

Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Linha de Pesquisa: Formação de Professores e
Práticas Pedagógicas



Iranildo da Silva Oliveira

**Memória e História de vida de alunos com deficiência
na EJA**



Belém
2020

Iranildo da Silva Oliveira

Memória e História de vida de alunos com deficiência na EJA

Dissertação apresentada como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre em Educação no
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade do Estado do Pará – UEPA
Linha: Formação de Professores e Práticas
Pedagógicas
Orientadora: Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes

Belém
2020

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)

Biblioteca do CCSE/UEPA, Belém - PA

Oliveira, Iranildo da Silva

História e memória de vida de alunos com deficiência na EJA / Iranildo da Silva Oliveira; orientadora Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes, 2020.

Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado do Pará, Belém, 2020.

1. Educação de jovens e adultos 2. Educação especial. 3. Deficientes – Aspectos sociais. I. Fernandes, Ana Paula Cunha dos Santos (orient.) II. Título.

CDD. 23 ed. 374

Elaboração da ficha catalográfica: Regina Ribeiro CRB-2 739

Iranildo da Silva Oliveira

Memória e História de vida de alunos com deficiência na EJA

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade do Estado do Pará – UEPA
Linha: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas
Orientadora: Profa. Dra. Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes

Data da aprovação: ____/____/____

Banca Examinadora:

_____ - Orientadora
Profa. Dra. Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes
Dra. em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) – UFSCar
Universidade do Estado do Pará

_____ - Examinador interno
Prof. Dr. Fábio José da Costa Alves
Dr. em Geofísica – UFPA
Universidade do Estado do Pará

_____ - Examinadora externa
Profa. Dra. Patrícia de Oliveira
Dra. em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) – UFSCar
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano

Às participantes que gentilmente doaram
suas histórias para a construção desta
pesquisa. E aos que muito vêm
contribuindo para o fortalecimento da
Educação Especial na EJA.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus por ter me feito chegar até aqui, dado força para a jornada e nunca ter semeado em mim a vontade ou a ideia de desistir! Além disso, agradeço a Deus pelas pessoas que colocou em meu caminho nesta jornada trabalhosa, e a elas deixo meus singelos agradecimentos:

A minha mãe Helena, que sempre me apoiou e me fez ir além, sendo meu exemplo de luta para que eu pudesse alcançar mais esta conquista. Sem seu apoio, jamais estaria aqui.

Aos meus filhos Júlio César e João Victor, que tanto amo, já crescidos, mas cheios de perguntas devido a tantas ausências e viagens, sendo eles fundamentais para que eu continuasse o percurso.

A minha esposa Patrícia por sua compreensão, companheirismo e paciência, por sempre estar a minha espera depois de dias de ausência. Sem seu apoio emocional, não seria possível concluir.

Ao meu irmão Raimundo Nonato e minhas irmãs Marilde e Marize, pela admiração que sempre tiveram por mim, sem falar do apoio e incentivo que me deram. Não posso me esquecer de minha irmã Marilene (*in memoriam*), tenho certeza de que está olhando por mim e feliz pela conquista.

Não posso me esquecer também de agradecer ao Adailton e ao Adalcélio (pai e filho respectivamente), pessoas que, nas madrugadas, conduziam-me ao Terminal Rodoviário de Santa Maria do Pará e foram fundamentais nesta trajetória.

Um agradecimento mais do que especial ao Henrique (Rondy), à Érica e à pequena Beatriz, que, de forma humana, recebiam-me e me acolhiam com sorriso e simpatia em sua casa como se eu fizesse parte de sua família, não tenho palavras para agradecer.

Agradeço especialmente a minha orientadora Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes, que, de forma ímpar, vem contribuindo para minha formação com seu comprometimento, suas indagações, sugestões, proposições e parcerias nas produções acadêmicas. Sou eternamente grato pelos seus ensinamentos ao longo destes anos.

Aos colegas da turma 14, em especial aos da Linha de Formação de Professores que estiveram mais próximos, e à Hadassa (colega de orientação), Bianca Valente, Bianca Nascimento, Cira e Elyane.

Ao amigo Jardínlio por se fazer presente na caminhada, nas contribuições e nas parcerias que fizemos na construção acadêmica.

Aos professores do PPGED-UEPA, que foram fundamentais no processo de desconstrução e reconstrução do conhecimento e que, de forma ímpar, contribuíram para o amadurecimento desta pesquisa.

Ao Jorginho, Carlos e à Socorro pelo apoio e incentivo que sempre me deram, sempre se fazendo presentes quando precisei. A trajetória não seria completa sem suas presenças.

Às professoras Tânia Regina Lobato dos Santos, Patrícia de Oliveira e ao professor Fábio Alves, por terem participado e contribuído de forma significativa para o amadurecimento na escrita e finalização desta dissertação de mestrado.

À Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria do Pará, na pessoa da Secretária, por sempre se mostrar disposta a colaborar e deixar a Secretaria à disposição para coleta de informações.

Às professoras Marli, Dalva e Lucielma, que solicitamente contribuíram com a investigação no que se refere à apresentação e à mediação com as participantes.

Agradeço à Daisy (diretora) da Escola Marcos Nunes, que solicitamente aceitou que a pesquisa fosse realizada na escola e por todas as vezes que a contatei solicitando visita e informações e ela imediatamente aceitou contribuir.

Ao Alfredo (vice-diretor) da Escola João Botelho, que deixou a escola de portas abertas para a realização da pesquisa.

Às participantes que gentilmente doaram suas memórias e histórias para a construção desta dissertação de mestrado, sem vocês a pesquisa não existiria.

A memória não é apenas ideológica, mitológica e não confiável,
mas sim um instrumento de luta para conquistar a igualdade
social e garantir o direito às identidades.

Marieta Ferreira, Tania Fernandes e Verena Alberti

RESUMO

OLIVEIRA, Iranildo da Silva. **História e Memória de Vida de Alunos com Deficiência na EJA**. 2020. 138 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2020.

Esta pesquisa de dissertação de mestrado buscou estreitar a relação entre duas modalidades de ensino que têm suas conquistas a partir da luta social, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), destinada a jovens, adultos e idosos, e a Educação Especial, que tem como público-alvo pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Buscou responder a seguinte questão: de que forma os alunos com deficiência vivenciam a inclusão e a escolarização nas turmas de EJA no município de Santa Maria do Pará? O objetivo é conhecer, por meio da história de vida, como os alunos com deficiência vivenciam o processo de inclusão na modalidade EJA em Santa Maria do Pará, nordeste do estado do Pará. Em relação à metodologia, foi utilizada a História de Vida. O tipo da pesquisa foi de campo com abordagem qualitativa. O *locus* da pesquisa foi o município de Santa Maria do Pará, distante cerca de 100 km da capital do Pará, Belém. As participantes da pesquisa foram três alunas da EJA, uma com Deficiência Física e duas com Deficiência Intelectual. Como instrumento de coleta de dados foi utilizada a entrevista com roteiro semiestruturado e a análise dos dados se deu por meio das categorias de análise. Os resultados foram: duas alunas com Deficiência Intelectual e uma com Deficiência Física; apenas duas tiveram acompanhamento clínico especializado; todas se deslocavam para fora do município para realizar procedimentos e acompanhamentos clínicos; há ausência de fisioterapia para duas delas; há falta de parceria entre saúde, assistência social e educação; estudaram em escolas localizadas em suas comunidades durante a infância e não tiveram Atendimento Educacional Especializado (AEE) durante a Educação Infantil; há ausência de acessibilidade na escola do campo; durante o Ensino Fundamental, duas deixaram de estudar, uma devido ao fechamento da escola do campo e a outra por falta de cadeira de rodas; chegaram à EJA sem o entendimento sobre a modalidade; uma delas em nenhum momento conheceu o AEE; duas frequentam o AEE desde o Ensino Fundamental; há um descompasso entre legislação e oferecimento do AEE na escola do campo; as participantes constroem suas identidades a partir do espaço em que vivem e do que produzem; duas se identificam como pessoa com deficiência; há outros resultados que se fazem presentes nesta dissertação.

Palavras-chave: Educação; Educação de Jovens e Adultos; Educação Especial; Pessoa com Deficiência; História de Vida.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Iranildo da Silva. **History and Life Memory of Students with Disabilities in EJA**. 2020. 138 f. Thesis (Mastership in Education) – State University of Pará, Belém, 2020.

This master's thesis research sought to narrow two teaching modalities that have their achievements from the social struggle, being Young and Adults Education – EJA that is a teaching modality aimed at young, adults and the elderly and the other is Special Education that have as target audience people with disabilities, global developmental disorder and high abilities/giftedness. Sought to answer the following question: In what way do students with disabilities experience inclusion and schooling in Young and Adult Education classes in the city of Santa Maria do Pará? The aim is to know through life history how students with disabilities experience the process of inclusion in the EJA modality in the municipality of Santa Maria do Pará, northeast of the state of Pará. About the methodology, Life History was used. The type of research was field with qualitative approach. The locus of the research was the municipality of Santa Maria do Pará, northeast of the state of Pará, distant about 100 km from the capital Belém. The research participants were three students from EJA, one with physical disability and two with intellectual disability. The interview with a semi-structured script was used as data collection instrument. The data's analysis happened through the analysis categories. The results were: two students with intellectual disabilities and one with physical disabilities; only two participants had specialized clinical follow-up; the participants moved outside of the municipality to perform clinical procedures and follow-up; there is no physical therapy for two participants who need it; there is a lack of partnership between health, social assistance and education; the participants studied in schools located in their communities during childhood; the participants did not have Specialized Educational Service - AEE during early childhood education; there is an absence of accessibility in the rural school; two participants stopped studying during elementary school, one due to the closure of the rural school and the other due to the lack of a wheelchair; the participants arrived at EJA without understanding about this modality; one participant never knew the AEE; two participants have attended AEE since elementary school; there is a mismatch between legislation and the provision of AEE in the rural school; the participants build their identities from the space they live in and what they produce; two participants identify themselves as people with disabilities; there are other results that are present in this dissertation.

Keywords: Education; Young and Adults Education; Special Education; Person with Disability; Life History.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Caracterização do município em relação à população, ao número de homens e de mulheres, pessoas que moram na zona urbana e rural.....	38
Tabela 2: População distribuída na zona urbana e rural em relação ao gênero	39
Tabela 3: Relação de Escolas no Município	44

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1: Localização do município de Santa Maria do Pará	38
Ilustração 2: Matrículas do Ensino pré-escolar, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior referentes aos anos de 2005 a 2017	40
Ilustração 3: Número de matrículas no Ensino Fundamental de 2005 a 2017	41
Ilustração 4: Pirâmide Etária do município de Santa Maria do Pará referente ao Censo de 2010	42
Ilustração 5: Rio Tacioteua	43
Ilustração 6: Frente da Escola João Botelho de Souza	45
Ilustração 7: Total de Alunos matriculados por Etapa e Modalidade de Ensino na Escola João Botelho	47
Ilustração 8: Frente da Escola Marcos Nunes	48
Ilustração 9: Total de Alunos matriculados por Etapa e Modalidade de Ensino na Escola Marcos Nunes	49
Ilustração 10: Percentual de Pessoas Analfabetas com 15 ou mais – Brasil – 2016-2017	59
Ilustração 11: Taxa de analfabetismo, por grupo de idade, segundo as regiões (%)	60
Ilustração 12: Alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento a altas habilidades ou superdotação matriculados em classe comum – Brasil – 2008-2016 (%)	73
Ilustração 13: Direitos da Pessoa com Deficiência aos Serviços do SUS	82
Ilustração 14: Escola Marcos Nunes vista de lado	89
Ilustração 15: Rampas de acesso às salas da Escola Marcos Nunes	90
Ilustração 16: Croquis da Participante P03	105
Ilustração 17: Crochês da Participante P01	107

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Discussões sobre Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial	22
Quadro 2: Discussões sobre Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos	23
Quadro 3: Discussões sobre Alunos com deficiência na EJA	24
Quadro 4: Discussões sobre a interface Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial no PPGED-UEPA	25

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB – Câmara de Educação Básica
CENESP – Centro Nacional de Educação Especial
CESB - Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNS – Conselho Nacional de Saúde
CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos
CPDOC – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
CREAS – Centro de Referência Especializado de Assistência Social
DA – Deficiente Auditivo
DF – Deficiência Física
DM – Deficiente Mental
DV – Deficiente Visual
EENM – Estimulação Elétrica Neuromuscular
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EUA – Estados Unidos da América
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GEPEEAm – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial na Amazônia
IES – Instituição de Ensino Superior
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras – Língua Brasileira de Sinais
LOAS – Lei Orgânica da Assistência Social
MEC – Ministério da Educação
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
NEP – Núcleo de Educação Popular Paulo Freire
ONU – Organização das Nações Unidas

PA – Pará

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNATE – Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar

PNAS – Política Nacional de Assistência Social

PNE – Plano Nacional de Educação

PPGED – Programa de Pós-Graduação em Educação

SEDUC – Secretaria de Estado de Educação

SEESP – Secretaria de Educação Especial

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

SEMUS – Secretaria Municipal de Saúde

SNC – Sistema Nervoso Central

SNP – Sistema Nervoso Periférico

SRM – Sala de Recursos Multifuncionais

SUAS – Sistema Único de Assistência Social

SUS – Sistema Único de Saúde

TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

UEPA – Universidade do Estado do Pará

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

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

URE – Unidade Regional de Ensino

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 O Estado da Arte na interface EJA e Educação Especial	20
1.2 Da organização da dissertação	27
2 PERCURSO METODOLÓGICO	29
2.1 Instrumentos da Pesquisa	30
2.2 Análises de Dados	31
2.3 História de Vida como percurso metodológico	31
2.4 <i>Locus</i> da Pesquisa	37
2.4.1 Sobre o Distrito de Tacioteua	42
2.4.2 As Escolas Pesquisadas	44
2.4.2.1 Escola João Botelho de Souza	45
2.4.2.2 Escola Marcos Nunes	47
2.5 Participantes da Pesquisa	50
2.5.1 Perfil dos Participantes e Ingresso em Campo.....	51
3 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	54
3.1 Memórias e História da Educação de Jovens e Adultos	54
3.2 Percurso Histórico da Pessoa com Deficiência e da Educação Especial ...	64
4 MEMÓRIAS DA ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNAS COM DEFICIÊNCIA NA EJA 76	
4.1 Atendimento Clínico e Deficiência	78
4.2 O início educacional nas vozes de quem viveu	83
4.3 Memórias do Ensino Fundamental	86
4.3.1 Lembranças da chegada à EJA.....	88
4.4 O AEE na Trajetória Escolar	95
4.5 Como eu me vejo e o que o outro vê	100
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS	117
APÊNDICES	128

1 INTRODUÇÃO

A Lei 9.394 (BRASIL, 1996), que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, diz que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino para os “que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (Art. 37) enquanto a Educação Especial é uma “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Art. 58).

Levando-se em consideração que a formação inicial e continuada dos docentes é importante para a realização de ações educativas que envolvam todos os alunos, desenvolvendo-os de forma significativa para a vida, entender essas práticas educativas na voz do aluno, em uma perspectiva de história de vida, pode evidenciar o que realmente pensam sobre o processo formativo.

Este objeto de estudo foi escolhido, portanto, pelo interesse de responder a problemática a partir da história de vida de alunos com deficiência que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem da EJA, por conhecer os percalços existentes nas duas modalidades de ensino, por trabalhar e ter contato com a EJA e por fazer parte de um grupo de pesquisa que problematiza a Educação Especial.

Em maio de 2009, após realizar concurso público, fui convocado pela Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC-PA) para assumir o cargo de vigia. Minha lotação foi noturna e a escola oferecia/oferece a modalidade EJA. A partir de então, comecei a fazer observações sobre o processo formativo que envolve esse público. Conversei por diversas vezes com os alunos sobre o que os levou a estudar à noite e na EJA, as respostas foram várias e todas relevantes.

Um fato que sempre me chamou a atenção é a presença de pessoas idosas, como era o caso de um senhor que tinha por volta de 80 anos, sempre pontual, que nunca faltava. Pessoas como ele relatavam que, quando tinham menos idade, não puderam estudar por terem que ajudar suas famílias; então, não havia tempo certo, o momento certo era aquele que estavam vivendo.

No ano de 2013, ingressei na Universidade do Estado do Pará (UEPA), no curso de Pedagogia, no qual vivenciei uma nova experiência. Com embasamento teórico, acompanhei a EJA por outra perspectiva, o que culminou no Trabalho de Conclusão de Curso com a problematização da evasão na EJA naquela unidade de

ensino, situação que acontecia e ainda acontece com frequência. O fato de exercer o cargo de vigia em uma escola foi imprescindível para entender o processo educativo que existe na EJA, muitas vezes por meio da observação, entendimento para além da formação oferecida pela universidade.

Foi no percurso da graduação que tive contato com o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial na Amazônia (GEPEEAm), que desenvolve estudos e pesquisas na/da Educação Especial, contribuindo com a problematização e fomento do campo. Com isso, aprofundei-me nos estudos sobre a Educação Especial, o que abriu novos caminhos e vontade de pesquisar sobre tal modalidade pela qual muitos vêm lutando há tempos para garantir, que tem um público com especificidades e que merece ser identificado como histórico e de direito.

Sendo assim, dedico-me a unir essas modalidades de ensino para problematizar situações que merecem destaque e que precisam ser reveladas. Com isso, os questionamentos que surgem para o desenvolvimento desta pesquisa são: de que forma os alunos com deficiência vivenciam a inclusão e a escolarização nas turmas de Educação de Jovens e Adultos em Santa Maria do Pará? Como acontece o processo de escolarização dos alunos com deficiência na EJA? Os alunos com deficiência frequentadores da EJA se percebem como público da educação especial? Como se percebem?

Os objetivos são, por meio da história de vida, conhecer como alunos com deficiência vivenciam o processo de inclusão na modalidade EJA em Santa Maria do Pará, nordeste do Pará, além de compreender como esses alunos estão construindo suas identidades pautadas na política de inclusão. Interessou ainda perceber como os professores estão contribuindo para a formação do aluno com deficiência da EJA resultantes da política de inclusão e, conseqüentemente, refletir sobre os desafios enfrentados pelos alunos da modalidade, principalmente tratando-se de alunos público-alvo da Educação Especial.

Sobre a memória da educação de Santa Maria do Pará, Aquino (2017, p. 68) considera que ainda há muito a ser evidenciado, o município ainda nem completou seis décadas de emancipação política e existem pessoas que acompanharam o desenvolvimento histórico e o processo de consolidação da educação na localidade que não foram ouvidas sobre isso. Oliveira e Fernandes (2016, p. 22) evidenciaram que a Educação Especial foi, de fato, iniciada em agosto de 2014, sendo que há

uma única escola para atender a demanda da Educação Especial na rede municipal de ensino.

A Educação Especial e a EJA perpassam pelo o que está previsto na Declaração dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU), notadamente o Art. 1º: “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade” (ONU, 1948). Tal liberdade não se restringe a grupos sociais ou qualquer outra organização. O que está previsto na Declaração, que recentemente completou setenta anos, deve ser seguido e lembrado sempre que os direitos individuais e coletivos forem feridos ou suprimidos.

Deve-se conceber uma educação que forma pessoas com base em princípios de humanidade e de cidadania, não o neoliberal voltado para a formação de mão de obra. Com isso, devem ser apontados fatores econômicos contraditórios que ditam os rumos da educação e que não devem sobressair ao seu verdadeiro sentido.

Gadotti (2016, p. 06) considera que essa educação humanitária é defendida como “um direito e não como um serviço a ser comprado pelos indivíduos que podem pagar por ele, tornando o indivíduo responsável pela sua própria educação”. Nessa perspectiva, o referido autor conclui que “a educação é dever do estado e direito do cidadão e que deve promover a cooperação e a colaboração entre os cidadãos e não reforçar o individualismo” (GADOTTI, 2016, p. 06).

Nesse viés, ressalta-se o alinhamento ao Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que objetiva “ênfatar o papel dos direitos humanos na construção de uma sociedade justa, equitativa e democrática” (BRASIL, 2007, p. 26), sonho que deve ser consumado no dia a dia de trabalho campo da educação, sem fazer distinção alguma entre pessoas, no sentido mais amplo da equidade.

A EJA é um terreno diversificado, que envolve alunos com conhecimentos variados. Além dos professores possuírem bagagem cultural construída ao longo de anos de exercício na docência, a modalidade deve levar em consideração o que visa o Art. 37, § 1º, da LDB, isto é, os sistemas de ensino devem garantir aos que não puderam estudar na idade prevista “oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (BRASIL, 1996).

A LDB (1996) estabelece, como garantia, abordagens pedagógicas específicas para tais educandos, sendo importante considerar as especificidades

dessa modalidade, que teve suas conquistas com muita luta social, como pontua Gadotti (2013) em “Educação de Adultos como direito humano”.

Embora a discussão objetive a pessoa com deficiência, inevitavelmente trará à tona o professor e a escola. Fernandes e Gonçalves (2013) problematizam a formação do professor da EJA que tem como público alunos com deficiência, e relatam que, nesse cenário, a reprovação e o analfabetismo se aproximam de 80%, o que preocupa não só as instituições como também pesquisadores da área, além de colocar em dúvida a formação dos docentes atuantes na EJA. É preciso pensar para os sistemas de ensino uma Educação Especial que desconstrua barreiras atitudinais que se caracterizam como preconceituosas e inclua a pessoa com deficiência em todos os contextos sociais, níveis e modalidades de ensino.

André (2010) se questiona sobre a real necessidade de problematizar o papel do professor e pondera se esta é a forma de se chegar ou o caminho para uma educação de qualidade. Dentro disso, Arroyo (2008) destaca que não é fácil criar modelos de formação docente e diversidade, tendo em vista a rica diversidade encontrada principalmente quando se leva em consideração a regionalidade.

Sobre direitos e aspirações dos diferentes grupos, a Declaração de Hamburgo (1997) enfatizava que todos deveriam ter “acesso a programas educativos que pudessem, por uma pedagogia centrada na pessoa, responder às suas necessidades, e facilitar a sua plena integração participativa na sociedade” (CONFINTEA V, 1999, p. 51).

Isso é reiterado na Conferência Internacional Sobre a Educação de Adultos VI – Marco de Ação de Belém, que descreve o papel da educação inclusiva para o desenvolvimento humano, social e econômico: “preparar todos os indivíduos para que desenvolvam seu potencial contribui significativamente para incentivá-los a conviver em harmonia e com dignidade” (CONFINTEA VI, 2010, p. 11).

Nóvoa (2013) pontua que, diante da diversidade encontrada no ambiente escolar, deve-se adotar a ética profissional e a colaboração docente, e isso não deve partir da gestão, mas da colaboração dos professores com a finalidade de solucionar os problemas por meio do colegiado docente. Cortella (2015, p. 109) exemplifica um dos problemas enfrentados por alunos em escolas públicas: “Se ele (aluno) não se interessa, tem Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)”, ou seja, se o discente não apresentar o comportamento esperado pelo professor, logo ele é diagnosticado com algum distúrbio, transtorno e/ou deficiência.

Sobre a inclusão de alunos com deficiência na educação regular, Farias e Oliveira (2016, p. 30) consideram que a inclusão escolar perfeita, de certa forma, não acontece, e concluem que “o conceito de inclusão não corresponde a uma existência, e sim a uma norma, cuja função e cujo valor é o de se relacionar com a existência no intuito de provocar a modificação desta”.

Na próxima seção, são apresentadas produções, mestrado e doutorado, no âmbito dos Programas de Pós-graduação em Educação (PPGED) depois de busca no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no site do PPGED-UEPA, entre 2010 e 2018.

Posteriormente, apresenta-se a organização metodológica, descrevendo o percurso para melhor estruturação, coleta e desenvolvimento do trabalho, sendo que o percurso foi conduzido pelo próprio objeto de estudo. Dá-se destaque à História de Vida, em Alberti (2004), Thompson (1992) e Bosi (1979), entendendo-se que esta leva em consideração a subjetividade do participante, ou seja, sua vivência no mundo e como este espaço se configurou para o desenvolvimento da sua história, destacando-se fatores históricos, políticos, culturais e sociais de cada um.

A seguir, o resultado do levantamento das produções, sejam elas dissertações ou teses, que fomentam a discussão sobre EJA e Educação Especial nos PPGEDs das Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil. O levantamento foi realizado no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e no site do PPGED-UEPA a partir de descritores pré-definidos.

1.1 O Estado da Arte na interface EJA e Educação Especial

Neste tópico serão apresentadas produções que corroboram com o objeto de pesquisa, evidenciando o que foi produzido para o fortalecimento das discussões. Tendo como objetivo elucidar o tema, portanto, primeiramente foram realizadas buscas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, com recorte temporal de 2010 a 2018, para identificar o quantitativo de produções que fizeram a interface entre Educação Especial e EJA, além de saber como está sendo feita essa interface e as problematizações e quais deficiências estão no cerne das discussões.

Parte-se de levantamento semelhante realizado por Siems (2012), no Banco de Teses da CAPES, a partir dos descritores “Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial/Educação Inclusiva”, no qual foram encontradas 11 (onze)

produções no período de 2003 a 2009. Siems (2012, p. 64) fez um mapeamento das produções na área tendo como “principais focos de interesse bases conceituais e teóricas, localização geográfica, períodos de produção e possíveis lacunas a serem ainda aprofundadas”. A autora evidencia que a articulação entre as modalidades de ensino é embrionária no cenário das produções em programas de pós-graduação, pois não encontrou produções anteriores ao ano de 2003.

Realizou-se busca dos trabalhos entre 2010 até 2018 por entender que Siems (2012) elucida o cenário nos anos anteriores a 2010. Para a busca, portanto, utilizou-se 10 (dez) descritores, mas apenas 4 (quatro) apresentaram produções, a saber: EJA e Educação Especial; Educação Especial na EJA; Alunos com deficiência na EJA e, por último, Memórias de Alunos da EJA.

Com o descritor “Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial” foram encontradas 2 (duas) produções; já com o descritor “Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos” 2 (duas) produções; O descritor “Alunos com deficiência na EJA” apresentou 1 (uma) produção.

Os descritores que não apresentaram pesquisas foram: História de Vida, Deficiência e EJA; Memórias de Alunos com Deficiência na EJA; Memória e História de Vida de Alunos com Deficiência na EJA; História de Vida na EJA; História de Vida da Pessoa com Deficiência; e, por último, História de Vida e Deficiência.

Foi realizada ainda busca exaustiva nas produções do PPGED-UEPA, desde 2007 até 2017 (isto é, todas as disponíveis no site do programa até a data do levantamento), para identificar o ano da primeira que fez a interface entre Educação Especial e a EJA, o quantitativo das que fizeram a discussão e o que foi discutido.

O quadro que segue apresenta o resultado, que foi organizado do seguinte modo: título da obra, seu respectivo autor, instituição a qual está vinculado, acompanhado do ano de defesa, titulação (mestrado ou doutorado) e o aporte teórico utilizado na produção.

Quadro 1: Discussões sobre Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial

Título	Autor/ Autora	Instituição/ Ano	Titulação	Teóricos
A EDUCAÇÃO ESCOLAR DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA: DO DIREITO CONQUISTADO À LUTA POR SUA EFETIVAÇÃO	FREITAS, Ana Paula Ribeiro	USP/2010	Mestrado	JANUZZI (2004) MAZZOTTA (1999) DI PIERRO (2000; 2003; 2005) HADDAD (2001; 2007) ARELARO; KRUPPA (2007) MANTOAN (2006) RIBEIRO (1996)
INTERFACES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO ESPECIAL: O DIREITO EM ANÁLISE	BOTTI, Flavya Herzog Adamkosky	UFES/2016	Mestrado	PAIVA (2006; 2011) FREIRE (2005) HADDAD (1987) LIMA (2016) LAPLANE (2014) KASSAR (2011) SIEMS (2011) MELETTI; RIBEIRO (2014) PRIETO (2010)

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da pesquisa realizada no Banco de Teses da CAPES.

A partir do descritor “Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial” foram evidenciados 2 (dois) trabalhos, sendo estes dissertações de mestrado, ambos produzidos em PPGED e em universidades públicas. Há um intervalo de 6 (seis) anos (2010 e 2016) entre a realização da primeira e a segunda, um intervalo considerável para o meio acadêmico. Há de se questionar por que esse número reduzido de pesquisas em um intervalo de tempo extenso, levando-se em consideração que a temática é pertinente e que a discussão engloba duas modalidades de ensino.

As dissertações foram produzidas em unidades federativas distintas, uma no estado de São Paulo e a outra no Espírito Santo. A primeira em uma Universidade Estadual e a segunda em uma Federal, ambas localizadas na região Sudeste do Brasil. As palavras-chave utilizadas em ambas foram: Educação Especial; Educação de Jovens e Adultos; Direito à Educação. Freitas (2010) acrescenta mais duas palavras-chave, a saber: Política Educacional; Legislação do Ensino.

Freitas (2010) dialoga com documentos para elucidar o direito à educação de jovens e adultos com deficiência, no âmbito federal e estadual, especificamente em São Paulo. A autora faz um levantamento histórico para deixar evidente como se deu o processo legal de educação às pessoas jovens e adultas com deficiência.

Para Freitas (2010, p. 75), as conquistas para jovens e adultos com deficiência se deram a partir do engajamento de movimentos da sociedade civil, no

sentido de reivindicar os direitos de grupos subalternizados. No entanto, apesar desse direito ser garantido desde 1988, na Constituição da República Federativa do Brasil, poucas escolas de São Paulo tinham matriculados alunos jovens e adultos com deficiência na EJA até o final de 2004, além de uma parte dessas instituições não terem recebido nenhum apoio especializado para o público em questão.

Freitas (2010) considera tímidos os avanços na legislação brasileira no que concerne aos documentos que regulamentam as duas modalidades de ensino, haja vista que “poucos foram os que trataram a educação das pessoas com deficiência e a educação de jovens e adultos de maneira integrada”.

Botti (2016) elabora pesquisa a partir do direito fundamental à educação. Nesse sentido, a autora corrobora com o pensamento de Freitas (2010) ao pontuar que o direito da pessoa com deficiência à educação não se concretizou na prática ao ser anunciado na Constituição de 1988, precisando da pressão social para ser assistido por leis complementares.

Botti (2016) retoma a história para evidenciar avanços no âmbito dos direitos humanos, entre eles o direito à educação. Dentro disso, destaca que a “legislação brasileira avança no que tange a assegurar os direitos humanos e sociais” (BOTTI, 2016, p. 101). A partir de então, o sujeito assume o protagonismo de sua história.

Quadro 2: Discussões sobre Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos

Título	Autor/Autora	Instituição/Ano	Titulação	Teóricos
DESVELANDO OS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS SURDOS NO CENÁRIO DA EJA: UM ESTUDO DE CASO	ROCHA, Marcos Leite	UFES/2012	Mestrado	MAZZOTA (2005; 1999) JANUZZI (2004; 2006) HADDAD (2000) FREITAS (2010) BUENO (1993) MARTINS (2006) BRAGA (2010)
PROCESSO DE INCLUSÃO DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) EM BELFORD ROXO/RJ: DESAFIOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS	CABRAL, Rosangela Costa Soares	UFRRJ/2018	Mestrado	ROMÃO (2000) FÁVERO (2011) FREIRE (2001; 2006) ADORNO (2012; 2002) PAES (2016) DAMASCENO (2015) ARROYO (2006)

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da pesquisa realizada no Banco de Teses da CAPES.

Com o descritor “Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos” foi possível encontrar 2 (duas) dissertações de mestrado, produzidas também em PPGED e em universidades públicas. Essas pesquisas têm intervalo de 6 (seis)

anos (2012 e 2018) entre si, mais uma vez um intervalo que serve para refletir sobre as pesquisas que fazem a interface entre Educação Especial e EJA.

As dissertações em questão foram desenvolvidas em unidades federativas distintas, a primeira no Espírito Santo e a outra no Rio de Janeiro. E, mais uma vez, se concentram no Sudeste. As palavras-chave utilizadas foram: na primeira, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Processos de escolarização de jovens e adultos surdos nas salas comuns da EJA; na segunda, Educação Inclusiva, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial.

A dissertação de mestrado de Rocha (2012) traz à discussão a escolarização do aluno surdo nas salas comuns de EJA. Esse autor pontua o desafio dos sistemas de ensino para garantir a escolarização do aluno com deficiência, no que se refere ao acesso, à permanência e à qualidade (ROCHA, 2012, p. 37). Segundo ele, os jovens e adultos que vivem com alguma deficiência foram duplamente invisibilizados ao longo da história do Brasil, seja nas políticas públicas para a educação, seja no interior das escolas cercada de seus (pré)conceitos.

