escola brasileira.** Belo Horizonte, MG: Argumentum, 2009.
- BARDIN, Laurence. **Análise do Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2006.
- BENTES, N. O.; SANTOS, V. G.; FREITAS, L.P.C.; CORDEIRO, R. L.. **A Bronca e a aula nas relações docentes.** 1ª Ed. Belém: EDUEPA, 2008. 83 p.
- BEYER, Hugo Otto. **inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais.** Editora Mediação, 2005.
- BYLAARDT, Milene Besen; FISCHER, Julianne. INCLUSÃO: UM CAMINHO SEM VOLTA? In: **30 Reunião Anual da ANPED, 2007, Caxambu.** 30 Reunião Anual da Anped. Rio de Janeiro : Associação Nacional da ANPED, 2007.
- BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria dos e aos métodos.** Portugal: Porto, 1994.
- BRAGA, Adriane Fontes. **Educação inclusiva: das intenções às ações – um estudo sobre o processo de inclusão escolar de alunos caracterizados como portadores de necessidades especiais em escolas públicas no município de Viçosa/MG.** Viçosa: UFV, 2006.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Decreto nº 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília. 2008.

_____. **Decreto nº 914** de 06 de Setembro de 1993. Visualizado em: <<http://www.guiatrabalhista.com.br/guia/d914.html>>

_____. **Decreto nº 3298** de 20 de Dezembro de 1999. Visualizado em:<<http://www.planalto.gov.br/ccivil/decreto/d3298.htm>>

_____. **Lei Federal nº 9394**. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação Nacional. Diário da União. Brasília, 1996.

_____. **Lei Federal nº. 5692/71**. Diário Oficial da União. Brasília. 1971.

_____. **Lei Federal nº 7853/1989**. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm>

_____. **PARECER CNE Nº 4/98 - CEB**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, 1998.

_____. **PARECER CNE Nº 11/2000 - CEB**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000.

_____. **Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial. 2007. Acesso em 24/março de 2008.

CAIADO, Katia Regina Moreno. Lembranças da Escola: histórias de vida de alunos deficientes visuais. In: **23ª Reunião Anual da ANPEd, 2000, Caxambu**. Anais da 23ª Reunião Anual da Anped, 2000. p. 1-7.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro; TOSTA, Sandra de Fátima Pereira. **EDUCAÇÃO, COTIDIANO ESCOLAR E DIFERENÇA CULTURAL**: pensando a educação na dinâmica social contemporânea. Em: <<http://www.ich.pucminas.br/pged/arquivos/lp1/cotidianoescolardifcultural.pdf>>. Visualizado em: 12 dezembro de 2009.

CAMARGO, Evani Andreatta Amaral. **Sentidos Construídos sobre a Independência de Jovens com Síndrome de Down por um Grupo de Pais e Profissionais**. In: 24a. Reunião Anual da Anped, 2001, Caxambu. Anais da 24a. Reunião Anual da Anped - CD rom, 2001.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001.

Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica (CEB) nº 1, de 5 de julho de 2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos**. Brasília, 2000.

CONVENÇÃO INTERAMERICANA PARA A ELIMINAÇÃO DE TODAS AS FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO CONTRA AS PESSOAS

PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA, Guatemala, 7 de junho de 1990. Disponível em: <<http://www.cidh.org/Basicos/Portugues/o.Convencao.Personas.Portadoras.de.Deficiencia.htm>>

CUNHA, Emmanuel Ribeiro. **Práticas avaliativas bem sucedidas de professoras dos ciclos de formação da Escola Cabana de Belém**. 2003. 244f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994. Disponível em: <<http://lerparaver.com/legislacao/internacioanl-salamanca.html>> . Acesso em: fev. 2010.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS (Conferência de Jomtien – 1990). Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>.

DENZIN, N. K & LINCOLN (orgs). *A Disciplina e a Prática da Pesquisa Qualitativa*. In: Denzin, Norman K. & Yvonna S. Lincoln. **Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DEUSDEDITH, Júnior. **O TERRITÓRIO DO COTIDIANO**. 2004. Em: <<http://www.uniceub.br/revistapade/vol1-/pdf/O%20territorio%20do%20cotidiano.pdf>> Visualizado em: outubro de 2010.

