



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS  
E EDUCAÇÃO DE PRIVADOS DE LIBERDADE**

**AS POLÍTICAS PÚBLICAS  
PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EJA  
E A INCLUSÃO  
DOS PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS**

**PATRICIA SILVA MARTINS**

**Porto Alegre  
Outubro 2011**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS  
E EDUCAÇÃO DE PRIVADOS DE LIBERDADE**

**AS POLÍTICAS PÚBLICAS  
PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EJA  
E A INCLUSÃO  
DOS PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS**

Patricia Silva Martins

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Educação de Jovens e Adultos e Educação de Privados de Liberdade.

Orientadora: Profa. Dra. Dóris Maria Luzzardi Fiss

**Porto Alegre**

**Outubro 2011**

## **AGRADECIMENTOS**

Ao concluir este trabalho, quero agradecer à minha orientadora, Dóris Maria Luzzardi Fiss, pela sua competência, dedicação, carinho e comprometimento em orientar este trabalho.

À equipe diretiva, professores e alunos das quatro escolas que colaboraram com a minha pesquisa pelo seu desprendimento e sinceridade de suas falas.

A toda equipe do Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos e Privados de Liberdade e aos meus colegas de curso pelas descobertas, alegrias, dificuldades e desafios partilhados durante estes meses.

Aos meus pais, Albio e Leda, meus primeiros mestres, que me ensinaram os verdadeiros valores a serem seguidos.

E finalmente à minha família, meu marido Joaquim e meus filhos Rafael e Renata, que sempre acreditaram em mim e sempre me apoiaram, mesmo nos momentos em que me fiz ausente.

*Estar junto é se aglomerar com pessoas que não conhecemos. Inclusão é estar com, é interagir com o outro*

Maria Teresa Égler Mantoan  
(2005)

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar, a partir das políticas públicas existentes para a Educação Especial, se as escolas regulares da Rede Municipal de Porto Alegre estão (ou não) preparadas para receber este contingente de alunos nas turmas de Educação de Jovens e Adultos. O interesse se deu a partir de uma saída de campo com um grupo de colegas do Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos e Educação de Privados de Liberdade (FACED/UFRGS), onde conhecemos uma jovem que nos levou a pensar sobre essa questão tão discutida em todos os campos, seja cultural, político, econômico ou educacional – a Inclusão. A pesquisa, de caráter quanti-qualitativo, foi realizada através de pesquisa de campo, utilizando como instrumento de coleta a entrevista semi-estruturada, além da observação do local escolhido, e envolvendo análise documental e análise do material coletado, para comparação e sistematização das informações. A fundamentação teórica tem como base autores como Mantoan, Skliar, Emílio, Minayo, Freire, entre outros. Com os resultados foi possível verificar que, apesar da boa vontade dos professores e gestores das instituições de ensino, as escolas ainda não estão adequadas para receber este número cada vez maior de educandos com necessidades especiais em suas turmas de EJA.

Palavras-chave: EJA. Educação Especial. Políticas Públicas.

## SUMÁRIO

1	<b>INTRODUÇÃO</b>	07
2	<b>CONTEXTUALIZAÇÃO</b>	10
3	<b>EJA E EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA QUESTÃO DE INCLUSÃO</b>	15
3.1	BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL	20
3.2	POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EJA	22
4	<b>DIMENSÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA</b>	28
4.1	AS ESCOLAS E SUAS CONCEPÇÕES	30
4.2	OS SUJEITOS DA PESQUISA	33
5	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	49
	<b>REFERÊNCIAS.</b>	51
	<b>APÊNDICES</b>	55
	<b>APÊNDICE I: ENTREVISTA DIRIGIDA ÀS GESTORAS</b>	56
	<b>APÊNDICE II: ENTREVISTA DIRIGIDA ÀS/AOS PROFESSORAS/PROFESSORES</b>	57
	<b>APÊNDICE III: ENTREVISTA DIRIGIDA AOS/ÀS ALUNOS/ALUNAS</b>	58
	<b>APÊNDICE IV: GRÁFICOS</b>	59
	<b>ANEXOS</b>	66
	<b>ANEXO I: CARTA DE APRESENTAÇÃO</b>	67
	<b>ANEXO II: TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO</b>	68
	<b>ANEXO III: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO...</b>	69

## 1 INTRODUÇÃO

No segundo semestre de 2010, com um grupo de colegas do Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos e Educação de Privados de Liberdade (FACED/UFRGS), foi realizada pesquisa visando a uma preparação para o desenvolvimento da investigação articulada ao TCC (Trabalho de Conclusão de Curso). A pesquisa tinha como objetivo conhecer a realidade dos educandos da EJA (Educação de Jovens e Adultos) de uma determinada escola municipal de Porto Alegre e a relação desta com a comunidade, envolvendo a realização de entrevistas não apenas com os alunos, professores e direção, mas também com os moradores dos arredores da escola.

Durante uma saída de campo, para realizar entrevistas com a comunidade, conhecemos uma jovem, **F.**<sup>1</sup>, que nos levou a pensar sobre uma questão muito discutida em todos os campos, seja cultural, político, econômico ou educacional – a Inclusão. **F.** têm 24 anos e nunca frequentou escola. O motivo: ela é uma jovem portadora de necessidades especiais. Sofre de uma deficiência mental que o avô não soube descrever, referindo apenas que ela tem a mentalidade de uma criança de 5 anos. Como a jovem vive com os avós, que também têm limitações devido à idade, não existe um apoio ou alguém que a encaminhe à escola ou a um tratamento adequado para a sua doença. Durante nossa conversa, percebemos que a doença é leve, pois a jovem compreende o que lhe é perguntado e responde, apesar de timidez. Sempre sorrindo, manifestou a vontade de estudar, de ir à escola.

O que mais chamou a atenção nesta história não foi a doença da jovem, a dedicação dos avós em criá-la como filha ou a dificuldade encontrada por **F.** em estudar. O que mais chamou a atenção foi o fato de ela morar em frente a uma escola, precisando, apenas, atravessar a rua. O avô, que vive na

---

<sup>1</sup> Neste trabalho, todos os nomes serão substituídos por uma letra maiúscula escolhida aleatoriamente a fim de que se mantenha o sigilo sobre a identidade dos sujeitos de pesquisa e das instituições que concordaram com a realização da coleta e análise dos dados.

comunidade há 10 anos, se defende e diz que o bairro é violento, por isso prefere que a neta fique em casa. A escola alega que só poderia aceitá-la em turmas de Educação de Jovens e Adultos oferecidas no turno da noite, não podendo se responsabilizar pela segurança de F., uma vez que o compromisso de levar e buscar a jovem à escola é dos avós.

Desta experiência, resultaram inquietações: assim como F., quantas crianças, jovens e adultos com alguma necessidade especial têm suas vidas reduzidas, muitos trancados em suas casas, privados de seus direitos? “Se todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direito”<sup>2</sup>, por que F. nunca foi à escola? E, destas primeiras dúvidas, decorreu o desdobramento da vivência empírica inicial em um interesse de investigação articulado ao estudo do tema *As Políticas Públicas para a Educação Especial na EJA e a inclusão dos portadores de necessidades especiais*, que assume, como problema de pesquisa, uma indagação diretamente afetada pelas questões anteriores: Pensando nas Políticas Públicas existentes para a Educação Especial e nas adequações recomendadas em seus textos, a rede municipal de ensino de Porto Alegre está preparada para receber o educando da EJA, portador de necessidades especiais?

Por sua vez, este problema se produz a partir de uma hipótese e por meio dela buscamos descobrir se, apesar de todas as políticas de Educação Especial para a Modalidade de Jovens e Adultos, as escolas municipais de Porto Alegre estão (ou não) preparadas para receber estes educandos: as escolas da rede municipal de ensino de Porto Alegre estão cumprindo as determinações das Políticas Públicas existentes para a Educação Especial para a EJA? Há (ou não) elementos (im)possibilitando que a política de inclusão se torne uma realidade nas escolas regulares do município de Porto Alegre? As escolas estão realmente preparadas para receber alunos com necessidades especiais? Ou são os educandos que precisam se adaptar à escola regular?

---

<sup>2</sup> Declaração Universal dos Direitos Humanos. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: [http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis\\_intern/ddh\\_bib\\_inter\\_universal.htm](http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm). Acesso em 07/02/2011



Com base nas Políticas Públicas existentes para a Educação Especial, fizemos um levantamento sobre o assunto para saber se as resoluções e leis estão sendo consideradas nas instituições educacionais de EJA (escolas comuns de inclusão) do município de Porto Alegre e se estas escolas estão preparadas para receber estes educandos nas turmas de EJA. Esta pesquisa, de caráter qualitativo, será realizada através de pesquisa de campo, coleta de informações, entrevistas semi-estruturadas e análise do material coletado, para comparação e sistematização das informações. Terá como recorte<sup>3</sup> uma escola de cada microrregião do município de Porto Alegre. Se, a partir da análise, for constatado que as resoluções não estão sendo consideradas, procuraremos identificar as dificuldades que as escolas acreditam ser mais relevantes para a implantação de ações de inclusão dos educandos portadores de necessidades especiais na EJA.

---

<sup>3</sup> Segundo o site da SMED/POA, as escolas estão subdivididas em cinco microrregiões (Norte, Leste, Centro, Extremo-Sul e Sul). Disponível em [http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p\\_secao=308#](http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=308#). Acesso em 08/02/2011.

## 2 CONTEXTUALIZAÇÃO

Em pesquisa desenvolvida no segundo semestre de 2010<sup>4</sup>, foram levantados alguns dados que justificam a ampliação do estudo. Foi visitada uma escola municipal de Porto Alegre com o objetivo de refletir sobre a importância de se conhecer os sujeitos da EJA – perfil, expectativas e vivências, para que as suas necessidades e especificidades sejam consideradas no movimento de construção de uma proposta pedagógica. Dos registros e análises produzidos, algumas afirmações chamaram mais a atenção, pois remetiam, também, às interfaces entre a EJA e a Educação Especial.

Segundo a orientadora pedagógica entrevistada (denominada, para fins desta pesquisa, de L.), uma grande parte dos alunos do ensino regular apresenta uma série de limitações

*(...) que não chegam a ser nem neurológicas, nem psicomotoras, etc., mas dificuldades impostas pelo tipo de vida que vivem. Há uma falta de enxergar outra forma de vida que não a que vive a maioria. Apresentam muitas doenças psicossociais.*

Já, no que diz respeito aos alunos especiais, a mesma orientadora relata que:

*Há muitos alunos de inclusão. São acolhidos com muito boa vontade de todos. Os professores fazem o possível e o impossível para dar conta desta diversidade. A SMED determina a entrada destes alunos por ter o controle das vagas, impondo esta inserção, muitas vezes adequada e outras inadequadamente. Quando acontece de forma adequada, as respostas são positivas. Já, quando o encaminhamento é inadequado, acaba gerando uma insatisfação de toda comunidade escolar.*

---

<sup>4</sup> A contextualização inicia com um recorte da pesquisa realizada com as colegas Sandra Maria Homem da Silva e Jaqueline Alves, do Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos e Educação de Privados de Liberdade (FACED/UFRGS), que concordaram com a socialização parcial de dados obtidos e com sua análise nesta investigação.