Cabral (2018) complementa, ao destacar que é papel da escola elaborar estratégias para garantir a permanência de todos, na perspectiva de que cada um desenvolva autonomia e independência. Discutindo a política de inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial que frequentam a EJA, Cabral (2018) revelou o desconhecimento dos docentes sobre as políticas que regulam essas modalidades.

Quadro 3: Discussões sobre Alunos com deficiência na EJA

Título	Autora	Instituição/ Ano	Titulação	Teóricos
A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO: O OLHAR DAS PROFESSORAS	SOUZA, Sandra Cristina Morais de	UFPB/2013	Mestrado	HATTGE (2007) ACORSI (2010) SOARES (2011) FREIRE (2005) GADOTTI; ROMÃO (2011) HADDAD (2007)

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da pesquisa realizada no Banco de Teses da CAPES.

Ao pesquisar sobre trabalhos com a interface Educação Especial e EJA, a partir do descritor “Alunos com deficiência na EJA”, apenas um trabalho foi evidenciado, sendo este uma dissertação de mestrado, realizada no PPGED da Universidade Federal da Paraíba, situada no nordeste brasileiro. As palavras-chave utilizadas foram: Inclusão; Educação de Jovens e Adultos; Pessoa com Deficiência.

Souza (2013) disserta a partir da ótica docente sobre o processo de inclusão de discentes jovens e adultos com deficiência na EJA, considerando que a

sociedade ao tentar organizar seu espaço, rotula todo e qualquer cidadão que foge da regra imposta. Esses rótulos são identificados por Souza (2012, p. 88) como “desviantes, os estranhos, os diferentes, os marginais”.

De acordo com Souza (2013, p. 100), as políticas inclusivas foram estabelecidas com o intuito de “corrigir a fragilidade de uma educação, considerada para todos, mas que continua categorizando os indivíduos, e que as pessoas jovens e adultas veem a EJA como possibilidade de escolarização”.

Quadro 4: Discussões sobre a Interface Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial no PPGED-UEPA

Título	Autora	Instituição/ Ano	Titulação	Teóricos
ESTUDOS E OBSERVAÇÕES SOBRE VIVÊNCIAS DOCENTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR	FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos	UEPA/2011	Mestrado	BRAGA (2006) SAWAIA (2007) SKLIAR (2006) SILVA; ALMEIDA (2009) OLIVEIRA (2004) RIBAS (2006)
TESSITURAS DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE ALTAMIRA – PARÁ	ARAÚJO, Monica Dias de	UEPA/2013	Mestrado	MANTOAN (2003) MANTOAN; PRIETO (2006) FREIRE (2001) OLIVEIRA (2003; 2011) BASEGIO; MEDEIROS (2009)
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: VOZES DA INCLUSÃO PROTAGONIZADA EM SABERES CULTURAIS NA AMAZÔNIA	RODRIGUES, Margarida Maria de Almeida	UEPA/2014	Mestrado	FREIRE (2013; 2011; 1986) BRANDÃO (1984; 2002) FÁVERO (2006) ARROYO (2009; 2011; 2012) DI PIERRO; GALVÃO (2007) SOARES (2002) OLIVEIRA (2009)
SABERES CULTURAIS DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA DE COMUNIDADES DAS ILHAS DE ABAETETUBA-PA	BATISTA, Maria Valdeli Matias	UEPA/2016	Mestrado	MANTOAN (2011) OLIVEIRA (2004) GOFF (1988) FREIRE (1980; 2014; 2016)
TESSITURA DE MUITAS VOZES: AS INTERAÇÕES SOCIAIS DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	CARVALHO, Mônica de Nazaré	UEPA/2017	Mestrado	MANTOAN (2000; 2008) FREIRE (1983; 2011) FÁVERO (2004) GARCIA (2008) MACEDO (2005) LANDOWISKI (2012)

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da pesquisa realizada no PPGED-UEPA.

As pesquisas desenvolvidas no PPGED-UEPA apresentam a sua primeira interface na discussão de EJA e Educação Especial no ano de 2011, com intervalo de dois anos entre esta e a segunda (2013), seguida de outra produção em 2014,

momento em que novamente houve intervalo de dois anos para a próxima (2016) e, por fim, em 2017, foi realizada mais uma. Foi constatado apenas uma dissertação por ano, totalizando 5 (cinco) obras no PPGED-UEPA que dialogam com a interface.

As palavras-chave utilizadas por Fernandes (2011) foram: Inclusão; Classe Especial; EJA; Rotina Escolar; Formação de Professor. A autora disserta a partir da observação da prática docente em uma turma de classe especial de EJA e faz alguns apontamentos tendo como referência a política de inclusão. Segundo ela, para ser cumprida a política inclusiva, foi oferecido aos alunos com deficiência condições mínimas de aprendizagem, sendo notados apenas pelos docentes que “desenvolvem seu potencial criativo para trabalhar e atuar com, e somente com, aquilo que lhes é disponibilizado” (FERNANDES, 2011, p. 86).

Araújo (2013) elegeu para sua obra as seguintes palavras-chave: Inclusão; Educação de Jovens e Adultos; Política de Inclusão Educacional; Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais. Por meio de um Estudo de Caso, teceu considerações sobre uma escola de referência inclusiva, em um município do interior do Pará, no que concerne a inclusão de Jovens e Adultos com deficiência.

Araújo (2013) considerou as políticas públicas, sendo estas leis e acordos internacionais que garantem a educação de pessoas com deficiência, entre as quais jovens e adultas. A autora destaca a “importância das leis como instrumentos de determinação aliadas às práticas, às culturas, às políticas e ao comprometimento das pessoas para garantir a transformação” (ARAÚJO, 2013, p. 177).

Rodrigues (2014) utilizou as seguintes palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Educação Popular; Autoimagem; Identidade; Inclusão; NEP¹. Muito embora o título da obra contenha a palavra *inclusão*, Rodrigues (2014) argumenta a partir da inclusão de jovens, adultos e idosos ao processo de escolarização, ou seja, não faz a interface com a modalidade Educação Especial, mas, quando discorre sobre a Educação Inclusiva, apresenta alguns argumentos sobre a deficiência.

Batista (2016) discorre a partir dos saberes de jovens e adultos com deficiência e as palavras-chave apresentadas em sua dissertação de mestrado são: Saberes Culturais; Jovens e Adultos; Ribeirinhos; Comunidade das Ilhas; Pessoa com Deficiência. Desta forma, Batista (2016) considera que o modelo educacional prioriza apenas os saberes sistematizados nas escolas, deixando de fora os saberes

¹ A sigla NEP refere-se ao Núcleo de Educação Popular Paulo Freire, que está vinculado ao Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE), da UEPA.

culturais não escolares. Essa autora mostra que possuir alguma deficiência não é impeditivo para que essas pessoas apreendam saberes e os coloquem em prática.

Carvalho (2017) traz à discussão as interações de alunos jovens e adultos com Deficiência Intelectual em uma turma de EJA. As palavras-chave de sua pesquisa são: Interações Sociais; Deficiência Intelectual; Educação de Jovens e Adultos. Na ótica de Carvalho (2017), não é fácil conceituar a Deficiência Intelectual, como também não é fácil para o aluno, pois, para este, existem formas variadas de aprendizagem e de compreensão. E o professor, por sua vez, esboça medo e falta de conhecimento para trabalhar com alunos que tenham essa especificidade.

As produções no PPGED-UEPA estão problematizando questões que não tratam apenas da deficiência ou do aluno com deficiência, mas explorando outros temas que são inerentes ao acesso e à permanência da pessoa jovem e adulta com deficiência no espaço escolar.

1.2 Da organização da dissertação

O caminho trilhado no desenvolvimento desta pesquisa possibilitou organizar esta dissertação de mestrado em cinco seções, a saber:

A “Introdução”, em que apresento minhas motivações para problematizar a EJA e a Educação Especial, faço breves considerações sobre o objeto pesquisado e aponto os objetivos e a questão problema. Além disso, apresento levantamento realizado no Banco de Teses da CAPES sobre pesquisas que discorrem sobre as duas modalidades de ensino e não somente sobre deficiência, mas de problemáticas que tratam da escolarização das pessoas jovens e adultas com deficiência.

Na segunda seção, demonstro como foi o caminhar na metodologia, apresento o instrumento da pesquisa, a análise dos dados destacando a história de vida como percurso metodológico. Além disso, são trazidas também informações sobre o *locus*, as participantes e o campo pesquisado.

Na terceira seção, “Trajetória Histórica da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Especial”, é apresentada uma construção histórica dessas duas modalidades de forma individualizada, pelo fato de não haver legislações específicas que as articulem, e assim entender como se chegou à atual conjuntura.

Na quarta seção, “Memórias da Escolarização de Alunas com Deficiência na EJA”, são apresentadas as narrativas das participantes e as discussões que foram

possíveis, sendo estas: Atendimento Clínico e Deficiência; O início educacional nas vozes de quem viveu; Memórias do Ensino Fundamental; Lembranças da chegada à EJA; O AEE na Trajetória Escolar; e, por fim, Como eu me vejo e o que o outro vê.

Na última seção, estão as “Considerações Finais” acerca dos dados obtidos que ficaram evidentes no percurso da pesquisa, corroborando com as memórias e histórias narradas pelas participantes e que as construíram dentro do espaço educacional e social.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

A finalidade do estudo é conhecer, por meio da história de vida, como os alunos com deficiência vivenciam o processo de inclusão na modalidade EJA em Santa Maria do Pará (PA). O tipo de pesquisa utilizada é a História de vida e a pesquisa de campo. Sobre a História de vida, Delgado (2003, p.140) diz que “a narrativa contém em si força ímpar, pois é também instrumento de retenção do passado e, por consequência, suporte do poder do olhar da memória”. Souza (2007, p. 67) corrobora: “classificada como método, como técnica e ora como método e técnica, a abordagem biográfica, também denominada história de vida, apresenta diferentes variações face ao contexto e campo de utilização”.

A História de vida deixa em evidência, dá protagonismo ao participante da pesquisa, sujeito da própria história, “incluindo sua trajetória desde a infância até o momento em que fala, passando pelos diversos acontecimentos e conjunturas que presenciou, vivenciou ou de que se inteirou” (ALBERTI, 2004, p. 37-38), pois suas memórias são significantes para o desenvolvimento da pesquisa.

Sobre a pesquisa de campo, Cruz Neto (1994, p. 51) a considera “como uma possibilidade de conseguirmos não só uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também de criar um conhecimento, partindo da realidade presente no campo”. Assim, conhecer a realidade dos participantes utilizando a história de vida como aporte metodológico é dar significado à pesquisa de campo.

A abordagem é qualitativa na perspectiva de Goldenberg (2004, p. 49), segundo a qual “os dados da pesquisa qualitativa objetivam uma compreensão profunda de certos fenômenos sociais apoiados no pressuposto da maior relevância do aspecto subjetivo da ação social”.

A pesquisa qualitativa “se aprofunda no mundo dos significados das ações e relações humanas” (MINAYO, 1994, p. 22) e defende “uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influência recíproca” (GATTI; ANDRÉ, 2011, p. 30), uma vez que são significantes para a compreensão da história de cada participante.

2.1 Instrumentos da Pesquisa

Os dados foram obtidos por meio de realização de entrevistas semiestruturadas, que foram registradas com a utilização de um gravador de voz. Sobre entrevistas semiestruturadas, Gil (2008, p. 111) discorre que são “desenvolvidas de forma mais espontânea, sem que estejam sujeitas a um modelo preestabelecido de interrogação”. Dessa forma, há maior liberdade entre entrevistador e entrevistado, mantendo-se um padrão mínimo de formalidade durante a entrevista.

As perguntas foram formuladas para saber a história de vida das participantes. Primeiramente, fez-se um levantamento sociodemográfico com as primeiras cinco (5) perguntas. Posteriormente, buscou-se saber se houve acompanhamento clínico para então adentrar nas perguntas sobre o percurso escolar: como foi a iniciação na escola, o que as motivou parar de estudar e o que as motivou a voltar, que dificuldades encontram hoje e que perspectivas e possibilidades vislumbram sobre a Educação Especial. Destaca-se que as respostas proferidas pelas participantes foram mantidas da forma manifestada.

A observação também foi considerada como instrumento, capturando detalhes que poderiam passar despercebidos durante a entrevista. Marconi e Lakatos (2003, p. 190) ressaltam que a observação “não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos” que desejamos estudar, além de ser importante no que tange às descobertas e a colocar o pesquisador diante da realidade. Nesse caso, o que foi observado foi a escola para entender como seus espaços físicos estão distribuídos e o que eles oferecem aos discentes.

Registros fotográficos também foram feitos para capturar as estruturas das escolas, as sala de aula e os materiais pedagógicos utilizados pelos educandos na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). “Esse registro amplia o conhecimento do estudo porque nos proporciona documentar momentos ou situações que ilustram o cotidiano vivenciado” (CRUZ NETO, 1994, p. 63). As fotografias não foram utilizadas para fins analíticos, apenas para apresentar a realidade vivida pelas participantes.

Este estudo seguiu e cumpriu os princípios éticos para pesquisas em Ciências Humanas e Sociais preconizados pela Resolução 510 de 2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), em seu Art. 3º e no seu desdobramento, representados em todos os dez incisos do referido artigo.

2.2 Análises de Dados

Para a análise dos dados, foi utilizada a categorização. Sendo assim, organizou-se em categorias de discussão os conceitos próximos com o intuito de aprofundar as análises dos dados para, então, chegar a uma interpretação dos resultados. Segundo Oliveira e Mota Neto (2011, p. 163), “a partir das categorias de análise construídas é possível ao pesquisador refletir criticamente sobre a análise das informações obtidas na investigação”. Gomes (1994) acrescenta que:

A palavra *categoria*, em geral, se refere a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. Essa palavra está ligada à ideia de *classe* ou *série*. As categorias são empregadas para se estabelecer classificações. Nesse sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso. (GOMES, 1994, p. 70 – grifos do autor).

O referido autor aponta as categorias como possibilidade de análise de dados, levando-se em consideração que se pode agrupar palavras tidas como fundamentais e fazer análises a partir delas. Ressalta-se que esta escolha analítica está alinhavada com a abordagem qualitativa de pesquisa.

Analisar os dados a partir de categorias é ter a possibilidade de aprofundar os conceitos, as discussões apresentadas pelos participantes de forma que não se isole as ideias, mas se aproxime e se amplie significativamente as análises dentro das categorias temáticas. As categorias analíticas desta pesquisa são **Educação de Jovens e Adultos** e **Educação Especial**, apresentadas no início do trabalho.

No próximo tópico, apresenta-se a história de vida enquanto metodologia de pesquisa, sua afirmação no campo científico que se configura como importante para exprimir sentidos das histórias vividas por grupos sociais historicamente invisibilizados, mas que levam essas vivências em suas narrativas.

2.3 História de Vida como percurso metodológico

A escolha da história de vida foi feita para garantir que a pesquisa levasse em consideração a subjetividade dos participantes, uma vez que o objeto de estudo faz o convite para o conhecimento de memórias e de percursos históricos vividos por estes que concederam suas vivências para serem materializadas de forma categorizada dentro desta dissertação de mestrado.

Lozano (1996, p. 16) destaca a subjetividade como marca crucial do método pelo fato de considerar a história de cada indivíduo na sua totalidade, sem descartar nenhum fato particular relatado pelo narrador da história. Bosi (1979) considera que a memória de cada pessoa está ligada aos espaços e aos grupos sociais característicos em que ela circula.

Utilizar essa metodologia é dar condições e possibilitar aos participantes serem narradores de sua história. É diferente de falar sobre eles, é deixá-los falar por si, pois têm lugar de fala para narrar suas histórias, falando a partir de dentro das experiências vividas. São pessoas ricas de histórias, muitas vezes, silenciadas e, conseqüentemente, invisibilizadas, que guardam o passado nas lembranças vividas no presente. De acordo com Bosi (1979, p. 15), “a lembrança é a sobrevivência do passado. O passado, conservando-se no espírito de cada ser humano, afiara à consciência na forma de imagens-lembrança”.

Não é de forma alguma um simples relato da vida do participante, uma vez que ouvir esses conhecimentos históricos possibilita a leitura de mundo pela história e perspectiva vivida por cada pessoa, que é fazedora de conhecimento, transformadora de saberes. É uma metodologia que perpassa pela utilização de várias nomenclaturas e sobre isso Souza (2007, p. 67) pondera:

Autobiografia, biografia, relato oral, depoimento oral, história de vida, história oral de vida, história oral temática, relato oral de vida e as narrativas de formação são modalidades tipificadas da expressão polissêmica da história oral. Nas pesquisas na área de educação adota-se a história de vida, mais especificamente o método autobiográfico e as narrativas de formação, como movimento de investigação-formação, seja na formação inicial ou continuada de professores/professoras [...] As variadas tipificações ou classificações no uso do método biográfico inscrevem-se no âmbito de pesquisas socioeducacionais como uma possibilidade de, a partir da voz dos atores/atrizes sociais, recuperar a singularidade das histórias narradas por sujeitos históricos, socioculturalmente situados, garantindo às mesmas o seu papel de construtores da história individual/coletiva intermediada por suas vozes.

Percebe-se que são várias as terminologias utilizadas, mas o que está em evidência é sempre a história da vida do participante, sua subjetividade. Sobre o espaço temporal, Alberti (2004, p. 21) deixa claro que este pode ser trabalhado ao se utilizar a história de vida como metodologia da pesquisa:

[...] só pode ser empregada em pesquisas sobre temas recentes, que a memória dos entrevistados alcance. Com o passar do tempo, as entrevistas assim produzidas poderão servir de fontes de consulta para pesquisas sobre temas não tão recentes, mas a realização de entrevistas pressupõe o estudo de acontecimentos e/ou conjunturas ocorridos num espaço de aproximadamente 50 anos. (ALBERTI, 2004, p. 21).

Isso se deve ao fato de trabalhar com a história de pessoas, e essas histórias devem estar nas lembranças dos participantes, deve ser algo que precise de apenas alguns incentivos que norteiem a fala dos narradores. “Por meio da história, as pessoas comuns procuram compreender as revoluções e mudanças por que passam em suas próprias vidas” (THOMPSON, 1992, p. 21).

A pesquisa com a história de vida como metodologia não data da atualidade, é uma forma de pesquisar que entrou no *hall* dos percursos metodológico por volta da década de 1940. Segundo Souza (2007, p. 63), foi com o descobrimento da “tecnologia do gravador e das fitas magnéticas, por volta da década de 40 do século XX”. Para o mesmo autor, o uso do “gravador possibilitou que as memórias fossem registradas em suportes materiais, o que permitiu o acesso para além do momento de sua coleta” (SOUZA, 2007, p. 63).

Thompson (1992, p. 45) considera novo o uso da terminologia “história oral” tanto quanto a invenção do gravador, mas ressalta que isso não quer dizer que não exista um passado e pondera que “a história oral é tão antiga quanto a própria história”. Esse autor faz um levantamento exaustivo sobre a metodologia da história oral no mundo, o que demonstra a necessidade da história ser documentada para apreciação das gerações futuras.

Alberti (2004, p. 19) menciona que, no início da década de 1970, com a propagação da história oral nos Estados Unidos e na Europa, começou um movimento que a utilizou como metodologia de pesquisa na área científica. Em 1975, foi implantado no Brasil o Programa de História Oral do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), na Escola de Ciências Sociais da Fundação Getúlio Vargas.

A respeito do CPDOC, Alberti (2004, p. 19) destaca que o centro foi “pioneiro no Brasil”, conjugando duas tendências mundiais: a norte-americana, com sua ideia de “bancos de depoimentos orais” e produções que não estão necessariamente alicerçadas a um projeto; e a vertente europeia, que dava enfoque ao rigor científico sem que as entrevistas resultantes da pesquisa “fossem necessariamente colocadas à disposição de um público de pesquisadores” (ALBERTI, 2004, p. 19).

Delgado (2003, p. 15) ressalta que “a história oral é uma metodologia primorosa voltada à produção de narrativas como fontes do conhecimento, mas principalmente do saber”. As possibilidades e alcance da metodologia da história

oral são tamanhos que várias áreas de conhecimento a utilizam no seu percurso metodológico. Sobre sua significância, Alberti (2004, p. 20-21) pontua:

A partir dos anos 1990, o chamado “movimento da história oral” ampliou-se significativamente, tanto no Brasil quanto no exterior. Em abril de 1994, foi fundada a Associação Brasileira de História Oral (ABHO), por ocasião do II Encontro Nacional de História Oral [...] No plano internacional, 1996 criou-se em Gotemburgo, Suécia, a International Oral History Association (IOHA), com a expressiva participação de pesquisadores brasileiros. (ALBERTI, 2004, p. 20-21 – grifo da autora).

Localizar a história oral dentro da própria história é perceber o quão importante é essa metodologia, que tem aceitação no meio científico por apresentar um leque de possibilidades para o desenvolvimento da pesquisa, configurando sua significância e significado científico.

Lozano (1996, p. 15) destaca o interesse despertado na atualidade pela história oral, exemplificando que existe um número expressivo de eventos e trabalhos científicos das mais variadas áreas do conhecimento. Para o autor, “o interessante é destacar a gradativa conformação multidisciplinar, por inclusão e assimilação, crítica ou não, de temas, métodos e técnicas de trabalho de diversas disciplinas sociais” (LOZANO, 1996, p. 20).

Costa (2009, p. 22), ao descrever a história de vida como metodologia, pondera que é:

o caminho mais indicado para conhecermos os indivíduos e seu processo de formação identitária pessoal e profissional a partir do contexto em que se situam, uma vez que, é autorreflexiva, autoformativa e tem o poder de transformar a nós mesmos sem que este intuito tenha sido traçado (COSTA, 2009, p. 22).

Essa construção é feita no desenvolvimento da história, ou seja, esse desenvolvimento é individual, sendo também dinâmico durante toda a vida e adquirindo maior significado quando é lembrado e reproduzido, uma vez que oralizado de forma reflexiva. Dentro desse viés, entende-se, a partir de Alberti (2004), que a história oral trata:

[...] de ampliar o conhecimento sobre acontecimentos e conjunturas do passado através do estudo aprofundado de experiências e versões particulares; de procurar compreender a sociedade através do indivíduo que nela viveu; de estabelecer relações entre o geral e o particular através da análise comparativa de diferentes testemunhos, e de tomar as formas como o passado é apreendido e interpretado por indivíduos e grupos como dado objetivo para compreender suas ações. (ALBERTI, 2004, p. 19).

A história de vida é essencial para entender como a pessoa se percebe e se coloca dentro do contexto social. A partir das tessituras históricas, pode-se fazer um

panorama de como se deu o processo histórico vivido por cada participante da pesquisa. Sobre essa ótica, Souza (2007, p. 63-64) discorre:

Trabalhar com a memória, seja a memória institucional ou a do sujeito, faz emergir a necessidade de se construir um olhar retrospectivo e prospectivo no tempo e sobre o tempo reconstituído como possibilidade de investigação e de formação de professores. A memória é escrita num tempo, um tempo que permite deslocamento sobre as experiências. Tempo e memória que possibilitam conexões com as lembranças e os esquecimentos de si, dos lugares, das pessoas, da família, da escola e das dimensões existenciais do sujeito narrador.

A reconstrução ou contação da história de vida do sujeito participe do processo histórico-social o leva a perceber o quanto as marcas de resistência estão impregnadas em sua narrativa, uma vez que, ao tecer a história, reflete sobre o processo em que esteve envolvido. Nesse sentido, Bosi (1979, p. 10) argumenta que “a memória é essa reserva crescente a cada instante e que dispõe da totalidade da nossa experiência adquirida”.

Assim os negros, as mulheres, os índios, os homossexuais vão buscar na indagação do passado, a partir de suas memórias individuais e coletivas, as circunstâncias sociais e culturais que os conformaram no tempo presente e que permitem pensar em projetos para o futuro. (SOUZA, 2007, p. 63).

Sobre o que Souza (2007) argumenta, Thompson (1992, p. 44) afirma que a história oral “é uma história construída em torno de pessoas. Ela lança a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação. Admite heróis vindos não só dentre os líderes, mas dentre a maioria desconhecida do povo”. Bosi (1979, p. 09) enfatiza que, “pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, ‘desloca’ estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência” concluindo que “a memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora”.

Souza (2007) considera que a legitimidade da história de vida como metodologia de pesquisa se deu por conta de dar voz aos subalternos, às minorias, aos oprimidos, uma vez que estes grupos sociais são silenciados pela história tradicional, o que permite identificar o quão tenso e disputado é o campo da história. Coaduna-se a esse pensamento o de Thomson (2004, p. 51) quando este considera que a história oral dá entrada a relatos não documentados e, acima de tudo, faz conhecer as histórias dos silenciados.

A história de vida está em sincronia com a interpretação do passado e de suas marcas. Vilaronga e Caiado (2013, p. 64) compreendem a “história de vida enquanto uma unidade, uma síntese, que permite a análise da complexidade e múltiplas determinações na trama da vida”, produzindo, dessa forma, “conhecimentos históricos, científicos, e não simplesmente fazer um relato ordenado da vida e da experiência dos ‘outros’” (LOZANO, 1996, p. 17).

Além disso, a história de vida se baseia na vivência do participante/narrador, numa perspectiva de elucidar as suas narrativas, mostrando que “a memória não é apenas ideológica, mitológica e não confiável, mas sim um instrumento de luta para conquistar a igualdade social e garantir o direito às identidades” (FERREIRA; FERNANDES; ALBERTI, 2000, p.12).

Garantir o protagonismo de pessoas culturalmente invisibilizadas é um importante papel da história de vida enquanto aporte metodológico, e impreterivelmente do pesquisador na condução e no trato do material coletado na entrevista, uma vez que se trata de experiência ímpar e que traduz fatos que somente o narrador tem conhecimento e que merecem destaque dentro da história.

Lozano (1996) deixa claro que a história oral não se limita apenas aos relatos, às histórias contadas, vai além, validando-as com aportes bibliográficos e documentais, consolidando uma história que não aparece nos livros, conseqüentemente, tornando-as legítimas. Para Monteiro (2011, p. 128), história oral se faz “presente ao admitir diferentes formas de criar informações com a utilização dos depoimentos, das entrevistas narrativas, das biografias e autobiografias”, concluindo que “toda história de vida encerra em si um conjunto de depoimentos ou narrativas em que o sujeito decide o que contar ao perscrutar a memória”.

Ao examinar a memória o narrador, percebe-se que sua vida carrega marcas da história, marcas essas que são consideradas ao revelar suas lembranças. No entanto, para compreender a história, Burker (1991, p. 49) considera que é “necessário saber mergulhar nas ondas” em um sentido de se aprofundar para entender as relações sociais, políticas e culturais existentes na história que o pesquisador se propõe a explorar.

Revisitar o passado é poder compreender como os fatos aconteceram e marcaram a história e o desenvolvimento da sociedade a partir de luta e de resistência para ser entendido e respeitado dentro de sua especificidade. Perceber os movimentos de luta dentro do contexto histórico, faz perceber o quanto se deve

saber sobre o que a história tem a revelar. Nas palavras de Bosi (1979, p. 09), “a memória permite a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no processo ‘atual’ das representações”.

Segundo Thompson (1992), existem três formas de construção da história oral, a saber: a primeira é a narrativa da história de uma única vida; a segunda é uma coletânea das narrativas; a terceira é a da análise cruzada. No primeiro caso, a fonte será uma pessoa dotada de conhecimento sobre o local ou o assunto abordado e/ou representar um grupo social. Sobre a segunda, coleta-se história de vários participantes que não têm um conhecimento tão vasto sobre determinado tema. Na terceira, a história oral é entendida como sendo de cunho informativo e pode ser organizada e impressa no mesmo livro.

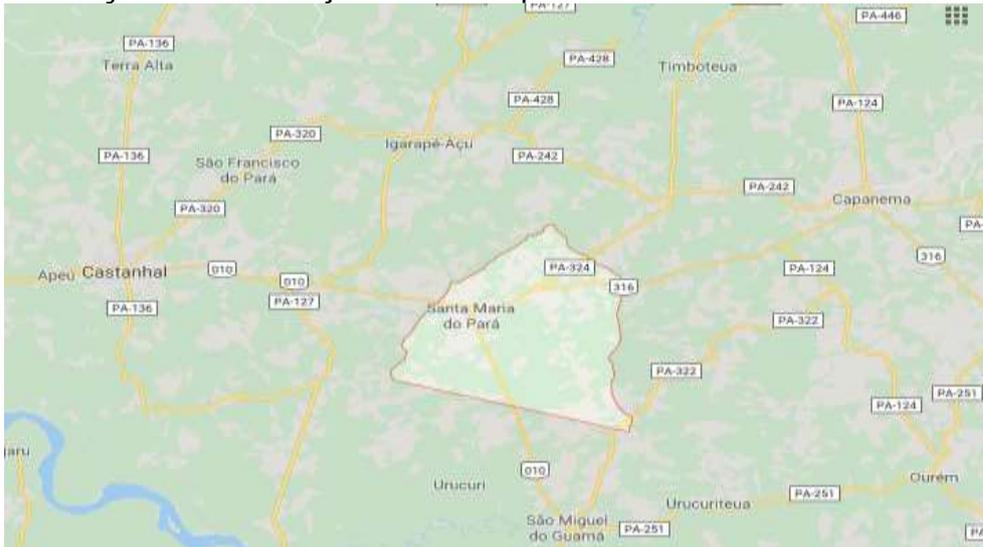
A história de vida se consolidou como metodologia de pesquisa pela necessidade do pesquisador de saber a história a partir das narrativas dos participantes. A EJA se consolidou como modalidade de ensino por meio da luta e da resistência de seus defensores, conseqüentemente a Educação Especial se fez presente nas discussões e elaborações de leis que reforçam a garantia dos direitos universais de todo e qualquer cidadão com ou sem deficiência.

2.4 Locus da Pesquisa

A pesquisa foi realizada no município de Santa Maria do Pará, localizado no nordeste do estado do Pará, cerca de 100 Km de distância da capital Belém. Essa cidade é estratégica por estar situada às margens da BR-316 e da BR-010 (Belém-Brasília), sendo conhecida, por isso, como cidade trevo, pelo fato de estar no meio dessas duas rodovias federais.

As limitações estendem-se aos municípios de São Miguel do Guamá; Castanhal; Nova Timboteua; Igarapé-Açu; São Francisco do Pará; São Domingos do Capim e Bonito, como ilustra a imagem a seguir.

Ilustração 1: Localização do município de Santa Maria do Pará



Fonte: Google Maps.

A emancipação político-administrativa se deu em 29 de dezembro de 1961. Na atualidade, conta com uma população de aproximadamente 23.026 habitantes, com estimativa de 24.861 habitantes para o ano de 2019, segundo o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2010). Sua divisão territorial é composta da seguinte forma: sede do município, Distrito de Taciateua e outras 31 (trinta e uma) localidades.

A formação étnica do município é bastante heterogênea, existindo descendentes de índios (Tribo Tembê), negros e nordestinos. A economia é basicamente agrícola, voltada para agricultura e pecuária, sendo forte a cultura de subsistência. O comércio está em ascensão, com empresários que empregam uma quantidade significativa de pessoas, dividindo a mão de obra com o setor público municipal, mesmo assim o poder público ainda é o principal empregador.

Tabela 1: Caracterização do município em relação à população, ao número de homens e de mulheres, pessoas que moram na zona urbana e rural

POPULAÇÃO	23.026
HOMENS	11.492
MULHERES	11.534
ZONA URBANA	13.328
ZONA RURAL	9.698

Fonte: Elaborado pelo autor com dados do Censo do IBGE de 2010.

Nessa representação da população santamariense, percebe-se que mais de 55% da população está localizada na zona urbana do município e que o número de

homens e mulheres está próximo, com uma diferença de 42 pessoas, mas com predominância feminina.

Tabela 2: População distribuída na zona urbana e rural em relação ao gênero

LOCALIZAÇÃO	HOMENS	MULHERES
Zona Urbana	6.425	6.903
Zona Rural	5.067	4.631
TOTAL	11.492	11.534

Fonte: Elaborado pelo autor com dados do Censo do IBGE de 2010.