DI PIERRO, Maria Clara. *Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos*. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n.2, p. 321-337, jul./dez. 2001.

FISCHER, J. **INCLUSÃO ESCOLAR DE ACADÊMICOS COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE: POSSIBILIDADES E DESAFIOS**. In: **33ª Reunião Anual da ANPEd, 2010, caxambu**. Educação no Brasil: o balanço de uma década, 2010.

FLICK, Uwe. **Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FONTES, Rejane de Sousa. **Ensino Colaborativo: uma proposta de Educação Inclusiva**. Araraquara SP: Junqueira&Martins, 2009.

FRANCO, M. M. ; Rocha, Mauricio . **SURDEZ E EDUCAÇÃO SUPERIOR: QUE ESPAÇO É ESSE?**. In: **31ª reunião Anual da Anped, 2008, Caxambú**. Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação como prática da liberdade.** 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Soraia Napoleão. A formação de professores na educação inclusiva. In: **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação:** um estudo introdutório. 15.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GARCIA, R. M. C. . A proposta de expansão da educação profissional: uma questão de integração?. In: **24a Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2001, Caxambu.** 24a Reunião Anual da ANPED - Intelectuais, conhecimento e espaço público - Anais, 2001.

GEERTZ, Cliford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Koogan, 1989.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. As Contribuições da Abordagem histórico-cultural para a pesquisa em educação especial. In: Baptista, C.; Caiado, Katia Regina Moreno et al. **Educação Especial: diálogos e pluralidade.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

GOMES, A. L. L. ; FIGUEIREDO, R. V. A emergência das estratégias de leitura em sujeitos com deficiência mental. In: **Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, 2003,** Poço de Caldas. ANPED- Novo governo - Novas políticas?, 2003.

GRUZINSKI, Serge. **A Colonização do Imaginário:** sociedades indígenas e ocidentalização no México espanhol. Séculos XVI-XVII. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história.** Paz e Terra, São Paulo, 1992.

KLEIN, M. ; MULLER, M. B. C. ; LOCKMANN, K. Educação de Surdos percursos e significados na formação docente. In: **28ª Reunião Anual da ANPEd, 2005, Caxambu/MG.** 28ª Reunião Anual da ANPEd, 2005. v. 1.

LEBEDEFF, T. B. Análise das estratégias e recursos surdos utilizados por uma professora surda para o ensino de língua escrita. In: **28ª Reunião Anual da ANPED, 2005, Caxambu.** Anais da 28ª Reunião Anual da ANPED -40 anos da Pós-Graduação em Educação no Brasil. Rio de Janeiro: ANPED, 2005.

LOPES, Maura Corcini ; MENEZES, Eliana da Costa Pereira de . Inclusão de alunos surdos na escola regular: aspectos linguísticos e pedagógicos. In: **Sociedade, cultura e educação: Novas regulações?, 2009, Caxambu/MG. 32ª Reunião anual da anped. Sociedade, cultura e educação: Novas regulações?.** Timbaúva - Pernambuco : Espaço Livre, 2009. v. 1. p. 1-16.

LORENZINI, Vanir Peixer. **Estranhamentos E Encontros Entre Surdos E Ouvintes:** apontamentos a partir de uma experiência na universidade. In: **29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em**

Educação, 2006, Caxambú/MG. EDUCAÇÃO, CULTURA E CONHECIMENTO NA CONTEMPORANEIDADE: desafios e compromissos, 2006.

MAFFEZOLI, Roberta R ; GÓES, M. C. R. Jovens e adultos com deficiência mental: seus dizeres sobre o cenário cotidiano de suas relações pessoais e atividades. In: **27a. Reunião Anual da ANPED, 2004, Caxambu, MG.** Reunião Anual ANPED, 2004. v. 1. p. 1-15.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

_____. **O desafio das diferenças nas escolas.** Petrópolis: Vozes, 2008.

MARTINS, Angela Maria. **Autonomia e Educação: a trajetória de um conceito.** Cadernos de Pesquisa, n. 115, p. 207/232, março/ 2002. Em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a09n115.pdf>> Visualizado em: 01 dezembro de 2010.