Em contraposição, Pereira<sup>5</sup> (s/d) nos lembra que:

Jamais haverá inclusão se a sociedade se sentir no direito de escolher quais os deficientes poderão ser incluídos. É preciso que as pessoas falem por si mesmas, pois sabem do que precisam, de suas expectativas e dificuldades como qualquer cidadão. Mas não basta ouvi-los, é necessário propor e desenvolver ações que venham modificar e orientar as formas de se pensar na própria inclusão.

Contudo, L. descreve uma série de dificuldades encontradas no atendimento destes alunos, como a falta de recursos humanos e a falta de um currículo adequado de Rede que atenda aos alunos de inclusão em suas especificidades.

*Estamos recebendo uma menina cega, cadê o Braille? Faltam materiais e recursos adequados.*

Outra questão importante levantada é a falta de adaptação do ambiente (não há rampas, por exemplo) e a falta de parceria da saúde, considerada grave, para dar conta da inclusão. É importante destacar que:

Com a Resolução nº 2/2001 que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, houve um avanço na perspectiva da universalização e atenção à diversidade, na educação brasileira, com a seguinte recomendação: Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para a educação de qualidade para todos. No entanto, a realidade desse processo INCLUSIVO é bem diferente do que se propõe na legislação e requer muitas discussões relativas ao tema (Pereira<sup>6</sup>, s/d).

De acordo com Lovato e Zych (2008, p. 5),

As escolas brasileiras já deveriam estar capacitadas para a inclusão, porém a realidade que enfrentamos é outra. Professores e outros profissionais ligados à área da educação enfrentam o “desafio da inclusão”, o que não deveria ser assim chamado, pois na verdade a etapa de adaptação a essa nova realidade já deveria ter sido superada. As escolas deveriam estar adequadas às necessidades de

---

<sup>5</sup> Inclusão escolar: um desafio entre o ideal e o real. Fonte: PedagoBrasil. Artigo publicado por Marilú Mourão Pereira, Fisioterapeuta da Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para PPDs e PPAHs no RS – FADERS. Disponível em <http://www.pedagobrasil.com.br/educacaoespecial/inclusaoescolar.htm>. Acesso em 08/02/2011.

<sup>6</sup> Idem nota de rodapé 5

todos os alunos, porém, como os alunos que necessitam dessas adequações representam uma minoria dentro das escolas, esse problema ainda persiste.

Na EJA, segundo a coordenadora pedagógica da escola investigada (denominada, aqui, de **N.**), há de fato poucos alunos com necessidades especiais, sendo que a maioria existente encontra-se nas Totalidades Iniciais.

Estes alunos são tratados da mesma forma que os demais, pois qualquer um dos alunos da EJA que apresente a necessidade de superação de suas dificuldades recebe atenção especial. Através do respeito dos professores e dos próprios alunos em relação às diferenças de cada um, os alunos considerados especiais nem se dão conta de sua condição.

Segundo Pereira<sup>7</sup> (s/d), o “adjetivo ”inclusivo é usado quando se busca qualidade para todas as pessoas com ou sem deficiência” e

a idéia de uma sociedade inclusiva se fundamenta numa filosofia que reconhece e valoriza a diversidade, como característica inerente à constituição de qualquer sociedade. Partindo desse princípio e tendo como horizonte o cenário ético dos Direitos Humanos, sinaliza a necessidade de se garantir o acesso e a participação de todos, a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo.

Pereira<sup>8</sup> (s/d) assinala ainda que:

temos que diferenciar a integração da inclusão, na qual, na primeira, tudo depende do aluno e ele é que tem que se adaptar buscando alternativas para se integrar, ao passo que na inclusão, o social deverá modificar-se e preparar-se para receber o aluno com deficiência.

Acreditamos, assim como Leão (2006, p. 269-270), que:

não importa se a educação dos sujeitos com necessidades especiais está acontecendo em uma escola especial, em uma escola regular ou de jovens e adultos, por exemplo. Importa, sim, que na contemporaneidade todos tenham o direito à educação, possam aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser, de acordo com suas características e culturas.

Em relação à interação dos alunos com seus pares, **L.** diz que:

*A relação é boa. Eles vêm tomando consciência do respeito que deve haver entre eles.*

---

<sup>7</sup> Idem nota de rodapé 5

<sup>8</sup> Idem nota de rodapé 5

Especificamente, na EJA, os alunos interagem uns com os outros, primeiro porque:

*Muitos alunos são vizinhos e se conhecem, mantendo também contato fora da escola (N.)*

E, depois, porque a escola proporciona espaços para que as interações aconteçam:

*Através de atividades integradoras (festa junina, Adote um Escritor), atividades culturais, planejamento dos professores em conjunto. Em grande parte pelo diálogo que se estabelece no decorrer das aulas e, inclusive, durante o recreio (N.).*

Constatou-se, pois, a partir de falas dos sujeitos entrevistados à época, a compreensão da escola como espaço de saberes diversificados e a necessidade de, nos contextos da EJA, dar visibilidade a quem se torna invisível a si mesmo, compreendendo a Educação de Jovens e Adultos como espaço de diálogo e reflexão, de ações pedagógicas que visam a uma aproximação mais efetiva entre educador/educando. A EJA, assim, se materializa nas ações que, por serem transformadoras, ajudam na consolidação e na consciência crítica do sujeito. Contudo, permaneceram as dúvidas sobre o modo como estão se dando, concretamente, as práticas da EJA articuladas à Educação Especial.

A Política Nacional de Educação Especial, desde a perspectiva da Educação Inclusiva, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e o Decreto nº 6.094/2007 asseguram, a todos os portadores de necessidades especiais, uma educação de qualidade, com escolas públicas preparadas para recebê-los, professores especializados e estruturas adequadas às suas necessidades.

A SMED/POA, em concordância com as políticas públicas existentes, trabalha na perspectiva da inclusão dos portadores de necessidades especiais na Rede Municipal de Ensino (RME), de preferência no ensino regular, mas não nega o acesso aos educandos portadores de necessidades especiais nas

turmas de EJA (Educação de Jovens e Adultos). Segundo sua proposta pedagógica, oferece atendimento diferenciado a estes alunos, com professores especializados, estrutura arquitetônica compatível às suas necessidades e projetos político-pedagógicos que contemplem esta diversidade e garantam a sua inclusão nas classes regulares e, quando necessário, especiais.

Nos discursos sobre inclusão, é comum ouvirmos que todos os educandos podem aprender, respeitando as suas diferenças, seja de sexo, idade, etnia, linguagem, classe social, deficiências, entre outros, sem segregar ou discriminar os sujeitos em questão. No que se refere às deficiências, muitos destes educandos enfrentam não apenas as diferenças físicas e mentais, mas também a falta de estrutura nas escolas regulares.

Apesar das ações realizadas pela SMED/POA, em um contingente de 55 mil alunos<sup>9</sup>, apenas 3.195<sup>10</sup> com necessidades especiais, divididos entre EI (Educação Infantil), EF (Ensino Fundamental) e EJA, são atendidos pela Rede Municipal de Porto Alegre, o que nos leva a pensar se realmente todos os educandos portadores de necessidades especiais estão sendo respeitados em seu direito a uma educação igualitária, a uma escola estruturada, com atendimento educacional especializado, formação constante de professores e acessibilidade arquitetônica nos setores de comunicação, transporte, mobiliário e equipamento, como dispõe a Resolução n.º 004 CNE/CEB de julho de 2010<sup>11</sup>.

---

<sup>9</sup>Segundo dados de 2010, da Secretaria da Educação do Município de Porto Alegre, disponível no site [http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p\\_secao=242](http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=242). Acesso em 04/02/2011.

<sup>10</sup> Segundo dados de 2010, da Secretaria da Educação do Município de Porto Alegre, disponível no site [http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p\\_secao=263](http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=263). Acesso em 04/02/2011.

<sup>11</sup> RESOLUÇÃO Nº 4, DE 13 DE JULHO DE 2010. Cap. II: Modalidades da Educação Básica; sessão II: Educação especial. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: <http://www.ceepi.pro.br/Norma%20CNE%20MEC/2010%20Res%20CNE%20CEB%2004%20%20Diretrizes%20curriculares%20gerais%20para%20EB.pdf>. Acessado em 06/02/2011.

### 3 EJA E EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA QUESTÃO DE INCLUSÃO

Para falar sobre Políticas Públicas para a Educação Especial na EJA (Educação de Jovens e Adultos), é preciso primeiro entender por que elas surgiram. Segundo o documento elaborado para definir a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007, p. 01):

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

Este movimento prevê a integração de alunos com deficiências nas escolas regulares, garantindo a todos o acesso, a participação e a aprendizagem nestes espaços e promovendo, assim, a sua inteira inclusão. Mas, afinal, o que é inclusão? No dicionário (Ferreira, 1994, p. 463), inclusão significa

Ação ou efeito de incluir. Estado de uma coisa incluída. Inclusão social é um conjunto de meios e ações que combatem a exclusão aos benefícios da vida em sociedade, provocada pela diferença de classe social, origem geográfica, educação, idade, existência de deficiência ou preconceitos raciais.

Em entrevista à Revista Nova Escola<sup>12</sup>, Mantoan conceitua inclusão como “a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós” (2006, p. 16). A autora também nos diz que a inclusão está “articulada a movimentos sociais mais amplos, que exigem maior igualdade e mecanismos mais equitativos no acesso a bens e serviços”. Para ela, isso “não significa apenas fazer cumprir o que está na lei e aplicá-la sumariamente às situações

---

<sup>12</sup> Nova Escola On-line, edição 182 - mai/2005. Disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/inclusao/inclusao-no-brasil/maria-teresa-egler-mantoan-424431.shtml>. Acesso em 08/02/2011.

discriminadoras”, mas, por ser relevante, merece um “entendimento mais profundo da questão de justiça”.

Isso nos faz crer que a inclusão proposta nas políticas públicas de educação especial tem como objetivo o fim da exclusão que sofrem estes educandos por serem diferentes, por estarem em um ambiente que não era deles, até o momento em que se pensou que, na verdade, eles poderiam, sim, (sobre)viver neste ambiente, que a escola regular poderia se adaptar às limitações impostas pelas deficiências destes alunos. Apenas a promessa escrita de nada vale se as escolas não conseguirem fazer estas adaptações, pois os diferentes continuarão diferentes, discriminados, limitados e, de certa forma, continuarão no processo de exclusão que viviam até então ao serem considerados fora do normal.