Nessa distribuição da população santamariense, homens e mulheres estão em números próximos, mas percebe-se que o maior número de mulheres está na zona urbana do município, sendo que o mesmo ocorre com os homens, a maior parte está na zona urbana.

Em relação ao número de alunos com deficiência matriculados, dados do Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2015) demonstram que o município tem 15 alunos público-alvo da Educação Especial na EJA no sistema municipal de ensino, mas, no sistema estadual de ensino, há 443 alunos no Ensino Fundamental – EJA, 113 no Ensino Médio – EJA e nenhum como público da Educação Especial. Considera-se que muitos são matriculados sem informar que possuem alguma deficiência, o que pode justificar o baixo número de alunos da Educação Especial na EJA.

Aquino (2017) contribui com informações a respeito da matrícula de alunos com deficiência no sistema municipal de ensino, sustentando que:

Hoje, no município de Santa Maria do Pará, em 22 (vinte e duas) escolas municipais, existem 74 (setenta e quatro) alunos com Necessidade Educacional Especial, nas zonas urbana e rural do município. Sendo que a maioria desses alunos se encontra na zona urbana, com 42 (quarenta e dois) alunos matriculados. (AQUINO, 2017, p. 76).

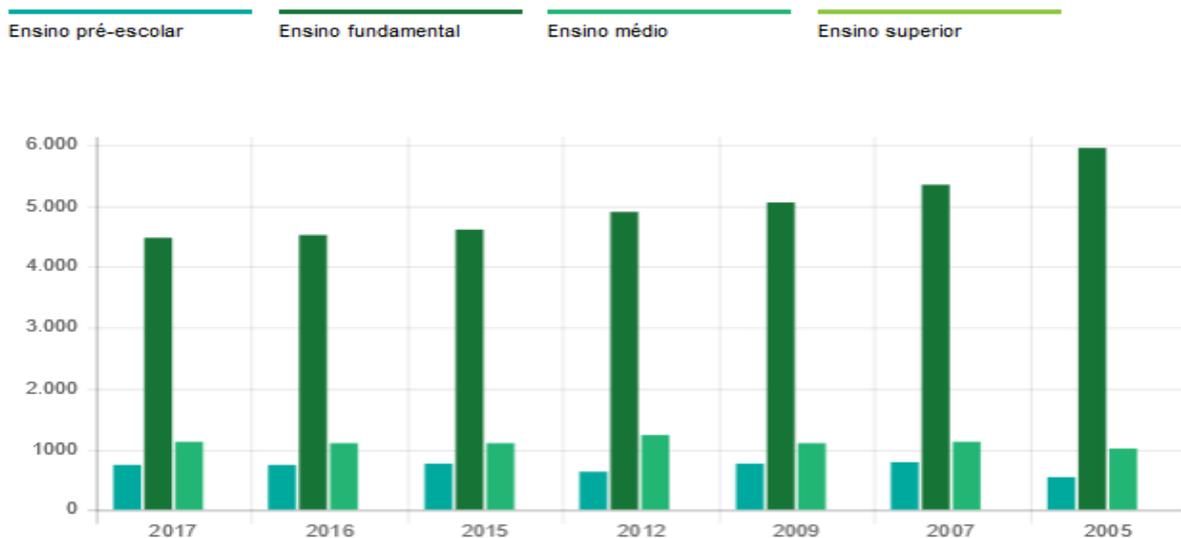
A partir dos argumentos desse autor, pode-se perceber um desencontro entre os dados divulgados pelo Inep e o que a realidade santamariense apresenta, ou essa informação de que o aluno possui alguma deficiência acontece a partir do contato com professores e com gestão escolar, que posteriormente informam a Secretaria Municipal de Educação – SEMED.

O IBGE aponta os números gerais das matrículas ocorridas nos sistemas de ensino municipal e estadual. No ano de 2017, o Ensino Fundamental (do 1º ao 9º ano) apresentou 4.480 matrículas enquanto o Ensino Médio (do 1º ao 3º ano) teve

1.127 alunos matriculados. O IBGE também apresenta o número de 226 docentes no Ensino Fundamental no ano de 2015 enquanto, no Ensino Médio, havia um total de 57 docentes para um quantitativo de 55 escolas de Ensino Fundamental e 3 de Ensino Médio. Para ilustração, segue a imagem abaixo.

Ilustração 2: Matrículas do Ensino pré-escolar, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior referentes aos anos de 2005 a 2017

Matrículas (Unidade: matrículas)



Fonte: IBGE-Cidades.

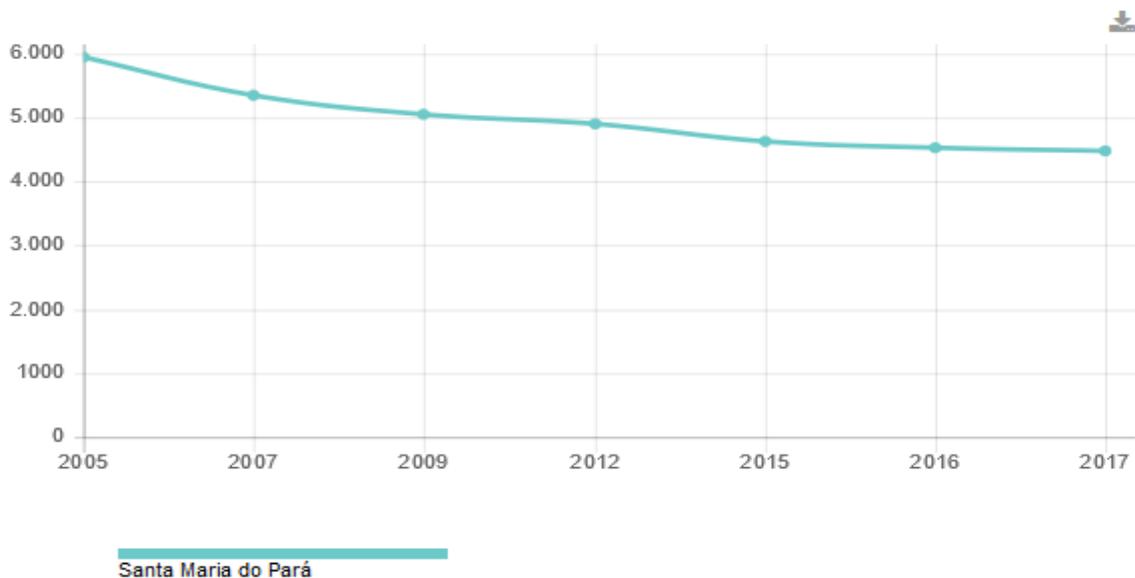
O IBGE faz algumas considerações sobre a escolarização de alunos com idade entre 6 e 14 anos no município de Santa Maria do Pará:

Em 2015, os alunos dos anos iniciais da rede pública da cidade tiveram nota média de 3.9 no IDEB. Para os alunos dos anos finais, essa nota foi de 3.4. Na comparação com cidades do mesmo estado, a nota dos alunos dos anos iniciais colocava esta cidade na posição 82 de 144. Considerando a nota dos alunos dos anos finais, a posição passava a 76 de 144. A taxa de escolarização (para pessoas de 6 a 14 anos) foi de 98.2 em 2010. Isso posicionava o município na posição 8 de 144 dentre as cidades do estado e na posição 1768 de 5570 dentre as cidades do Brasil. (IBGE, 2018).

Esses dados revelam que o desempenho dos alunos do Ensino Fundamental, tanto dos anos iniciais como dos anos finais, precisa melhorar, no sentido de melhorar o posicionamento do município no *ranking* estadual, enquanto o município em questão está bem posicionado no que diz respeito à taxa de escolarização de pessoas entre 6 e 14 anos.

Ilustração 3: Número de matrículas no Ensino Fundamental de 2005 a 2017

Matrícula / **Ensino fundamental** (Unidade: matrículas)

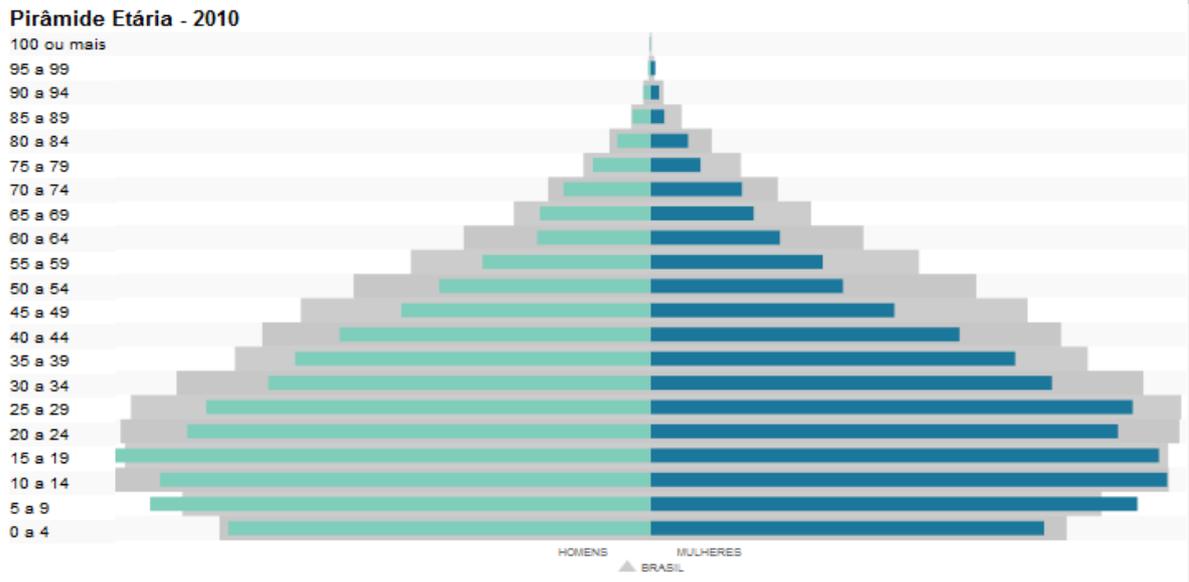


Fonte: IBGE- Cidades.

A imagem demonstra que houve uma queda de mais de 1.000 alunos matriculados no decorrer de sete anos (2005 a 2012) e que mais de 500 alunos deixaram o Ensino Fundamental entre 2012 e 2017. No ano de 2005, havia 6.000 alunos no Ensino Fundamental, no ano de 2017 havia 4.480. Espera-se que esses 1.520 alunos que deixaram de se matricular no Ensino Fundamental tenham dado prosseguimento para o Ensino Médio porque é um número expressivo para um município de pouco mais de 23.000 habitantes.

No município em questão, 6,3% da população de 10 a 17 anos não é alfabetizada, pessoas que talvez se tornem alunas da EJA no futuro. Trata-se de uma população de aproximadamente 3.869 pessoas, dentre as quais 243 pessoas não são alfabetizadas, dados esses do IBGE (2010).

Ilustração 4: Pirâmide Etária do município de Santa Maria do Pará referente ao Censo de 2010



Fonte: IBGE-Cidades.

De acordo com a faixa etária, a população é composta de: 1.910 pessoas de 0 a 4 anos; 2.287 pessoas de 5 a 9 anos; 2.333 pessoas de 10 a 14 anos; 2.419 pessoas de 15 a 19 anos; 2.156 pessoas de 20 a 24 anos; 2.146 pessoas de 25 a 29; 3.483 pessoas de 30 a 39 anos; 2.578 pessoas de 40 a 49 anos; 1.723 pessoas de 50 a 59 anos; por fim, 1.992 pessoas com 60 anos ou mais. Esses valores são referentes aos homens e às mulheres.

2.4.1 Sobre o Distrito de Tacioteua

O Distrito de Tacioteua se formou às margens da BR 316, tem pouco mais de 5.000 habitantes e está distante cerca de 20 km da sede do município de Santa Maria do Pará. Essa localidade se originou por volta de 1915 às margens do rio de mesmo nome. O Distrito e respectivamente o município de Santa Maria do Pará têm como vizinhos os municípios de Nova Timboteua (ao lado esquerdo) e Bonito (ao lado direito).

Ilustração 5: Rio Taciатеua



Fonte: Site da Prefeitura Municipal de Santa Maria do Pará.

À época de sua formação, a vila era pequena e composta por migrantes provenientes de outras cidades do Pará, da região Nordeste do país, assim como de imigrantes holandeses. O distrito inicialmente foi chamado de Taxiатеua pelos índios Tembé, nome que é uma junção de duas palavras: “Taxi”, uma árvore muito frequente e abundante na localidade, árvore da espécie *Sclerolobium paniculatum* e da família *Caesalpiniaceae*, e “Teua”, que em língua tupi significa abundância (SANTA MARIA DO PARÁ, 2019).

Taciатеua se destaca pela exuberância do rio, sendo um dos principais balneários do município, e por sua forte influência na política. Foi elevada ao *status* de Distrito no ano de 1999. Sua economia não difere da predominante no município, sendo forte a agricultura familiar, produção de farinha de mandioca, plantação e colheita de pimenta-do-reino, entre outros.

O Distrito tem suas marcas na história e cultura do município, contribuindo de forma significativa, pois acontece nessa localidade duas expressões culturais que movimentam a cidade e suas agrovilas. A primeira é o Forró dos Casados, com quase cinquenta anos de tradição, uma festa de rua que teve início no ano de 1973 e desde então é realizada no período junino. Já existe inclusive uma proposta de transformá-la em patrimônio cultural de Santa Maria do Pará.

A outra base cultural é o Círio de Nossa Senhora Imaculada Conceição, que, no ano de 2019, teve sua 25ª edição. A procissão começa com um pequeno círio

fluvial no rio Taciатеua, em seguida, a imagem é retirada da canoa e colocada na berlinda dando continuidade ao círio pelas ruas do Distrito.

A localidade tem água encanada, considerada boa para o consumo. Uma praça onde fica localizada uma igreja católica e uma Unidade de Saúde Estratégia Saúde da Família – ESF. Conta ainda com duas escolas municipais que oferecem Creche, Pré-escola e Ensino Fundamental anos iniciais (1º ao 5º ano). Além de uma escola estadual que atende o Ensino Fundamental anos finais (6º ao 9º ano), Ensino Fundamental – EJA (3ª e 4ª etapa) e Ensino Médio.

2.4.2 As Escolas Pesquisadas

Ao ser emitido o Parecer do Comitê de Ética², liberando a pesquisa (final de fevereiro de 2019), foi realizado um novo levantamento na SEMED, mas as informações sinalizavam uma redução de pessoas com deficiência na EJA. Isso pode até ser problematizado, perguntando-se sobre quais as possíveis causas que levam o aluno público da Educação Especial a deixar de frequentar a EJA. Que fatores incidem sobre isso?

Tabela 3: Relação de Escolas no Município

ESCOLAS	QUANTIDADE
Estadual	08
Municipal	52
Conveniada	01
Particular	01
TOTAL	62

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da pesquisa.

O município de Santa Maria conta, na atualidade, com um total de 62 (sessenta e duas) escolas, distribuídas como evidenciado acima. Então, a partir da negativa sobre os possíveis participantes da pesquisa no sistema municipal de ensino, foi realizada visita técnica em todas as escolas do sistema estadual que oferecem EJA para verificar matrícula e frequência de alunos da Educação Especial.

Na procura, foram identificadas duas discentes na Escola Estadual de Ensino Fundamental João Botelho de Sousa. Essa escola já faz AEE há quase 10 (dez) anos, uma vez que o documento de implantação da Sala de Recurso Multifuncionais (SRM) data do dia 22 de março de 2010. Em 2019, foram matriculados na instituição

² CAEE: 04352518.9.0000.8767

477 (quatrocentos e setenta e sete) alunos, sendo que 25 (vinte e cinco) são público-alvo da Educação Especial.

A terceira participante estuda no Distrito de Taciateua, mais precisamente na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Marcos Nunes. Essa escola está localizada no centro de Taciateua e tem 295 (duzentos e noventa e cinco) alunos matriculados, mas o site da SEDUC não contabiliza nenhum na Educação Especial.

As duas escolas *locus* da pesquisa ofertam a EJA no Ensino Fundamental, compreendendo as etapas/série da 2ª até a 4ª etapa (2ª etapa – 3ª e 4ª série; 3ª etapa – 5ª e 6ª série; 4ª etapa – 7ª e 8ª série) e tinham matriculados nessa modalidade de ensino alunos público-alvo da Educação Especial.

2.4.2.1 Escola João Botelho de Souza

A Escola João Botelho de Souza está localizada no bairro Estrela, na sede do município. Inaugurada em novembro de 1990, passou por um processo demorado de reforma que foi de 2009 até 2012. A região em que está localizada não fica distante do centro da cidade, tendo em vista seu tamanho geográfico, mas é considerada periférica, conseqüentemente há um agravo ao desenvolvimento da instituição no que se refere à presença e/ou à permanência dos discentes.

A escola oferece o Ensino Fundamental de 1º ao 9º ano, atuando também com as modalidades de ensino EJA (atuando por etapas) e Educação Especial. Essa unidade escolar atende, em grande parte, alunos residentes do campo, sendo que, considerando-se a totalidade de matriculados, a maioria é de famílias carentes.

Ilustração 6: Frente da Escola João Botelho de Souza



Fonte: Arquivo da Pesquisa.

A imagem mostra a entrada da escola e, como se pode observar, a rua ainda é de terra batida, embora a escola seja privilegiada por seu espaço. Essa instituição de ensino é considerada inclusiva, possui piso tátil para pessoas com cegueira, banheiro para cadeirantes e foi contemplada com uma SRM, reafirmando o supracitado, que tem seu documento de implantação desde 22 de março de 2010.

A escola possui estacionamento próprio para carros e motos no seu interior. Sobre sua divisão, é dividida por blocos, sendo, no total, quatro blocos, ligados por corredores cobertos, construídos dentro de sua área. Em um bloco, encontra-se: uma diretoria, uma secretaria, uma sala de professores, uma sala da coordenação pedagógica (que fica dentro da sala dos professores), uma sala de arquivos, uma biblioteca, uma sala de informática³ e dois banheiros para funcionários.

Existem dois blocos com quatro salas de aula cada. As salas são espaçosas e arejadas, não possuem central de ar, a ventilação fica por conta de ventiladores afixados nas paredes. No meio desses blocos, existem três banheiros, um para homens, um para mulheres e um para cadeirantes.

O último bloco é dividido da seguinte forma: uma cozinha⁴, duas salas de aula pequenas (essas salas possuem central de ar), uma SRM, banheiros⁵, uma sala que é utilizada como depósito, além de haver um refeitório, localizado no meio do bloco, um grande salão onde há duas mesas grandes de madeira para os alunos merendarem. A escola conta ainda com uma quadra de esportes coberta, mas que precisa de reparos no telhado.

A escolha da gestão ocorre por meio de eleição, com intervalo de três anos entre elas. O conselho escolar é atuante, mas não há conselho de classes. As reuniões com pais e funcionários ainda são marcadas para comunicar datas de provas e cobranças que giram em torno de frequência, pontualidade, cumprimento de horário e uso do uniforme escolar.

³ A sala de informática está desativada desde uma invasão de vândalos que a depredaram.

⁴ A cozinha possui um depósito para o material de limpeza e utensílios da cozinha, e ainda um lavabo.

⁵ Nesse bloco há três banheiros, sendo um para homens, um para mulheres e um para cadeirantes, mas encontram-se desativados desde a reforma da escola no ano de 2012.

Ilustração 7: Total de Alunos matriculados por Etapa e Modalidade de Ensino na Escola João Botelho

CURSO	VAGAS DISPONÍVEIS	ALUNOS ENTURMADOS	ALUNOS NÃO ENTURMADOS	TOTAL DE MATRÍCULAS
ENS FUND EJA 1A E 2A ETAPA	13	67	0	67
ENS FUND EDUCACAO ESPECIAL	6	23	0	23
ENS FUND I DE 9 ANOS	24	127	1	128
ENS FUND II DE 9 ANOS	71	167	2	169
ENS FUND EJA 3A E 4A ETAPA	45	89	1	90
TOTAL	159	473	4	477

Fonte: SEDUC/PA.

Os dados acima apresentam os números de alunos matriculados que a escola possuía em 2019. Dois fatos que merecem destaque são, em primeiro lugar, o número de alunos da Educação Especial, segundo a SEDUC, um total de 23, mas, pelas informações da escola, existem 25 alunos matriculados na modalidade em questão. O outro ponto é sobre a EJA, pelas informações da SEDUC, a escola só oferece 3ª e 4ª etapa, mas existe uma turma de 2ª etapa.

No quadro de funcionários, a escola conta com trinta e seis profissionais, distribuídos entre professores, equipe técnica, direção e pessoal de apoio, que conta com dois servidores terceirizados atuando como vigias.

2.4.2.2 Escola Marcos Nunes

A Escola Marcos Nunes oferece o Ensino Fundamental e Médio, e atua com a modalidade EJA. Em funcionamento desde 1947, teve a primeira reforma em 1968, posteriormente um ampliação em 1980, sendo novamente ampliada em 1988. Suas últimas reformas aconteceram em 2009 e 2010. Está localizada no bairro Centro do Distrito de Taciateua.

Sua localização é privilegiada, está situada em frente da Estratégia Saúde da Família (unidade de saúde), da igreja católica, da pracinha do Distrito e está cerca de 100 metros do rio Taciateua. Mesmo sendo uma escola do campo, a educação oferecida não carrega essa marca, possivelmente pelo fato de seus moradores não se considerarem moradores do campo.

Sobre a identidade do povo do campo, o Decreto nº 7.352 de 2010 classifica:

os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural. (BRASIL, 2010b).

Mesmo sendo uma escola que atende filhos de agricultores, pessoas que cultivam a terra como meio de trabalho, estas não se veem como tal por considerarem que o Distrito é uma extensão do urbano. Esse mesmo decreto também define a escola do campo, sendo “aquela situada em área rural [...] ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo” (BRASIL, 2010).

A ausência da identidade do campo também foi percebida por Fernandes (2015) ao tratar da escolarização de pessoas com deficiências nas ilhas de Belém, destacando que existe uma visão de simplicidade e tranquilidade na vida do campo, além de um sucateamento nos prédios escolares e nos recursos pedagógicos.

Ilustração 8: Frente da Escola Marcos Nunes



Fonte: Arquivo da Pesquisa.

A imagem acima evidencia a frente da escola e, como pode ser observado, a rua é asfaltada, sendo essa a principal do Distrito. Não há rampa de acesso na entrada, apenas no ambiente interno da escola. Está dividida em seis salas de aula, uma sala de vídeo, uma biblioteca, uma secretaria, uma diretoria, uma sala dos professores, uma sala da coordenação pedagógica, uma cozinha, um almoxarifado, um laboratório de informática, um banheiro masculino, um banheiro feminino e um

banheiro para pessoas que vivem em cadeira de rodas⁶, conta ainda com um banheiro para os funcionários. Isso tudo está dividido em três blocos, dois deles unidos por uma área coberta que serve como espaço de recreação e refeitório.

Não há quadra de esportes coberta, apenas um campo com gramado castigado pelo sol e com traves de madeira. A escola também não tem SRM mesmo tendo alunos público-alvo da Educação Especial matriculados, logo não há professores que realizem AEE.

A escolha da direção da escola se dá por processo eleitoral, realizado a cada três anos e o conselho escolar é atuante. Essa instituição de ensino, considerando-se o seu percurso histórico, que está intimamente ligado à trajetória do Distrito de Tacioteua, conta com um bom conceito perante a comunidade.

Ilustração 9: Total de Alunos matriculados por Etapa e Modalidade de Ensino na Escola Marcos Nunes

CURSO	VAGAS DISPONÍVEIS	ALUNOS ENTURMADOS	ALUNOS NÃO ENTURMADOS	TOTAL DE MATRÍCULAS
ENS MED REGULAR (Res. 191/2011)	28	111	0	111
ENS FUND II DE 9 ANOS	53	138	2	140
ENS FUND EJA 3ª E 4ª ETAPA	11	44	0	44
TOTAL	92	293	2	295

Fonte: SEDUC/PA.

Como mostram os dados, o número de alunos matriculados, atuantes e desistentes, ultrapassou as vagas disponíveis no ano de 2019. Um fato a precisar é a ausência do público da Educação Especial que está matriculado na escola e que não aparece nos dados oficiais da SEDUC, também a turma de 2º etapa da EJA que não é informada no sistema. Será que as informações não estão chegando/alimentando o sistema ou a SEDUC não está apresentando dados reais?

Para atender a demanda, a escola conta com um grupo de profissionais, a saber: uma diretora, uma vice-diretora, quatorze professores, três coordenadores pedagógicos, duas professoras readaptadas, uma escrevente/datilógrafa⁷, duas

⁶ O banheiro acessível foi construído na última reforma pela qual a escola passou.

⁷ Optou-se por utilizar a nomenclatura informada na escola.

serventes e dois vigias. É dessa forma que a escola atende os quase trezentos alunos matriculados.

O tópico que segue apresenta os rigores éticos que foram adotados nesta pesquisa, revela quem são as participantes e traça seus perfis, conseqüentemente de que forma aconteceu a entrada no campo.

2.5 Participantes da Pesquisa

Foram participantes da pesquisa alunos público-alvo da Educação Especial que estavam matriculados e ativos na EJA também os que tiveram interesse em dela participar.

Esta pesquisa seguiu o que preconiza a Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012 do CNS e a Resolução 510 de abril de 2016 do CNS. Dentro do que essas resoluções determinam, buscou-se atender todos os aspectos éticos da pesquisa envolvendo seres humanos.

O item II.10 da Resolução nº 466 esclarece que participante da pesquisa é o “indivíduo que, de forma esclarecida e voluntária, ou sob o esclarecimento e autorização de seu(s) responsável(eis) legal(is), aceita ser pesquisado” (BRASIL, 2012). Nesse mesmo sentido, o Art. 2º, inciso XIII, da Resolução 510 do CNS descreve participante como “indivíduo ou grupo, que não sendo membro da equipe de pesquisa, dela participa de forma esclarecida e voluntária, mediante a concessão de consentimento e também, quando couber, de assentimento” (BRASIL, 2016).

Para que os participantes fizessem parte da pesquisa, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual foram informados sobre benefícios e riscos vinculados à participação. Ao assinarem, expressaram concordância em participar, mas, caso desistissem, sua decisão seria respeitada.

Mesmo com a assinatura do TCLE, também foi apresentado o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) para casos em que o participante é “criança, adolescente ou legalmente incapaz, livre de vícios (simulação, fraude ou erro), dependência, subordinação ou intimidação”, segundo o item II.2 da Resolução 466 de 2012, ou “criança, adolescente ou indivíduos impedidos de forma temporária ou não de consentir, na medida de sua compreensão e respeitadas suas singularidades”, de acordo com o Art. 2º, inciso I, da Resolução 510 de 2016, isso “após esclarecimento sobre a natureza da pesquisa, justificativa, objetivos, métodos,

potenciais benefícios e riscos”, além de “incômodo que esta possa lhes acarretar, na medida de sua compreensão e respeitados em suas singularidades”.

As participantes foram 03 alunas que estavam matriculadas na EJA, que apresentam alguma deficiência e que têm idade mínima de 15 anos. Sobre a idade exigida, é a permitida para ingressar na EJA Ensino Fundamental. Em um estudo sobre a integração do aluno com deficiência visual no ensino regular, e que tem como metodologia a História de Vida, Caiado (2006) teve como participantes pessoas com idade mínima de 18 anos.

Foi possível a localização e o contato com as participantes por meio de informações fornecidas pelas professoras que atuam diretamente com essas discentes. Primeiramente a professora do AEE confirmou que na Escola João Botelho de Sousa havia alunos com deficiência matriculados na EJA e em turnos distintos. O elo entre pesquisador e participantes foi possibilitado, no matutino, pela professora da SRM e, no noturno, pela professora de sala comum.

A pesquisa foi explicada para as docentes e ambas conversaram com as educandas, no sentido de esclarecer a ideia de ser entrevistada e contar sobre sua vida e seu processo de escolarização, o que facilitou o momento da entrevista deixando as participantes mais à vontade. A entrevista dessas duas foi realizada na própria escola, sendo que uma foi na SRM e a outra na biblioteca.

A terceira participante foi apresentada por uma professora que ministrava uma disciplina em sua turma. Pela professora ser muito próxima da aluna, foi fácil o contato com ela, que se mostrou disposta a doar um pouco da sua história para esse trabalho. A entrevista com ela aconteceu em sua residência, em uma tarde.

2.5.1 Perfil dos Participantes e Ingresso em Campo

Aqui serão apresentados o perfil das participantes da pesquisa, identificadas como Participante 01 ou P01, conseqüentemente P02 e P03, e a entrada em campo no que diz respeito à coleta dos dados.

A Participante 01 tem 16 anos, nasceu em Belém (capital do Pará) e atualmente mora em um bairro periférico de Santa Maria do Pará. Estuda em uma escola estadual e cursa a 2ª Etapa da modalidade EJA (Ensino Fundamental) no turno matutino. Possui Deficiência Intelectual e faz AEE na escola em que estuda. Além disso, realiza atividades domésticas para ajudar a mãe.

A Participante 02 tem 16 anos, nasceu em Santa Maria do Pará e mora na comunidade São José, localizada na zona rural do município. Estuda em uma escola estadual na sede do município, onde cursa, no turno noturno, a 2ª Etapa da modalidade EJA (Ensino Fundamental). Possui Deficiência Intelectual e faz AEE na escola onde estuda no turno matutino. Trabalha no roçado⁸, ajudando a mãe no cultivo da mandioca, plantando e capinando.

Já a Participante 03 tem 23 anos, nasceu em Santa Maria do Pará e mora em Tacioteua, distante cerca de 20 km da sede do município. Cursa a 3ª Etapa da modalidade EJA (Ensino Fundamental), no noturno, em uma escola que faz parte do sistema estadual e fica no próprio Distrito. Trabalha com pinturas e desenhos de *croquis* de roupas de moda.

A coleta dos dados se deu durante o mês de maio de 2019. No período, o município foi fortemente castigado com a chuva, causando impacto direto na educação. Tendo em vista que uma parcela significativa é proveniente do campo, as escolas estaduais estavam com poucos alunos e, por sua vez, estes estavam perdendo aula por causa dos atoleiros causados pela chuva.

Na ocasião, a SEMED tinha lançado um comunicado suspendendo as aulas, mas, em menos de dois dias, voltou atrás mantendo as atividades escolares e abonando a falta daqueles que residiam no campo, além de garantir que as aulas seriam repostas “sem qualquer perda pedagógica”. Sobre isso, P01 pondera: “Eu aprendo, mas quando passo uma semana sem vir como essa, porque *tava* em greve, aí eu não lembro mais... é assim!”.

As intercorrências provocadas pela chuva afetam significativamente os alunos, principalmente quando se trata de um estudante que necessita estar na escola para a realização do AEE, como aponta a Participante 01.

Em Santa Maria do Pará, o transporte escolar dos discentes dos sistemas municipal e estadual é realizado pelo poder público municipal. Sobre o transporte escolar, a LDB, Lei 9.394, no Art. 10, inciso VII, atribui ao estado a responsabilidade do transporte escolar dos alunos do sistema estadual e, no Art. 11, inciso VI, diz que é dever do município transportar os alunos que estejam matriculados em seu sistema de ensino, mas garante, no parágrafo único, que os sistemas municipais e estaduais podem compor um único sistema (BRASIL, 1996).

⁸ Pedaco de terra preparado para o cultivo.

Mesmo que, no referido município, a educação básica não seja única e exclusivamente responsabilidade do poder público municipal, este sistema realiza o transporte dos alunos do sistema estadual. Essa prática é garantida pela Lei 10.880 de 2004, no Art. 2º, § 5º, ao descrever:

Os Municípios poderão proceder ao atendimento do transporte escolar dos alunos matriculados nos estabelecimentos estaduais de ensino, localizados nas suas respectivas áreas de circunscrição, desde que assim acordem os entes, sendo, nesse caso, autorizado o repasse direto do FNDE ao Município da correspondente parcela de recursos [...]. (BRASIL, 2004).

Dessa forma, além de realizar o transporte dos discentes que compõem seu sistema de ensino, o município é responsável pelo transporte dos alunos que compõem o sistema estadual de ensino e que residem no campo.

A próxima seção faz um apanhado teórico sobre a EJA, a Educação Especial e a pessoa com deficiência, ressaltando quem é esse público, mostrando que são pessoas históricas e de direitos dentro de suas especificidades, e os desafios apresentados por essas duas modalidades de ensino que há anos lutam por espaço e reconhecimento social.