MARQUES, Rozimere P.; PLACEDINO, Fernando Campiol; Azambuja, Lisnéia Silva de. **FORMAS PEDAGÓGICAS: religações nos suportes do cotidiano escolar.** Em: <http://forum.ulbratorres.com.br/2010/palestra_texto/PALESTRA%204.pdf> Visualizado em: 16 janeiro de 2011.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. **A REFORMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E O TRABALHO DOCENTE.** V I SEMINÁRIO DA REDESTRADO - Regulação Educacional e Trabalho Docente, 2006 – UERJ - Rio de Janeiro-RJ. Em: <www.fae.ufmg.br/.../trabalhos/.../a_reforma_da_educ_superior.pdf> Visualizado em 06 Setembro de 2010.

MAZZOTA, M.J.S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas.** São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, Enicéia Gonçalves (orgs). **Observatório Nacional de Educação Especial: estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns.** UFSCar, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESCPECIAL. **Educação Inclusiva: direito à diversidade.** Brasília, 2003.

_____. **Projeto Educar na Diversidade.** Brasília, 2004.

MIRANDA, T. G. ; ROSA, D. L. As múltiplas dimensões educativas da escola para o aluno com deficiência mental. In: **30 Reunião Anual da ANPED, 2007, Caxambu/MG.** ANPED - Reunião Anual. Rio de Janeiro, 2007.

MOREIRA, L. C. Retratos da prática avaliativa no contexto da sala de aula universitária com alunos com necessidades educacionais especiais. In: **28 reunião anual da anped, 2005, Caxambu.** Anais Eletrônico da 28 reunião anual da anped, 2005. p. 01-12.

MOURA, Ana Francisca. **Tempo de escola e tempo de vida: sentidos do tempo escolar – da exclusão à inclusão.** Medi@ções – Revista OnLine da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal. 2009. Em :

<http://mediacoes.esse.ips.pt/index.php/mediacoesonline/article/viewFile/21/20>.
Visualizado em: 16 janeiro de 2011.

NÓVOA, António. Formação de professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, António (org.). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1997.

OLIVEIRA I.A. História, Arte, Educação: a importância da arte na educação inclusiva. In: Baptista, C.; Caiado, Katia Regina Moreno et al. **Educação Especial: diálogos e pluralidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

_____. **Políticas regionais de educação especial no Brasil**. 2008. Em: < www.anped.org.br/reunioes/26/outrostextos/tegt15.doc > Visualizado em : outubro de 2010.

_____. **Saberes, imaginários e representações na educação especial: a problemática ética da “diferença” e da exclusão social**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

OLIVEIRA, Ivone. Imaginação, processo criativo e educação especial. In: Baptista, C.; Caiado, Katia Regina Moreno et al. **Educação Especial: diálogos e pluralidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

OMOTE, Sadão. **Inclusão escolar e social: questões éticas entre o estigma e a inclusão**. Conferência de Abertura do IV Seminário Nacional sobre educação e Inclusão Social de pessoas com necessidades Especiais. Natal R. N. 2010.

PARÁ. **Resolução nº 147, de 04/04/2008**. Conselho Estadual de Educação do Estado do Pará, 2008.

_____. Secretaria de Educação do Estado. **Proposta para as diretrizes da Educação Especial no Estado do Pará**. Belém-Pará: DEES, 2003.

PATTO, Maria Helena Souza. **O Conceito de Cotidianidade em Agnes Heller e a Pesquisa em Educação**. Perspectivas, São Paulo, 16: 119-141, 1993.