Mais que um compromisso, a escola tem a obrigação de reformular seus conceitos e conhecimentos para receber estes educandos, portadores de necessidades especiais, ou perderá a chance de contar com trocas de experiências que só enriquecerão o relacionamento entre educando/educador/escola, abrindo mão da tão falada inclusão, pois sem esta troca ela não existirá. Skliar (2006, p. 28) nos lembra que

Ao se tratar de um mesmo sistema – reitero: político, cultural, jurídico, pedagógico -, os processos de exclusão e inclusão acabam sendo muito parecidos entre si, sendo então a inclusão um mecanismo de controle que não é o oposto da exclusão, senão que o substitui como processo de controle social. (...)

É por isso que se pode notar a presença reiterada de uma inclusão excludente: cria-se a ilusão de um território inclusivo, e é nessa espacialidade na qual se exerce a expulsão de todos os outros que são pensados e produzidos como ambíguos e anormais.

Para Emílio (2008, p. 54), a inclusão, “no contexto escolar, propõe a convivência com a diversidade”. No caso da Educação Especial, quando falamos em inclusão, estamos nos referindo a inserir, na educação regular, alunos “diferentes” que vivem à margem da educação, que são excluídos dos processos educativos por não serem considerados normais em relação aos demais. Mais que isso, Prieto (2006, p. 42), citando outros autores, diz que:

Vale sempre enfatizar que a inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na sua permanência junto aos demais alunos, nem na negação dos serviços especializados àqueles que deles necessitem. Ao contrário, implica uma reorganização do sistema educacional, o que acarreta a revisão de antigas concepções e



paradigmas educacionais na busca de se possibilitar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social desses alunos, respeitando suas diferenças e atendendo às suas necessidades. (Glat e Nogueira, 2002, p. 26).

Bins (2009, p. 103) diz que é a partir da interação com o meio, da mediação e da mobilização que o sujeito com deficiência poderá ser capaz de construir seu conhecimento. Para ela:

A melhor forma de considerar como alguém irá aprender é partir de sua própria realidade, ou seja, de sua deficiência e do meio em que está inserido. A prática educativa deve ser coerente com essa realidade e estabelecida dialogicamente. Vygotsky acreditava que o desenvolvimento intelectual e todo o conhecimento são construídos no meio social, ou seja, nas relações humanas.

Relações estas que no ambiente escolar são fundamentais para a construção do conhecimento e da cidadania do sujeito, que nunca é individual, mas produto das atividades e do conhecimento humano estabelecido através de trocas e marcado social e culturalmente. Por isso a importância da formação contínua do professor, mas dentro de um processo de troca, de diálogo com o educando, estabelecendo uma relação de afetividade, confiança e respeito entre os dois. Sobre isso, Skliar (2006, 32) entende que:

Haveria algumas dimensões inéditas no processo de formação, para além de conhecer “textualmente” o outro, independente do saber “científico” acerca do outro: são aquelas dimensões que se vinculam com as experiências do outro, dos outros com a vibração em relação ao outro, com a ética prévia a todo outro específico, com a responsabilidade para com o outro, com a idéia de que toda relação com a alteridade é, como dizia Levinas (2000), uma relação com o mistério.

Para Comerlato (1998, p. 125), falar de educação de adultos no Brasil é falar dos excluídos nas dimensões econômica, social, política, cultural e educacional da sociedade brasileira e, também, do reconhecimento da luta dessas classes populares pelo acesso e permanência na escola e pelo conhecimento formal. Esta luta se alicerça no reconhecimento, por parte das instituições, de políticas voltadas à educação inclusiva e do direito à educação para estes jovens e adultos que não tiveram acesso à escola no tempo preciso, devido às suas condições de vida e de trabalho. No que se refere às políticas públicas voltadas para educandos jovens e adultos portadores de necessidades especiais, essas visam a contribuir para a redução das

desigualdades educacionais, assegurando a todos a ampliação do acesso à educação continuada e valorizando a diversidade.

Sendo assim, pode-se dizer que a instituição escolar tem papel central no processo de inclusão escolar? Para Magalhães e Stoer (2006, p.66)

(...) a escola não surgiu, no seu desenvolvimento histórico, tão central como se supunha para o projeto de inclusão social. De fato, o paradigma sociocultural de modernidade atribuiu à escola um papel central de combate à exclusão (...). Todavia, como a origem da exclusão era (...) o produto das desigualdades econômicas, incluir, sob o ponto de vista da escola, era inevitavelmente “compensar” os handicaps socioculturais derivados do sistema de classes.

Os autores, por se tratar de um assunto de extrema emergência, acreditam ser relevante a discussão sobre o verdadeiro papel da escola diante do processo de inclusão escolar, pois, em sua análise, a escola passa a fazer parte no desenvolvimento dos processos de inclusão social e não o contrário, ocupando um papel descentralizado, coadjuvante, mas não menos importante daquele que assumia quando ocupava uma posição central. Para eles, “ao ser reclamada pelas diferentes “diferenças”, a escola também se pluraliza e diferencia”. Na sua visão, a instituição escolar tanto produz o processo da inclusão quanto o da exclusão, redefinindo-se pela lógica do mercado onde aquele que não é consumidor é excluído.

Em seu artigo<sup>13</sup>, Mrech entende educação inclusiva como *o processo de inclusão dos portadores de necessidades especiais ou de distúrbios de aprendizagem na rede comum de ensino em todos os seus graus*, do ensino fundamental ao superior.

Santos Jr (2000, p.19) diz que uma educação inclusiva é um “assunto de propriedade humana”, sendo que o seu processo de inclusão deve ser apoiado por uma mudança de atitude, através do comprometimento pelos princípios de educação inclusiva, da redução do número de crianças matriculadas nas classes especiais, da formação constante dos profissionais que atendem estes educandos e na escuta daqueles que frequentaram as classes especiais,

---

<sup>13</sup> “O que é Educação Inclusiva?”, da professora dra. Leny Magalhães Mrech, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP Disponível em [http://www.inclusao.com.br/projeto\\_textos\\_main.htm](http://www.inclusao.com.br/projeto_textos_main.htm). Acesso em 16 de outubro de 2011.

respeitando as suas experiências. Para ele, “a educação inclusiva contribui para uma maior igualdade de oportunidade a todos os membros da sociedade”

Em Porto Alegre, a proposta pedagógica<sup>14</sup> da SMED para a educação especial diz que

A inclusão é um desafio permanente nos nossos dias. Nesse sentido, trabalhar na perspectiva da inclusão de forma ampla significa oferecer múltiplas e sempre singulares condições para o crescimento e aprendizagem de cada aluno/a. É necessário formular políticas de inclusão e projetos político-pedagógicos que contemplem a diversidade e incluam as crianças, jovens e adultos da nossa Rede Municipal de Ensino, considerando as diferenças dos sujeitos e as especificidades de suas culturas e aprendizagens, garantindo a equiparação de oportunidades.

Segundo Mostardeiro (2000, p. 7), a história da educação especial na SMED está “diretamente relacionada à luta dos portadores de necessidades especiais para a construção de sua cidadania”. Para ela, desde a implantação das classes especiais, em 1970, vem acontecendo no município um grande avanço nas políticas voltadas ao assunto e com isso uma procura maior de alunos portadores de necessidades educativas especiais no ensino regular, tornando-se fundamental a criação de um espaço específico para o atendimento destes alunos nestas escolas, visando a sua integração “respaldada por assessoria, formação de professores e ação pedagógica de apoio”. Este espaço, denominado SIR – Sala de Integração de Recursos, foi implantado inicialmente em quatro escolas divididas entre as diversas regiões. Segundo o site da SMED<sup>15</sup>, estas salas atuam como um

(...) serviço de apoio à inclusão no Ensino Fundamental para alunos com NEEs matriculados na rede regular de ensino. Caracteriza-se por uma oferta pedagógica que promova o acesso, a participação e a aprendizagem no ensino regular, fomentando o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem. Além do atendimento educacional especializado ao aluno, são realizadas assessorias às escolas, buscando o desenvolvimento do processo de inclusão escolar. Os profissionais que atuam em SIR possuem formação específica em Educação Especial (deficiência mental, deficiência visual, altas habilidades/superdotação).

---

<sup>14</sup> Segundo a proposta pedagógica para a Educação Especial da SMED/POA. Disponível em [http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p\\_secao=265](http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=265). Acesso em 25/02/2011.

<sup>15</sup> Segundo a Estrutura da Educação Especial da SMED/POA. Disponível em [http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p\\_secao=264](http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=264). Acesso em 25/02/2011.

Para Mostardeiro (2000), a SIR rompe com o processo de exclusão do aluno, pois este é recebido pela escola da sua comunidade, tendo, além do acesso à escola pública e gratuita próximo à sua residência, um atendimento educacional especializado necessário à sua deficiência.

### 3.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Desde a Constituição de 1934, a educação é considerada como direito de todos e dever da família e do estado. No entanto, a Educação Especial parece esbarrar em preconceitos, em convenções impostas pela sociedade e tomadas como lei.

Se compararmos as funções básicas descritas por Cury, no Parecer CNE/CEB, de 11/2000, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos<sup>16</sup>, a Educação Especial também deve ser regida por um princípio de equidade, ou seja, de igualdade de direitos e de oportunidades de escolaridade. Quanto à diferença, deve propiciar a identidade e o reconhecimento da alteridade própria em sua escolarização e, quanto à proporção, a disposição adequada e a alocação dos componentes curriculares adequados às suas necessidades.

Segundo o Censo Escolar<sup>17</sup>, existem hoje no Brasil cerca de 450.000 alunos especiais divididos entre todas as modalidades de ensino, sendo que 8,5% são alunos da EJA. No Rio Grande do Sul, os alunos da Educação Especial representam aproximadamente 6,2% do número nacional, e deste total, 15% são estudantes da rede estadual e municipal de Porto Alegre e 373 alunos da EJA. Acreditamos ser importante, para entendermos as políticas públicas voltadas para a Educação Especial na EJA, conhecer o caminho que

---

<sup>16</sup> Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Parecer CNE/CEB, de 11/2000 tendo como relator Carlos Roberto Jamil Cury, aprovado em 10/05/2000. Disponível em [http://www.retsus.fiocruz.br/upload/documentos/parecer\\_cne\\_11\\_2000\\_proeja.pdf](http://www.retsus.fiocruz.br/upload/documentos/parecer_cne_11_2000_proeja.pdf). Acesso em 04/02/2011.

<sup>17</sup> Censo Escolar 2009, Sinopse Estatística da Educação Básica, realizado pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>. Acesso em 04/02/2011.

percorreu esta modalidade da educação no Brasil até chegarmos a estes números.