3 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Apresentar a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial, elaborando um trajeto histórico, é evidenciar que, no percurso dessas duas modalidades, que são distintas nas suas singularidades, não há legislações que as entrelacem, que estabeleçam uma modalidade de ensino única – como “Educação Especial na EJA” – ao ter, por vezes, alunos que estão em ambas. Elas se cruzam quando é determinado que a Educação Especial perpassa todos os níveis e “modalidades” de ensino.

O fato é que ambas têm histórias semelhantes, histórias de luta, de resistência, de empoderamento e de superação. Neste momento se estreita a discussão sobre a Educação Especial e a EJA tecendo uma construção teórica e histórica sobre elas e sobre seus encontros para fazerem-se presentes na contemporaneidade.

3.1 Memórias e História da Educação de Jovens e Adultos

Ao analisar a história da EJA, percebe-se que as preocupações com o seu público vêm sendo observadas de forma mais assídua desde 1949, especialmente com a I Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), em Montreal, e conseqüentemente com as suas edições seguintes, sempre frisando a importância social, cultural, política e econômica que abrange tal modalidade. No entanto, a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, em seu Art. 26, § 2º, já ressaltava o quão importante é a educação para o desenvolvimento da vida e das relações sociais.

A EJA no Brasil vem sofrendo, ao longo do tempo, um processo contínuo de transformações e evoluções, tendo primeiro destaque significativo, em 1967, com o Programa Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que foi estendido para o Ensino Supletivo voltado verdadeiramente para jovens e adultos.

Segundo Galvão e Di Pierro (2007), o MOBRAL utilizava o mesmo modelo de livro em todo o Brasil para que adultos das camadas populares aprendessem a ler. O livro levava “palavras-chaves e, a partir delas, os padrões silábicos da língua portuguesa. Nele, podem ser lidas mensagens que enfatizam a necessidade do

esforço individual do educando”, e, por meio dessa aprendizagem, os alunos se integrariam aos avanços que o país estava passando (GALVÃO; DI PIERRO, 2007, p. 48). Ainda sobre o MOBREAL, Haddad e Di Pierro (2000, p. 115-116) pontuam:

O MOBREAL chegava com a promessa de acabar em dez anos com o analfabetismo, classificado como “vergonha nacional” nas palavras do presidente militar Médici. Chegou imposto, sem a participação dos educadores e de grande parte da sociedade. As argumentações de caráter pedagógico não se faziam necessárias. Havia dinheiro, controle dos meios de comunicação, silêncio nas oposições, intensa campanha de mídia. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 115-116).

Em 1971, foi instituída a Lei nº 5.692/71, que fixava as Diretrizes e Bases do ensino de 1º e 2º grau. Na LDB de 1971, a EJA ganha um capítulo próprio, mas, denominada como Ensino Supletivo, ou seja, uma educação que apenas complementava o que estava faltando.

Em 1996, a Lei 9.394 promove uma mudança na nomenclatura, adotando o nome Educação de Jovens e Adultos. Sobre isso, Soares (2002, p. 12) conclui que “enquanto o termo ‘ensino’ se restringe à mera instrução, o termo ‘educação’ é muito mais amplo, compreendendo os diversos processos de formação”.

Com a LDB 9394 (BRASIL, 1996), ganhos importantes foram percebidos para a EJA, considerando que seus educandos necessitam de políticas públicas específicas para o processo de ensino-aprendizagem, que promovam a construção crítica e o desenvolvimento pleno para a vida, também levando em consideração sua inserção sociocultural e aceitando o conhecimento de mundo que cada um carrega. A referida lei limita 15 anos como idade mínima para o Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio nessa modalidade de ensino.

No cenário internacional, o destaque para a EJA aconteceu com a Declaração de Hamburgo, em 1997, sendo um marco para a modalidade no sentido de estipular metas a serem alcançadas por países subdesenvolvidos. A CONFINTEA V, realizada em Hamburgo, em 1997, destacou-se por ter elaborado uma Declaração (*Agenda para o futuro*) com objetivos e metas para serem alcançados e cumpridos no intuito de diminuir o impacto causado pelo analfabetismo e pelas desigualdades sociais intensificadas por ele. A Declaração de Hamburgo ressalta a importância da EJA e suas especificidades, enfatizando que:

A educação é um instrumento estratégico indispensável para o desenvolvimento humano durável. É uma ferramenta. Mas é, sobretudo, um direito de cada um, o direito de se tornar um cidadão ativo e criativo. Aprender é, enfim, uma alegria, pois vivenciamos com isso um sentimento de liberdade, de abertura e de autonomia. Uma vez experimentada a alegria

de aprender, a gente não esquece nunca mais: ela se repete e se reproduz ao longo de toda a vida; ela não esgota jamais. (UNESCO, 1999, p. 18).

Em busca de desconstruir barreiras de segregação ocasionadas por vários fatores sociais, históricos e culturais que dificultavam o ingresso de jovens e adultos dentro do contexto escolar, a Declaração de Hamburgo, em 1997, estabelece que:

43. O direito à educação é um direito universal, que pertence a cada pessoa. Embora haja concordância em que a educação de adultos deve ser aberta a todos, em realidade, bastantes grupos ainda estão dela excluídos: pessoas idosas, migrantes, ciganos, outros povos fixados a um território ou nômades, refugiados, deficientes e reclusos, por exemplo. Esses grupos deveriam ter acesso a programas educativos que pudessem, por uma pedagogia centrada na pessoa, responder às suas necessidades, e facilitar a sua plena integração participativa na sociedade. Todos os membros da sociedade deveriam ser convidados e, se necessário, ajudados a se beneficiar da educação de adultos – o que supõe a satisfação de necessidades educativas muito diversas. (UNESCO, 1999, p. 51).

O Brasil compactuou com os acordos previstos na V CONFINTEA e na Declaração de Hamburgo no sentido de criar políticas públicas para reduzir e conseqüentemente pôr um fim no analfabetismo. Com isso, vários esforços foram feitos para amenizar tais índices.

O Marco de Ação Belém, como ficou conhecida a VI CONFINTEA sediada no Brasil, em 2009, mais precisamente na cidade de Belém do Pará, reafirmou o compromisso com uma educação igualitária, com equidade entre homens e mulheres, pessoas com deficiência e idosas. Sobre a Alfabetização de Adultos, o Marco de Ação Belém pontua:

11. A alfabetização é um pilar indispensável que permite que jovens e adultos participem de oportunidades de aprendizagem em todas as fases do *continuum* da aprendizagem. O direito à alfabetização é parte inerente do direito à educação. É um pré-requisito para o desenvolvimento do empoderamento pessoal, social, econômico e político. A alfabetização é um instrumento essencial de construção de capacidades nas pessoas para que possam enfrentar os desafios e as complexidades da vida, da cultura, da economia e da sociedade. (UNESCO, 2010, p. 7).

A partir da educação, pode-se almejar um futuro em que as diferenças sociais sejam sanadas, em que nem um jovem, adulto ou idoso seja olhado como diferente pelo fato de não saber ler ou escrever, em que essa educação que faz o processo de mutação humana, que ressignifica saberes, consiga conscientizar pessoas que segregam e discriminam pessoas analfabetas e em processo de alfabetização. Nessa perspectiva, Gadotti (2009, p. 25) argumenta que o educando adulto “não é carente e vulnerável, mas sujeito de direitos, sujeito que não é ignorante, que sabe

criar saberes, que sabe muitas coisas, como seus saberes essenciais à vida humana e à conservação do planeta”.

Sobre o reconhecimento de que todos têm direito à educação, Galvão e Di Pierro (2007, p. 14) dissertam:

O reconhecimento do direito à educação no sistema jurídico internacional e de cada país é condição necessária, mas insuficiente para sua garantia, que depende da forma como a cidadania se realiza em cada contexto, como resultado dos conflitos e consensos sociais que se estabelecem em cada momento histórico. (GALVÃO; DI PIERRO, 2007, p. 14).

As autoras consideram que não basta o reconhecimento legal (previsto em lei), é preciso aceitação dentro da própria sociedade, mudança de postura e de atitudes. Toda a sociedade deve estar inserida nos projetos dos governos voltados para grupos sociais invisibilizados. Parafraseando Nóvoa (2013), é a partir de dentro que os grupos sociais vão mudar de conceito após o contato com a realidade.

Galvão e Di Pierro (2007, p. 96) questionam: “será possível, nesse território pleno de ambiguidades, nos colocarmos ao lado dos que contribuem para romper estereótipos e estigmas, por meio da produção de contradiscursos?”. Para se chegar a essa resposta, cada cidadão deve se perguntar de que forma está contribuindo para mudar tal quadro social, a partir daí a pergunta estará a caminho de ser respondida. A resposta para essa pergunta está nos encontros, conferências, fóruns e outras ações organizadas pela sociedade civil e pelos governos federal, distrital, estaduais e municipais.

Haddad e Di Pierro (200, p. 120) apontam o período de redemocratização do Brasil como de mudança nos paradigmas para a EJA, e dão ênfase aos grupos sociais que desenvolviam a educação popular, considerada transgressora para o regime militar, retomando “visibilidade nos ambientes universitários e passaram a influenciar também programas públicos e comunitários de alfabetização e escolarização de jovens e adultos”.

Desde o início da LDB de 1996, a redação dá destaque aos direitos de todos à educação e pontua, no Art. 4º, inciso VII, a oferta de educação aos jovens e adultos que, de alguma forma, não frequentaram a escola na idade prevista. Esse artigo garante ainda uma educação “com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola”, uma educação

abrangente e que contribua de forma significativa para a formação não só para o mercado de trabalho, mas para a vida.

Aceitar e entender que a educação é campo de luta e de ressignificação durante o processo de construção/reconstrução das histórias é fato primordial para a inserção do indivíduo nesse campo de batalha, que, de forma trabalhosa, pode alterar o curso da vida; trabalhosa no sentido de entender que a educação não é um processo sofrido, mas que tem seu grau de dificuldade e que pode ser vencido.

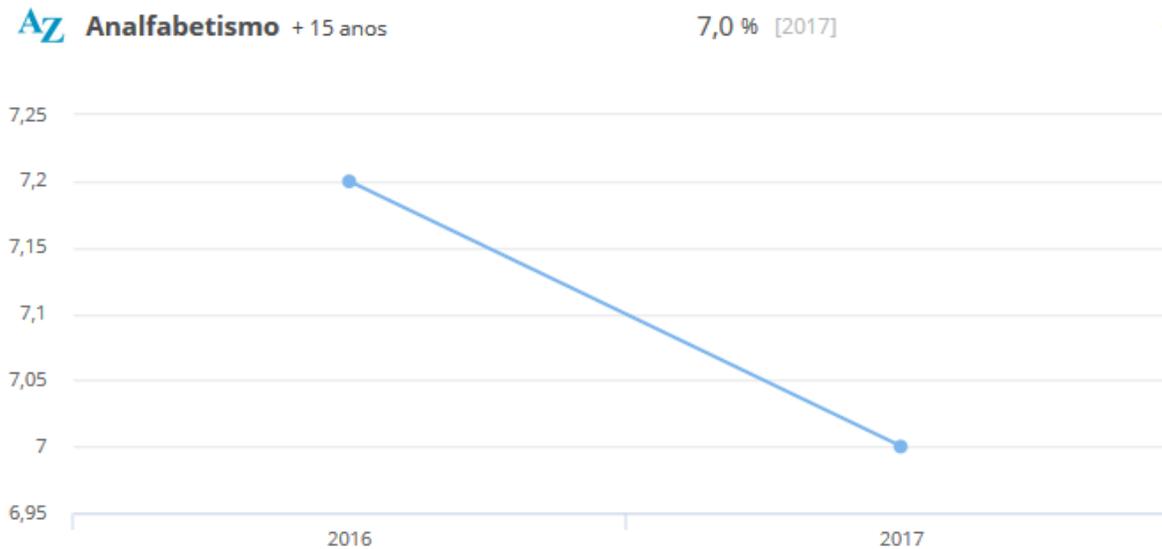
A educação é o caminho para a transformação, isso não se discute, mas o que, de fato, acontece para haver ainda número tão elevado de pessoas que não sabem ler/escrever em um público que teoricamente deveria estar frequentando uma escola? Deve-se “realizar um esforço coletivo para a formulação de políticas que ultrapassem o espírito das campanhas, estendam a oferta de ensino a essa população para as etapas posteriores à alfabetização”, assim, essas campanhas serão permanentes e estarão integradas à educação brasileira (GALVÃO; DI PIERRO, 2007, p. 100).

No ano 2000, foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, Parecer de nº 11/2000, direcionado aos sistemas de ensino e às suas respectivas escolas que ofereciam essa modalidade de ensino. Esse parecer apresentava como realidade a repetência, a evasão e a reprovação, e tudo isso culminava na distorção idade/série.

Em uma sequência de Resoluções lançadas, em 2010, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pela Câmara de Educação Básica (CEB), duas foram voltadas para a EJA: a Resolução nº 02, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais (BRASIL, 2010), e a Resolução nº 03, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração e idade mínima para ingresso nos cursos, idade mínima e certificação nos exames e sobre o desenvolvimento da modalidade por meio da Educação a Distância (BRASIL, 2010).

A partir dessas resoluções, a EJA passa a ter direcionamentos normativos que garantem uma educação com condições mínimas de qualidade para todos os frequentadores, seja em regime de privação de liberdade ou em uma escola regular de ensino.

Ilustração 10: Percentual de Pessoas Analfabetas com 15 anos ou mais – Brasil – 2016-2017



Fonte: IBGE.

A imagem acima revela como está o cenário nacional no que tange ao analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais. Os dados são da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) e revelam que 7% desse público é formado de analfabetos, isso significa que 11,5 milhões de brasileiros estão dentro desse índice. Entre 2016 e 2017, houve uma redução de 0,2% no total.

A respeito do analfabetismo, Gadotti (2009, p. 15) pontua:

Muitas políticas públicas encaram o combate ao analfabetismo como um custo e não como um **investimento**, não se levando em conta que o analfabetismo tem um impacto não só individual, mas também social. Ele impacta a vida das pessoas, na saúde (mais enfermidades), no trabalho (piores empregos), na educação, e impacta também a sociedade, a participação cidadã, a perda de produtividade e de desenvolvimento social. (GADOTTI, 2009, p. 15 – grifo do autor).

As políticas públicas devem possibilitar ao cidadão viver plenamente na sociedade, e uma forma justa está na oferta de educação pública e de qualidade, com programas que tenham uma perspectiva de contribuir para a formação crítica de cada indivíduo.

Ilustração 11: Taxa de analfabetismo, por grupos de idade, segundo as regiões (%)

Taxa de analfabetismo	15 anos ou mais			60 anos ou mais		
	2016	2017	Variação	2016	2017	Variação
Brasil	7,2	7,0	↓	20,4	19,3	↓
Norte	8,5	8,0	↓	30,0	27,4	↓
Nordeste	14,8	14,5	→ ¹	39,8	38,6	↓
Sudeste	3,8	3,5	↓	11,7	10,6	↓
Sul	3,6	3,5	→ ¹	11,3	10,9	→ ¹
Centro-Oeste	5,7	5,2	↓	21,1	18,9	↓

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016-2017⁹.

Os números do analfabetismo entre pessoas com 15 anos ou mais por região revelam as condições vividas por esses brasileiros. As regiões Sul e Sudeste têm, na atualidade, os menores índices, 3,5% cada, sendo que a primeira reduziu 0,1% e a segunda 0,3%. O Centro-Oeste, com 5,2%, conseguiu uma redução de 0,5%. A região Norte figura com 8,0% e diminuiu 0,5%. Por último, o Nordeste com 14,5% de pessoas analfabetas e redução de 0,3% em relação a 2016.

Em relação às pessoas com 60 anos ou mais, apenas a região Sul não teve uma redução significativa. O destaque está na região Norte com incríveis 2,6% de redução do analfabetismo para esse público, seguida da região Centro-Oeste com queda de 2,2%.

A redução do analfabetismo era para ser mais expressiva desde a Lei 10.880 de 2004, que garantiu o repasse de verba para o Programa Brasil Alfabetizado, lançado em 2003, criou o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE) e instituiu o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos. O Programa Brasil Alfabetizado direciona ações para jovens a partir de 15 de idade, adultos e idosos que não tiveram oportunidade de estudar. A Lei 10.880 de 2004, Art. 2º, pontua:

Fica instituído o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar – PNATE, no âmbito do Ministério da Educação, a ser executado pelo Fundo

⁹ As setas indicam variação significativa, quando direcionadas para cima (crescimento) ou para baixo (declínio), ou variação não significativa, quando direcionadas para a direita (estabilidade), ao nível de confiança de 95%.

Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, com o objetivo de oferecer transporte escolar aos alunos da educação básica pública, residentes em área rural, por meio de assistência financeira, em caráter suplementar, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, observadas as disposições desta Lei. (BRASIL, 2004).

E o Art. 3º estabelece que:

Fica instituído o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos, no âmbito do Ministério da Educação, a ser executado pelo FNDE, com o objetivo de ampliar a oferta de vagas na educação fundamental pública de jovens e adultos, em cursos presenciais com avaliação no processo, por meio de assistência financeira, em caráter suplementar, aos sistemas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal. (BRASIL, 2004).

Então, foi por meio dessa lei que os municípios receberam repasses para investir na criação de turmas voltadas para pessoas com 15 anos ou mais, para que a taxa de alfabetização seja elevada, como o Decreto nº 6.093 de 2007 que reformulou o Programa Brasil Alfabetizado visando à universalização do ensino fundamental para o público-alvo do programa.

A educação, independentemente da idade, é um direito social e humano. Muitos jovens e adultos de hoje viram esse direito negado na chamada “idade própria” e negar uma nova oportunidade a eles é negar-lhes, pela segunda vez, o direito à educação. O **analfabetismo** de jovens e adultos é uma deformação social inaceitável, produzida pela desigualdade econômica, social e cultural. Há ainda um agravante neste caso: muitos **programas de alfabetização** ainda não atendem às necessidades específicas de cada segmento da população: indígenas, negros, mulheres, deficientes, campo etc., não levando em conta as culturas e as linguagens locais. (GADOTTI, 2009, p. 14 – grifos do autor).

A educação como direito humano deve ser prioridade como política de estado para toda e qualquer pessoa de qualquer idade, independentemente do viés ideológico e político-partidário de quem está no governo. Acima de tudo, deve-se levar em conta o contexto no qual o educando está inserido sob pena deste vir a abandonar a escola por não se sentir partícipe do processo de ensino e de aprendizagem. Sem levar em consideração os estigmas sofridos por esse público, Arroyo (2014, p. 32) discorre que foram diminuídas as multiplicidades de práticas pedagógicas quando se desperdiçou e se inferiorizou “processos educativos de produção de saberes, valores, de humanização dos povos e coletivos decretados seres inferiores, sem saberes ou produtores de saberes inferiores”.

Na atualidade, muitas organizações não governamentais, grupos sociais e instituições particulares vêm contribuindo para a alfabetização de jovens e adultos e

isso “configura um terreno de experimentação de diferentes concepções do que possam vir a ser, num contexto de reforma do Estado, os serviços públicos não-estatais” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 128). Arroyo (2014, p. 28) aponta como recuperadores das ações educativas:

[...] infância, adolescência, juventude e vida adulta, trabalhadores, classes, grupos sociais, étnicos, raciais e, sobretudo, a recuperação dos complexos e tensos processos em que estão imersos para sua sobrevivência e afirmação como humanos, como coletivos sem-terra, sem teto, sem saúde, sem escola, sem universidade, sem trabalho, sem espaços de um viver digno e justo. (ARROYO, 2014, p. 28).

Segundo esse autor, para a transformação da educação e de suas práticas pedagógicas, faz-se necessário a inserção de todos os grupos sociais, étnicos e culturais para que pedagogias outras sejam levadas em consideração, pedagogia dos sujeitos, como sustenta. Arroyo (2008, p. 17) problematiza que os sistemas de ensino, da Educação Infantil até o Nível Superior padronizam todos os educandos, no sentido de “medir, classificar e hierarquizar os coletivos diversos, sociais, étnicos, raciais, geracionais, de gênero e do campo como desiguais em racionalidade, conhecimentos, valores, cultura” e outros.

Na perspectiva de erradicar o analfabetismo, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 faz essa previsão em suas diretrizes, no Art. 2º, inciso I, e a meta 9 almeja “elevar a taxa de alfabetização da população com quinze anos ou mais para noventa e três inteiros e cinco décimos por cento até 2015” e, até 2024, ano final da vigência, “erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em cinquenta por cento a taxa de analfabetismo funcional” (BRASIL, 2014, p. 68).

Segundo Oliveira (2009, p. 17), “as pessoas não escolarizadas geralmente são referidas de forma negativa, por serem vistas como pessoas que não possuem a capacidade de ler e escrever a palavra escrita”, como se os saberes construídos durante a vida não fossem significativos para suas vidas pelo fato de serem analfabetas. Nesse viés, Oliveira (2009, p. 17) conclui que o analfabetismo “constitui-se um indicador cultural que nomeia formas de diferenças de capacidades individuais e de classes sociais”.

A meta 10 do PNE 2014-2024 destaca a importância de formar os jovens e adultos para o mercado de trabalho, articulando a conclusão do Ensino Fundamental à formação inicial. Uma visão mercadológica sobre um público que possivelmente será mão de obra qualificada, dando o retorno esperado pelo investimento. Arroyo

(2017, p. 158) faz duras críticas ao modelo de ensino que está posto, tanto à educação básica quanto à superior, com currículos distantes das realidades vividas pelos seus alunados, e pondera:

A cultura popular é rica, mas não é cultivada, aprendida e transmitida nas escolas nem nas universidades. A mídia é muito pobre em conteúdos culturais. A consequência mais grave disso é que o direito à cultura não é garantido a todo cidadão. Nem é equacionado como direito humano e dever do Estado. (ARROYO, 2017, p. 158).

As políticas de governo devem se tornar políticas de estado. É preciso pensar no outro como produtor de cultura, dentro da variedade de alunos, independentemente de suas condições e/ou lugar de fala. Todos são produtores de conhecimento, que advém da cultura que o formou.

Freire (1982, p. 81) chama a atenção para a diferença entre a ação cultural para a libertação e a ação cultural para a domesticação, argumentando que “o fundamental da primeira modalidade de ação cultural, no próprio processo de organização das classes dominadas, é possibilitar a estas a compreensão crítica”, para pensar e compreender a realidade de forma reflexiva, em um sentido de romper com o *status quo*, dentro do sistema que está posto.

Como solução e/ou saída do estado de dominado para sujeito partícipe da transformação social e cultural, Freire (1987, p. 90) sugere a “revolução cultural”. Com essa revolução,

[...] o poder revolucionário, conscientizado e conscientizador, não apenas é um poder, mas um *novo* poder; um poder que não é só um freio necessário aos que pretendam continuar negando os homens, mas também um *convite* valente a todos os que queiram participar da reconstrução da sociedade. (FREIRE, 1987, p. 90 – grifos do autor).

Freire (1987) considera a revolução cultural como um grande exercício de conscientização, de ação para a transformação, a revolução por meio da cultura. A ruptura do/com o sistema a partir da reflexão e da participação de todos independentemente de seu papel no quadro social. A educação como campo de perpetuação de uma cultura dominante é o que coloca Sacristán (2008, p. 23), destacando que:

A negação de valores e de culturas universais altera, com o relativismo que introduzem, pautas essenciais dos sistemas educacionais que foram desenvolvidas com a finalidade de difundir para todos uma cultura considerada como universalmente válida.

Fernandes e Gonçalves (2013, p. 38) consideram que:

A abordagem do fenômeno educativo é ampla e sistêmica, a educação de jovens e adultos é necessariamente considerada como parte integrante da história da educação em nosso país, como uma das arenas importantes que vêm se empreendendo esforços para a democratização do acesso ao conhecimento. (FERNANDES; GONÇALVES, 2013, p. 38).

A EJA deve ser reconhecida como campo de conhecimento diversificado culturalmente, mas “o olhar escolarizado sobre os coletivos diversos ainda é mais exigente do que vê-los como alunos” (ARROYO, 2008, p. 23). O olhar estereotipado inferioriza e rotula alunos por suas condições, seja física e/ou financeira. A escola, na visão meritocrática, conceitua dentro das diversas avaliações exigidas pelo sistema e “nesse vício de origem, fica difícil ao sistema escolar reconhecer a diversidade, as diferenças, sem se repensar em sua conformação de origem” (ARROYO, 2008, p. 24).

O processo educacional começa antes da entrada na escola, como apresenta Freire, quando argumenta que a leitura de mundo precede a leitura da palavra. Esse conhecimento deve ser aproveitado, um conhecimento que culturalmente foi construído e reconstruído deve estar nos processos de ensino-aprendizagem.

No tópico seguinte, é traçada uma discussão sobre a pessoa com deficiência e suas conquistas até a consolidação da Educação Especial como modalidade de ensino, que se configurou como ganho relevante para a escolarização do público-alvo da Educação Especial, levando-se ainda em consideração a presença dos grupos sociais na conquista desse direito.

3.2 Percurso Histórico da Pessoa com Deficiência e da Educação Especial

A história da Educação Especial no estado do Pará não está desprendida da história da modalidade no cenário brasileiro. Conseqüentemente, essa história se coaduna com os acontecimentos no município de Santa Maria do Pará no que concerne à escolarização da pessoa com deficiência. Aqui se faz esse percurso histórico, entrelaçando a história da Educação Especial no país e a que ocorreu no Pará culminando no município de Santa Maria do Pará.

Nesse tópico são feitas considerações sobre a pessoa com deficiência na Educação Especial, reconhecidamente uma modalidade de ensino que perpassa todas as demais modalidades e todos níveis de ensino, *a priori* a apresentando a

partir de um breve contexto histórico, marcado por muita luta e muita resistência da sociedade civil.

O processo de consolidação dos direitos da pessoa com deficiência caminhou lentamente por muito tempo, mas, a partir do envolvimento da sociedade civil e dos movimentos sociais, as conquistas foram aparecendo e se consolidando. Ainda assim, a modalidade de ensino só aparece efetivamente na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, garantindo AEE ao público-alvo.

Quando se pensou na educação da pessoa com deficiência, o que se queria era a transformação dessa pessoa para sua inserção no convívio social, transformação atrelada à ideia de “domesticação” de pessoas que foram segregadas/isoladas pelas famílias e por autoridades representantes do governo durante muito tempo, muitas vezes, por causa de suas aparências ou comportamentos transgressores para com a ordem pública (LANNA JR, 2010, p. 20). Nesse “conceito o sujeito com deficiência deve ser mudado, para tanto, se fez necessário a oferta de serviços para viabilizar a localização do que ser modificado” (OLIVEIRA; ALENCAR, 2013, p. 81).

Em tal contexto educacional, em 1854, foi fundado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e, em 1856, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, no estado do Rio de Janeiro (RJ), à época capital do Brasil. Interessante ressaltar que “[...] durante o século XIX, apenas os cegos e os surdos eram contemplados com ações para a educação” (LANNA JR, 2010, p. 20).

No ano de 1889, os institutos tiveram seus nomes alterados após a queda do Império. O “Imperial Instituto dos Meninos Cegos recebeu o nome de Instituto dos Meninos Cegos, alterado, em 1890, para Instituto Nacional dos Cegos e, em 1891, para Instituto Benjamin Constant (IBC)” (LANNA JR, 2010, p. 23). Já o “Imperial Instituto dos Surdos-Mudos deixou de ostentar a alcunha de instituição imperial, mantendo o nome de Instituto dos Surdos-Mudos, até 1957, quando passou a se chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)” (LANNA JR, 2010, p. 23).

Kassar (2011) destaca que, desde 1910, no Brasil, já havia estudos que problematizavam a educação das pessoas com deficiência, mas naquele momento era forte o discurso segregacionista. Para essa autora, desde o século XIX, a educação das pessoas com deficiência foi assumida pelas instituições especializadas, mesmo havendo vagas/atendimentos em escolas públicas. A autora destaca ainda que, no ano de 1932, em Minas Gerais (MG), chega Helena Antipoff,

pessoa que impulsionou a Educação Especial no estado, fundando a instituição Pestalozzi e direcionando ações para a modalidade de ensino em todo o país, mas os alunos tinham que se submeter a testes de inteligência (KASSAR, 2011, p. 66).

Em 1933, segundo Kassar (2011), o estado de São Paulo apontou para a criação de classes especiais, classificando-as de acordo com as especificidades dos discentes. Nesse viés, a educação era oferecida dentro da perspectiva dos alunos ditos normais e dos anormais.

Lanna Jr (2010) destaca que a sociedade civil tomou partido nas ações voltadas para as pessoas com deficiência e, após a fundação da Sociedade Pestalozzi, criada por Helena Antipoff, em Belo Horizonte (MG), outras foram abertas em todo o Brasil. Em 1945, por exemplo, são fundadas Sociedades Pestalozzi na cidade do Rio de Janeiro (RJ) e, três anos depois, em Niterói (RJ) com o apoio e incentivo imprescindível de Helena Antipoff. Seguindo essa mesma lógica, de instituições especializadas em oferecer atendimento ao público da Educação Especial, inaugura-se, no Rio de Janeiro, em 1954, a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) por iniciativa de Beatrice Bmis, uma americana (KASSAR, 2011, p. 67).

Para Lima e Linhares (2017, p. 84), no século XX, as instituições especializadas trabalhavam na perspectiva médico-terapêutica, reforçada por profissionais da saúde que submetiam os alunos aos testes de inteligência, além de desenvolverem ações assistencialistas. Na segunda metade do século XX, houve o período da integração, momento em que os alunos eram reconhecidos mais por suas deficiências, para as autoras, momento de “rotulação”.

Em 1960, no Pará, foi fundada a Unidade Especializada de Educação de Surdos Astério de Campos, considerada referência na educação de surdos no estado (LIMA; LINHARES, 2017, p. 81). A criação dessa Unidade Especializada foi resultado da Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB), realizada sob responsabilidade do INES.

No ano de 1961, foi promulgada a LDB que já abordava em seu texto a Educação Especial, mas sem esquecer das instituições especializadas particulares. Já na LDB de 1971 ocorreu a conceituação do aluno público-alvo da Educação Especial e, conseqüentemente, houve uma crescente em relação às classes especiais (KASSAR, 2011, p. 68).

Em 1961, a LDB 4.024 (BRASIL, 1961) trouxe um título próprio para a educação dos “excepcionais”, nos Art. 88 e 89, mas colocou no sentido de “integrá-los à sociedade”, uma vez que ainda eram segregados. Na LDB seguinte, Lei 5.696 (BRASIL, 1971), Art. 9, considera-se que os alunos com deficiências física ou mental devem receber tratamento especial.

Sobre os resultados apresentados na LDB de 1971, Rodrigues (2017, p. 114) ressalta a importância de dois países no movimento da educação inclusiva, nas décadas de 1960 e 1970, que serviram de modelo para a implementação da política inclusiva brasileira, além de servirem de base na construção do capital intelectual, sendo eles: “Inglaterra (Relatório Warnock (1978)) e os Estados Unidos da América – EUA (Iniciativa de Educação Regular-REI (1986))”.

Ao descrever o processo de consolidação da Educação Especial em Santa Maria do Pará, Aquino (2017, p. 69) destaca que só se começa a falar nessa modalidade no final da década de 1970 no município, tendo sua prática efetivada no início da década de 1980, isso na rede estadual de ensino. Esse autor pontua que eram oferecidas formações aos professores lotados nas classes especiais na Unidade Regional de Ensino (URE), em Castanhal, e no Departamento de Educação Especial (DEE) da SEDUC, na capital paraense.

Enquanto isso, na esfera federal, em 1973, aconteceu o estabelecimento do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Na ocasião, o Presidente Emílio G. Médici (1969-1974) convidou, para o assessoramento do centro, James J. Gallagher e David M. Jackson, ambos norte-americanos. À época, o discurso recorrente era o de investir na formação para ter retorno no mercado de trabalho, ou seja, a “Teoria do Capital Humano” (KASSAR, 2011, p. 68-69). O objetivo do CENESP era “definir, efetivar, agilizar, organizar e oficializar a nível governamental práticas que já ocorriam no âmbito da educação de alunos com deficiência” (LIMA; LINHARES, 2017, p. 86).