PEREIRA, Veronica Aparecida; MENDES, Enicéia Gonçalves. Análise Conceitual da Deficiência Auditiva: perspectivas históricas e educacionais. In: COSTA, Maria da Piedade Resende da. **Educação Especial: aspectos conceituais e emergentes**. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia Diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIRES, Fabiana Lasta Beck . O ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DOCENTE. In: **31ª REUNIÃO ANUAL DA ANPEd 2008**, Caxambú. Anais da 31ª REUNIÃO ANUAL DA ANPEd 2008, 2008. v. 01. p. 01-14.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Sobre mecanismos de (re)produção de sentidos das políticas educacionais. In: Baptista, C.; Caiado, Katia Regina Moreno et al. **Educação Especial: diálogos e pluralidade.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

_____. **Formação de professores em educação especial.** CD-Rom. Unesp/Pró-Reitoria de Graduação. VIII CEPFE, Águas de Lindóia, 2003.

REIS, S. M. A.O . Os Significados da Experiência Escolar para Jovens e Adultos Egressos da Educação Popular. In: **32ª Reunião Anual da ANPED - Sociedade, cultura e educação: novas regulações, 2009,** Caxambu-MG. 32ª Reunião Anual da ANPED - Sociedade, cultura e educação: novas regulações, 2009. v. 02

REVISTA EDUCAR PARA CRESCER. Em: <
<http://educarparacrescer.abril.com.br/gestao-escolar/rotina-escolar-415817.shtml>>
Visualizado em: dezembro de 2010.

REVISTA NOVA ESCOLA. **Quatro razões para fazer da rotina sua aliada.** Editora Abril. 2005.

RIBAS, Eneida. **Políticas Educacionais e a Formação do Professor da Educação de Jovens e Adultos.** 2006. Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Educação – Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2006.

RIBEIRO & KAZTMAN. **A Cidade contra a Escola:** segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina. 2008

RINALDI, Renata, Portela; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; COSTA, Maria da Piedade Resende da. **Educação especial e formação de professores: onde estamos... para onde vamos?** Horizontes, v. 25, n. 1, p. 87-98, jan./jun. 2007

ROCHA, G. O. R. A Organização Curricular dos Cursos de Graduação: o que mudou com a nova Legislação Educacional Brasileira. In: Corrêa, P.S.A. (org). **A educação, o currículo e a formação de professores.** Belém: EDUFPA, 2006.

RODRIGUES, David. Dez idéias (mal)feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006.

RODRIGUES, Maria Emília de Castro. Construção das Políticas de Educação de Jovens e Adultos em Goiás. **2005. Em: www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt18/gt181165int.rtf > Visualizado em: dezembro de 2010.**

SASSAKI, R. K. **Entrevista.** Revista Integração, (20), p. 08-10. Brasília: SEESP/MEC, 1998.

SACRISTAN, José Gimeno. A Construção do Discurso sobre a Diversidade e suas Práticas. In: Alcudia, Rosa [et al]. **Atenção à Diversidade.** Trad. Dayse Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SAWAIA, Bader. **As artimanhas da Exclusão:** análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SIGNORETTI, Adriana Elizabeth Risi Simões; MONTEIRO, Keila Klinke; DIAS, Lobélia Maria D. de Oliveira; DAVÓLIO, Rosemary A. Cunha; LÉSSIO, Silvana de Freitas. **Rotina Escolar**: orientações para professor e aluno organizarem as atividades diárias. Em:

<<http://www.smecc.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-alfabetizar-letrar/lecto-escrita/sugestoes/rotina%20-escolar.pdf>>. Visualizado em: dezembro de 2010.

SILVA, A. G. ; PALHANO, Eleanor . Formação Profissional: uma alternativa inclusiva para pessoas com deficiência. In: **28a Reunião Anual da Associação Nacional da Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - 40 Anos de Pós-Graduação em Educação no Brasil, 2005, Caxambu - MG**. 28a Reunião Anual da Associação Nacional da Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - 40 Anos de Pós-Graduação em Educação no Brasil. Manaus-AM : Microservice Tecnologia Digital da Amazônia Ltda, 2005. v. 1.

SILVA, Nilson R; ALMEIDA, Maria Amélia. A remuneração de educadores no ensino especial. In: COSTA, Maria da Piedade R.. **Educação Especial**: aspectos conceituais e emergentes. São Carlos: EDUFScar, 2009.