Segundo Dota e Alves (2007), o Brasil é um dos piores países do mundo quanto à educação. Em relação à Educação Especial no Brasil, apesar do pouco investimento, ela se encontra numa situação relativamente tranqüila em decorrência da criação de diversas instituições comprometidas com sua implementação e execução. O problema, ainda grave nesta área, é seu caráter apenas assistencialista, como se a Educação Especial correspondesse a “prestar um favor” a determinado grupo.

Em termos históricos, o marco inicial da Educação Especial foi a criação do *Imperial Instituto dos Meninos Cegos e do Instituto dos Surdos-mudos*, na cidade do Rio de Janeiro. Porém, devido a diversos conflitos políticos, sociais, econômicos e morais, estes lugares começaram a sofrer um processo de deterioração. Ainda no período Imperial, inicia-se o tratamento de doentes mentais em hospitais psiquiátricos. Os cegos e surdos eram isolados do convívio social, apesar de não ser preciso. Com a instituição do federalismo, em 1891, aumenta a responsabilidade política sobre a Educação Especial e, na área médica, cria-se a inspeção médica escolar, visando ao serviço de higiene mental e saúde pública. Nos anos 30 e 40, segundo Dota e Alves (2007),

[...] com relação às deficiências mentais, surgiram as Sociedades Pestalozzi de Minas Gerais, do Brasil e do Rio de Janeiro, além da Fundação Dona Paulina de Souza Queiroz, em São Paulo (1936). Em 1941, no Recife, surgiu a Escola Especial Ulisses Pernambucano e a Escola Alfredo Freire.

Com relação aos deficientes visuais, surgiram: a União dos Cegos do Brasil, no Rio de Janeiro, em 1924, o Instituto Padre Chico, em São Paulo, e o Sodalício da Sacra Família, no Rio de Janeiro, em 1929. [...] Foram criados, também, com relação aos deficientes visuais, os Institutos de Cegos do Recife, da Bahia, de São Rafael (Taubaté – SP), de Santa Luzia (Porto Alegre – RS), do Ceará (Fortaleza), da Paraíba (João Pessoa) e do Paraná (Curitiba). Em 1938, foi criada, no estado de São Paulo, a Seção de Higiene Mental, do Serviço de Saúde Escolar, da Secretaria da Educação do Estado. No Rio de Janeiro, trabalho semelhante foi realizado (p.4-5).

De 48 a 60, expandem-se as instituições voltadas à Educação Especial e, com isso, as medidas e leis que favorecem a inserção da classe popular nos estabelecimentos de ensino privado. Em 1958, o Ministério da Educação começa a prestar apoio financeiro às secretarias de educação e instituições especializadas. Em 1973, o Ministério da Educação cria o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP “com a finalidade de promover, em todo o

território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais”<sup>18</sup>. No final do século XX, são implantados os primeiros cursos para formação docente na área de Educação Especial.

### 3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EJA

As políticas inclusivas de educação básica defendem o atendimento aos alunos “portadores de necessidades especiais”<sup>19</sup> preferencialmente nas classes de ensino comum, independente da faixa etária, tendo como princípio fundamental a afirmação de que todos devem aprender juntos, independente de suas dificuldades ou diferenças individuais (Declaração de Salamanca, 1994). São políticas, programas e ações governamentais que vêm sendo implementados em todas as esferas administrativas desde os anos 90, sendo influenciados por metas estabelecidas em conferências internacionais, o que ocasiona um avanço das escolas no atendimento deste público.

As políticas públicas existem para garantir os direitos dos cidadãos e reduzir as desigualdades que existem na sociedade. Segundo o editorial do Instituto Pólis<sup>20</sup>, “Política Pública é a forma de efetivar direitos, intervindo na realidade social”. Elas são consideradas públicas por envolverem toda a sociedade, por serem abertas a todos, sem distinção. O editorial nos diz que “ela deve ainda ser resultado de um compromisso público entre o Estado e a sociedade, com o objetivo de modificar uma situação em uma área específica, promovendo a igualdade”.

Para a política pública se concretizar, esse compromisso deve ser traduzido em efetivo plano de ações, com programas específicos para a área a que ela se destina. Como exemplo, o editorial traz a Política Nacional de Educação, que é “formada por diretrizes gerais que visam o direito à educação para todos, com qualidade”. Dentro destas políticas públicas voltadas para a educação, destacamos aquelas que se destinam à Educação Especial na EJA.

---

<sup>18</sup> Decreto nº 72.425, de 3 de Julho de 1973, art. 1º, sancionado pelo então presidente Emílio G. Médici, que cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP)

<sup>19</sup> Esta expressão, portadores de necessidades especiais, foi estabelecida no Art. 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9394/1996.

<sup>20</sup> Instituto de Estudos, Formação e Assessoria em Políticas Sociais. Disponível em [http://www.polis.org.br/obras/arquivo\\_255.pdf](http://www.polis.org.br/obras/arquivo_255.pdf). Acesso em 08/02/2011

A Constituição Federativa do Brasil, lei maior do país, em seu artigo 5º, apresentando traços de uma política educacional inclusiva, diz que todos somos “iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”. Dentre os direitos sociais, apresentados no artigo 6º, encontra-se o direito à educação e fica estabelecido, no artigo 214, a criação de um Plano Nacional de Educação com a finalidade de “definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação” para garantir a manutenção e desenvolvimento do ensino em suas diferentes modalidades a fim de conduzir, entre outras atribuições, “à erradicação do analfabetismo, à universalização do atendimento escolar e à formação para o trabalho”.

Na década de 90, dois documentos são decisivos para a formulação de políticas públicas de Educação Inclusiva: a *Declaração Mundial de Educação para Todos* de 1990, produzida como síntese de debates ocorridos em Conferência na Tailândia, e a *Declaração de Salamanca* de 1994. A primeira, reafirmando o direito de todos à educação, dizia que “a educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos” (p. 04). A *Declaração de Salamanca*, que contou com a participação de 88 governos e 25 organizações internacionais, tinha o objetivo de “atender às necessidades e condições de diferentes grupos de adultos portadores de deficiência” (p. 34). Além disso, os dois documentos concordavam que “as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial”, como afirmava objetivamente a *Declaração Mundial de Educação para Todos* (p. 04).

Diferente da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que previa apenas o enquadramento da educação de excepcionais no sistema geral da educação, quando possível, para integrá-los na sociedade, e a concessão de bolsas de estudos, empréstimos e subvenções para as instituições de educação de excepcionais pelos poderes públicos, em dezembro de 1996 é sancionada a Lei nº 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN). Este documento apresenta, como finalidade da educação, o “pleno desenvolvimento do educando e seu preparo para o exercício da

cidadania e sua qualificação para o trabalho”<sup>21</sup>, trazendo como base o ensino obrigatório e gratuito a todos, inclusive aos jovens e adultos que não tiveram acesso em seu tempo devido, respeitando as suas características e a modalidade adequada às suas necessidades e disponibilidade, além do atendimento especializado aos educandos com necessidades especiais preferencialmente na rede regular de ensino.

Os artigos 58 a 60, que se referem à Educação Especial, apresentam esta modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente nas escolas regulares, para educandos portadores de necessidades especiais, proporcionando, quando necessário, serviços de apoio especializado em instituições especializadas a partir da Educação Infantil, com currículos, métodos, técnicas e recursos educativos adequados às suas necessidades. Ademais, destaca a educação especial para o trabalho, efetivando a integração na vida em sociedade e igualdade de acesso aos benefícios de programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível de ensino regular, além do apoio financeiro da União aos estabelecimentos privados sem fins lucrativos e com atuação exclusiva em Educação Especial.

No entanto, segundo Minto<sup>22</sup> (2000, p.10),

O texto legal precisa ser objetivo e explícito para não haver brechas que possam ser utilizadas para reduzir a chance de inserir inúmeras crianças em classes comuns, permitindo que estas sejam “empurradas” para as “classes especiais”.

Para o autor, a redação do Art. 58 preocupa ao se referir à utilização da palavra “oferta”, tornando-a contraditória, pois quem oferta não assegura (no caso, o direito à educação especial), além de não explicitar se o Estado arcará ou não com a responsabilidade pela Educação Especial. No Art. 59, a preocupação do autor é com a questão dos direitos: “a quem e como serão garantidos tais direitos”, quanto a um currículo específico, professores especializados, acesso a benefícios e ênfase na educação para o trabalho,

---

<sup>21</sup> Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, título II; art. 2º, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional sancionado pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso.

<sup>22</sup> Artigo: Educação Especial: da LDB aos Planos Nacionais de Educação – do MEC e Proposta da Sociedade Brasileira. Disponível em [http://www.abpee.net/homepageabpee04\\_06/artigos\\_em\\_pdf/revista6numero1pdf/r6\\_art01.pdf](http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista6numero1pdf/r6_art01.pdf). Acesso em 28/02/2011.



pois parece que estes direitos estão assegurados apenas àqueles que já estão sendo atendidos. E o Art. 60, apesar de bastante claro para o autor, preocupa por não explicitar a responsabilidade direta do Estado com a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais, permanecendo a dúvida sobre de quem cobrar a concretização deste atendimento e dos seus direitos: do Estado ou das instituições privadas parceiras?

Em 20 de dezembro de 1999, com o objetivo de organizar a modalidade de Educação Especial, é sancionado o decreto nº 3.298 que regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre o apoio às pessoas deficientes e sua integração na sociedade, consolidando as normas de proteção e assegurando, assim, o “pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência”<sup>23</sup>.

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172, aprovado em 9 de janeiro de 2001, estabelece 28 objetivos e metas para os portadores de necessidades especiais. Dentre elas, cita-se a ampliação da oferta de atendimento desde a educação infantil até a qualificação profissional dos alunos especiais para promover a sua colocação no mercado de trabalho, a formação de professores e promoção de educação continuada aos professores em exercício, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de recursos multifuncionais e garantia da inclusão dos portadores de necessidades especiais no sistema de educação regular e no ensino superior. Em relação à clientela com necessidades especiais, o PNE diz que:

A Educação Especial se destina às pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos<sup>24</sup>.

Neste documento, é reafirmada a busca pela superação da oposição entre Educação Regular e Educação Especial. Para a sua implementação, é publicado o Decreto nº 6.094/2007, que estabelece, nas diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, a garantia do “acesso e

---

<sup>23</sup> DECRETO Nº 3.298, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1999. Art. 1º, sancionado pelo então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso e dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

<sup>24</sup> Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Cap. 8, 8.2 (diretrizes), que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências

permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas”<sup>25</sup>.

O Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial apresenta, em 09 de outubro de 2007, a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, um documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 05 de junho de 2007, e prorrogado pela Portaria nº 948, que “acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos” (p. 01). Segundo o documento, “o acesso à educação tem início na Educação Infantil na qual se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno” (p.10). Em todas as modalidades de ensino, o atendimento especializado deve apoiar o desenvolvimento dos alunos e será realizado no período inverso ao da classe comum. Desta forma, nas modalidades Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional, as ações da Educação Especial deverão possibilitar a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para o mundo do trabalho e efetiva participação social. O PNE também prevê a formação dos docentes, a implantação de recursos multifuncionais e a organização arquitetônica dos estabelecimentos escolares visando à inclusão dos portadores de necessidades especiais em escolas regulares.