Em relação à formação dos professores da Educação Especial de Santa Maria do Pará, Aquino (2017, p. 69) aponta que, por terem formação em nível de magistério (ensino médio na atualidade), a SEDUC, na década de 1980, ofereceu cursos intitulados “Estudos Adicionais” direcionados para três áreas, sendo elas: Deficiente Visual – DV; Deficiente Auditivo – DA e Deficiente Mental – DM.

Novamente, por meio dos movimentos sociais, a Constituição da República Federativa do Brasil (1988) é organizada, garantindo que a educação é direito de

todos, ou seja, “direito subjetivo”, como descreve Kassir (2011, p. 69). Aquino (2017, p. 67) reconhece o papel da sociedade civil e dos movimentos sociais em prol do melhoramento das ações do Estado para com o público-alvo da Educação Especial, fato confirmado na Constituição de 1988, Art. 205. Jannuzi (2004) faz o mesmo destaque atribuindo à sociedade civil tal conquista, após esta se organizar em conselhos, movimentos e outros para fortalecer a luta pelos direitos das minorias. Além disso, a mesma Constituição indica a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei 8.069/1990) como reforço ao cumprimento da escolarização daquelas e daqueles com deficiência (AQUINO, 2017, p. 71).

De acordo com Kassir (2011) e Rodrigues (2017), em 1990, aconteceu a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, que resultou na Declaração Mundial sobre Educação para Todos. O Brasil, como país participante, comprometeu-se a universalizar a educação e, para demonstrar compromisso, desenvolveu o Plano Decenal de Educação Para Todos, com conclusão em 1993, contemplando a Educação Especial (KASSAR, 2011; RODRIGUES, 2017).

Kassar (2011, p. 70-71) aponta que o alto custo da Educação Especial em escolas especializadas culminou no movimento de inserção do público-alvo em escolas regulares, o que foi apontado pela Declaração de Salamanca, produto da “Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade”, que aconteceu na Espanha, em 1994. Tal declaração indica que é na escola regular que a pessoa com deficiência deve estar, sugerindo a interação social e dizendo que a escola deve estar aberta para todos independentemente de sua condição, física, intelectual, social, emocional, linguística ou outras.

Foi reforçado na LDB de 1996 (Lei 9.394) que a matrícula deveria ser em sala comum, na rede regular. No Capítulo V, há um destaque considerável para a área, pois a Educação Especial é colocada como modalidade de ensino, além de ter descrito o seu público, local onde deve acontecer o ensino, os profissionais especializados e o AEE, além de como deve ser a SRM dentro do espaço escolar.

A partir desses documentos, muda-se a nomenclatura utilizada por profissionais envolvidos no processo educacional das pessoas com deficiência, utilizando-se, a partir de então, o termo “inclusão”, já utilizado em países desenvolvidos, levando ao desuso o termo “segregação” (KASSAR, 2011, p. 71).

Em suma, a Educação Especial é reconhecida e amparada pela LDB de 1996, no Art. 58, em que se considera que pessoas com deficiência são históricas e de direito, e que o Estado, a sociedade, a escola e os professores deverão ser partícipes do seu processo de construção do conhecimento (BRASIL, 1996).

De acordo com Lima e Linhares (2017), no Pará, as ações educacionais para a Educação Especial são norteadas pelo documento “Uma proposta para Educação Especial no Estado do Pará”, de 1996, destacando a importância das unidades especializadas para o atendimento do público-alvo. Os autores enfatizam que, para a garantia do direito à educação desse público, o Brasil vem adotando medidas legais, a saber: Constituição Federal de 1988; Declaração Mundial sobre Educação para Todos de 1990; Declaração de Salamanca de 1994; Lei nº 9.394 de 1996; Decreto Federal nº 7611 de 2011 (que dispõe sobre a Educação Especial, o AEE, dentre outras providências); a Lei nº 13.146 de 2015.

Segundo Rodrigues (2017, p. 113), a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva tem três momentos distintos, nos quais o Brasil pactuou com a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (1990), a Convenção da Guatemala (1999) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006).

A prática diferenciada na Educação Especial é o que se pretendia na Declaração de Salamanca, é nesse sentido que vem se fortalecendo e se efetivando cada vez mais essa modalidade de ensino, levando a um repensar docente no que tange às abordagens pedagógicas arrazoadas, que não consideram o público.

A Educação Especial surge para dar igualdade de condição para os alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Dessa forma, todos devem estar presentes na rede regular de ensino, independentemente da sua especificidade.

Para Kassir (2011, p. 72), nos anos 2000, o governo federal, impulsionado pelas exigências internacionais, começou a adotar medidas para consolidar a Educação Inclusiva, sinalizando a matrícula de pessoas com deficiência em sala comum, na rede regular de ensino (em escolas públicas), mesmo não tendo AEE. Alterou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB com o Decreto 6.571 (BRASIL, 2008) para que sejam destinados recursos para manutenção desses educandos matriculados e frequentadores do AEE.

É ressaltada por Rodrigues (2017) a aprovação do PNE (Lei nº 10.172 de 2001), tendo em corpo objetivos a serem cumpridos e metas a serem alcançadas

para a melhoria da educação nacional. Essa autora destaca que ainda no ano de 2001 foi lançada a Resolução nº 02, que instituiu as Diretrizes Nacionais Para Educação Especial na Educação Básica, voltada para a educação de alunos público-alvo da educação básica sem restrição de modalidade de ensino.

Em 2002, foi sancionada a Lei 10.436 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), reconhecendo-a como língua oficial da pessoa com surdez. Em 2005, o Decreto 5.626 caracteriza a pessoa com surdez e inclui a Libras com disciplina dentro do currículo escolar. A educação para surdos deve compreender que a Libras é a língua materna e o Português a segunda língua para o surdo.

Alinhado com as políticas de educação inclusiva internacionais, o Estado brasileiro criou, no ano de 2003, o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, em Brasília. Esse programa previa um sistema inclusivo formado por professores/multiplicadores, abrangendo inicialmente 106 municípios-polo. (RODRIGUES, 2017, p. 117).

Rodrigues (2017) relata ainda que, no sentido de fomentar as ações/políticas voltadas para a Educação Especial, houve vários desdobramentos, elencados da seguinte forma: Série Educação Inclusiva, em 2004, organizada por Aranha (textos orientadores para o Ensino Fundamental); Documento Orientador, em 2005, enviado aos secretários estaduais e municipais como complemento do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade.

Em 2005, no Pará, o Conselho Estadual de Educação aprovou a Resolução nº 400, na qual foi estabelecido que as Unidades Especializadas fossem desautorizadas de atuar enquanto escola, havendo dessa forma reestruturação no atendimento especializado, entre essas unidades está a Unidade Especializada Astério de Campos (LIMA; LINHARES, 2017, p. 95).

Rodrigues (2017) discorre que, em 2006, foi realizada uma nova distribuição de material, dessa vez foi a 3ª versão da formação docente Educar na Diversidade, contendo 04 módulos, na forma de oficinas de formação, incluindo teoria e prática (perfazendo uma carga horária de 40 e de 30 horas respectivamente). Também foi lançado o documento “Sala de Recursos Multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado” e cada especificidade ganha um documento, tendo como título principal “Atendimento Educacional Especializado”.

Para Rodrigues (2017, p. 113), como medida resultante dos acordos internacionais, o Brasil sanciona o Decreto nº 6.094 (BRASIL, 2007), que trata das

diretrizes do Compromisso de Todos pela Educação, enfatizando a “garantia do acesso e da permanência do público-alvo da educação especial no ensino regular, com o objetivo de fortalecer a inclusão nas escolas públicas”. Concomitante a isso, a autora acrescenta a Portaria Normativa nº 13 (BRASIL, 2007), que implantou o Programa Sala de Recurso Multifuncional em escolas nas quais havia discentes públicos-alvo da modalidade, em contrapartida as secretarias de educação tinham que aderir ao Plano de Ação Articulada.

Rodrigues (2017, p. 119) discorre que o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, criado em 2003, culminou na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, de 2008, graças ao engajamento e ampla discussão sobre o tema entre professores e pesquisadores. Na mesma perspectiva, surge a Resolução 04 (BRASIL, 2009) instituindo as diretrizes operacionais para o funcionamento do AEE. Aquino (2017, p. 76) ressalta o papel do AEE a partir do que é posto no Decreto 6.571 de 2008, que institui as diretrizes operacionais para tal atendimento na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

Em 2008, o Ministério da Educação (MEC) lança a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que, entre outros objetivos, visa “assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino” no sentido de garantir acesso e permanência na rede regular, em todos os níveis e modalidade de ensino. E, em 2015, é instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) – Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei de nº 13.146, uma verdadeira conquista para esse público que há anos vem lutando por aceitação e respeito dentro da sociedade.

Na contemporaneidade, a Unidade de Ensino Especializado Professor Astério de Campos, no Pará, foi autorizada a ofertar escolarização nas etapas Educação Infantil, nível Pré-Escolar, Ensino Fundamental, 1º ao 5º ano, e Educação de Jovens e Adultos, Fundamental 1ª e 2ª etapas; o direito de acessibilidade comunicacional ao aluno surdo, ao surdocego e aos que apresentam múltiplas deficiências (LIMA; LINHARES, 2017, p. 96-97).

De acordo com Lima e Linhares (2017, p. 99), em 2010, a Unidade de Ensino Especializado Professor Astério de Campos iniciou o AEE com alunos matriculados em escolas comuns, adequando-se a Resolução nº 001 (BRASIL, 2010), do

Conselho Estadual de Educação do Pará, que define que as instituições especializadas devem dar suporte “pedagógico especializado às escolas regulares”.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência, no Art. 3º, inciso IV, alínea e, faz considerações sobre uma forma de preconceito enfrentado pela pessoa com deficiência, a atitude, considerada como barreira atitudinal: “atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas”. Um preconceito velado, camuflado, mas que interfere de forma impactante no desenvolvimento social de quem vive esse drama. É necessária uma reflexão da sociedade para o trato com pessoas que, durante muitos anos, foram oprimidas, tendo seus direitos suprimidos.

A Educação Especial se apresenta de forma clara segundo as legislações atuais, mas, na prática, ainda existem muitos desafios a serem enfrentados, como a formação adequada da sociedade para o trato com esse público visando pôr um fim nas barreiras atitudinais existentes no espaço social. Para tanto, diante de um contexto de inclusão, convém admitir que a lei, ainda que de reconhecida excelência, não altere por si só a realidade em que estamos imersos.

A Educação Especial se encontra estruturada nas leis vigentes, com fundamentação e base normativa. Cabe entender a inclusão como processo contínuo em todos os sentidos, dessa forma, é sugerir que a cultura do outro tenha espaço nesse ambiente tão diverso que é a escola, oferecendo condições adequadas e de qualidade que conduza o aluno público-alvo da Educação Especial à verdadeira construção do conhecimento. Dentro desse prisma, Oliveira e Alencar (2013) dissertam sobre inclusão:

A metáfora da inclusão sugere a imagem de uma escola em movimento, em constante transformação e construção, de enriquecimento pelas diferenças e esse movimento implica: mudança de atitude, constantes reflexões sobre a prática pedagógica, modificações e adaptações do meio e, uma nova organização da estrutura escola. (OLIVEIRA; ALENCAR, 2013, p. 82).

Sobre inclusão, Fernandes (2015, p. 241) relata que “é muito mais que um imperativo legal, é um imperativo moral, ético e humano”. No sentido mais completo da palavra humano, a pessoa, com ou sem deficiência, merece ser reconhecida não por sua condição, mas por sua subjetividade. A autora conclui que a inclusão não pode ser “por obrigação, por medo de não cumprir a lei, mas pelo respeito, pela

dignidade que o outro, a pessoa com deficiência, também tem de ser pessoa e cidadã” (FERNANDES, 2015, p. 241).

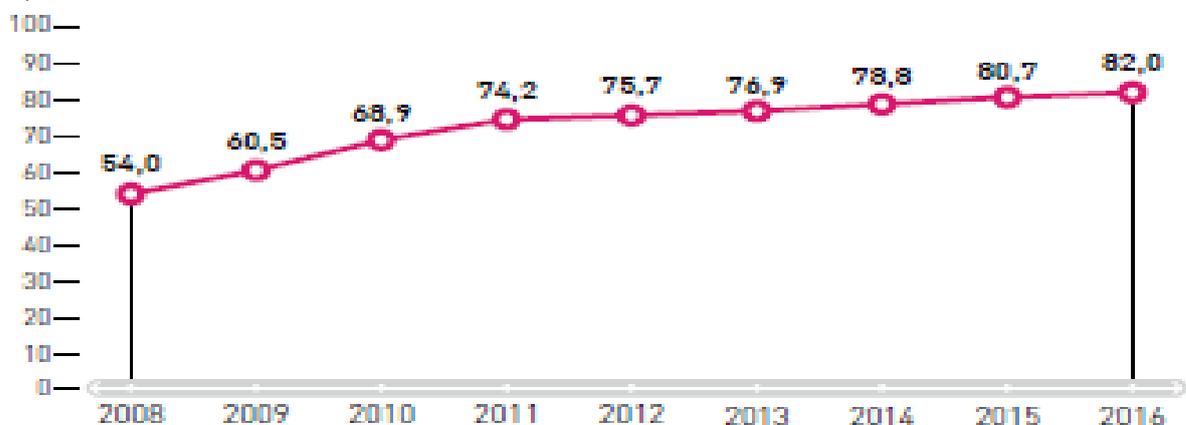
A inclusão é mais uma questão de atitude, sendo esta a que mais discrimina. A partir da mudança de atitude, muda-se a postura. Atitudes preconceituosas não levam em consideração leis ou normas. Os alunos esperam participar de forma plena no processo de formação/construção do conhecimento, não devem adaptar-se para a escola e sim a escola adaptar-se para o aluno.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência foi/é o ganho mais significativo para seu público, em todos os sentidos. No Estatuto, é pontuado, no Capítulo IV, Art. 27, sobre o direito à educação que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, **segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.** (BRASIL, 2015a – grifos nosso).

A educação deve ser pensada segundo características, interesses e necessidades de cada educando, levando em consideração suas especificidades, seguindo o Art. 28, em que estão as incumbências do poder público especificadas em 18 incisos.

Ilustração 12: Alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação matriculados em classes comuns – Brasil – 2008-2016 (%)



Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar – Elaboração: Todos pela Educação – Retirado do Anuário Brasileiro da Educação Básica 2018.

Os dados apresentados pelo Anuário Brasileiro da Educação Básica (2018), que correspondem ao período de 2008 a 2016, mostram que as matrículas dos

alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação matriculados em classes comuns vêm crescendo ao longo de 8 (oito) anos, representando um aumento de 28%.

Esses dados possivelmente se devem à implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, que objetivou “o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares”, além de orientar os sistemas de ensino para a consolidação da Educação Especial.

Dentro desse prisma, Fernandes e Oliveira (2017, p. 287) argumentam que:

A política de educação inclusiva estabelece para uma melhor aprendizagem dos educandos com deficiência a convivência com a diversidade de sujeitos e culturas em espaço escolar inclusivo, ou seja, na sala do ensino regular convivendo com os alunos *com* e *sem* deficiência. (FERNANDES; OLIVEIRA, 2017, p. 287).

A escola deve se estabelecer como espaço de inclusão de todo e quaisquer alunos, consolidar-se em um espaço acolhedor que trabalhe as potencialidades dos educandos, considerando suas limitações em relação à aprendizagem. Para a Educação Especial, os profissionais devem desenvolver práticas pedagógicas diferenciadas que motivem os alunos a permanecer na escola.

A política de educação inclusiva relata que o aluno com deficiência não estava na sala comum por ser compreendido que essa não seria a melhor forma de atendê-los. Esse modelo de educação para pessoas com deficiência perdurou por muitos anos e:

[...] essa concepção exerceu impacto duradouro na história da educação especial, resultando em práticas que enfatizavam os aspectos relacionados à deficiência, em contraposição à sua dimensão pedagógica. O desenvolvimento de estudos no campo da educação e dos direitos humanos vêm modificando os conceitos, as legislações, as práticas educacionais e de gestão, indicando a necessidade de se promover uma reestruturação das escolas de ensino regular e da educação especial. (BRASIL, 2008a, p. 08).

Como já foi discutido anteriormente, é preciso ir além de políticas públicas que normatizem a sociedade, é preciso romper com condutas e pensamentos que bloqueiam a efetivação da educação inclusiva na prática. A Educação Especial está em curso, muitos são os fatores que incidem para seu amadurecimento e prática. Os avanços que a história apresenta para essa modalidade são de tamanhos imensuráveis, culminando com o Estatuto da Pessoa com Deficiência, garantindo

um direito que já estava previsto na Constituição Federal de 1988, quando relata que “todos são iguais perante a lei”.

Não se deve, no entanto, considerar suficientes apenas os pressupostos legislativos, é necessário sensibilização social na perspectiva da Educação Especial, mais ainda, nos parâmetros da Educação em Direitos Humanos. Educação para o entendimento de que todos merecem e devem estar na escola, e isso até pode ser garantido por leis, mas deve ser entendido por todos e todas que fazem parte desse processo, como determina o Art. 205 da Constituição Federal de 1988.

O Estado brasileiro, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, garantiu que todos e todas tivessem acesso à educação. Ao longo dessa seção, pode-se perceber o quanto a EJA e a Educação Especial avançaram, o que muito se deve à inserção da sociedade civil e de grupos sociais engajados, principalmente, no que se refere à elaboração de leis que possibilitem o acesso e a permanência dos discentes públicos-alvo de ambas as modalidades.

Observa-se que, ao longo da história dessas modalidades de ensino, não existem leis específicas que garantam ou consolidem uma única modalidade de ensino, “Educação Especial na EJA”, haja vista a existência de alunos com deficiência que frequentam a EJA e que carregam suas especificidades.

Seguido desse arcabouço teórico, está a seção que trata das memórias do processo de escolarização de três participantes, duas com Deficiência Intelectual e uma com Deficiência Física. Essas três participantes doaram suas memórias possibilitando a elaboração das seguintes categorias: Atendimento clínico e deficiência; O início educacional nas vozes de quem viveu; Memórias do Ensino Fundamental; Lembranças da chegada à EJA; O AEE na trajetória escolar; e, por fim, Como eu me vejo e o que o outro vê.

4 MEMÓRIAS DA ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNAS COM DEFICIÊNCIA NA EJA

Arroyo (2017, p. 193) considera que a história privilegiada nos currículos traz a memória dos grandes vultos da história, não as memórias do povo “comum” que chega às escolas públicas e à EJA. Partindo-se disso, na atual seção, será evidenciado como alunos com deficiência vivenciam o processo de inclusão na EJA em Santa Maria do Pará. O que segue a partir daqui é resultado das narrativas das participantes da pesquisa, que cederam suas memórias para, a partir delas, ser possível a compreensão desse processo que é social, histórico, cultural e econômico. Com as histórias vividas e compartilhadas, foi possível construir as categorias de análises apresentadas a seguir.

Destaca-se que trabalhar com a história de vida possibilitou o aprofundamento nas vivências dos participantes, mesmo com as dificuldades enfrentadas pelo próprio rigor que exige a metodologia da história de vida. Durante as entrevistas, percebeu-se as limitações das participantes, seja no sentido de vergonha por conta da gravação, seja pelo fato de não terem o hábito de falar sobre sua vida ou mesmo por suas especificidades.

Duas participantes têm Deficiência Intelectual, especificidade que se entende a partir da Declaração de Montreal (2004):

Todas as pessoas com deficiências intelectuais são cidadãos plenos, iguais perante a lei e como tais devem exercer seus direitos com base no respeito, nas diferenças e nas suas escolhas e decisões individuais. O direito à igualdade para as pessoas com deficiência intelectual não se limita à equiparação de oportunidades, mas requerem também, se as próprias pessoas com deficiência intelectual o exigem, medidas apropriadas, ações afirmativas, adaptações ou apoios. Os Estados devem garantir a presença, a disponibilidade, o acesso e utilização de serviços adequados que sejam baseados nas necessidades, assim como no consentimento informado e livre destes cidadãos e cidadãs. (MONTREAL, 2004).

A Declaração de Montreal é bem clara quanto aos direitos das pessoas com Deficiência Intelectual, que devem ser vistas como pessoas sujeitos de direito, que podem levar sua vida de forma digna e respeitosa. Caiado, Baptista e Jesus (2018, p. 17) destacam que, a partir da Declaração de Montreal, “a deficiência intelectual é apresentada como uma característica componente da diversidade humana”.

Em 2009, o Estado Brasileiro reconheceu o que determinou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo

Facultativo, que foram assinados em Nova York, em 2007, promulgando o Decreto nº 6.949 de 2009, cujo Art. 24 trata sobre a Educação e destaca:

Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com os seguintes objetivos:

- a) O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana;
- b) O máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais;
- c) A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre. (BRASIL, 2009a).

Dessa forma, o Brasil se compromete com as políticas internacionais e fortalece os direitos das pessoas com deficiência e garante que deve ser promovido o respeito pela sua dignidade inerente, como ressalta o Art. 1º.

Em relação à especificidade da terceira participante, trata-se de Neuropatia Progressiva. De acordo com Félix e Oliveira (2010, p. 75), as neuropatias são “desordens comuns relacionadas a muitas enfermidades sistêmicas ou próprias do Sistema Nervoso Periférico (SNP), que podem associar-se a disfunções do Sistema Nervoso Central (SNC)”, ou seja, trata-se de uma doença que afeta o sistema nervoso de quem é acometido. Segundo esses autores, as neuropatias:

Podem manifestar-se sem grandes comprometimentos das atividades de vida diária dos indivíduos, mas, muitas vezes, são extremamente debilitantes, não apenas pelos déficits motores, mas, também, pelas alterações sensitivas e autonômicas. (FÉLIX; OLIVEIRA, 2010, p. 75).

Dessa forma, altera o sistema neuro-motor interferindo no desenvolvimento da musculatura e movimentação dos membros, mas a doença não afeta em nada o desenvolvimento cognitivo da pessoa.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) reconhece como público-alvo “alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”. Essa mesma Política, além de apontar quem é o público, detalha suas especificidades:

Consideram-se alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo.

Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros. (BRASIL, 2008a, p. 15).

Assim, pode-se observar o quanto é expressivo o público atendido pela Educação Especial, que se faz presente em todas as etapas e modalidades de ensino, sem restrição dos níveis, da Educação Básica ao Ensino Superior.

4.1 Atendimento Clínico e Deficiência

A categoria Atendimento Clínico e Deficiência surgiu a partir de um eixo do roteiro de entrevista voltado para as memórias sobre o momento em que as participantes tiveram contato com profissionais de saúde, como se deu e se elas compreendem a necessidade desse momento para o desenvolvimento de suas vidas. Compreende-se que o atendimento clínico antecede ao processo escolar e é uma fase relevante para a historicidade das participantes.

A perspectiva da inclusão compreende que Educação, Saúde e Assistência Social, além da acessibilidade, devem caminhar juntas em prol da pessoa com deficiência, como determina o Decreto nº 7.612, que diz respeito ao Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite, no Art. 4, em seus quatro incisos (BRASIL, 2011b).

O direito à saúde é garantido em capítulo próprio na LBI. No Art. 18, afirma-se ser “assegurada atenção integral à saúde da pessoa com deficiência em todos os níveis de complexidade, por intermédio do SUS, garantindo acesso universal e igualitário” (BRASIL, 2015a). Nesse mesmo artigo, o § 2º garante que os serviços oferecidos devem seguir critérios como “normas éticas e técnicas, que regulamentarão a atuação dos profissionais de saúde e contemplarão aspectos relacionados aos direitos e às especificidades da pessoa com deficiência, incluindo temas como sua dignidade e autonomia” (BRASIL, 2015a).

A P01 possui Deficiência Intelectual, atualmente tem 16 anos e está na 2ª etapa do Ensino Fundamental, e ao falar sobre as idas aos médicos, lembra-se: “quando eu era pequena, eu era...eu fazia, fazia aquele... ficava em cima da bola, eu

fazia”, referindo-se a atividades de fisioterapia utilizando bolas suíças. Quando perguntava a sua mãe, esta respondia que “era pra ficar mais calma, tranquila”.

P03 também passou por procedimento semelhante com o uso da bola suíça, mas relata desconforto pelo fato da utilização da força para a execução das atividades propostas pelos profissionais. P03 destaca que era “um pouquinho ruim por causa da bola (risos) fazer força”.

Souza *et al.* (2017, p. 46) explicam que exercícios com “superfícies instáveis, como uma bola suíça, são utilizados a fim de que melhorem a capacidade funcional dos pacientes, pois esse treino afeta outros aspectos da aptidão física, como o equilíbrio e a propriocepção”, ou seja, esse tipo de exercício não trabalha apenas o equilíbrio, mas também a musculatura e a percepção do espaço (localização).

As pessoas com Deficiência Intelectual fazem parte do público contemplado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), na qual se considera que os alunos com deficiência “são àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial”, que interajam com uma ou mais barreiras, podendo “ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade”.

Essa política corrobora com as determinações da Declaração de Montreal sobre a Deficiência Intelectual (2004) no sentido de fortalecimento da singularidade humana. Essa Declaração é clara ao afirmar que:

A deficiência intelectual, assim como outras características humanas, constitui parte integral da experiência e da diversidade humana. A deficiência intelectual é entendida de maneira diferenciada pelas diversas culturas o que faz com que a comunidade internacional deva reconhecer seus valores universais de dignidade, autodeterminação, igualdade e justiça para todos. (MONTREAL, 2004).

Um dos exercícios de cidadania corresponde ao fato de frequentar a escola e de desenvolver-se para a vida. Gonçalves (2012, p. 65) aponta, em dissertação de mestrado, que o maior número de matrículas por tipo de deficiência na EJA refere-se à Deficiência Intelectual, e problematiza a questão da “patologização” concluindo que “isso colabora para a classificação de inúmeras pessoas como alunos com deficiência intelectual”. Dessa forma, são estigmatizadas pela sociedade, pela escola, pelos professores e, conseqüentemente, pelos demais alunos, gerando impactos depreciativos como apontam Fernandes e Denari (2017).

P02 está com 16 anos e tem Deficiência Intelectual. Ela menciona idas ao médico em sua infância, mas a mãe não comentava sobre o motivo da ida ou sobre o que fariam lá. P02 relata o que acontece em sua casa quando ela faz algo que não agrada a sua mãe, esta diz: “tu parece tipo aquelas meninas que é especial”. No encalce da afirmação da mãe, responde negativamente: “credo, mãe!”.

Já a Participante 03 tem 23 anos de idade e possui Neuropatia Progressiva, doença que afeta o SNC. P03 é pessoa com Deficiência Física, locomove-se com auxílio de outra pessoa na cadeira de rodas, pois não pode movimentar os braços. Lembra-se de que as idas aos médicos ocorreram quando tinha entre 6 e 9 anos, mas não consegue se lembrar dos médicos pelos quais passou. Era muito pequena.

A Neuropatia Progressiva foi acometendo P03 de acordo com o seu crescimento, mas foi aos nove anos que perdeu totalmente os movimentos das pernas e parou de andar como evidencia a narrativa: “Quando ia ficando mais velha. Foi com onze, não foi não, mãe¹⁰?”, ao que a mãe respondeu que foi aos nove anos.

As participantes não informaram por quais profissionais foram atendidas na infância, isso deve estar ligado ao início precoce das idas e vindas aos hospitais. Sobre as frequências dos procedimentos, P01 ressalta: “Era muito bom, eu era desse tamanho (fez o gesto com a mão para mostrar o tamanho), era pequena”.

Os procedimentos realizados foram, segundo P03, “terapia e fiz um negócio de choque que davam em mim. Só isso!”. A terapia a que se refere é a fisioterapia, uma vez que sua deficiência está relacionada ao sistema nervoso central. Sobre os choques, trata-se da Estimulação Elétrica Neuromuscular – EENM, feita com eletrodos controlados por computador. Castro e Cliquet Jr. (2001, p. 20) ajudam a entender em que consiste esse tratamento:

A estimulação elétrica neuromuscular (EENM) é uma técnica de ativação neural, objetivando a obtenção de contrações musculares, mediante a utilização de baixos níveis de corrente. A adoção desta técnica não espera à princípio, o retorno da função neurológica, mas sim fornecer um meio de restauração artificial da função motora.

Como se percebe, o procedimento é realizado para que os músculos respondam fazendo uma ponte entre o cérebro e a área lesionada, gerando expectativa da paciente sentir a região que antes não era reconhecida pelo cérebro.

¹⁰ A entrevista aconteceu na residência da participante, sua mãe estava presente, e nesse momento de dúvida P03 recorreu a sua progenitora que elucidou a data precisa.

Ao lembrar das sessões de fisioterapia, P01 esboça sorriso no rosto, lembrando-se com saudades dos momentos enquanto descreve a atuação das profissionais envolvidas: “Eu queria (se referindo que gostava de ir) porque era muito bom, eu chegava lá e a gente... era duas enfermeiras que brincava comigo”. Ela percebia o momento de fisioterapia como uma possibilidade de entretenimento, de lazer! E, mesmo se lembrando saudosamente do acompanhamento na infância, pontua: “Hoje é do mesmo jeito, a gente faz outras coisas. É diferente. Gosto mais de agora porque é melhor”.

Esse momento vivido no ambiente clínico de certa forma marcou as participantes: pela viagem, que poderia ser entendida como um passeio, uma vez que P01 e P03 realizavam atendimentos em Belém, enquanto P02, quando não frequentava o médico em sua cidade, Santa Maria do Pará, viajava até São Miguel do Guamá, município vizinho; pelas atividades e/ou exames realizados pelos profissionais da saúde naquele momento e compreendidos pelas participantes como corriqueiros, mas que contribuíam e trouxeram um melhoramento.

Atualmente P01 faz acompanhamento com um médico psiquiatra no seu município: “fui me consultar. Tô bem, eu fui lá pra pegar a receita do meu remédio”. Também realiza exames de rotina sempre que o médico solicita. Essa participante necessita de sessões de fisioterapia¹¹, mas, até o mês de dezembro de 2019, a Secretaria Municipal de Saúde (SEMUS) não a havia notificado sobre a disponibilidade de tal profissional ou quando começariam as sessões.

Reiterando o que já foi supracitado sobre as ações intersetoriais para o atendimento da pessoa com deficiência, uma das diretrizes apontada, no Art. 3º, inciso VI, no Plano Viver sem Limites, é a “ampliação e qualificação da rede de atenção à saúde da pessoa com deficiência, em especial os serviços de habilitação e reabilitação” (BRASIL, 2011b).

¹¹ No município de Santa Maria do Pará, para um paciente ter acompanhamento de médicos especialistas, é necessário que haja a solicitação de um médico (podendo ser clínico geral), na qual deve estar anexada uma cópia do cartão SUS – Sistema Único de Saúde, uma cópia do comprovante de residência e uma cópia do Documento de Identificação com foto. Esses papéis devem ser entregues na SEMUS para entrar em uma fila de espera com prazo indeterminado para o paciente ser chamado.

Ilustração 13: Direitos da Pessoa com Deficiência aos Serviços do SUS



Pessoas com deficiência podem procurar o SUS quando necessitarem de orientação, prevenção, cuidados ou assistência médica e odontológica

As pessoas com deficiência têm direito:

- Encaminhamento para serviços mais complexos.
- Receber assistência específica nas unidades especializadas de média e alta complexidade.
- Terapias e reabilitação física, auditiva, visual ou intelectual.
- Ajudas técnicas e meios auxiliares de locomoção de que necessitem, complementando o trabalho de reabilitação.
- Visita dos Agentes Comunitários de Saúde.

#saúde nasredes blog.saude.gov.br SUS /minsaude

Fonte: Ministério da Saúde.

A imagem acima retirada do site do Ministério da Saúde reforça os direitos da Pessoa com Deficiência aos serviços do SUS, entre os quais terapias e reabilitações física, auditiva, visual ou intelectual. “A nova política induz a articulação entre os serviços, garantindo ações de promoção à saúde, identificação precoce de deficiências, prevenção dos agravos, tratamento e reabilitação”, essa proposta está presente no Plano Viver Sem Limite, sendo este o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2013, p. 70).

A ausência da fisioterapia é vivida da mesma forma por P03. Em 2019, recebeu a visita da fisioterapeuta em sua residência para fazer as sessões, mas, por algum motivo que não foi comunicado, a profissional deixou de fazer esse acompanhamento. Como P03 responde, quando perguntada se faz algum procedimento, “Não, porque a mulher não veio mais”.