SILVA, Kássya. **A política inclusiva e a educação de jovens e adultos com necessidades educativas especiais em Belém do Pará**, 2004, 98f. Pesquisa de Iniciação Científica. Universidade do Estado do Pará.

SILVA, Kássya C. O da; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Representações sobre o Eu e o Outro em ambiente hospitalar**. Revista Educação em Questão, Natal, v. 34, n. 20, p. 194-219, jan./ abr. 2009.

SKLIAR, Carlos. A Inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, David(org.). **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

SOUZA, Guaracira Gouvea de; FILHO, José Peixoto Pereira; LEAL, Maria Cristina. **Revista científica e aprendizagem lúdica em sala de aula**. 2000. Em: <<http://www.faced.ufba.br/anped/ra96/souza.txt>> Visualizado em: 16 janeiro de 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2007. 325 p.

TARTUCI, Dulcéria. . Alunos surdos na escola inclusiva: ocorrências interativas e construção de conhecimentos. In: **25a. Reunião Anual da Anped - Educação: manifestos, lutas e utopias, 2002, Caxambu-MG**. educação: manifestos, lutas e utopias 25a. Reunião anual-25 anos anped, 2002.

_____. A Escolarização do Aluno Surdo e a Significação de Si: ser, conhecer e aprender. In: **30 Reunião Anual da ANPED, 2007, Caxambu**. 30 Reunião Anual da Anped. Rio de Janeiro : Associação Nacional da ANPED, 2007. p. 1-17.

THOMA, Adriana da Silva . A Inclusão no Ensino Superior: Ninguém foi preparado para trabalhar com esses alunos (...) Isso exige certamente uma política especial... . In: **29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa**

em Educação, 2006, Caxambú/MG. EDUCAÇÃO, CULTURA E CONHECIMENTO NA CONTEMPORANEIDADE: desafios e compromissos, 2006. p. 0-18.

VIANA, Ieda; CORTELAZZO, Iolanda Bueno de Camargo. **Cultura escolar: saberes, práticas e processos comunicacionais no cotidiano escolar.** Tuiuti: Ciência e Cultura, n. 41, p. 43-60, Curitiba, jan. - jun. 2009.

VELTRONE, Aline Aparecida; MENDES, Enicéia Gonçalves; OLIVEIRA, Glaucimara Pires; GIL, Maria Stella Coutinho de Alcântara. A Educação Especial no Brasil: perspectivas atuais na concepção e definição da deficiência Mental. In: COSTA, Maria da Piedade Resende da. **Educação Especial: aspectos conceituais e emergentes.** São Carlos: EdUFSCar, 2009.

VELTRONE, A. A. ; MENDES, E, G . Experiências ambivalentes da inclusão escolar na ótica dos alunos com deficiência mental. In: **32º ANPED, 2009, Caxambú.** Anais do 32º encontro da ANPED, 2009.

VENTURA, Jaqueline Pereira. **A política educacional para EJA na produção científica do GT Educação de Pessoas Jovens e Adultas da ANPEd (1998-2008): contribuições para o debate.** Reunião Anual da Anped, 2006.

VICTOR, Sonia Lopes. As contribuições da Abordagem Histórico-Cultural para a Pesquisa sobre a Inclusão da Criança com Deficiência no Contexto da Escola de Educação Infantil. In: Baptista, C.; Caiado, Katia Regina Moreno et al. **Educação Especial: diálogos e pluralidade.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

VIGOTSKI, Lev. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. **Fundamentos de Defectologia.** Havana: Editorial Pueblo e Educação. 1989.

ZEICHNER, Kenneth M. **A Formação Reflexiva de Professores: ideias e práticas.** Lisboa. Educa, 1993.