Em Porto Alegre, segundo dados da Secretaria da Educação, na rede municipal de ensino, desde 1990, realizou-se uma mudança significativa no que diz respeito à Educação Especial. As crianças com necessidades especiais foram integradas às escolas regulares, assegurando àquelas com deficiências mentais severas a permanência em uma das quatro escolas especiais<sup>26</sup> mantidas pelo município. Além disso, foi criado um cronograma de adequação dos prédios, sendo eliminadas as barreiras arquitetônicas para o acesso de alunos cadeirantes e com dificuldades de locomoção, além da adaptação dos

---

<sup>25</sup> Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Art.2º, IX, sancionado pelo então Presidente da República que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados Luis Inácio Lula da Silva.

<sup>26</sup> EMEEF Elyseu Paglioli; EMEEF Luiz F. Lucena Borges; EMEEF Lygia Morrone Averbuck; EMEF Tristão Sucupira Vianna, conforme o site da SMED/POA.

banheiros e de outros equipamentos. Segundo dados da SIE/RME<sup>27</sup>, existem, hoje, 3.195 alunos com necessidades educacionais especiais no Ensino Fundamental Regular e na EJA, o que representa 6% do total de alunos da Rede Municipal de Ensino. Destes, 882 têm atendimento em Salas de Integração e Recursos (SIRs), utilizadas para investigar as necessidades e acompanhar a escolarização de cada aluno. No entanto, os dados apresentados no site são muito limitados, não informando a faixa etária dos alunos e nem mostrando o número exato de jovens e adultos. O que chama a atenção, também, é a divisão dos ciclos de ensino nas escolas especiais, cabendo à EJA o 3º ciclo, cuja idade limite seria 21 anos, o que faz pensar para onde irão estes jovens ao completarem esta idade.

Através deste resgate histórico, incluindo a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, de 2007, se percebe uma preocupação cada vez maior do poder público em adequar as escolas para receber os alunos portadores de necessidades especiais, incluindo-os, assim, no ensino regular e colaborando para a sua inserção na sociedade e no mundo do trabalho.

---

<sup>27</sup> Sistema de Informações Educacionais da Rede Municipal de Ensino, elaborado por PIE/Smed – Pesquisa e Informações Educacionais/PIE/SMED/maio/2010 Dados retirados do site da SMED/POA disponível em [http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p\\_secao=263](http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=263). Acesso em 05/02/2011.

#### **4 DIMENSÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA**

Este trabalho constitui-se em uma pesquisa de caráter quanti-qualitativo, que busca entender um fenômeno específico profundamente. A fim de melhor explorá-lo, foi feita uma abordagem de dados numéricos com base nas respostas dos entrevistados a fim de se obter um conhecimento mais geral a respeito da realidade da educação inclusiva nas escolas da rede municipal de Porto Alegre. Depois, estes dados são retomados e interpretados desde uma dimensão qualitativa. Segundo Minayo (2010, p. 21):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. [...] O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade.

Portanto, a pesquisa qualitativa é aquela que trabalha com observações, descrições, comparações e interpretações, se aprofundando no mundo dos significados. Minayo (p. 26) divide o processo de trabalho da pesquisa qualitativa em três etapas: “fase exploratória, trabalho de campo e análise e tratamento do material empírico e documental”.

Segundo a autora, “a fase exploratória consiste na produção do projeto de pesquisa e de todos os procedimentos necessários para preparar a entrada de campo”. É nesta fase que é feita a produção do projeto de pesquisa, quando é definido e delimitado o objeto a ser pesquisado, como será feita esta pesquisa, que procedimentos usar, qual metodologia e construção do cronograma de ação. O “trabalho de campo” é a etapa em que a construção teórica torna-se empírica, ou seja, o momento prático e funcional da pesquisa. Em um terceiro momento, são feitos “análise e tratamento do material empírico e documental”, o que remete ao momento de compreensão e interpretação dos dados empíricos e sua articulação com os dados teóricos. Este último

momento, segundo a autora, é subdividido em três etapas: ordenação, classificação e análise dos dados.

Esta pesquisa foi realizada através de pesquisa de campo, utilizando como instrumento de coleta a entrevista semi-estruturada e envolvendo análise documental e análise do material coletado, para comparação e sistematização das informações, além da observação do local escolhido. Segundo Minayo (p. 63):

[...] dois são os instrumentos principais desse tipo de trabalho: a observação e a entrevista. Enquanto a primeira é feita sobre tudo aquilo que não é dito, mas pode ser visto e captado por um observador atento e persistente, a segunda tem como matéria-prima a fala de alguns interlocutores.

Por isso, a importância de não apenas perguntar, mas observar se as informações fornecidas pelos sujeitos de pesquisa coincidem com os elementos identificados nas observações.

Teve como recorte espacial 1 escola de cada uma das seguintes microrregiões do município de Porto Alegre: Norte, Centro, Extremo-Sul e Sul<sup>28</sup>. Todas as escolas atendem alunos da EJA, não especificamente portadores de necessidades especiais, pois o objetivo é saber se a instituição está ou não preparada para receber estes alunos.

A entrevista semi-estruturada<sup>29</sup>, “que combina perguntas fechadas e abertas” (Minayo, 2007, p. 64), possibilitou ponderar sobre o tema em questão e foi realizada com a equipe diretiva, com professores e funcionários da escola. Também foi feita uma entrevista aberta com alunos portadores de necessidades especiais presentes nas turmas de EJA. Nelas, o entrevistado falou livremente sobre o que pensa, como se sente em relação à escola, se existe estrutura para recebê-lo e o que é preciso para melhorar a sua condição dentro da instituição.

---

<sup>28</sup> Ao iniciar esta monografia tinha a intenção de fazer o levantamento de dados em cinco escolas do município de Porto Alegre. No entanto, o curto período disponibilizado para a coleta de dados aliado aos feriados prolongados no mesmo período e aos contratemplos nas datas marcadas para as entrevistas, fizeram com que o levantamento fosse realizado em quatro escolas, deixando de acontecer na representante da Zona Leste.

<sup>29</sup> Anexo 1

A análise documental envolveu busca, no PPP (Projeto Político-Pedagógico) ou no Regimento da Escola, pelas resoluções feitas pela própria instituição sobre a questão da inclusão dos alunos portadores de necessidades especiais. Através destes documentos e da análise do material coletado nas entrevistas, buscou-se compreender a situação das escolas, se elas têm ou não condições humanas, físicas e materiais para receber os educandos portadores de necessidades especiais.

Neste trabalho, foi adotada a análise de conteúdo que, segundo Rocha e Deusdará (2005, p. 308), “[...] se define como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que aposta grandemente no rigor do método como forma de não se perder na heterogeneidade de seu objeto”. Para Gomes (2010, p. 80), citando outros autores, na pesquisa qualitativa esta interpretação dos dados coletados “é o ponto de partida (porque se inicia com as próprias interpretações dos atores) e é o ponto de chegada (porque é a interpretação das interpretações)”. Mais que isso, citando Bardin (1979, p. 42), Gomes (2010, p. 83) trata a análise de conteúdos como:

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

É a partir desta análise dos conteúdos que se pode categorizar e sintetizar as informações obtidas com o material coletado, relacionando-o com a fundamentação teórica e podendo, finalmente, produzir uma interpretação dos resultados alcançados visando a atingir os objetivos da pesquisa.

#### 4.1 AS ESCOLAS E SUAS CONCEPÇÕES

As escolas, todas da Rede Municipal de Porto Alegre, estão situadas nas zonas Norte (N), Sul (S), Extremo Sul (ES) e Centro (C) da capital. São instituições que têm em sua organização curricular turmas de EJA, todas no período noturno, sendo que uma escola, C, atende apenas a esta modalidade

de ensino nos três turnos escolares. Em duas destas, ES e C, foi possível ter acesso ao PPP – Projeto Político Pedagógico, de onde foi coletado o que pensam estas instituições sobre o atendimento aos educandos com necessidades especiais que frequentam estas escolas.

Em sua concepção de educação, a escola ES diz que:

Considera a totalidade do ser humano, em todas as suas dimensões cultural, étnico-racial, política, de classe, de gênero, de opção sexual, permitindo a cada sujeito humanizar-se, singularizar-se e integrar-se no mundo, numa relação de pertencimento. Sendo assim, a educação é vista como: [...] inclusiva, ao perceber o sujeito aprendente a partir de sua singularidade, tendo como objetivo principal a promoção da aprendizagem e o desenvolvimento pessoal, para que cada um se construa como um ser global, respeitado na sua diversidade, constituindo-se como direito, e não como concessão, o ingresso, a integração e a aprendizagem (p. 7).

Na concepção de inclusão, a instituição entende que:

Incluir não significa abrir as portas e aceitar passivamente o sujeito demandante de necessidades especiais, colocando-o na sala de aula e não conseguindo fazer a diferença frente a vida deste sujeito. Incluir não significa apenas ter uma vaga garantida na instituição de ensino público e gratuito e o direito de se “mostrar a sociedade”. É preciso bem mais, há que se garantir a disponibilização de acesso em todos os sentidos, de tudo que for necessário para assim podermos dizer que haverá garantia de igualdade (p. 14).

Ao falar sobre diferenças, a escola C diz que:

O trabalho com as diferenças tem como base a identidade na diferença e na igualdade de direitos, uma identidade que se constrói em todas as situações práticas e teóricas.

É condição para trabalhar com as diferenças o conhecimento das mesmas, a diversidade dentro das diferenças e o enfoque participativo que se efetivará através do:

- diálogo entre diferentes conhecimentos [...];
- diálogo entre educador e educando [...];
- vínculo da identidade na diferença com os conceitos construídos historicamente e os do educando com a vida cotidiana [...]. (p. 05)

Pode-se perceber nas falas que existe, por parte das escolas, o interesse em receber este aluno com necessidade especial, adaptando-se a ele e não o contrário. No entanto, muitas vezes a vontade de fazer a diferença esbarra na burocracia que teima em excluir aqueles que, por sua natureza, já são excluídos, seja pela falta de recursos materiais, físicos ou arquitetônicos:

Concordamos, na escola, de modo geral com a inclusão e com seus princípios, o que nos incomoda, [...] é a falta de qualificação mínima dos profissionais e o isolamento da escola no tratamento das questões de saúde dos alunos (p. 14).

[...] Não há como fazer inclusão com escassos recursos de verbas, com uma burocracia atravancando o processo, com esperas intermináveis de recursos físicos e humanos, com falta de adequação de espaços [p.15].