Ressalta-se que P03 reside no Distrito de Tacioteua, distante cerca de 20 km da sede do município. No Distrito, existe uma Unidade Saúde da Família (USF) que não fica a mais do que 200 metros de distância da residência de P03.

Em relação à P02, esta não consegue recordar a última vez que se consultou com um médico, ressalta apenas que faz algum tempo, como pode ser percebido nas palavras dela: “Não, porque a mãe ainda não me levou ainda não lá, faz tempo”.

Elas narram que frequentavam médicos e que faziam seus tratamentos fora do município durante a infância. Duas participantes faziam fisioterapia com o uso da bola suíça. Uma participante recebia EENM para que os músculos respondessem com contrações, isso por causa da doença que afetou o seu SNC.

Uma participante jamais realizou procedimento ou acompanhamento mais complexo, porém frequentava consultórios médicos sempre que sua mãe a levava, isso acontecia ou no município onde reside ou em cidades vizinhas. Na atualidade, duas participantes necessitam de acompanhamento e de sessões de fisioterapia, no entanto estão esperando uma resposta da SEMUS.

4.2 O início educacional nas vozes de quem viveu

Para falar do processo educacional, inicia-se pela Educação Infantil, evidenciando de que forma ficou marcada na história e na memória das participantes dada a singularidade que existe nessa etapa. As vivências aqui expostas, nessa que é considerada etapa fundamental para o desenvolvimento da criança, revelam esse período de escolarização das participantes, mas nenhuma lembrou-se da data exata em que iniciou.

A LDB (BRASIL, 1996) aponta a creche como espaço de aprendizagem para crianças com até três anos de idade. Já a pré-escola é destinada às crianças de quatro a cinco anos de idade.

A inclusão escolar tem início na educação infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança. (BRASIL, 2008a, p. 16).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008a) considera a Educação Infantil como ponto de partida para a inclusão escolar e direciona as práticas pedagógicas que devem ser adotadas para esse público.

Sobre essa fase na vida das participantes, ou seja, o início exato da vida escolar, embora não se lembrem, P01 e P02 dizem que eram pequenas. Já P03 é enfática ao dizer que começou na 1ª série do Ensino Fundamental (atual 2º ano) aos 9 anos de idade. Sobre a creche, P03 responde: “Não... lembro muito não”.

A Lei 9.394 (BRASIL, 1996) reconhece a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e acrescenta, no Art. 30, inciso I e II, que esta será oferecida em creches e pré-escolas.

As participantes começaram a estudar nas escolas localizadas em suas comunidades. P02 iniciou sua escolarização em uma escola próxima a sua residência, situada na Comunidade de São José, que pertence ao sistema municipal de ensino de Santa Maria do Pará, distante 15 km da sede do município.

Em relação à P03, a escola pertence ao sistema estadual de ensino e fica próxima a sua residência no Distrito de Tacioteua. Essa participante conta que ia sozinha para a escola porque ainda podia andar, mas sofria constantemente com quedas, como é narrado por ela: “eu ia pra escola andando, aí caía na sala também”. Essas quedas estão relacionadas à Neuropatia Progressiva.

P01 foi a única que estudou em mais de uma escola na Educação Infantil, pois, como explica, precisou mudar de escola porque a família mudou de residência, como pode ser observado em sua fala: “Era bem pequenininha... Lá no Zé Quirino e depois do Zé Quirino eu fui lá pra colônia no interior que a gente morava lá, lá tinha uma escola muito legal também”.

A participante P01 não consegue precisar a idade em que começou a estudar, mas lembra dessa transição de escola. E essa colocação “bem pequenininha” possivelmente pode ter sido na Educação Infantil, pois a Escola José Quirino oferece essa etapa da Educação Básica.

A Participante 03 destaca que não conhece o AEE e que, na Educação Infantil, não frequentou a SRM. Na etapa, P03 parou de frequentar a escola “porque tava faltando cadeira de roda, aí né? Aí pediram cadeira e eu voltei a estudar de novo”. P03 depende da cadeira de rodas, sem ela, só sai se for carregada nos braços, por isso que a falta da cadeira a impossibilitou de frequentar a escola. Somado a isso, está o fato de a escola ter sido construída sobre um barranco e não ter acessibilidade na entrada. P03 não informa quem solicitou a cadeira de rodas nesse momento, apenas que conseguiram.

A escola que P03 estuda foi entregue à comunidade no ano de 1947, passou por reforma no ano de 1968, também em 1980, sendo ampliada em 1988. Passados 21 anos, foi contemplada com uma reforma entre 2009 e 2010, ocasião em que o banheiro foi adaptado para cadeirantes, além de serem construídas algumas rampas

dentro da escola, mas a entrada não recebeu atenção durante a reforma no que se refere à acessibilidade para pessoas que vivem em cadeira de rodas.

De acordo com Fernandes (2011), os alunos provenientes de famílias pobres e/ou de grupos inferiorizados e afastados das instituições escolares não têm garantida a igualdade de oportunidade. Para essa autora, “as crianças vão à escola, mas essa passagem não abre reais possibilidades de participação social, não abre real acesso à cidadania” (FERNANDES, 2011, p. 48).

Volta-se aqui ao posicionamento inicial desta pesquisa, o qual relaciona Educação e Direitos Humanos. A escola, ao partilhar e disseminar a Educação em Direitos Humanos, reconhece que todos são sujeitos de direito. Arroyo (2017, p. 125) enfatiza que o direito ao conhecimento “faz parte da tensa história do conhecimento de que grupos sociais merecem ser reconhecidos sujeitos de direitos, e especificamente reconhecidos sujeitos do direito ao conhecimento”.

P03 continua falando sobre sua condição em sala de aula e quais os motivos que a levaram a desistir:

Parei por um bom tempo. E eu voltei a estudar de novo, mas eu parei de novo porque tinha algum problema lá no colégio, eu acho. Não sei, eu não me lembro muito bem. Ai eu parei, ai foi um bom tempo que eu decidi voltar de novo. (PARTICIPANTE 03).

O que a participante expõe é a questão do acesso à vaga na escola, ou seja, é dado a ela o direito de estudar, mas não lhe é oferecido o direito à permanência. Não é o caso de abandono escolar por parte de P03, mas o fato de não ser oportunizado a ela o direito de circular na escola em sua cadeira de rodas.

Fernandes e Santos (2018, p. 433), ao identificar o que está sendo produzido nos Programas de Pós-Graduação em Educação, na Amazônia Legal, sobre o atendimento e a articulação da Educação Infantil na Educação Especial, ressaltam que a Educação Infantil é direito de toda e qualquer criança, mas “apesar dos avanços no que se refere ao seu acesso e permanência, muito se precisa avançar em termos de qualidade”.

Entende-se que a Educação Infantil é fundamental para o desenvolvimento da criança e pular essa etapa é comprometedor para o processo de aprendizagem. Em relação a garantir o acesso e a permanência, as escolas devem estar preparadas, adaptando seus espaços para que sejam eliminadas as barreiras impeditivas que

facilitam o abandono escolar. Algo que parece simples para quem não vive com deficiência, mas um divisor de águas para quem vive.

4.3 Memórias do Ensino Fundamental

O Ensino Fundamental é etapa integrante da Educação Básica que se inicia no 1º ano e se estende até o 9º ano. A LDB de 1996, no Art. 32, ressalta a obrigatoriedade dessa etapa da educação e destaca que é compreendida por um período de 9 (nove) anos de duração (BRASIL, 1996).

As memórias estão presentes em toda a vida, e não seria diferente nos acontecimentos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem. As participantes doaram suas memórias para possibilitar o entendimento sobre como de fato se deu esse momento em suas vidas.

Ao doar suas memórias, P01 relata que o Ensino Fundamental regular foi dividido em duas escolas, uma na comunidade São Pedro 2 e a outra na sede do município. Ela narra esse momento no campo: “Era bom, morava lá no São Pedro 2, eu brincava com as minha amigas, era só nós mesmo, aí de noite eu ia pra casa, aí tomava banho, aí eu ia pro culto”.

P03 fala desse momento e revela que ainda andava, mas sua doença já estava se agravando: “eu ia pra escola andando, aí caía na sala também”. E, quando estava em casa, relata sobre o que gostava de fazer: “Gostava de brincar no quintal. Fazia outras coisas também, pintar boneca”.

P02 estudava em uma escola na comunidade São José, onde mora. Essa participante descreve o motivo pelo qual deixou de estudar na sua comunidade: “O colégio de lá fechou¹², aí a mãe pegou e me botou prá cá”. Ela fala sobre o que fazia nesse momento em que não frequentou a escola: “Eu só ajudava a mamãe, é... ajudava ela, é... a fazer as coisas”. Sobre isso, essa falta de investimentos na Educação do Campo, Fernandes (2018) aponta a contradição que é:

[...] historicamente observada entre o discurso do Estado e uma prática efetiva de políticas públicas direcionadas para a oferta de uma educação do campo que atue notadamente junto ao educando, dispondo-se a resgatar a sua autoestima, a orientá-lo, a pô-lo em contato com a sociedade e buscar identificá-lo com seu grupo. (FERNANDES, 2018, p. 79).

¹² Sobre o fechamento dessa escola, não há, na Secretaria Municipal de Educação, nenhum documento que trate do assunto.

O fechamento das escolas do campo causa afastamento das crianças, obrigando, ainda, pais e mães a entregarem seus filhos nos ônibus escolares e a deixá-los, de certa maneira, desprotegidos em um ambiente totalmente desfamiliarizado. Para Fernandes (2018, p. 181), a responsabilidade de pais e mães sobre seus filhos está em qualquer meio, “escolar ou não, e independente de condições financeira”.

A participante P01 se lembra de como era na comunidade São Pedro 2: “eu fui lá pra colônia, no interior que a gente morava lá, lá tinha uma escola muito legal também”. Também relata as vivências com as professoras: “Era as duas professoras, muito bacana. Era uma ensina, e a outra dava outro assunto lá, que dava aula também pra nós”.

P02 conta que retomou os estudos na sede da cidade, na escola João Botelho, e descreve como foi essa transição: “nos primeiros dias eu achei ruim, mas depois eu fui gostando, porque a gente não conhecia ninguém”. De acordo com Arroyo:

As tensões vividas nas escolas giram em torno de entender e acompanhar os processos de interação ou de limites à interação e sociabilidade vividos pelos educandos nos contextos da vida cotidiana, transferidos aos contextos concretos da vida cotidiana escolar. (ARROYO, 2017, p. 150).

Esse processo de interação se torna relativamente demorado e fora de contexto quando o indivíduo se insere em uma realidade e espaço distinto do que estava habituado. Fernandes (2018, p. 269) anseia “que a educação, como concepção de luta emancipatória, construa-se em um fazer compartilhado, propiciando valor à pessoa, independentemente de sua especificidade”.

P01 discorre sobre sua volta para a sede da cidade e onde foi estudar: “quando eu voltei de lá fui estudar lá no João Botelho”. Essa mesma escola foi a escolhida para P02 quando esta voltou a estudar.

A participante P03, quando voltou a estudar, foi para a Escola Marcos Nunes, mas, segundo ela, não deu seguimento aos estudos. Sem certezas, acrescenta: “acho que eu parei, eu não me lembro também, mas acho que eu fiz, é porque eu parei mesmo”. P03 fala ainda sobre sua interação com os colegas na escola, e em suas lembranças relata: “Acho que na escola não brincava muito não, só gostava de ficar lá mesmo. Não lembro eu brincando na escola não”.

Quando estudou na escola do campo, P01 destaca que não tinha AEE e estudava em sala comum junto com os demais alunos: “Cada uma tinha sua série, igual no João Botelho (faz referência à escola em que estuda atualmente). Não tinha AEE, era só uma sala. Era mais ou menos legal, mas era. Os professores também”.

Em relação às atividades realizadas em sala na escola do campo, P01 cita que “desenhava, pintava, cobria aquelas letras”. A educação do campo deve ser “emancipatória e libertária que gera movimento e não se permita estagnar”, como indica Fernandes (2018, p. 71). As ações pedagógicas para o público do campo, nesse sentido, devem ser para além do cobrir e do pintar, uma estagnação do conhecimento, principalmente quando se trata de aluno da Educação Especial.

Nessa direção, Arroyo (2012, p. 28) considera que, quando as ações pedagógicas (escolar e extraescolar) não levam em consideração os coletivos diversos, perdem “suas virtualidades como teoria e prática educativa emancipatória”.

Em relação à desistência, P01 desenvolve: “Eu não me lembro se eu parei ou continuei estudando”. A princípio essa participante não tem certeza se parou de estudar em algum momento, no entanto, posteriormente, afirma nunca ter parado.

Durante o Ensino Fundamental, as memórias e as lembranças das participantes apontam para o fechamento de uma escola no campo, impossibilitando a continuidade dos estudos; mudança de endereço e conseqüentemente troca de escola; agravamento da doença, que levou ao afastamento das aulas. O desdobramento dessas memórias e histórias conduz ao próximo tópico que são as lembranças da chegada à EJA.

4.3.1 Lembranças da chegada à EJA

No que diz respeito à EJA, deve-se ter idade mínima de 15 (quinze) anos para ingressar no Ensino Fundamental e igual a 18 (dezoito) anos para ingressar no Ensino Médio (BRASIL, 1996). Essa é uma modalidade de ensino destinada às pessoas que estão em distorção idade/série, como outrora citado, sendo que nessa modalidade existem especificidades que merecem atenção, pois ela deve conversar com outras modalidades por conta da existência de públicos distintos.

Quando perguntada sobre o que a fez voltar à escola, P03 sorri e argumenta: “é eu não lembro... porque eu quis voltar mesmo, porque eu gostava de estudar. Porque eu fiquei com vontade de voltar a estudar mesmo”. P03 diz que gosta de

estudar e escolheu a EJA “porque não tem pra de dia pra adulto, só de noite”. Ela conta que retomou os estudos em 2018 quando passou para a 3ª etapa. Retornou à escola por iniciativa própria, como ela coloca: “Porque eu quis voltar mesmo, eu pedi pra mamãe me matricular e eu voltei”.

Já P01 pondera que não parou de estudar. Essa participante destaca o motivo que a fez estudar na EJA: “Eu não passei, eu passei pra mim ir lá, aí eu fui pra aquela série”. P01 tinha 16 anos no início de 2019 e não tinha sido aprovada no ano anterior, então foi matriculada na 2ª etapa do Ensino Fundamental – EJA. P01 explica: “Porque, porque eu não passei. Era, era muitas dificuldades pra mim passar e botaram eu pra lá e eu no começo achei um pouco estranho, muito pesado, mas eu fui me acostumando, com meus amigos, minhas amigas”.

P02, sorrindo, diz não saber o motivo que a levou novamente às salas de aula e completa: “acho que porque me dá muita preguiça”. Sobre estar na EJA, destaca: “Porque o ônibus não tava passando de manhã pra pegar nós lá”, só passa uma vez para buscar os alunos que estudam no turno da noite. Ela ressalta ainda: “acho melhor a noite do que de manhã, por causa dos colegas e da professora”.

Pode ser observado que as três participantes não escolheram a EJA, foram inseridas na modalidade sem, de fato, compreenderem o seu significado.

Ilustração 14: Escola Marcos Nunes vista de lado



Fonte: Arquivo da Pesquisa.

A imagem acima ilustra de que forma P03 tem acesso à escola. Uma vez que não há rampa de acesso, e pelo fato de fazer uso de cadeira de rodas para se locomover, a discente sobe pela rampa da garagem da casa ao lado da escola, pois o seu acesso principal é feito por uma escada.

Dentro da escola foram construídas duas rampas, uma que dá acesso ao bloco das salas e outra na porta de entrada da sala, nesse último caso a rampa tem sentido duplo (lado esquerdo e direito da porta) para garantir que P03 acesse a sala de aula. Apenas uma sala de aula possui rampa, sendo a única sala acessível para P03, uma vez que necessita de cadeira de rodas para se locomover.

Ilustração 15: Rampas de acesso às salas da Escola Marcos Nunes



Fonte: Arquivo da Pesquisa.

As imagens ilustram as rampas construídas na última reforma, ocasião em que também foi construído um banheiro para cadeirantes. Como já citado, a escola passou por diversas reformas, mas não houve adequação da entrada para que a pessoa com deficiência possa exercer seu direito de ir e vir. O Art. 27 do Estatuto da Pessoa com Deficiência, no inciso II, determina que deve haver aperfeiçoamento nos sistemas de ensino garantindo “condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena” (BRASIL, 2015).

Oliveira e Alencar (2013, p. 73) ressaltam que “os processos e os caminhos da inclusão escolar têm trazido à escola uma clientela bastante específica de alunos com deficiência: os jovens e adultos”. Esse público está cada vez mais presente no espaço escolar, buscando a garantia da educação formadora para a vida, “educação ao longo da vida”.

P03 conta que voltou a estudar na fase adulta: “Depois de grande, comecei... comecei com a professora Célia, eu tava com uns 20 ou 18”. No entanto, novamente parou de frequentar a escola por falta de cadeira de rodas e de adequações arquitetônicas. O que fica evidente é a falta de conhecimento da família sobre políticas públicas, como é o caso do Plano Viver sem Limites (BRASIL, 2011), uma ação intersetorial que envolve as áreas da educação, saúde e assistência social.

A partir do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), a Assistência Social disponibiliza, no Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), o Centro-Dia de referência para pessoa com deficiência, cujo “objetivo é ofertar, durante o dia, cuidados pessoais a jovens e adultos com deficiência em situação de dependência em apoio aos cuidadores familiares” (BRASIL, 2013, p. 45).

De acordo com P02, a escolha pela EJA se deu pelo fato de seus parentes estudarem à noite em outras escolas na sede do município, como pode ser observado em sua narrativa: “Porque eu achei mais legal, daí quando eu vi meus primos tudinho estudando à noite, aí me deu vontade também de estudar à noite. Meu irmão estuda no Magalhães, minha tia estuda no Severiano”.

Em contrapartida, P03 escolheu a modalidade EJA “porque só tem essa escola e outra, né? Não tem pra muito adulto aqui não, só tem pra de noite mesmo, adulto”. P01 não sabe informar quando começou na EJA, mas conta que faz tempo que está na escola que frequenta.

Para a diversidade encontrada na EJA, “as ações da educação especial possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para a inserção no mundo do trabalho e efetiva participação social” (BRASIL, 2008a). A atuação dos professores é imprescindível para a frequência escolar e a participação nas atividades, pois “pode propiciar o desenvolvimento da pessoa com deficiência, vislumbrando assim sua inserção e sua funcionalidade nos contextos sociais desenvolvidos”, como apontam Oliveira e Alencar (2013, p. 74).

Ao lembrar-se dos professores, P01 pontua: “os professores são legais, meu professor, minha professora, as outras professoras, até que são legais [...] tá bom do

jeito que ele tá, tá ótimo”, diz ela expressando o que pensa sobre os docentes. E completa:

ele é como um amigo pra gente. Porque ele, ele ensina como é que se faz, aí ele fala “se quiser assiste, se não quiser não assiste”. Nas outras salas, as professoras, as professoras nem ligavam pra gente, ficava sentada, só escrevia, não explicava qual era o motivo. E ele não, ele explica por que aquele, aquele, aquele negócio que tá escrito lá, aquela história ele vai explicando e a gente vai entendendo. Só que eu acho interessante, só isso! (PARTICIPANTE P01).

P02, sobre a forma de ensinar da professora de sala comum, comenta que “Ela ensina de mais bem, óh!”, enquanto P03 indica que “Ah, eu não sei... ensinar um pouquinho, né? diferente... eu não sei como”.

A participante P03, devido à Deficiência Física, não possui movimento nos braços e necessita que alguém, normalmente um colega de sala, coloque seu braço em cima do caderno e a caneta em sua mão para que escreva, mas, para que ela escreva, requer tempo. Ela fala que o professor precisa ter paciência e procurar entender, como pode ser observado: “Pra eles terem paciência e ajudar também, entender também, né?”. P03 fala que não tem muitas dificuldades na escola porque recebe ajuda dos colegas e dos professores:

Muito não, só mais é, de... de ajudar mesmo, assim, tem que levantar minha mão pra escrever, aí eu escrevo normal. Mas, só isso! Os professores contribuem, abrem o caderno, ajeita minha mão, só. Os colegas também. (PARTICIPANTE P03).

Foi perguntado às três participantes sobre o que mais gostavam na EJA, e as respostas foram:

Mais gosto? É na hora que a gente tá escrevendo e na hora do recreio que a gente vai ficar andando pelos corredores. É, conversando com as minhas amigas, é isso mesmo. Na hora de sair é bacana, todo mundo sai junto. É tipo assim, saiu não volta mais, aquele que sai não volta mais, só no outro dia... As outras turmas¹³ e da minha turma, eu acho mais bom, não sei porquê. (PARTICIPANTE 01).

P02 risonhamente respondeu não saber do que mais gosta na EJA: “(risos) não sei, é de vir à noite pra cidade e de estudar também, só que às vezes ainda dá uma preguicinha (risos)”. Possivelmente essa indisposição tenha relação com o fato de morar no campo, uma vez que há comunidades nas quais o ônibus escolar passa por volta das 17h da tarde para levar os alunos ao colégio e regressa até às 23

¹³ Referindo-se às turmas em que já estudou.

horas e 30 minutos. Com isso, não se procura justificar aqui o não querer ir à escola, mas retratar a realidade de muitas comunidades do campo em Santa Maria do Pará.

Fernandes e Oliveira (2020), em estudo recente sobre as causas da evasão em uma escola estadual em Santa Maria do Pará, indicam que a grande maioria dos discentes é proveniente do campo. Somado a isso, P02 tem uma jornada dupla de trabalho, ou seja, quando não está ajudando a mãe no cultivo da terra, está fazendo os deveres domésticos. Nas palavras de P02: “ajudo a mamãe a plantar maniva, é... é... capinar, brocar”. E “mesmo com uma vaga na escola pública com serviço de apoio especializado, sem transporte adequado, o aluno não [consegue] estudar”, como indica Caiado (2006, p. 102).

P03 é categórica sobre o que mais gosta na EJA: “estudar, eu vou pra lá pra estudar”. No entanto, diz que, se pudesse mudar algo na EJA, mudaria o comportamento e o respeito dos discentes. P03 exemplifica:

Acho que muita coisa (risos) ontem um aluno tava... ele desrespeitou o professor na outra aula, né? aí ontem o professor não quis deixar ele entrar, porque na outra aula ele desrespeitou o professor, aí ontem ele tava brincando, aí o professor falando né, pra ele não ficar fazendo chacota com o nome dele. Aí, porque o aluno lá não gosta de estudar não. (PARTICIPANTE 03).

Para P03, alguns alunos vão para a escola para tumultuar e isso atrapalha os que querem estudar. Diferente de P01, para a qual “Tá tudo bom, não precisa mudar nada”. P02 diz ter muita coisa para mudar, mas não aponta essas coisas, mostra-se em dúvida, primeiramente responde “um bucado de coisa, óh!”, mas depois volta atrás e diz que “podia deixar como tá”.

As participantes também falam sobre o que mais gostam na EJA. P01 diz que gosta “mais de leitura” e que não gosta de educação física: “sei lá, a gente vai correr, vai suar, chega todo suado em casa, vai ter que tomar banho”. Só vai à educação física para ter a frequência e depois vai para casa, o que gosta mesmo é de escrever, como pode ser observado em sua fala: “Eu gosto só de escrever, ele dá um coisa de presente em nós lá e a gente já vamo embora”.

P03 pensa bem antes de responder o que gostaria que tivesse na EJA, mas volta aos seus anseios em relação às barreiras arquitetônicas existentes na escola: “Hum... deixa eu ver... eu acho... deixa eu ver o que falta lá. Eu acho que é ajeitar a frente só”. E completa: “ajeitar a frente por causa da cadeira. É ruim”.

A Participante P03 fala ainda que os professores procuram inseri-la nos eventos que acontecem na escola, mas, por sua vez, ela ressalta: “eu não gosto muito”. P02 destaca que não sabe dizer o que mais gosta na EJA. Em relação à disciplina preferida, aponta que é a de Português e conclui: “eu acho melhor”.

P01, ao ser perguntada sobre qual a disciplina que mais gosta, responde que é a primeira matéria e abre o caderno para mostrar, revelando ser a disciplina de Português a que mais gosta. Sobre essa mesma questão, P03 responde: “Acho que história, porque eu gosto de história”. P03 foi a única participante que respondeu o oposto das outras.

As participantes responderam também sobre a disciplina que não gostavam. P02 indica que não gosta de “Matemática e Ciências, porque sim, sou péssima em Matemática e Ciências mais ou menos”. Para P01, “é Ciências, porque é mais... é chato. A gente vai na matéria, a gente... eu, como eu não sei ler, né? fica mais puxado, eu sei lá, Ciências”. De acordo com P01, o fato de não saber ler dificulta a compreensão da disciplina. Já P03 aponta duas disciplinas: “Matemática e Português. Português eu acho difícil e Matemática também”.

Fernandes e Oliveira (2020) ressaltam que, quando retoma ou inicia os estudos, a pessoa jovem ou adulta sinaliza uma mudança de perspectiva social e vê na educação uma possibilidade de mudança.

As participantes chegaram à EJA de forma despretensiosa. P01 foi pelo fato ter reprovado algumas vezes e ter sido oferecida na escola a EJA no turno diurno, na qual foi matriculada na 2ª etapa. Para ela, o professor ensina de forma que leva à compreensão do que está ensinando e considera que não precisa mudar nada. A participante P02 chegou à EJA porque o ônibus escolar só passa para buscar alunos à noite, relata que a professora é excelente e não soube descrever o que precisa mudar na modalidade.

P03 foi categórica ao indicar a mudança, que não impacta apenas alunos da EJA, mas todos os alunos, a questão da entrada da escola necessitar de uma rampa própria para facilitar o acesso. A mudança sugerida por P03 contemplará pessoas com e sem deficiência. Sobre os professores, pede que tenham mais paciência, que entendam a especificidade de cada pessoa. Como foi defendido desde o início sobre a diversidade existente na EJA, o docente deve estar atento a esse meio diverso e nele garantir o direito à educação.

4.4 O AEE na Trajetória Escolar

Chegar nessa categoria é valorizar a fala das participantes e o papel que o AEE tem em suas vidas, no sentido de fortalecimento das ações realizadas na sala comum, não por meio do ensino colaborativo, mas segundo as vozes, no trabalho e na pessoa da professora responsável por esse atendimento na SRM, sendo que estes ambientes são “dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado”, segundo o Art. 5º, § 3º, do Decreto nº 7.611 de 2011.

As participantes revelaram como se deu o AEE durante seus respectivos percursos no processo de escolarização desde a Educação Infantil até a EJA. Souza (2013, p. 86) situa o público dessa modalidade “no campo da diversidade e da diferença, pois estamos nos referindo a indivíduos que, como os demais, são marcados por relações de poder, constroem a sua identidade a partir de sua história na sociedade”.

A LDB, mais precisamente no Art. 58, § 2º, indica o atendimento à pessoa com deficiência de preferência na rede regular de ensino e dá direções sobre onde pode acontecer o AEE, sendo “em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (BRASIL, 1996).

O avanço no AEE foi visualizado com a Portaria Normativa nº 13, que instituiu o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. No Art. 1º, é colocado que o objetivo da SRM é apoiar os sistemas públicos de ensino “na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino” (BRASIL, 2007). Além disso, no Art. 1º, Parágrafo Único, a SRM é caracterizada como “um espaço organizado com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados, para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos”.

Em 2008, mais uma medida foi tomada para fortalecer o AEE ao ser instituído o Decreto nº 6.571, que o considerou, no Art. 1º, § 1º, como um “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2008b). Posteriormente esse Decreto foi

revogado pelo Decreto nº 7.611 de 2011, que deu uma visão mais ampla do AEE, conforme Art. 1º e suas oito diretrizes. No Art. 3º, são apresentados quatro objetivos do AEE, a saber:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011).

Como pode ser observado, o AEE exerce papel fundamental para o processo de ensino-aprendizagem do público da Educação Especial. No bojo das discussões sobre o direito da pessoa com deficiência à educação, surge a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), na qual são feitas considerações sobre o marco teórico e normativo, consequentemente o diagnóstico da Educação Especial. Posterior a isso, são descritos os objetivos da Política Nacional e o público dessa modalidade e, no fim, apontadas as Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Durante esse processo e vivência na educação, a Participante 03 não conheceu o AEE. Desde a Educação Infantil, não frequentou a SRM. Pode-se analisar que, pela idade da participante, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) estava em fase de implementação.

A metáfora da inclusão sugere a imagem de uma escola em movimento, em constante transformação e construção, de enriquecimento pelas diferenças e esse movimento implica: mudança de atitudes, constantes reflexões sobre a prática pedagógica, modificações e adaptações do meio e, uma nova organização da estrutura escolar. (OLIVEIRA; ALENCAR, 2013, p. 82).

As autoras colocam o que pode ser esperado de um ambiente que é responsável pelo processo educacional da sociedade. Esse processo vai da confluência à humanização do indivíduo, como pessoa singular que é. “A conscientização, como a educação, é um processo específica e exclusivamente humano”. (FREIRE, 1982, p. 65)

Dando sequência nas normatizações que amparam o AEE, surge a Resolução nº 04 de 2009 trazendo como novidade, em sua redação, o direito à dupla matrícula, ou seja, o público-alvo da Educação Especial deve ser matriculado

na sala comum e no AEE, que devem ser ofertados em SRM “ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos” (BRASIL, 2009b).

Para melhor entendimento sobre a dupla matrícula, destaca-se:

Art. 8º Serão contabilizados duplamente, no âmbito do FUNDEB, de acordo com o Decreto nº 6.571/2008, os alunos matriculados em classe comum de ensino regular público que tiverem matrícula concomitante no AEE.

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

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

Pode-se perceber que, para ter financiamento na matrícula no AEE, o aluno deve estar devidamente matriculado na sala comum, isso na rede pública de ensino. A matrícula na SRM não necessariamente precisa ser na mesma escola, a Resolução nº 04 (BRASIL, 2009) sugere matrícula em sala comum e em SRM que estão na mesma escola, em outras escolas, em instituições especializadas e em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Para institucionalizar a oferta do AEE nas SRM, localizadas nas escolas regulares, a Secretaria de Educação Especial do MEC lançou a Nota Técnica nº11 de 2010, que, além de trazer o entendimento sobre o AEE e seu público, traz também suporte/estratégia teórica para que os sistemas de ensino e suas respectivas escolas situem o AEE dentro da proposta pedagógica e institucional.

Nessa perspectiva, a Nota Técnica nº 42 enfatiza que o material existente nas SRM e o respectivo acesso a esses recursos “contribui para a maximização do desenvolvimento acadêmico e social do estudante e impulsiona o desenvolvimento inclusivo da escola” (BRASIL, 2015b). Essa Nota Técnica garante, ainda, que o envio dos recursos tecnológicos e assistivos visam:

[...] apoiar a organização e oferta do atendimento educacional especializado, não devendo esses materiais serem realocados para fins escusos a este atendimento. Os recursos pedagógicos de acessibilidade podem ser utilizados pelo estudante em sala de aula ou em domicílio, sendo vedado o desvio com outros propósitos. (BRASIL, 2015b).

Essas medidas normativas foram necessárias para garantir o acesso e a permanência do público-alvo da Educação Especial, além de serem desdobramentos do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, que viabilizou recursos tecnológicos e assistivos que contribuem para o processo de ensino-aprendizagem do público da modalidade em questão.

Apresentar a trajetória normativa da Educação Especial se fez necessário para fundamentar a arguição que segue sobre a SRM, mas é importante ressaltar que um marco legal (legislação) não é suficiente enquanto a postura/atitude não mudar, é necessário a sensibilização de professores/profissionais da educação, comunidade escolar, pais, mães e sociedade como um todo sobre o direito ao acesso e à permanência do público-alvo da Educação Especial.

Ressalta-se, ainda, o que discorre o Parecer nº 11 de 2000, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, sobre a garantia da educação para todos, no sentido de que “a efetivação deste ‘direito de todos’ existirá se e somente se houver escolas em número bastante para acolher todos os cidadãos brasileiros e se desta acessibilidade ninguém for excluído” (BRASIL, 2000, p. 66).

Mesmo com todas as legislações sobre a Educação Especial e suas interfaces, inclusive na EJA e na sua concretização na escola regular, Freitas (2010) considera que foi a partir dos anos 2000 que essas modalidades começaram a ter maior visibilidade na garantia do direito à educação, pois as políticas públicas e os atos normativos foram intensificados no referido período.