APÊNDICES

Matriz do Diário de Observação

Professor: _____
Formação _____
Data de Nascimento: ____/____/____ Sexo: () Fem () Masc
Ano (Série) e Turno _____
Data de Observação ____/____/____
Tempo de observação _____
Pesquisador _____

Identificar os critérios de enturmação.	
Observar como as professoras se referem aos alunos com NEE, a forma de tratamento verbal (palavras) e não-verbal (atitudes). Perceber se existe diferença no tratamento afetivo dado ao aluno com necessidades específicas.	
Perceber como as professoras tratam pedagogicamente o aluno com NEE no momento do ensino-aprendizagem.	
Observar se os alunos estão tendo o atendimento especializado; em que lugar, em que	

<p>momento vem sendo feito e de que forma.</p>	
<p>Observar os critérios de Avaliação dado pelas professoras aos alunos com NEE.</p>	
<p>Observar se o ambiente de ensino – aprendizagem é adequado às necessidades dos alunos.</p>	
<p>Observar se o professor faz adaptações de recursos para promover a aprendizagem do aluno.</p>	
<p>Observar se as professoras fazem adequações curriculares visando garantir o aprendizado do aluno.</p>	
<p>Identificar as dificuldades das professoras no momento do ensino-</p>	

aprendizagem.	
Identificar as estratégias criadas pelas professoras para promover o aprendizado do aluno.	
Observar se são consideradas no processo de aprendizagem as experiências cotidianas dos alunos com NEE.	
Observar as relações interpessoais no cotidiano escolar.	
Identificar a concepção de educação inclusiva das professoras.	
Identificar os critérios adotados para justificar a existência das turmas de educação especial em tempos de inclusão.	

<p>Observar quando e de que forma se dá a formação continuada das professoras que atuam nas turmas de educação especial.</p>	
<p>Observar quais recursos e condições estão presentes no ambiente de trabalho para o desempenho profissional das professoras.</p>	
<p>As impressões da mestranda (o que sentiu durante a pesquisa, suas dificuldades e sua avaliação).</p>	

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1) Qual sua formação?

A graduação em pedagogia?

2) Há quanto tempo já está no magistério?

E há quanto tempo a sra. atua com os alunos com necessidades especiais?

3) A sra. Se considera professora de educação especial ou professora inclusiva?

Tem assuntos específicos que precisam ser trabalhados...

4) Na sua formação o que a sra. acha importante utilizar ainda hoje? O que a sra. aprendeu na sua graduação ou na sua formação, na especialização que a sra. faz uso? Esta teoria ajudou na sua prática docente e no seu di-a-dia?

E seu conhecimento natural, podemos dizer assim, do dia-a-dia, extra universidade, a sra. acha que contribui também para sua relação com os alunos.

Uma somatória...

5) O que a sra. compreende por “educação inclusiva”?

Mas quais alunos? Só os com necessidades especiais?

O que se trabalha nesse tipo de atividade então já que favorece a todos os alunos?

Além do conhecimento do currículo...

Existe um currículo padrão sendo desenvolvido com eles mais o conhecimento do dia-a-dia?

6) Após a gente ter vivido, vivenciado aquelas aulas de música observado nossas aulas de música que foram poucas o que a sra. pode observar, houve alguma diferença, ou foi pouco tempo para fazer algum levantamento sobre isso ou alguma observação.

Chegou algum comentários deles ou dos pais com relação a isso?

7) A sra. percebe se de alguma maneira a música pode contribuir para a inclusão dos alunos com necessidades especiais?

Desencadear um profissional...

8) Apesar de a lei ter sido homologada o ensino obrigatório de música nas escolas regulares, o que a sra. acha que deveria ser esse ensino de música: como disciplina, ou como uma alternativa no contraturno?

9) Atualmente qual a sua função na escola?

10) Como foi para conquistar essa função atual?

Agora a sra. é profª da sala de apoio pedagógico...a sra. falou que já tinha essa função...

11) Na formação anterior da turma de educação especial possuía alunos da alfabetização e alunos considerados de eja pela idade.

Mas é utilizada metodologia de eja?

Ou ela é transformada/adaptada para a realidade desses alunos?

Ela era considerada uma turma multisseriada?

12) Atualmente onde estão os alunos da classe de educação especial?

Quem encaminhou? Partiu dos pais?

Partiu da escola...?

13) Quando foram transferidos?



Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Travessa Djalma Dutra, s/n – Telégrafo
66113-200 Belém-PA
www.uepa.br