Ao escrever o seu regimento, a escola ES cita esta preocupação que me parece não ser apenas dela, mas de toda a Rede Municipal, pois, considerando as respostas dadas pelos entrevistados, pode-se dizer que professores e alunos convivem diariamente com a falta de formação humana adequada, a falta de material específico para atender estes educandos, a falta de prédios pensados para estes indivíduos:

*Atualmente nós não temos nenhum aluno cadeirante, mas a escola não tem condições, se tivesse a procura de algum aluno com deficiência seria preciso uma reorganização da escola. (C, coordenadora)*

*[...] nota-se que ali já não tem uma rampa de acesso. Então eu vejo assim que a escola não tem condições. A própria largura das portas, a gente vê que não é pensado [...]. (L, coordenadora)*

*Nem assessoria ou docência compartilhada ou monitoria. A escola não está preparada para dar esse suporte ao professor. (A, coordenadora)*

*Eu vejo que a escola se adapta ao aluno, mas falta professores com formação específica de, por exemplo, língua de sinais ou braille, por que eu desconheço se tem algum professor na escola com esta formação. (L, professora)*

Também me parece pertinente citar aqui um dos fundamentos legais referidos pela SMED como um de seus princípios político e pedagógico – a Resolução nº 4<sup>30</sup>, de 07/2010, sobre a Educação Especial:

Art. 29. A Educação Especial, como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, é parte integrante da

---

<sup>30</sup> Resolução n.º 004 CNE/CEB de julho de 2010, Seção II, sobre Educação Especial. Disponível em: [http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p\\_secao=265](http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=265) acesso em 29/08/2011.



educação regular, devendo ser prevista no projeto político-pedagógico da unidade escolar.

§ 1º Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), [...]

§ 3º Na organização desta modalidade, os sistemas de ensino devem observar as seguintes orientações fundamentais:

I - o pleno acesso e a efetiva participação dos estudantes no ensino regular; [...]

III - a formação de professores para o AEE e para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas; [...]

V - a acessibilidade arquitetônica, nas comunicações e informações, nos mobiliários e equipamentos e nos transportes; [...].

E para lembrar o que já foi citado no início do meu trabalho sobre o que pensa a SMED sobre inclusão, “trabalhar na perspectiva da inclusão de forma ampla significa oferecer múltiplas e sempre singulares condições para o crescimento e aprendizagem de cada aluno/a”<sup>31</sup>, isso é o mínimo que se espera de uma instituição que vê a inclusão como um desafio diário, permanente e que se faz cada vez mais necessário quando se pensa em uma sociedade mais justa, mais igualitária.

#### 4.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Participaram das entrevistas realizadas vinte pessoas, entre alunos portadores de necessidades especiais, professores e equipe diretiva, que forneceram os seguintes dados (Apêndice IV):

- a) quanto ao gênero, 85% são do sexo feminino e 15% são do sexo masculino;
- b) quanto à faixa etária: 15% se situam entre 15 e 25 anos; 10% entre 26 e 35 anos; 30% entre 36 e 45 anos; 35% entre 46 e 55 anos; e 10% acima de 56 anos;
- c) quanto à profissão: 45% são professoras ou educadoras especiais; 20% trabalham na coordenação escolar ou vice-direção; 10% apenas estudam;

---

<sup>31</sup> SMED/POA. Proposta Pedagógica: Inclusão. Disponível no site: [http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p\\_secao=265](http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=265) acesso em 29/08/2011.

- e 25%, além de estudar, trabalham como doméstica, em indústrias ou fazendo bicos;
- d) quanto à formação inicial dos educadores: 55% são formados em Pedagogia ou Pedagogia com ênfase em Educação Especial; 30% em Letras; 5% em História; 5% em Ciências Sociais; e 5% no curso normal de magistério, de nível médio;
  - e) quanto à formação final dos educadores: 80% formaram-se em Pedagogia com ênfase em Supervisão Escolar, Alfabetização, EJA ou Educação Especial; 15% em História; e 5% em Letras;
  - f) quanto à formação dos alunos: todos frequentam as Totalidades Iniciais, sendo que: 70% frequentam a T1; 10% a T2; e 20% a T3;
  - g) 100% dos educadores são concursados;
  - h) quanto à limitação dos alunos entrevistados: 90% dizem ter dificuldades de aprendizagem; e 10% têm deficiência mental, porém não têm laudo médico.

As primeiras questões levantadas na pesquisa têm como objetivo entender o que pensam professores, alunos e equipe diretiva sobre inclusão, educação inclusiva e políticas públicas para educação especial.

Quando falamos em inclusão, pensando na EJA, necessariamente acabamos sendo levados para as funções básicas descritas por Cury, no Parecer CNE/CEB, de 11/2000 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos)<sup>32</sup>: funções reparadora, equalizadora e qualificadora.

Função reparadora por garantir a igualdade perante a lei, para analfabetos e iletrados, restaurando o direito negado a uma escola de qualidade e o reconhecimento da igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Função equalizadora por querer igualar os mais diversos segmentos sociais que pretendem reentrar no sistema educacional e que tiveram a sua

---

<sup>32</sup>Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Parecer CNE/CEB, de 11/2000 tendo como relator Carlos Roberto Jamil Cury, aprovado em 10/05/2000. Disponível em [http://www.retsus.fiocruz.br/upload/documentos/parecer\\_cne\\_11\\_2000\\_proeja.pdf](http://www.retsus.fiocruz.br/upload/documentos/parecer_cne_11_2000_proeja.pdf). Acesso em 04/02/2011.

educação interrompida, de forma forçada, seja pela repetência, pela evasão ou por oportunidades desiguais de permanência, reparando-a, mesmo tardiamente, e possibilitando a sua inserção na vida social, política e profissional. E qualificadora por qualificar permanentemente a todas as pessoas, independente da idade, atualizando seus conhecimentos, desenvolvendo suas habilidades, através de trocas de experiências, possibilitando um nível técnico e profissional mais amplo, criando uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade. Isso se vê nas falas dos professores e da equipe diretiva quando se expressam sobre este tema:

[...] é incluir aquele que sempre esteve à margem por ser pobre, por não ter tido oportunidades no tempo devido ou por ser portador de alguma deficiência. (L, coordenadora)

Seria acolher os alunos que não foram incluídos. [...] porque eu acho que aonde nós vivemos é uma sociedade desigual, que desrespeita as pessoas [...]. (A, professora)

É inevitável falar em inclusão sem falar de exclusão. Só há inclusão porque há exclusão. (J, professora)

Porém, o termo se confunde também com a inclusão apenas dos deficientes, sejam eles *físicos ou mentais*:

*Inclusão é uma política pública do governo federal que se estendeu pro governo municipal e é uma política de atendimento a alunos com deficiências diversas. Deficiências como motoras, mentais. (L, professora)*

*Entendo inclusão como alunos que têm algumas necessidades especiais que acabam se inserindo na escola comum. Não tem escola especial, então eles vem pra escola comum e tem algumas necessidades diferenciadas e que a gente deve tratar igual, como trata qualquer outro. (G, professora)*

*Pra mim o incluir é isso. Pegar o aluno surdo ou cego ou deficiente mental e colocar em algum espaço na escola. (V, professora)*

Para alguns entrevistados, inclusão tem como objetivo:

[...] atender os alunos e tentar que eles tenham um convívio

saudável na escola e que eles consigam dentro das limitações deles atingir aqueles objetivos que a gente quer e o mais importante na inclusão é a questão do convívio. (C, coordenadora)

[...] em primeiro lugar, é respeitar as diferenças e propiciar a qualquer aluno com uma diferença mais acentuada a sua possibilidade de inserção em qualquer espaço, em qualquer evento, sem deixar de ter em vista a necessidade de um atendimento diferenciado ou de um olhar diferenciado para este aluno. (A, coordenadora)

Seria acolher os alunos que não foram incluídos. (A, professora)

Nas falas dos entrevistados, percebe-se que inclusão e educação inclusiva possuem o mesmo significado. Para eles, quando se fala em inclusão está se falando em educação inclusiva. Nem sempre a inclusão é vista como um conceito amplo, onde o ato de incluir envolve justamente combater a “exclusão aos benefícios da vida em sociedade, provocada pela diferença de classe social, origem geográfica, educação, idade, existência de deficiência ou preconceitos raciais”<sup>33</sup>.

Para Skliar (2006), um novo argumento educativo constitui os argumentos da diferença, da preocupação com o outro, do respeito, da aceitação, do reconhecimento e da tolerância, independente da sua marca identitária, podendo essa ser uma diferença de raça, etnia, classe social, gênero, preferência sexual, entre tantas outras, diferente da “oposição binária entre exclusão e inclusão” (2006, p.17). Algo que envolve um conceito maior do termo inclusão e não apenas a inclusão daquele considerado diferente. O autor afirma que:

[...] Desde o mesmo momento em que alguns alunos, e não outros, são considerados e apontados – e portanto fabricados – como sendo “os diferentes”, já inscrevemos esse processo em termos de uma separação e uma diminuição do outro, processo que é contraditório àquilo que os textos das reformas anunciam e enunciam (2006, p. 27).

É bom lembrar que, assim como pensa o autor, Mantoan conceitua inclusão como “a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós” (2006, p. 16). Uma inclusão articulada com movimentos sociais mais amplos,

---

<sup>33</sup> Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa. Ferreira, 1994, p. 463

igualitários e equalizadores, onde, no contexto escolar, segundo Emílio (2008, p.54), tem como objetivo propor a “convivência com a diversidade”.