Nas lembranças de P01, o início de sua escolarização foi segregador, sendo realizado nas classes especiais. Naquele momento as escolas do sistema municipal de ensino não tinham SRM. Sobre isso, Oliveira e Fernandes (2016) evidenciam que foi no ano de 2014 que a primeira escola desse sistema recebeu uma SRM e que, além de atender a demanda da escola, atendia demandas de outras escolas pertencentes ao mesmo sistema.

A P01 conta que foi para a classe especial por não saber ler e revela: “Porque eu não sei ler, mas eu aprendia”. Relata também sobre as atividades: “Desenhava, pintava, cobria aquelas letras”. Mesmo frequentando a classe especial, P01 fala que “era mais ou menos legal, mas era. Os professores também eram legais”.

Isso mostra uma história recente no caminhar da Educação Especial no município *locus* da pesquisa, mesmo Aquino (2017) relatando que no município em

questão começou-se a falar em atendimento às pessoas com deficiência em 1970 enquanto a prática de fato se deu em 1980, mas no sistema estadual de ensino.

P02, em seus relatos sobre o AEE, revela quais atividades realiza: “Ela passa um bucado de coisa no computador pra mim fazer lá, pra mim completar os coisa tudinho, depois passa conta pra resolver. Ela faz um bucado de coisa”.

Mesmo não especificando o que faz na SRM, P02 conta que realiza as atividades desenvolvidas e não mede esforços para estar nos encontros marcados, sendo estes no contraturno. P02 estuda na EJA noturno e frequenta o AEE no período matutino e, quando não está na escola, ajuda sua mãe nos trabalhos da roça e nos afazeres domésticos.

P01 também fala sobre as práticas realizadas durante o AEE: “Estudo conta, é... como saber a ler, aí o alfabeto. Depois me ensina a ler, me ensina, me ensina muita coisa, muita coisa”. Essa participante compara o que aprende e realiza no AEE ao que é desenvolvido na sala comum, enfatizando:

Se ficasse só na sala não ajudaria, muita coisa não, tem que vim (frequência no AEE) daqui que sai a minha leitura, lá (faz referência a sala comum) não. Minha cabeça de mil coisas se fosse só lá era difícil pra mim, de pensar, essas coisas, aí ia ficar difícil, porque tem hora que eu me lembro, tem hora que eu não me lembro. (PARTICIPANTE 01).

Para essa participante é de grande valia à existência da SRM por meio do AEE, e ela demonstra tal importância no seu processo de ensino-aprendizagem ao discorrer: “Se deixar de vir prá cá pode acontecer que eu não vou é... aprender a ler, aí vai ficar mais difícil. Tenho que vir”. P02 corrobora com que é colocado por P01 sobre seu desenvolvimento no AEE: “Eu aprendo mais lá com ela (faz referência à professora do AEE), porque eu não sabia de nada”.

O sentimento apresentado no olhar das participantes P01 e P02 vai além do que um simples gostar, mostra reconhecimento pelo trabalho desenvolvido pela profissional que as atende e isso reverbera em suas lembranças, nas vivências nessa modalidade de ensino, que se mostra como alternativa para alcançarem o bem-estar na escola; o prazer de frequentar a unidade escolar e de se sentir partícipe desse processo, desse ambiente.

O apreço pela desenvolvura da professora do AEE é evidente na fala da P01:

Agradeço a Deus todo dia porque tem essa professora (se referindo a professora da SRM), que me pega (que vai chamar) duas vezes por semana, mas já serve. Se deixar de vir prá cá pode acontecer que eu não vou é... aprender a ler, aí vai ficar mais difícil. Tenho que vir. (PARTICIPANTE 01).

Para P01 participar do AEE, mesmo tendo apenas dois dias na semana destinados para esse atendimento (com duração de 45 minutos cada um), é muito importante, sendo taxativa ao dizer que, se deixar de frequentar a SRM, pode esquecer o que aprendeu.

De acordo com Botti (2016, p. 90), os discentes da Educação Especial na EJA necessitam de “ambientes educacionais apropriados e significativos, a começar pelas salas de aula, espaço onde todos possam interagir, estar e aprender”. Tais espaços são fundamentais para o desenvolvimento e interação do educando, seja a interação entre alunos ou entre aluno e professor.

P02 se lembra sobre o período de avaliação, de que forma a professora de sala comum atua diante de sua especificidade e a participação da professora da sala de recursos nesse processo, ela destaca: “Eu levo pra lá e ela me ajuda, aí ela fala e eu pego e faço. Ela vai só explicando, aí eu vou fazendo”. Dessa forma, a professora do AEE atua auxiliando a discente, contextualizando o que está na prova, de acordo com o seu entendimento, para que possa realizar o que está previsto na avaliação.

Cabral (p. 119) ressalta que o “o sucesso da educação inclusiva também depende do trabalho efetivo do professor e dos espaços escolares em todas as suas esferas”, considera-se, então, esse profissional peça fundamental para a consolidação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

4.5 Como eu me vejo e o que o outro vê

Esta categoria revela a busca por compreender, por meio da história de vida, como estão sendo construídas as identidades de cada aluna entrevistada, pautadas na política de inclusão. Segundo Bauman (2005), quando está em busca da identidade, a pessoa considera que este é um ato surreal. Para esse autor, a identidade não dura uma vida toda, não é algo concreto, pois vive em constante movimento que se relaciona com fatores internos e externos socialmente.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) destaca que o público-alvo da Educação Inclusiva são os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, conceituando cada um para que se tenha maior entendimento em cada especificidade:

Consideram-se **alunos com deficiência** àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. **Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento** são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. **Alunos com altas habilidades/superdotação** demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros. (BRASIL, 2008, p. 15 – grifos nossos).

A partir do que é colocado por tal política (BRASIL, 2008), tem-se o entendimento de cada especificidade, sobre o que é deficiência ou pessoa com deficiência e, então, possivelmente se compreende em qual lugar cada pessoa se percebe. Não se pretende aqui afirmar que a construção da identidade se dá a partir de um documento, e sim o que Goffman (2004, p. 5) coloca como “identidade social”, isto é, aquela formada pelo ambiente social no qual a pessoa está inserida e pelas relações sociais que cada indivíduo tem.

Para Oliveira e Alencar (2013, p. 73), “são muitas as trajetórias destes alunos e muitas também são suas histórias de vida e de exclusão escolar”. A exclusão escolar não está apenas no fato da escola não se dispor arquitetonicamente, está no fato de alunos com deficiência não serem respeitados como pessoas pelos colegas de sala ou pelos outros alunos da escolar.

Na escola, sendo espaço repleto de diversidade, formam-se grupos de alunos que criam barreiras que impossibilitam a aproximação de outros, mesmo sendo estabelecido pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva que isso é importante:

[...] para uma melhor aprendizagem dos educandos com deficiência a convivência com a diversidade de sujeitos e culturas em espaço escolar inclusivo, ou seja, na sala do ensino regular convivendo com os alunos *com e sem* deficiência. (FERNANDES; OLIVEIRA, 2017, p. 287).

A escola é um ambiente repleto de diversidade, mas não adianta estar previsto em leis se a postura sobre o outro não mudar. É necessário seguir um modelo pré-definido pelo outro? De acordo com Fernandes (2015), a construção identitária está ancorada em um determinado tempo e espaço, assim, existem (pré)definições de grupos que se sobressaem, o que “significa dizer que interações,

interesses e relações de poder presentes na sociedade influenciam a forma do sujeito constituir-se como pessoa no mundo” (FERNANDES, 2015, p. 108).

Essa autora, em uma sequência de indagações, faz reflexões sobre *a partir de quem ou de que forma construímos a nós mesmos*, questionando-se: “a identidade é formada por nós ou pelos outros? Somos o que queremos ser ou o que querem que sejamos?”. E, vai além, se a identidade é criada pelo outro, esse outro “é aquele que não te aceita e não permite que você seja “a ausência” de (pseudo) perfeição e superioridade que este se atribui?” (FERNANDES, 2015, p. 108).

Essas reflexões apresentadas por Fernandes (2015) são as que devem ser levadas para dentro das escolas, sensibilizando alunos que são oprimidos por grupos que se julgam superiores a fazer esse enfrentamento consigo mesmos, não é porque são rotulados pelo outro que devem aceitar isso.

Sobre isso, P02 relata: “quando eu chegava aqui (na escola) ficavam me chamando de baleia azul”. Isso não é só pelo fato dela fazer parte do público da Educação Especial, mas pela aparência, pois a sociedade afirma que existe um padrão de corpo, um padrão de beleza que, supostamente, ela não atinge.

Nesse prisma, Souza (2013, p. 86) reconhece que os discentes da EJA estão situados no “campo da diversidade e da diferença, pois estamos nos referindo a indivíduos que, como os demais, são marcados por relações de poder, constroem a sua identidade a partir de sua história na sociedade”.

Sobre a diversidade no ambiente escolar, Rodrigues disserta que:

A escola, sempre teve muita dificuldade em lidar com as diferenças. Diferenças que poderiam se transformar na riqueza mesma de sua existência, porque é na diferença que somos levados a nos tornar mais humanos. É onde encontramos claramente a ética que nos possibilita optar, concordar ou discordar sem que nos falte também o respeito ao outro e a sua diferença. Mas, a opção em assumirmos a escola como local das diferenças também exigiria das autoridades escolares, principalmente dos educadores, assumir uma postura diante do saber e da realidade, dos conhecimentos, dos educandos e da comunidade uma outra postura. Uma postura mais aberta e democrática, mais coerente com o direito de ser diferente. (RODRIGUES, 2014, p. 180).

A partir do momento em que a escola percebe que está inscrita no campo da diferença, conseguirá incluir todos os discentes dentro da principal função da escola, que é de humanização da sociedade.

As lembranças compartilhadas por P01 são marcadas por falas que giram em torno da amizade: “Aqui é um pouco bom, mas, eu fico na minha, eu fico escrevendo, mas é bacana também. Tenho um, tenho dois, tenho três... Sei lá, eu

nem sei quanto dá minhas amizades”. Também mostra a seleção feita pelos seus pares ao falar sobre a quantidade de amigos que tem: “o tanto de amigos é só dois, porque um fala comigo, outra fala, as outras não fala, também eu não corro atrás”.

Volta-se novamente à questão da construção da identidade, que está no reconhecimento do outro ao julgar que você é “igual” e colocá-lo em pé de igualdade é lhe dar *status*. Nesse prisma, “isso significa dizer que interações, interesses e relações de poder presentes na sociedade influenciam a forma de o sujeito constituir-se como pessoa no mundo” (FERNANDES; DENARI, 2017, p. 78).

Sobre a relação com o outro, P01 diz: “Não sei por que não falam comigo, não sei não. Acho que não querem falar ou era muita amizade, eu penso assim né, ‘oh meu Deus’, tanta amizade pra uma pessoa”. Essa fala é intrigante, pois fica se questionando sobre “o porquê” de não falarem com ela, de não a verem como potencial amizade. P01 enfatiza que “umas poucas não queria ter amizade, porque, porque eu não sei qual é minha amizade não”, e complementa “na sala eu não tenho amizade, eu não converso. Na hora de estudar eu só fico lá... na frente, estudo”.

Ao perguntar às participantes se eram tratadas de forma diferente por causa da condição de deficiência, P01 destaca que “não, porque a gente, todos nós somos iguais”. Seguindo a mesma linha, P02 responde que não lhe tratam diferente assim como P03, que diz que “não, me tratam normal”.

Foi perguntado às três se a condição de deficiência dificultava a vida escolar. P01 ressalta que “todo mundo vive na maneira que ele quer viver, eu não posso forçar ninguém ser meu amigo, nem forçado”. A partir desse relato, infere-se que as relações sociais possivelmente não estejam acontecendo de forma natural devido à condição de Deficiência Intelectual da participante. Nesse sentido, retoma-se o questionamento de Fernandes (2015): “somos o que queremos ser ou o que querem que sejamos?”.

Fernandes e Denari (2017, p. 78) consideram que se deve levar em consideração na construção da identidade o tempo e o espaço, sendo estes específicos, “considerando as influências e pressões que o grupo social impõe a tal construção”. Dentro dessa óptica, Silva (2000) considera que a identidade é produto da cultura e da sociedade, exemplificando tal obviedade a partir da identidade brasileira, resultante “da criação de variados e complexos atos linguísticos que a definem como sendo diferente de outras identidades nacionais”.

O espaço escolar é desafiador para P02, que destaca ter dificuldades por causa da leitura, “porque eu tô tentando pra mim aprender a ler”. O *saber ler* é uma imposição social que reflete diretamente no currículo. Silva (2004, p. 46) pondera que “a seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes dominantes”.

P03 classifica que a Deficiência Física dificulta “às vezes, porque é ruim... é, não dá pra fazer as coisas direito”. Para essa participante, a deficiência física impõe dificuldades à vida escolar e social, como complementa: “acho que é dançar, brincar, alguma coisa assim [...] hum, deixa eu ver, acho que é muita coisa”.

P01 tem a compreensão de que possui deficiência: “Eu sei que eu sou assim dessa forma, mas a gente é normal, todo mundo é normal, não tem ninguém coisado, todo mundo é normal. Pra mim eu acho assim, todo mundo tem que ser feliz na vida, eu acho que é assim”. Segundo Silva (2000, p. 82), “a identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído”.

Já P02 não se reconhece como pessoa com deficiência, como pode ser observado no seguinte trecho: “Toda coisa que eu faço, a mamãe fala assim (falou a forma que é chamada pela mãe) ‘tu parece tipo aquelas meninas que é especial’, aí eu falo assim ‘credo mãe’”. P02 busca um distanciamento a partir do entendimento distorcido do que venha a significar “especial”, em um sentido pejorativo. Fernandes (2015, p. 108) ressalta que, na área da educação, o termo *especial* “apresenta-se como representação de discriminação, de desigualdade social sentida e expressa por professores e alunos da escola”.

Posicionar-se dentro de um grupo social representa carregar suas marcas histórico-sociais, uma vez que:

Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre “nós” e “eles”. Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder. “Nós” e “eles” não são, neste caso, simples distinções gramaticais. Os pronomes “nós” e “eles” não são, aqui, simples categorias gramaticais, mas evidentes indicadores de posições-de-sujeito fortemente marcadas por relações de poder. (SILVA, 2000, p. 82 – grifos do autor).

Quem demarca o espaço como seu, sendo este o ponto de referência, dificulta o processo de interação da pessoa estigmatizada, e isso se apresenta no relato de P02: “todo mundo quando eu chegava aqui ficava me xingando, quando eu

chegava aqui ficavam me chamando de baleia azul”. Goffman (2004) considera que quando uma pessoa é estigmatizada pode se tornar incrédula de um mundo de igualdade ou pode também enfrentar a sociedade e encontrar indivíduos complacentes e amigáveis.

As participantes falaram sobre o que querem para o futuro, quais os planos, projetos e anseios. P03, de início, relutou: “Aí eu não sei, né? Terminar os estudos e depois eu não sei, quem sabe é Deus”. Depois entregou que deseja ser estilista e detalha como o desenho entrou na sua vida: “Na escola, eu desenhando, desenhava desenhinho, ficava desenhando em casa também, aí começou a brincar de boneca, eu gostava de fazer roupinha pras minhas bonecas, aí eu fui botar pro papel depois”.

P03 desenvolve desenhos que estão ligadas à moda; chamam atenção os traços empregados nos obras criadas por ela, com traços fortes e realistas: os *croquis*. Um fato sobre o desenvolvimento desses *croquis* é que P03 necessita que alguém coloque sua mão sobre o papel e depois os lápis, pois não possui os movimentos dos braços.

Ilustração 16: *Croquis* da Participante P03



Fonte: Arquivo da Pesquisa.

As imagens são de dois *croquis* criados por P03. Primeiramente ela faz o desenho em lápis grafite e posteriormente a coloração. As imagens representam uma mulher grávida segurando ou mostrando sua barriga e outra andando com os cabelos ao vento.

P02 faz uma revelação para o futuro: “Eu queria ser uma doutora”. Esse é o mesmo querer de P01, nas palavras dela, “o meu sonho é de fazer curso de ser doutora”, ao que acrescenta, “eu acho lindo aquele jeito”. Se não conseguir se formar na área de medicina, P01 já tem um segundo plano: “vou abrir uma loja, uma loja de fazer tapete de crochê”.

P01 detalha como aprendeu a fazer crochê: “Vendo a minha mãe fazendo, aí eu fui na correntinha¹⁴, aí depois pro outros pontos. Até hoje eu sei fazer”. Ela conta que foi convidada para expor seu artesanato ou sua arte, como ela mesma coloca, no último dia dos jogos internos realizados na escola em que estuda. Nessa ação estão imbricadas práticas do currículo, que é vivo, dinâmico e que não é enrijecido.

Silva (2004, p. 55) disserta que “o currículo envolve a construção de significados e valores culturais. O currículo não está simplesmente envolvido com a transmissão de ‘fatos’ e conhecimentos ‘objetivos’”, ou seja, fazer com que a discente exponha suas produções e fale como as produziu é uma forma de socializar conhecimento, sendo este cultural.

P01 ressalta suas expectativas para o dia da exposição: “Tava esperando que eu ia dá aula pras meninas, aula de crochê, fazer, que nós menina tem que ter aquele momento pra gente fazer qualquer coisa pra gente ficar mais unida”. Nesse relato fala da identidade feminina e que esse grupo social deve estar mais próximo.

Ao falar sobre o crochê, P01 exemplifica que “é tipo uma aula, a gente vai fazendo, aí quando tá tudo errado a gente... não tem quando a gente apaga?, a gente tem que desmanchar e fazer ele tudo de novo. Tem que ter muita paciência”.

Freire (1967, p. 43) destaca ser por meio da interação do ser humano com o real, “resultante de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor”. E acrescenta que é a partir do ato de criar, recriar e decidir que a humanidade se envolve em seus tempos. Dentro desse viés:

¹⁴ Ponto inicial do crochê.

O currículo é um local onde, ativamente, se produzem e se criam significados sociais. Esses significados, entretanto, não são simplesmente significados que se situam no nível da consciência pessoal ou individual. Eles estão estreitamente ligados a relações sociais de poder e desigualdade. Trata-se de significados em disputa, de significados que são impostos, mas também contestados. (SILVA, 2004, p. 55-56).

P01 continua a discorrer sobre a arte de fazer crochê e fala, com alegria nos olhos, que “todo mundo tem o seu talento, basta a pessoa descobrir qual é o talento, talento de fazer pintura na parede como o meu tio faz, ele faz desenho na pintura, faz cachorro do jeito que a pessoa quer”.

Ilustração 17: Crochês da Participante P01



Fonte: Arquivo da Pesquisa.

Essas são as imagens de duas das seis peças de crochê que P01 levou para a exposição na escola. Essa mostra foi uma proposição da professora do AEE para a participante. P01 conta como a professora ficou sabendo de sua arte:

Eu tava fazendo um tapete e eu levei pra ela¹⁵, pras minhas amigas ver, eu levei até escondido, eu levei levando (falando sorrindo com alegria) aí coloquei na minha bolsa, aí eu falei “ah, eu vou sair cedo mesmo da escola, eu vou levar pra mim fazer”. (PARTICIPANTE 01).

¹⁵ “Ela” refere-se à professora do AEE.

Ao descobrir esse talento, a professora do AEE fez a proposta para P01: “A professora que falou que eu não podia faltar, falou pra eu ir, falou pra eu fazer as coisas tudinho, eu fiz, aí eu levei no dia, foi bacana”. P01 prossegue sua narrativa: “Aí foi nesse dia que eu fui pros jogos e lá eu mostrei meu talento. A escola cheia, muita gente, eu fui assim mesmo. Aí tava...tava as outras turmas mostrando outra arte, o professor de arte, tava eu, tava todo mundo vendo”.

P01 relata com entusiasmo sobre essa experiência em sua vida de estudante:

Levei os tapetes que ela¹⁶ pediu. Aí quando eu cheguei lá, a mesa tava lá fora e ela tava montando as coisas, eu cheguei bem em cima da hora, aí, quando tava tudo ajeitadinho, todo mundo foi lá, viu. Aí foi bom, eu chorei na hora de alegria, uma alegria muito assim, eu não tava esperando aquilo.

A especificidade desse dia na vida da participante não se relaciona simplesmente ao ato de confeccionar e de levar os tapetes de crochê para a exposição. Ela se percebeu como protagonista, todos estavam interessados em sua arte, ela faz algo que poucos dominam. Bauman (2005, p. 19) destaca que “as ‘identidades’ flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta”.

P02 se constrói a partir da lida no campo, no trabalho desenvolvido no que se refere ao preparo da terra quando relata que ajuda sua mãe a “brocar”, quer dizer, limpar a terra na retirada do mato, e também “planta maniva”, nesse caso ela se refere à madeira cortada em pequenos pedaços (5 a 10 cm em média) e inserida em buracos rasos, gerando a macaxeira ou mandioca.

Pode-se perceber que duas participantes se percebem como pessoa com deficiência, mas não se classificam como diferentes, muito menos dizem que a deficiência é motivo para limitações. P03 só expressa as limitações impostas pela Deficiência Física, apenas isso, pois sonha em se tornar estilista. P01 tem planos de ser médica ou de abrir uma loja para vender seus crochês. P02 pensa em ser médica. Nenhuma delas fala em abandonar a escola.

¹⁶ “Ela” diz respeito à professora do AEE.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve por objetivo conhecer, por meio da história de vida, como os alunos com deficiência vivenciam o processo de inclusão na EJA em Santa Maria do Pará, nordeste do Pará, além de compreender como estão construindo suas identidades pautadas na política de inclusão e de perceber como os professores estão contribuindo para a formação do aluno com deficiência da EJA resultantes da política de inclusão. Conseqüentemente, refletir sobre os desafios enfrentados por tais alunos, principalmente, por serem público-alvo da Educação Especial.

Com o compartilhamento das memórias pelas participantes, foi possível fazer análises e chegar nesse ponto, que se poderia chamar de considerações transitórias e não de considerações finais, levando-se em consideração a dinamicidade que a vida tem e com ela a história, que sofre metamorfoses e ressignifica realidades.

Com as histórias de vida, foi possível ampliar a discussão sobre o Atendimento Clínico, a Educação Infantil, o Ensino Fundamental – EJA e o AEE.

Atendimento Clínico

Sobre a história do Atendimento Clínico das participantes, percebe-se que foi um momento propício para o entendimento da necessidade do tratamento/acompanhamento médico, uma vez que das três participantes apenas uma não realizou atendimento assíduo.

Os atendimentos realizados foram precisos para realização de sessões de fisioterapia, para melhorar a coordenação motora e o trato da musculatura, para fortalecimento e prevenção de futuras atrofias. O acompanhamento clínico não esteve vinculado ao fator Deficiência Intelectual, sendo esta a deficiência que prevaleceu entre as três participantes.

Uma participante foi diagnosticada, na infância, com Neuropatia Progressiva, patologia relacionada ao SNC, que limita o seu desenvolvimento. Ela necessita da cadeira de rodas para locomoção e tem o intelecto preservado. Foi submetida ao procedimento de EENM, tratamento com choques que fazem um elo entre os músculos e o cérebro, durante a infância.

As participantes não souberam precisar a idade que começaram os acompanhamentos clínicos, eram muito pequenas, tinham pouca idade para se

lembrarem disso, ainda que uma das participantes tenha se recordado saudosamente dos momentos em que fazia o uso de bolas suíças na fisioterapia.

As marcas da história, no que se refere aos atendimentos/procedimentos clínicos realizados, não foram guardadas com desânimo e/ou tristeza, mas como meio de viver bem, viver melhor. Necessário para a vida!

Educação Infantil

A Educação Infantil é considerada, nas legislações vigentes, como a primeira etapa da Educação Básica, na qual a criança deve estar no centro das propostas pedagógicas, sendo reconhecida como sujeito histórico e de direitos.

As lembranças compartilhadas revelam que todas as participantes estudaram em escolas próximas as suas residências, escolas regulares de ensino, sendo que duas estudaram em instituições do sistema municipal e uma no sistema estadual.

Uma participante chegou a desistir de estudar em tal etapa por falta de cadeira de rodas e de acessibilidade arquitetônica na escola, ou seja, rampas que possibilitassem sua entrada e locomoção no interior da escola. Anos depois, vivenciou novos abandonos pelo mesmo motivo e por tempo maior, o que evidencia a falta de estrutura da escola para receber alunos que vivem em cadeira de rodas e/ou tenham mobilidade reduzida, deficiência visual, entre outras.

Outra participante vivenciou o ensino na classe especial em uma escola pertencente ao sistema municipal, escola esta que anos depois foi a primeira de tal sistema a oferecer AEE em uma SRM. As práticas pedagógicas relembradas por ela se resumem ao cobrir e ao pintar.

Na Educação Infantil, prevaleceu a adequação das alunas à escola, enquadrando-as no que existia e era oferecido. A participante que não conseguiu se ajustar ao que estava posto vivenciou o abandono escolar por algumas vezes. Além disso, práticas pedagógicas arrazoadas que não consideram a potencialidade do aluno fizeram parte da vida educacional das participantes nessa etapa. A escola se ausentou no momento de buscar parcerias para evitar a desistência e consequentemente repetiu a mesma inércia.

Ensino Fundamental e EJA

Destaca-se que o Ensino Fundamental das participantes se deu de forma dinâmica, pois uma participante vivenciou o fechamento de sua escola enquanto a outra teve que trocar de escola por causa da mudança de residência da família. Já a outra participante não apresentou muitas vivências na etapa por conta do agravamento de sua doença.

Todas frequentavam escolas no campo, mas essas não ofereciam AEE. Duas evidenciaram que pararam de frequentar a escola nessa etapa de escolarização. Uma começou a frequentar a escola na sede da cidade porque a de sua comunidade foi fechada, outra chegou à cidade devido à troca de residência da família e, conseqüentemente, começou a frequentar a escola no novo local, sendo que relata nunca ter deixado de estudar.

As participantes chegaram à EJA por diferentes fatores. Todas têm mais de 15 anos e estão vivenciando duas modalidades de ensino que se entrelaçam por receberem alunos que, por vezes, são estigmatizados não só no contexto social externo à escola, mas principalmente dentro dela.

Ser público da Educação Especial e estar na EJA é desafiador para quem faz AEE, principalmente para quem precisa do transporte público para chegar à escola, como pontuam duas participantes que revelaram a paralisação por causa das fortes chuvas e a necessidade de não deixar de frequentar o AEE.

Duas participantes frequentam uma escola acessível, no sentido de ter piso tátil, rampas de acesso, banheiro para cadeirante e SRM, mas que só conta com uma docente para atender dezesseis dos vinte e cinco alunos da Educação Especial matriculados. Mesmo sozinha, essa professora se mostrou imprescindível no processo formativo das participantes, que falaram dela com encanto.

Não se advoga aqui em favor da romantização da prática da professora, mas a forma com que as participantes se lembraram dela remeteu ao encantamento. Essa escola necessita de mais professores para atuar no AEE, para desenvolver um trabalho que leve o aluno ao encantamento pelo estudar, que o façam sentir vontade de participar das aulas e do AEE.

Tal experiência não foi vivenciada pela terceira participante. Ela estudou a vida toda em uma única escola, no Distrito em que mora, que não oferece AEE e que só teve rampas construídas em seu interior para atender necessidades dessa

participante. Na última reforma pela qual a instituição passou, um banheiro para cadeirantes foi construído, mas há ausência de SRM e de professores que façam o AEE, mesmo que de forma itinerante.

Atendimento Educacional Especializado

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades e tem como público-alvo alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Na construção histórica das legislações que amparam a Educação Especial no Brasil, explicitada neste trabalho, constatou-se que o país está muito bem amparado nesse quesito, mas não se pode afirmar o mesmo no que concerne à execução, uma vez que a criação de uma lei não significa o seu cumprimento. Essa é uma das principais contradições pontuadas neste trabalho e na fundamentação teórica aqui utilizada.

As três participantes cresceram no percurso da elaboração e lançamento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e, mesmo assim, duas delas não tiveram AEE na Educação Infantil, apenas uma viveu algo parecido na classe especial.

O abandono escolar foi vivido pelo fato de a escola não estar preparada para receber uma aluna com Deficiência Física, especificamente cadeirante. Dessa forma, mostrou-se que é garantido o acesso (referente à vaga) e não o direito ao acesso (estrutura – desenho arquitetônico) à pessoa com deficiência. A aluna chegar aos 23 anos de idade sem ter conhecido uma SRM ou ter recebido atendimento educacional com professores qualificados comprova não a ausência de leis, mas a ausência de sua execução.

As participantes que frequentam o AEE mostram um contentamento, dão ênfase e importância ao que é realizado e à parceria que existe entre professor de sala comum e a professora de SRM. Mesmo assim, existe a necessidade de ampliar o atendimento de forma que abranja todo o público-alvo oferecendo mais atendimentos durante a semana, pois atualmente cada aluno conta apenas com um atendimento semanal.

A Construção da Identidade

Compreender, por meio da história de vida, como as participantes estão construindo suas identidades pautadas na política de inclusão, sendo pessoas com deficiência, foi um objetivo desta dissertação de mestrado.

Sabemos que a legislação por si só não é base suficiente para a formação de identidade, pois esta é construída a partir da relação com o outro e marcadamente no espaço em que vivemos. No entanto, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva completou dez anos em 2018 e muito foi garantido à pessoa com deficiência no espaço escolar de forma geral.

Sobre o processo de construção da identidade, percebeu-se que duas participantes se constroem e se identificam como pessoa com deficiência e reconhecem suas especificidades enquanto que uma delas não se reconhece e se afasta ou rejeita o termo “especial” por ter sentido pejorativo nessa nomenclatura.

A troca de escola fez uma participante vivenciar o *bullying* por conta da sua aparência física. Outra participante, possivelmente pela mesma causa, narrou que não tem muitas amigas na escola, que os outros alunos não se aproximam. Em suas falas, não ficam evidentes, mas, na expressão feita ao narrar, demonstram a tristeza que isso causa na vida escolar.

Pontua-se que as participantes se constroem a partir de suas criações e espaços vividos. Uma participante evidencia as marcas do trabalho no campo, na ajuda que dá à mãe desde o preparo da terra até o cultivo. Destaca-se ainda que uma participante desenvolve trabalhos artesanais, o crochê, e isso a faz feliz e como perspectiva para o futuro pensa em ter sua loja para vender suas criações.

Todas têm planos para o futuro e a educação faz parte dele, no sentido de formação acadêmica. Duas sonham em se tornarem médicas e uma participante almeja ser estilista e já cria seus *croquis*.

Histórias vividas, pontos destacados...

Esta pesquisa foi iniciada com os objetivos supracitados, aos quais se retorna para destacar alguns pontos.

Ao compreender, por meio da história de vida, como os alunos com deficiência da EJA estão construindo identidades pautadas na política de inclusão, é

relevante pontuar que, a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a Educação Especial dentro da sua completude oportunizou às participantes possibilidades antes não existentes.

A Deficiência Intelectual e a Deficiência Física não foram impeditivos para a construção de uma identidade, um reconhecimento de pessoa que constrói e é fazedora de conhecimento e, acima de tudo, percebe-se como sujeito de direito.

Sobre como os professores estão contribuindo para a formação do aluno com deficiência da EJA resultantes da política de inclusão, ficou registrado o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem desse aluno. Na sala comum ou no AEE, o docente ali lotado colabora para que aconteça a construção do conhecimento, mas destaca-se a necessidade de formação continuada para o professor de sala comum para que tenha manejo pedagógico e uma relação mais estreita com o aluno com deficiência.

A carência de profissionais especializados para realizar o AEE também foi ponto abordado e isso reflete na ausência de atendimento e no pouco tempo oferecido para cada aluno, o que dificulta a assimilação do conhecimento.

Sobre o objetivo de refletir, por meio da história de vida, sobre os desafios enfrentados por alunos público-alvo da Educação Especial frequentando a EJA, as dificuldades relatadas nas narrativas foram várias. O contexto Santamariense revela uma disparidade na oferta do AEE ao seu público-alvo, o que não é exclusividade de um sistema de ensino, ambos (estadual e municipal) necessitam de aperfeiçoamento e ampliação em sua oferta.

Escolas desassistidas e com estrutura física que não oferece condições mínimas de acesso indicam a necessidade de reformas urgentes. Outrossim, há a necessidade de contratação de professores que garantam a equidade no AEE para todos que dele necessitem.