No entanto, também se percebe que nem todos os entrevistados vêem a inclusão na sua acepção mais restrita, tratando-a não apenas como o ato de incluir o aluno que foi excluído. Nesses casos, troca-se o termo inclusão por termos como **pertencimento, acolhimento e integração do aluno nas intuições de ensino:**

Inclusão para mim tem uma questão anterior que é de **pertencer**, né. Quando eu quero me incluir em qualquer coisa eu quero pertencer a essa coisa. E aí incluir seriam todos os sujeitos que vem pra escola, porque todos eles precisam ser incluídos, num processo que é o papel da escola nesta questão de aquisição do conhecimento. (S, professora)

Eu discordo do termo inclusão. Concordo com o termo **acolhimento**, porque eu acho que aonde nós vivemos é uma sociedade desigual, que desrespeita as pessoas e é assim que a gente é incluído na sociedade. (...) Você tem que acolher essas pessoas na escola porque a gente considera que eles estão dentro dessa sociedade. (A, professora)

É que tem um paralelo de dois termos que na verdade se interrelacionam que é a questão da inclusão e da **integração**. Porque incluir é tu colocar alguma coisa em algum espaço. Nesse caso é colocado os alunos, algum aluno em algum espaço da escola, colocar o aluno num ambiente. Isso é incluir. É a questão acho que mais física do incluir o aluno lá. A integração é outra coisa. Pra mim o incluir é isso. Pegar o aluno surdo ou cego ou deficiente mental e colocar em algum espaço na escola. Agora não te garante que com essa inclusão ele seja integrado, né, que daí é outro ponto. (V, professora)

A variedade de conceitos sobre inclusão e educação inclusiva reflete o despreparo de professores e equipe diretiva em sua formação acadêmica, percebendo que, até mesmo nas falas daqueles entrevistados que têm em sua formação inicial a Educação Especial, inclusão é um termo recente, não aparecendo nos seus currículos:

A minha formação é Educação Especial, mas faz muitos anos, não se falava muito nisso. (...) Eu estudei bastante assim as questões das síndromes, alguma coisa de doenças neurológicas, é isso. (C, coordenadora)

O que eu estudei? Foi pouquíssima coisa. (...) nós tivemos uma disciplina, um semestre. Pinceladas, assim, entendeu. Na época, em 2004, estava se começando a discutir sobre o assunto nas

escolas regulares e em toda a rede pública. Então as coisas não estavam assim, entre aspas, em prática como está agora (...). (R, professora)

Não lembro de ter estudado sobre inclusão durante o curso de Pedagogia. (J, professora)

Muito pouco. Na minha formação, lá no magistério nada, na faculdade nada. O que eu sei foi da minha prática, de receber alunos em sala de aula, de uma hora pra outra, com pouco assessoramento da SMED, das direções, muito pouco. (L, professora)

A busca por informações sobre o assunto se deu, em muitos casos, pelo interesse do profissional que, na maioria das vezes, recebeu, em sua escola ou sala de aula, alunos com necessidades especiais. Também se percebe o interesse na busca de leituras sobre o tema para suprir o que não foi dado em sua formação:

(...) o pouco assim que eu tive acesso foi a partir de situações que tivemos na Educação Infantil. De conhecer um pouco mais das síndromes. (L, coordenadora)

De estudo específico eu não tenho. Eu tenho de leituras, assim, né. De textos, de revistas pedagógicas. (G, professora)

O que ficou mais marcante em mim sobre inclusão foi com certeza os livros do Paulo Freire. (...) E aí a partir das leituras dos livros dele é que eu me situei melhor no meu papel de educadora. (E, professora)

Esta busca pelo novo me remete ao discurso de Freire (1996) sobre a inconclusão do ser humano ao dizer que:

[...] de sua inserção num permanente movimento de procura, que rediscuto a curiosidade ingênua e a crítica, virando epistemológica. É nesse sentido que reinsisto em que *formar* é muito mais do que puramente *treinar* o educando no desempenho de destrezas, (...) Daí a crítica permanentemente presente em mim à malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia (1996, p. 14).

Para Freire “não há docência sem discência”, ou seja, quanto mais exercermos a nossa capacidade de aprender, a nossa criticidade, mais nós construímos e desenvolvemos a nossa “curiosidade epistemológica”, para assim alcançarmos o conhecimento do novo, daquilo que necessita, nesse caso, o educando especial, para que a inclusão seja realmente vista como um

processo de inserção do sujeito nas escolas regulares, sem distinções ou limitações.

Mesmo mostrando divergências entre os conceitos de inclusão e educação inclusiva por serem termos recentes para a maioria de entrevistados, quando perguntados sobre políticas públicas para a educação especial, estes demonstram clareza sobre o assunto:

(...) é tudo isso que o governo, que os órgãos públicos propõem para que essas crianças sejam atendidas na escola. (C, coordenadora)

Seria justamente tu atender esses alunos especiais, esses educandos com necessidades especiais nas suas dificuldades, nas suas necessidades, sem fechar os olhos para a diferença que existe e as necessidades diferenciadas de atendimento. (A, coordenadora)

São todas as leis criadas para tu atender o aluno com necessidade especial com qualidade, de preferência dentro da rede regular de ensino e de proporcionar para este aluno o atendimento das suas necessidades, contornando as suas dificuldades. (M, vice-diretora)

Pra mim tem que ser políticas que dê condições, que o estado assumam institucionalmente condições adequadas para que todas as diferenças tenham direito ao atendimento com qualidade. (...) Uma política pública tem que visualizar todas as possibilidades para que uma educação aconteça. (A, professora)

Porém, existe, por parte dos entrevistados, um descrédito em relação às políticas públicas em si. Para eles, essas políticas funcionam apenas no papel, pois, no dia a dia das instituições, elas não existem:

Eu não vejo investimento em acessibilidade, em formação de profissionais, em investimentos de recursos econômicos porque nós precisamos de espaços especiais, de profissionais com uma certa habilitação, com docência compartilhada, de monitoria, de outras possibilidades de ensino, de cursos técnicos, profissionalizantes pra esses jovens e adultos que tu sabe que a questão de apenas a formação cognitiva não vai ajudar ele, a melhorar a sua vida. Ele precisa ter portas e janelas abertas pro mundo do trabalho, pro mundo da cultura, pro mundo dos esportes. (A, coordenadora)

O que é política pública? É alguma coisa que não existe, né! É uma utopia, né, que não tá acontecendo. (...) eu não sei por que não fazem de verdade o que deveria ser feito. Um investimento real em educação, tanto a nível material (escolas, prédios, espaços) e formação de professores. (R, professora)

Eu desconheço que tenha, na Educação Especial, pra EJA, eu desconheço. Até então eu não recebi nenhum material, nenhuma formação. (L, professora)

Na verdade a gente tem várias políticas públicas relacionadas à Educação Especial. (...) A questão das políticas públicas, de um modo geral, elas têm um formatinho redondinho, sabe. E na realidade o que nós temos nas escolas não é assim tão certinho. Então pra se fazer um encaixe disso é mais complicado. (V, professora)

Alheios a esta discussão estão os alunos, pois, ao serem indagados sobre os temas “inclusão” e “educação inclusiva”, não souberam responder ou, em um caso, ocorreu confusão entre a palavra inclusão e a palavra “encruzilhada”. Quanto à política pública para a educação especial, as respostas dos alunos confundem-se aos termos “política” e “político”, fazendo menção à administração pública ou ao cargo daquele que trabalha nessa administração:

Política é proteção, né. É uma proteção especial pra educação. (E, doméstica, T2)

Política é quando as pessoa fala no microfone, né. (M, panfleteira, T3)

As políticas que a gente ouviu falar é as que a gente vota aí, né. (A, marceneiro, T1)

Eu entendo que político tem que ser político mesmo, que resolva alguma coisa, que faça pela gente, né. Que eles dê emprego pra quem tá desempregado, que faça alguma coisa pela gente. (D, recicladora, T3)

Levando em consideração a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva<sup>34</sup>, de janeiro de 2008, que, segundo o Ministério da Educação/Secretaria da Educação Especial, “acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos”,

---

<sup>34</sup> Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.



faço a seguir um comparativo com o que está no documento e o que pensam os entrevistados. Nas suas diretrizes, o documento diz que:

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular. (p.16)

Tem como objetivo:

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

Quanto aos alunos de inclusão, o documento diz que:

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. (p.15)

Dos alunos entrevistados, ao serem questionados sobre quem são os alunos de inclusão na EJA, apenas um se viu ocupando este lugar, enquanto os outros não souberam responder:

Eu acho que eu sou, porque eu não pego as coisa, eu não consigo aprender. (C, vendedor ambulante, T2)
---

Quanto aos professores e equipe diretiva, as respostas foram muito parecidas. Para estes, a princípio, todos os alunos de EJA são alunos de inclusão.

(...) todos os alunos que frequentam a escola são alunos incluídos, seja por sua condição de aluno com necessidade especial, seja por ser um aluno que busca a Eja por não ter conseguido frequentar a escola no tempo devido ou por ser um aluno de inúmeras repetências que se sentia excluído na sala de aula do ensino regular, o que o levou a procurar a Eja. (M, vice-diretora)

Em geral, são alunos adultos, a maioria com dificuldades de aprendizagem, outros com necessidades especiais físicas. Frequentam as Totalidades Iniciais (TIs), quase sempre não apresentam laudo médico e não frequentaram a escola no tempo regular:

São deficiências de aprendizagem, deficiências mentais. Como eles são aqui da EJA eles não trazem assim, nenhum atestado. (R, professora)

(...) são alunos com dificuldades de aprendizagem ou de visão, devido à idade. Mas todos sem laudo ou diagnóstico. (E, professora)

Apresentam dificuldades especiais, que pode ser neurológica ou psicológica. Ou até mesmo algo maior. São dificuldades encontradas através da observação sem qualquer laudo ou acompanhamento médico. (S, professora)

Nas turmas de EJA que tem alunos de inclusão, segundo professores e gestores, não existe um limite de alunos. Para muitos também se torna difícil afirmar se existe ou não este número máximo de alunos porque o número de matrículas nas Ts Iniciais está cada vez mais reduzido.

Não, no município não existe nem uma política que vise um número máximo de alunos por turma quando da existência de aluno portador de necessidade especial e inclusão como não existe nenhuma política de docência compartilhada ou monitoria especial. (A, coordenadora)

Não existe um limite de alunos por turma. Até porque nós temos um grande número de alunos com algum tipo de deficiência, o que tornaria impossível limitar este número. Mas nós temos salas que cabem 15, 18 ou 30 alunos. Geralmente, em cada sala, colocamos cinco alunos especiais, dependendo do número de alunos e da deficiência. (M, vice-diretora)

Não tenho a informação a respeito da quantidade de alunos de inclusão por turma. (J, professora)

Quanto ao limite de alunos, que eu saiba não existe, até porque nossas turmas não são grandes, mas acho que não existe limite.

Que eu saiba na legislação do EJA o número de alunos na sala de aula é de 25, independente de ser especial ou não. (L, professora)

Quanto à questão arquitetônica, o documento, apresentando dados do Censo Escolar/2006, diz que:

O indicador de acessibilidade arquitetônica em prédios escolares, em 1998, aponta que 14% dos 6.557 estabelecimentos de ensino com matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais possuíam sanitários com acessibilidade. Em 2006, das 54.412 escolas com matrículas de alunos atendidos pela educação especial, 23,3% possuíam sanitários com acessibilidade e 16,3% registraram ter dependências e vias adequadas (indicador não coletado em 1998). (p.13)

Assim como mostram os indicadores do documento, nas escolas visitadas, o percentual de acessibilidade ainda é muito baixo. Apenas uma se diz preparada para receber, por exemplo, um aluno cadeirante. Esta escola admite estar em um prédio adaptado, já que existe a promessa de um novo em uma área ainda a ser determinada:

(...) a escola oferece muitas alternativas aos alunos. Nós temos corrimão, elevador para os cadeirantes, banheiros adaptados, materias específicos para todas as deficiências, mobiliário e equipamentos específicos. Mas estamos em um prédio adaptado. Ele não foi pensado para suportar uma escola e muito menos para suportar alunos com necessidades especiais, como os cadeirantes. O prédio todo é adaptado. (M, vice-diretora)

Apesar de as outras escolas não se dizerem preparadas, todas concordam que se adaptariam, caso fosse preciso, para receber um aluno especial. Nessas instituições, as queixas são muito parecidas:

(...) a escola não tem condições, se tivesse a procura de algum aluno com deficiência seria preciso uma reorganização da escola. (C, coordenadora)

(...) não tem uma rampa de acesso. (...) A propria largura das portas, a gente vê que não é pensado, (...). (L, coordenadora)

Não poderia estudar no andar de cima, porque não tem rampa na escola. Banheiro especial acho que aqui não tem, pelo menos nunca vi. Equipamentos específicos, nem pensar. (R, professora)

Na EJA eu sei de uma aluna cadeirante que se formou aqui na escola. Mas a escola não está preparada. A nossa sorte é que só tivemos um caso. Mas não tem estrutura nenhuma, nem

equipamentos. Essa aluna tinha muita ajuda dos colegas, mas eu posso dizer que ela se adaptou à escola e não ao contrário. (E, professora)

Já para os alunos, a escola os recebe da melhor maneira possível. Muitos concordam que seria possível oferecer mais, mas não reclamam das condições atuais.