Uma narrativa conduziu à informação de fechamento de uma escola do campo, mas não existem justificativas e/ou documentos do órgão responsável que revelem a necessidade ou causa do fechamento.

Parcerias intersetoriais são necessárias para garantir atendimentos especializados às participantes que necessitam de acompanhamentos com fisioterapeutas. Há ausência de diálogo entre escola/saúde/assistência social, o que pode acarretar complicações na qualidade de vida dessas pessoas.

Durante a construção desta dissertação, entre visitas ao campo e sistematização e análise dos dados, foi possível perceber que a Educação Especial só terá completude quando acabar a contradição “Legislação/Execução” para que, assim, seja possível atender e/ou oferecer o que está posto e o que é de direito a todo e qualquer cidadão.

Retorna-se à questão principal desta pesquisa, tal seja “*De que forma os alunos com deficiência vivenciam a inclusão e a escolarização nas turmas de Educação de Jovens e Adultos no município de Santa Maria do Pará?*”, no intuito de tentar respondê-la. Nesse sentido, a pesquisa revela que há contradição na oferta da Educação Especial no município, pois se constatou que ainda há aluno que nunca participou do AEE e desconhece sua função.

Sobre “*Como acontece o processo de escolarização dos alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos?*”, o estudo revela que, em Santa Maria do Pará, existe ainda a escolarização na EJA desvinculada da Educação Especial, que trabalhe a potencialidade do discente, que o tenha como centro do fazer pedagógico.

No que tange à questão “*os alunos com deficiência frequentadores da EJA se percebem como público da educação especial? Como se percebem?*”, há realidades outras que sugerem uma contradição entre a Educação Especial oferecida na sede e a sua ausência no Distrito do município. As participantes se percebem como público-alvo da Educação Especial e duas fazem uso do AEE e veem nele possibilidade de avanço no processo de escolarização. Não se percebem como diferentes e, durante a entrevista, usaram o termo “especial” para expressar que fazem parte desse público e não se sentem diferentes.

Espera-se, portanto, que a educação seja uma para todos/todas discentes e que sejam colocados em prática os princípios da Educação Nacional, conforme os treze incisos do Art. 3º da Lei 9.394 de 1996. Existe a necessidade de efetivação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) para que os alunos com deficiência vivenciem uma educação pensada neles.

Perguntar sobre o atendimento clínico foi necessário para entender em que fase se deu, quais procedimentos foram realizados e como as participantes enfrentaram esse momento. Na Educação Infantil, por exemplo, houve ausência de ações do Estado para o atendimento da pessoa com deficiência, dificultando o desenvolvimento educacional no processo de ensino-aprendizagem das discentes.

Em relação ao Ensino Fundamental na EJA, foi percebido que existe um vínculo estreito entre professora do AEE e alunas/participantes e que isso contribui de forma significativa para o avanço delas nas atividades escolares. O mesmo não é possível para a participante que frequenta uma escola do Distrito do município, onde mora, que fica totalmente desassistida no que se refere à Educação Especial, sendo que essa mesma participante vivenciou outras formas de abandono escolar.

Existe uma dicotomia entre a escola da sede, que oferece condições mínimas de acessibilidade, e a do Distrito, que não atende por completo a necessidade da participante da pesquisa, por não ter rampa de acesso na entrada da escola, por não ter SRM, AEE e professor especializado que lhe dê atendimento específico.

Sobre a trajetória no AEE, a pesquisa mostrou que o município precisa caminhar a passos largos para alcançar 100% do público atendido, ou seja, Santa Maria do Pará ainda não universalizou o AEE, sendo necessidade urgente a contratação de profissionais para o atendimento especializado.

Esta pesquisa possibilitou ouvir as histórias de vida de três pessoas que são público-alvo da Educação Especial e que contribuíram para revelar o cenário de duas modalidades de ensino. Os resultados não se limitam a esta investigação e abrem possibilidades para novas problematizações que discorram sobre a contradição existente na Educação Especial oferecida no meio urbano e a (não)oferecida no campo. Com isso, almeja-se fortalecer a discussão no município e a execução das legislações vigentes.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 2. ed. ver. e atual. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

ANDRÉ, Marli. A pesquisa sobre formação de Professores: contribuições à delimitação do campo. *In*: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas *et. al* (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 273-287.

AQUINO, Edilson Graciano de. Memória e História da Educação Especial em Santa Maria do Pará. *In*: FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos (org.). **Educação Especial: cidadania, memória, história**. Belém: EDUEPA, 2017. p. 67-79.

ARAÚJO, Monica Dias de. **Tessituras da Inclusão na Educação de Jovens e Adultos no município de Altamira – Pará**. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Pará, Belém – Pará, 2013.

ARROYO, Miguel G. Os coletivos diversos repolitizam a formação. *In*: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; LEÃO, Geraldo. (org.). **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. (Docência). p. 11-36.

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis: Vozes, 2017.

BATISTA, Maria V. M. **Saberes culturais de jovens e adultos com deficiência de comunidade das ilhas de Abaetetuba-PA**. 187 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, Pará, 2016.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Tradução, Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BOSI, Ecléia. **Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos**. 1. ed. São Paulo: T. A. QUEIROZ EDITOR, 1979.

BOTTI, Flavya Herzog Adamkosky. **Interfaces da Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial: o direito em análise**. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2016.

BRASIL. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2018**. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/_uploads/20180824-Anuario_Educacao_2018_atualizado_WEB.pdf?utm_source=conteudoSite. Acesso em: fev. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.626 de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <https://www.udesc.br/arquivos/>

udesc/documentos/Lei_n__10_436__de_24_de_abril_de_2002_15226896225947_7091.pdf. Acesso em: jan. 2019.

BRASIL. **DECRETO nº 6.571 2008b**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm. Acesso em: out. 2019.

BRASIL. **DECRETO nº 6.949 DE 2009a**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: set. 2019.

BRASIL. **DECRETO nº 7.352 de 2010b**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: out. 2019.

BRASIL. **DECRETO nº 7.611 DE 2011a**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: fev. 2018.

BRASIL. **DECRETO nº 7.612 DE 2011b**. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm. Acesso em: jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.436 de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/udesc/documentos/Lei_n__10_436__de_24_de_abril_de_2002_15226896225947_7091.pdf. Acesso em: jan. 2019.

BRASIL. **Lei nº 4.024 de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: jan. 2019.

BRASIL. **Lei nº 5.692 de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: jan. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: ago. 2017.

BRASIL. **Lei nº 10.880 de 2004**. Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino

para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos, dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado, altera o art. 4º da Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.880.htm. Acesso em: fev. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.146 de 2015a**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: jan. 2019.

BRASIL. **Ministério da Saúde**. Disponível em: <http://saude.gov.br/saude-de-a-z/saude-da-pessoa-com-deficiencia>. Acesso em: fev. 2019.

BRASIL. **Nota Técnica nº 11 de 2010**. Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. SEESP/GAB. Disponível em: <https://iparadigma.org.br/biblioteca/educacao-inclusiva-nota-tecnica-no-11-de-2010-seesp-atendimento-educacional-especializado-aee/>. Acesso em: out. 2019.

BRASIL. **Nota Técnica nº 42 de 2015**. Orientação aos Sistemas de Ensino quanto à destinação dos materiais e equipamentos disponibilizados por meio do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. MEC/SECADI/DPEE: Brasília, 2015b. Disponível em: <http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Educacao/Normas%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva.pdf>. Acesso em: out. 2019.

BRASIL. **Parecer nº 11 de 2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. CNE/CEB: Brasília, 2000. Disponível em: http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/parecer_CNE_CEB_11_2000.pdf. Acesso em: out. 2019.

BRASIL. **Parecer nº 20 de 2009c**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf. Acesso em: jan. 2020.

BRASIL. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio**. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br>. Acesso em: set. 2016.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&Itemid=30192. Acesso em: fev. 2019.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC, 2008a. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: jan. 2019.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 13 de 2007.** Dispõe sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais". Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: out. 2019.

BRASIL. **Resolução nº 04 de 2009b.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: out. 2019.

BRASIL. **Resolução nº 04 de 2010.** Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: <http://www.prograd.ufu.br/legislacoes/resolucao-cneceb-no-4-de-13-de-julho-de-2010>. Acesso em: out. 2019.

BRASIL. **Resolução 466 de 2012.** Diretrizes e normas reguladoras de pesquisa envolvendo seres humanos. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em: ago. 2018.

BRASIL. **Resolução nº 01 de 2012b.** Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf. Acesso em: out. 2019.

BRASIL. **Resolução 510 de 2016.** Normas aplicáveis a Ciências Humanas e Sociais. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/reso510.pdf>. Acesso em: jan. 2019.

BRASIL. **Resultados Finais do Censo Escolar 2015.** Disponível em: <http://matricula.educacenso.inep.gov.br/controller.php>. Acesso em: fev. 2017.

BRASIL. **VIVER SEM LIMITE:** Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR)/Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD). Brasília, 2013.

BURKE, Peter. **A revolução Francesa da historiografia:** a Escola dos Annales. Tradução Nilo Odália. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.

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

CAIADO, Katia Regina Moreno. **Aluno Deficiente Visual na Escola: Lembranças e Depoimentos**. 2 ed. Campinas: Autores Associados: PUC, 2006.

CARVALHO, Mônica de Nazaré. **Tessitura de muitas vozes: as interações sociais de Jovens e Adultos com deficiência intelectual**. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Pará, Belém – Pará, 2017.

CASTRO, Maria Claudia Ferrari de; CLIQUET JR., Alberto. Estimulação Elétrica Neuromuscular e Estimulação Eletrotáctil na Restauração Artificial da Preensão e da Propriocepção em Tetraplégicos. **Acta Ortopédica Brasileira**. 9(3), jul./set., 2001. p. 19-28. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aob/v9n3/v9n3a04.pdf>. Acesso em: out. 2019.

CONFINTEA V. **Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro**. (V: 1997: Hamburgo, Alemanha). Brasília: SESI/UNESCO, 1999.

CONFINTEA VI. **Marco de Ação de Belém**. Brasília: UNESCO, 2010.

CORTELLA, Mario Sérgio. **Educação, convivência e ética: audácia e esperança**. São Paulo: Cortez, 2015.

COSTA, Viviane Ottonelli. **Construção da identidade profissional docente: análise do processo formativo profissional de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2009.

CRUZ NETO, Octávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. *In*: MINAYO, Cecília de Sousa (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 51-66.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. História oral e narrativa: tempo, memória e identidades. **História oral**. 6, 2003, p. 9-25. Disponível em: <https://moodle.ufsc.br/mod/resource/view.php?id=434794>. Acesso em: jan. 2018.

DI PIERRO, Maria Clara (org.). **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática**. Brasília, DF: Unesco, 2008. Disponível em: <http://bibliotecadigital.uccampinas.edu.br/services/e-books/162640por.pdf>. Acesso em: ago. 2014.

FARIAS, Roseane Rabelo Souza; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Representações sociais de professores sobre a inclusão escolar de educandos com necessidades educacionais especiais. *In*: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; OLIVEIRA, Waldma Máira Menezes de (org.). **Representações Sociais, Identidades e Educação Inclusiva na Amazônia Paraense**. Belém: UEPA, 2016. p. 26-46.

FÉLIX, Evandro Penteado Villar; OLIVEIRA, Acary de Souza Bulle. Diretrizes para abordagem diagnóstica das neuropatias em serviço de referência em doenças neuromusculares. **Revista Neurociências**. 2010; 18(1): 74-80

FERNANDES, Ana Paula Cunha. **A escolarização da pessoa com deficiência em comunidades ribeirinhas na Amazônia paraense**. 2015. 281 f. tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

FERNANDES, Ana Paula Cunha. **Educação Especial nas Ilhas**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018.

FERNANDES, Ana Paula Cunha. **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, 2011.

FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos; DENARI, Fatima Elisabeth. Pessoa com deficiência: estigma e identidade. **Revista FAEEDA**, v. 26, p. 77-89, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2017>. v. 26. n. 50. p. 77-89

FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos. GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. Alunos com deficiência na educação de jovens e adultos: e a formação para os professores? *In*: RESENDE DA COSTA, Maria da P. (org.). **Educação Especial: Sugestões de recursos para os ambientes educacionais inclusivos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. p. 29-50.

FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos; OLIVEIRA, Iranildo da Silva. Evasão na EJA: Um desafio histórico. **Educação & Formação**. Fortaleza, v. 5, n. 13, p. 79-94, jan./abr. 2020. DOI: <https://doi.org/10.25053/redufor.v5i13.990>

FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Prática Pedagógica com Jovens e Adultos com Deficiência Intelectual: limites, desafios e possibilidades. *In*: CAIADO, Katia Regina Moreno; BAPTISTA, Cláudio Roberto de; JESUS, Denise Meyrelles (org.). **Deficiência Mental e Deficiência Intelectual em Debate**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 287-302.

FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos. Educação infantil e educação especial em tempos de educação inclusiva. **Zero-a-Seis** (Florianópolis), v. 20, p. 431-453, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2018v20n38p431>

FERREIRA, Marieta de Moraes; FERNANDES, Tania Maria; ALBERTI, Verena. Apresentação. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; FERNANDES, Tania Maria; ALBERTI, Verena (org.). **História oral: desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/Casa de Oswaldo Cruz/CPDOC - Fundação Getúlio Vargas, 2000. p. 11-18.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a liberdade e outros escritos**. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Ana Paula Ribeiro. **A Educação Escolar de Jovens e Adultos com Deficiência: Do direito conquistado à luta por sua efetivação.** 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

GADOTTI, Moacir. **Educação de Adultos como Direito Humano.** São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire. 2009. (Instituto Paulo Freire. Série Cadernos de Formação; 4)

GADOTTI, Moacir. Educação de adultos como direito humano. **EJA em debate.** Florianópolis, ano 2, n. 2. jul. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/download/1004/pdf>. Acesso em: set. 2015.

GADOTTI, Moacir. **Educação popular e educação ao longo da vida.** Coletânea de Textos. Confitea Brasil +6. Brasília: MEC/Secadi, 2016. Disponível em: confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/coletanea_textos.pdf. Acesso em: set. 2017.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; DI PIERRO, Maria Clara. **Preconceito contra analfabeto.** São Paulo: Cortez, 2007.

GATTI, Bernardete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. *In*: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (org.). **Metodologia da pesquisa qualitativa em Educação.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 29-38.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.** Tradução: Mathias Lambert. Texto digitalizado, 2004. Disponível em: <http://www.aberta.senad.gov.br/medias/original/201702/20170214-114707-001.pdf>. Acesso em: nov. 2019.

GOLDENBERG, Mirian. **A Arte de Pesquisar: Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais.** 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, Cecília de Sousa (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 1994. p. 67-80.

GONÇALVES, Taísa G. G. L. **Escolarização de alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros.** 2012. 72 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

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

JANNUZZI, Gilberta. Algumas Concepções de Educação do Deficiente. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte,** Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, maio 2004.

Disponível em:
www.oldarchive.rbceonline.org.br/index.php/RBCE/article/download/235/237. Acesso em: jan. 2019.

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. Editora UFPR.

KRUPPA, Sonia M. Portella. Uma outra economia pode acontecer na educação: para além da Teoria do Capital Humano. *In: _____*. (org.). **Economia solidária e educação de jovens e adultos**. Brasília: Inep, 2005. p. 21-30.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins (Comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LIMA, Kátia do Socorro Carvalho; LINHARES, Felipe Lisboa. História e memória das Unidades Especializadas: O caso da UEES Professor Astério de Campos. *In: FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos* (org.). **Educação especial: cidadania, memória, história**. Belém: EDUEPA, 2017. p. 80-111

LOZANO, Jorge Eduardo Aceves. Práticas e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. *In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes* (org.). **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996. p. 15-25.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In: DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otávio; MINAYO, Maria Cecília de Souza* (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 09-30.

MONTEIRO, Albêne Lis. Construções e reconstruções do processo formativo pessoal e profissional: a metodologia história de vida na autoformação, identidade e subjetividade. *In: MARCONDES, Maria Inês; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; TEIXEIRA, Elizabeth* (org.). **Abordagens teóricas e construções metodológicas na pesquisa em Educação**. Belém: EDUEPA, 2011. p. 127-144.

MONTREAL. **Declaração de Montreal sobre a Deficiência Intelectual**. Montreal, 2004. Disponível em:
http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/declaracao_montreal.pdf. Acesso em: set. 2019.

NÓVOA, Antonio. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. *In: GATTI, Bernardete Angelina et. al* (org.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

OLIVEIRA, Patricia de; ALENCAR, Gizeli Aparecida Ribeiro de. A alfabetização de jovens e adultos com deficiência intelectual através de práticas de letramento. *In*: COSTA, Maria da Piedade Resende da (org.). **Educação Especial: sugestões de recursos para os ambientes educacionais inclusivos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. p. 73-92.

OLIVEIRA, Iranildo da Silva; FERNANDES, Ana Paula. A Comunicação Alternativa no processo de ensino-aprendizagem da Pessoa com Necessidade Educacional Especial. **Anais Eletrônicos**. II Encontro Amazônico de Educação Especial, 2016, p. 16-26. Disponível em: https://www.academia.edu/31884467/Anais_do_II_Encontro_Amaz%C3%B4nico_de_Educa%C3%A7%C3%A3o_Especial_2016.pdf. Acesso em: fev. 2019.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; MOTA NETO, João Colares da. A construção de categorias de análise na pesquisa em Educação. *In*: MARCONDES, Maria Inês; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; TEIXEIRA, Elizabeth (org.). **Abordagens teóricas e construções metodológicas na pesquisa em Educação**. Belém: EDUEPA, 2011. p. 161-179.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Apresentação da série Educação ao longo da vida. **Salto para o Futuro**. Ano XIX. Nº 11. ISSN 1982-0283. Seed/MEC, Brasília, 2009. p. 05-13. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012183.pdf>. Acesso em: ago. 2015.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Educação de jovens, adultos e idosos. **Salto para o Futuro**. Ano XIX. Nº 11. ISSN 1982-0283. Seed/MEC, Brasília, 2009. p. 14-19. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012183.pdf>. Acesso em: ago. 2015.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. ONU, 1948. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>. Acesso em: set. 2015.

PARÁ. **Secretaria de Educação**. Disponível em: <http://www.seduc.pa.gov.br/site/seduc>. Acesso em: mar. 2019.

ROCHA, Marcos Leite. **Desvelando os processos de escolarização de alunos surdos no cenário da EJA: um estudo de caso**. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2012.

RODRIGUES, Dilza Maria Alves. Considerações sobre as dificuldades para implementação da Educação Especial. *In*: FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos (org.). **Educação especial: cidadania, memória, história**. Belém: EDUEPA, 2017. p. 113-136

RODRIGUES, Margarida Maria de Almeida. **Educação de jovens e adultos: vozes de inclusão protagonizada em saberes culturais na Amazônia**. 232 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2014.

SACRISTÁN, José Gimeno. A Construção do Discurso sobre a Diversidade e suas Práticas. *In: ALCUDIA, Rosa et al. Atenção à diversidade*. trad. Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 13-38.

SANTA MARIA DO PARÁ. **Projeto Político Pedagógico**: Educação como meio de ascensão social. 2019.

SIEMS, Maria Edith Romano. Educação de jovens e adultos com deficiência: saberes e caminhos em construção. **Educação em Foco**. Juiz de Fora, v. 16, n. 12, p. 61-79, set. 2011/fev. 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documento de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. 6. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (org.). Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOARES, Leôncio. **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. *In: NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria (org.). Memória e formação de professores*. [online]. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 59-74. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186.pdf>. Acesso em: fev. 2018.

SOUZA, Marcelo Cardoso de *et al.* Exercícios na bola suíça melhoram a força muscular e o desempenho na caminhada na espondilite anquilosante: estudo clínico, controlado e randomizado. **Revista Brasileira de Reumatologia**. 2017; 57(1): 45-55. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbr/v57n1/pt_0482-5004-rbr-57-01-0045.pdf. Acesso em: out. 2019.

SOUZA, Sandra Cristina Morais de. **A Educação de Jovens e Adultos na perspectiva da inclusão**: o olhar das professoras. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2013.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: História Oral. tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

THOMSON, Alistair. Aos cinquenta anos: uma perspectiva internacional da história oral. *In: FERREIRA, Marieta de Moraes; FERNANDES, Tania Maria; ALBERTI, Verena (org.). História oral: desafios para o século XXI*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/Casa de Oswaldo Cruz/CPDOC - Fundação Getúlio Vargas, 2000. p. 47-68.

UNESCO. **Conferência internacional sobre a educação de adultos** (V: 1997: Hamburgo, Alemanha): Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro. Brasília: SESI/UNESCO, 1999. 67p. (Série SESI/UNESCO – Educação do Trabalhador; 1).

UNESCO. **Marco de Ação Belém**: Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA VI. Brasília: Secad/MEC/UNESCO, 2010.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: jan. 2019.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; CAIADO, Katia Regina Moreno. Processos de Escolarização de Pessoas com Deficiência Visual. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 19, n.1, jan.-mar., 2013. p. 61-78. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v19n1/05.pdf>>. Acesso em: mar. 2018.

APÊNDICES



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa. As informações contidas neste termo serão fornecidas por Iranildo da Silva Oliveira (pesquisador responsável), com a finalidade de firmar acordo escrito, para que você possa autorizar sua participação com pleno conhecimento da natureza dos procedimentos e riscos a que se submeterá, podendo sair da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo algum.

1. Título da pesquisa: Memória e História de Vida de Alunos com Deficiência na EJA

2. Objetivo principal: Conhecer, por meio da história de vida, como os alunos com deficiência vivenciam o processo de inclusão na modalidade EJA no município de Santa Maria do Pará, nordeste do estado do Pará.

3. Justificativa: Este trabalho apresenta a discussão da educação da pessoa com deficiência na EJA. E essa pesquisa visa, por meio da história de vida desses alunos, elucidar o processo de implementação da Educação Especial e as políticas de inclusão.

4. Procedimentos: Você está sendo contatado para conceder entrevista (semiestruturada), com roteiro previamente elaborado, que será registrada em um gravador. As perguntas são sobre pessoa com deficiência, Educação Especial, processo formativo, motivos de abandono e retorno à escola, dificuldades nas atividades escolares, sua participação em todas as atividades realizadas em sala de aula e Atendimento Educacional Especializado.

5. Riscos: A pesquisa não apresenta riscos físicos pelo fato de ser realizada nas escolas onde se encontram os participantes da pesquisa. Mas, pode acarretar riscos emocionais por remeter a lembranças possivelmente dolorosas vividas pela pessoa partícipe da pesquisa. E, se esses riscos forem apresentados, será oferecida assistência psicológica aos participantes. Não terá riscos referentes à quebra de sigilo, pois os participantes serão identificados por registros numéricos, exemplo: 01; 02; 03...

Rubrica Pesquisador

Rubrica Participante

6. Benefícios: Os possíveis benefícios esperados se referem à ilustração do processo de escolarização da pessoa com deficiência na Educação de Jovens e Adultos. Contribuição para formação de professores (inicial e continuada) que atuam na EJA e que tenham alunos com deficiência. Identificação de como a formação de professores e prática pedagógica podem colaborar na escolarização da pessoa com deficiência na EJA, a partir da compreensão do envelhecimento e de suas narrativas. Além da compreensão dos possíveis impactos causados pelo envelhecimento no processo de escolarização na EJA e percepção de como a política de inclusão se materializa nas histórias de vida de pessoas que historicamente tiveram uma vida de luta e estigma.

7. Retirada do Consentimento: Você tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem nenhum prejuízo.

8. Garantia do Sigilo: O pesquisador garante a privacidade e a confidencialidade dos seus dados, uma vez que os participantes serão identificados por registros numéricos, exemplo: 01; 02; 03...

9. Formas de Ressarcimento das Despesas e/ou Indenização Decorrentes da Participação na Pesquisa: Você não receberá nenhum pagamento ou recompensa por participar desta pesquisa, mas se ocorrer uma situação em que haja necessidade de cobrir despesas decorrentes da pesquisa ou danos causados pela pesquisa, os gastos serão de responsabilidade do pesquisador.

10. A qualquer momento da pesquisa você poderá entrar em contato pelos meios disponibilizados neste termo, como telefone ou e-mail, tanto do pesquisador como do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

11. CEP é um órgão institucional constituído por profissionais de várias áreas de saúde e Educação, que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas de acordo com sua integridade e dignidade. Este órgão tem como objetivo contribuir no desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos (Normas e Diretrizes Regulamentadoras da Pesquisa envolvendo Seres Humanos –Res. CNS nº 466/12). O Comitê de Ética é responsável pela avaliação e acompanhamento dos protocolos de pesquisa sobre normas éticas. Endereço do Comitê de Ética: Trav. Perebui, 2623 – UEPA, Campus II – Unidade de Especialidades, Marco – Belém/PA. CEP: 66093-605. Telefone (91) 3131-1760. E-mail: cep.csem.uepa@gmail.com

Rubrica Pesquisador

Rubrica Participante

12. Informações do pesquisador: Iranildo da Silva Oliveira (pesquisador responsável) – End.: Djalma Dutra, s/n – Bloco VI / Bairro Telégrafo/Belém/Pará (institucional). Contato: E-mail: iranildo_silva_oliveira@hotmail.com/ Tel: (91) – 99252-8799.

13. Este termo está impresso em 2 vias, sendo que uma fica com você e outra com o pesquisador, ambas devem ser rubricadas em todas as suas páginas e assinadas, ao seu término, por você e pelo pesquisador, devendo as assinaturas estarem na mesma folha.

Declaro que obtive de forma ética a assinatura do participante da pesquisa e que segui rigorosamente tudo o que a resolução do CNS nº 466/12 apresenta.

Assinatura do pesquisador

14. Consentimento Pós-Infomação:

Eu, _____, após leitura e compreensão deste termo de informação e consentimento, entendo que minha participação é voluntária e que posso sair a qualquer momento do estudo, sem prejuízo algum para mim. Confirmando que recebi uma via deste termo de consentimento e autorizo a realização do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos somente em meio científico.

Santa Maria do Pará, _____ de _____ de _____.

Assinatura do (a) participante da pesquisa

Rubrica Pesquisador

Rubrica Participante



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Meu nome é Iranildo da Silva Oliveira e o meu trabalho é pesquisar a Memória e a História de vida de Alunos com Deficiência na EJA (Educação de Jovens e Adultos). Eu vou informar você e convidá-lo a participar desta pesquisa. Você pode escolher se quer participar ou não. Informe-me sobre esta pesquisa para seus pais ou responsáveis e eles sabem que também estamos pedindo que você aceite. Se você vai participar na pesquisa, seus pais ou responsáveis também terão que concordar. Mas, se você não desejar fazer parte na pesquisa, não é obrigado(a), até mesmo se seus pais concordarem. Você pode conversar sobre qualquer coisa deste formulário com seus pais, amigos ou com qualquer um com quem você se sentir à vontade de conversar. Você pode decidir se quer participar ou não depois de ter conversado sobre a pesquisa e não é preciso decidir imediatamente.

Quero conhecer, por meio da história de vida, como os alunos com deficiência vivem o processo de inclusão na modalidade EJA no município de Santa Maria do Pará, nordeste do estado do Pará. Este trabalho é sobre a educação da pessoa com deficiência na EJA. Eu acredito que a história de vida dos(as) alunos(as) vão mostrar como estão acontecendo a Educação Especial e as políticas de inclusão no município.

A pesquisa será feita com pessoas da sua idade, que tem idade a partir de 15 anos, que tenham alguma deficiência e estudem na Educação de Jovens e Adultos. Se você morar longe da escola, eu poderei ir até a sua casa para que seus pais também acompanhem a pesquisa. Você está sendo convidado(a) para dar entrevista, já tem perguntas prontas e sua resposta será registrada em um gravador. As perguntas são sobre pessoa com deficiência, Educação Especial, formação, motivos de abandono e retorno à escola, dificuldades nas atividades escolares, sua participação em todas as atividades realizadas em sala de aula e Atendimento Educacional Especializado.

Rubrica Pesquisador

Rubrica Participante

A pesquisa não colocará você em riscos físicos pelo fato de ser realizada na escola onde você estuda. Mas, pode ter riscos emocionais por possivelmente você ter algumas lembranças que lhe deixem triste. E, se isso acontecer, a gente pode parar a entrevista e, se você precisar, terá um médico que pode lhe ajudar para que você deixe de pensar nessas coisas que lhe fazem ficar triste.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falarei a outras pessoas, nem darei a estranhos as informações que você me der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar o seu nome, as pessoas que participarem dessa pesquisa serão reconhecidas por números. Quando terminar a pesquisa, retornarei para mostrar a você os resultados que foram encontrados.

As coisas boas que podem acontecer com essa pesquisa são: mostrar o processo de escolarização da pessoa com deficiência na Educação de Jovens e Adultos. Contribuição para formação de professores (inicial e continuada) que atuam na EJA e que tenham alunos com deficiência. Identificação de como a formação de professores e prática pedagógica podem colaborar na escolarização da pessoa com deficiência na EJA, a partir da compreensão do envelhecimento e de suas narrativas. Além da compreensão dos possíveis impactos causados pelo envelhecimento no processo de escolarização na EJA e percepção de como a política de inclusão se materializa nas histórias de vida de pessoas que historicamente tiveram uma vida de luta e de estigma.

Você tem a liberdade de sair a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem nenhum problema. Você não receberá nenhum pagamento ou recompensa por participar desta pesquisa, mas, se ocorrer uma situação em que seja preciso, eu pagarei as despesas decorrentes da pesquisa ou danos causados pela pesquisa.

A qualquer momento da pesquisa você poderá entrar em contato pelos contatos que estão neste termo, como telefone ou e-mail, tanto do pesquisador como do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão institucional que tem vários profissionais de várias áreas da Saúde e Educação, que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas de acordo com sua integridade e dignidade. Este órgão contribui no desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos (Normas e Diretrizes Regulamentadoras da Pesquisa envolvendo Seres Humanos – Res. CNS nº 466/12). O Comitê de Ética é responsável pela avaliação e acompanhamento dos protocolos de pesquisa sobre normas éticas. Endereço do Comitê de Ética: Trav. Perebui, 2623 – UEPA, Campus II – Unidade de Especialidades, Marco – Belém/PA. CEP: 66093-605. Telefone (91) 3131-1760. E-mail: cep.csem.uepa@gmail.com

Rubrica Pesquisador

Rubrica Participante

A qualquer momento se você tiver dúvida pode entrar em contato comigo: Iranildo da Silva Oliveira (pesquisador responsável) – End.: Djalma Dutra, s/n – Bloco VI / Bairro Telégrafo/Belém/Pará (institucional). Contato: E-mail: iranildo_silva_oliveira@hotmail.com / Tel.: (91) – 99252-8799.

Este termo está impresso em 2 vias, sendo que uma fica com você e outra com o pesquisador, as duas devem ser rubricadas em todas as suas páginas e assinadas, no final, por você e pelo pesquisador, as assinaturas devem estar na mesma folha.

Declaro que obtive de forma ética a assinatura do participante da pesquisa e que segui rigorosamente tudo o que a resolução do CNS nº 466/12 apresenta.

Assinatura do pesquisador

Consentimento Pós-Informação:

Eu, _____, após leitura e compreensão deste termo de assentimento, entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém vai ficar furioso. O pesquisador tirou minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis. Entendi que minha participação é voluntária e que posso sair a qualquer momento do estudo, sem prejuízo algum para mim. Confirmando que recebi uma via deste termo de assentimento e autorizo a realização do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos somente em meio científico.

Santa Maria do Pará, _____ de _____ de _____.

Assinatura do (a) participante da pesquisa

Rubrica Pesquisador

Rubrica Participante



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ROTEIRO DA ENTREVISTA

Perfil do Participante

Idade

Local de nascimento

Local de moradia

Deficiência

Estado Civil

Série/Etapa

Atendimento Clínico

Período

Profissional

Procedimento

Motivo

Educação Infantil

Ano de início

Instituição de ensino

AEE

Desistência

Ensino Fundamental (1ª a 4ª série)

Ano de início

Instituição de ensino

AEE

Desistência

Ensino Fundamental (5ª a 8ª série)

Ano de início

Instituição de ensino

AEE

Desistência

Educação de Jovens e Adultos

Ano de início

Instituição de ensino

AEE

Desistência



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
<http://ccse.uepa.br/mestradoeducacao>