Não sei. Acho que a escola tinha que dá mais recurso, mas não sei o quê. Eu tenho um monte de dificuldade, não sei lê nem escrevê. Eu acho que a escola devia mudar, tem muito que mudar, mas não sei o quê. (F, estudante, T1)

Na EJA só quem ajuda são os professores, são legais. Eu gosto de todos. (C, vendedor ambulante, T2)

Eu gosto de tudo aqui, gosto da professora. (...) Eu gosto do colégio, eu gosto das minhas colegas, eu gosto dos meus amigos, eu gosto minha mãe. E sempre gostei das minhas professora, professores. E eu gosto de tudo aqui. Tem livro, a gente olha tv, olha corpo humano, às vezes não é corpo humano é sobre lixo. (B, estudante, T2)

Eu acho que pra quem não anda a escola não tem como acolher. Não tem banheiro pra eles, nem rampa. Pelo menos eu não vejo. Tinha um aluno que tinha que ser carregado no colo porque a sala dele era em cima. Ele ficou pouco tempo aqui. (D, recicladora, T3)

Quanto à relação de parceria entre escola, secretaria da educação e governo, em apenas uma escola aparece esse contato, mas apenas com a Secretaria Municipal de Educação:

Com a SMED sim. Nós estamos sempre em contato. Tem uma secretaria na SMED só pra Educação Especial e eu mantenho contato sempre, buscando orientação, buscando formação. (M, vice-direção)

Sim, existe! Até porque nós, aqui dentro, funcionamos como uma assessoria da SMED. Então nós fizemos este link. Claro que nem tudo é cor de rosa, né. Tem coisas que vão dar errado, mas com certeza existe uma ligação com a secretaria. (V, professora)

Em outros relatos, esta parceria não existe e, em algumas falas, afirmar-se que existe a boa vontade por parte da mantenedora, mas nem sempre isto contempla os alunos da EJA:

A escola procura sempre, né. Não exatamente na EJA, porque como são poucos os casos, são poucos os alunos. Eles são

acolhidos, a gente vai trabalhando com eles, mas é muito demorado, o processo é diferente. Mas articulação entre escola e o governo é piada, não existe. (R, professora)

Eu já tive um ano dentro da secretaria da educação. Acho que existe muito boa vontade. Não acho que exista uma “conspiração” contra a implementação de políticas públicas. Eu sei que tem aqueles que acredito, querem, mas são estâncias muito grandes. (...). Acho que cada escola vai ter que pegar o seu projeto político pedagógico, discutir e implementar, sem esperar por algum apoio de fora. (S, professora)

Não, eu não vejo. Até porque situações que já existem no Ensino Fundamental, na EJA só terá daqui alguns anos, como se a EJA fosse algo à parte. (L, professora)

Não, na prática não. Só tem pra aparecer na mídia. (G, professora)

Em relação à formação de professores, o documento diz que:

Em relação à formação dos professores com atuação na educação especial, em 1998, 3,2% possuíam ensino fundamental; 51% possuíam ensino médio e 45,7% ensino superior. Em 2006, dos 54.625 professores que atuam na educação especial, 0,62% registraram somente ensino fundamental, 24% registraram ensino médio e 75,2% ensino superior. Nesse mesmo ano, 77,8% destes professores declararam ter curso específico nessa área de conhecimento. (p.13)

Dos entrevistados, 100% têm nível superior, Quanto à equipe diretiva, 75% têm formação em Educação Especial. Porém, dos professores entrevistados, apenas um tem formação em Educação Especial. E, quando indagados se existia formação para receber os alunos especiais na sua escola, as respostas foram as seguintes:

Os professores não recebem nenhuma formação. Este é o nosso grande problema. A gente recebe estes alunos, tem esta atenção pedagógica que tem que dar conta, né, a questão da incorporação, mas não tem nenhum apoio de fora, alguma formação que venha nos dar apoio, neste sentido não há. (C, coordenadora)

Não, não tem. (...) Não existe uma política pensando nisso, entendeu. Poderia ter talvez alguém que viesse aqui, uma assessora com Pedagogia – EE pra ajudar o professor a pensar um planejamento, um assessoramento. (...) Tu tá naquela turma ali, se recebe um aluno especial tu vai atendê-lo independente da tua formação, e aí, depois, que deveria acontecer esse assessoramento, não existe. (L, coordenadora)

Não desde que eu tô no município não houve nenhuma formação,

dessas formações que nós somos obrigadas a fazer todos os anos, nenhuma formação voltada para a educação especial. Nenhuma. (R, professora)

Não. Eu desconheço, eu nunca recebi e trabalho na rede desde 94 e nunca recebi. Eles fazem umas palestras pra falar de educação de jovens e adultos, inclusão. Mas o miudinho da sala de aula, o apoio pedagógico, não existe cursos de qualificação pra atendimento às questões pedagógicas. (L, professora)

Não! A gente corre atrás, depois formamos uma equipe disciplinar, hoje temos as SIRs, enfim a gente tem algumas conquistas de professores que nos auxiliam. Mas a gente trabalha praticamente sozinho. (A, professora)

Outra questão levantada durante as entrevistas foi sobre o comprometimento das famílias dos entrevistados. Em geral, por serem adultos, não é cobrado pela escola um envolvimento da família, a não ser em casos especiais, como os alunos que apresentam deficiências múltiplas:

Diria que uma pequena parcela de alunos com necessidade especial que estuda na EJA, aqueles casos de alunos com deficiência mental mais séria tem, assim, a mãe que acompanha, algum parente mais próximo, familiar que vem até a escola buscar. Mas limitado, né. (A, coordenadora)

Olha, isso é bem complicado, porque estamos falando de jovens e adultos. Então aquele aluno menor de idade a família tem um maior contato, o que acontece também com os alunos com alguma deficiência mental, até porque a maioria não tem autonomia, a família é quem traz, quem busca. Então nós conseguimos ter esta parceria. (...) Já os alunos autônomos, mesmo apresentando necessidades especiais, como pouca visão ou surdez, se tem esta autonomia e são maiores de idade, então a família pouco se envolve com a sua educação. Pelo contrário, às vezes são contra eles estarem frequentando a escola. (M, vice-diretora)

Do processo de aprendizagem em si não muito. Porque o que acontece: já são jovens e adultos. Dos surdos o que eu percebo é que quando existe a necessidade da família vir à escola eles vem, dentro das suas possibilidades. Mas a gente percebe que eles já tem uma autonomia maior. A não ser, é claro, aqueles alunos surdos que apresentam outra deficiência, porque daí a família tem que ter um cuidado maior. (V, professora)

As famílias dos alunos com deficiência mental participam, mas apenas aqueles que não tem autonomia. Depois, só daqueles que são menores de idade. Em geral, a família não participa. (A, professora)

Dos alunos entrevistados, apenas aqueles mais jovens ou os que apresentam uma deficiência mental mais evidente confirmam a presença da família na escola:

A minha mãe vem sempre, se tem problema, se chama, ela vem. (M, panfleteira, T3)

Sim, quando eu chego em casa eles perguntam como é que foi. Sempre que precisa eles vem, mas eu me comporto bem e nunca precisou. (D, recicladora, T3)

A maioria não tem o apoio da família e depende apenas da sua própria vontade para continuar estudando:

Não. Eu voltei porque não sabia lê nem escrevê. Nunca estudei de criança nem jovem, só agora. (...) Tinha que trabalhá. (E, doméstica, T3)

Meu pai se eu pudesse eu matava ele. Eu dava umas facada nele, porque a gente se bica quase sempre. E se fosse por ele eu nem tava estudando. Quem botô eu estudá foi eu mesmo. Se fosse por ele não. A minha mãe quando ela pode ela vem aqui, quando ela não pode ela não vem. (F, estudante, T1)

Não, eu sô por eu mesmo. Eles até acho que eu tô perdendo tempo, que não tô aprendendo mesmo, mas eu gosto daqui. (C, vendedor ambulante, T1)

Em entrevista ao *Jornal do Professor*<sup>35</sup>, Mantoan afirma que:

Escola e família têm um papel primordial na inclusão do aluno que é público-alvo da educação especial. Elas introduzem a diferença, encarnada nesses alunos, assim como podem escondê-la, como ocorre nas escolas e famílias que excluem essas pessoas dos ambientes sociais.

Para ela, a família é a grande aliada dos professores, porque é a partir da cobrança que surge quando um aluno especial é inserido na educação regular que faz com que os professores se sintam instigados em buscar uma formação específica sobre o tema:

Os professores precisam atualizar suas práticas e estarem convencidos de que o ensino que ministram não dá conta das diferenças de todos os alunos que freqüentam suas turmas. Os pais,

---

<sup>35</sup> *Jornal do Professor*, Edição 30. Acessibilidade e Inclusão. Disponível em <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/noticias.html?idCategoria=8&idEdicao=32>

novamente podem ser grandes aliados da escola para que seus membros se sintam estimulados a fazer uma revisão e uma reorganização pedagógica do que é propiciado aos alunos e do valor do ensino para que estes, de fato, se beneficiem do processo educacional formal.

No entanto, ao negar a estes sujeitos a sua inclusão nas escolas regulares, seja pela falta de apoio aos alunos que procuram essas instituições ou deixando de inserir este aluno na escola, como aconteceu com F., a jovem que conheci durante minha saída de campo citada no início deste trabalho, a família acaba invertendo o seu papel de protetora, de também responsável pelo ensino aprendizagem do educando especial.

Complementando o artigo 205 da Constituição Brasileira (1988) que vê a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, o artigo 227 da mesma Constituição diz que:

É dever da **família**, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Mesmo que a Constituição não cite o educando adulto, a família, a sociedade e o Estado, juntos, compartilham a responsabilidade de uma educação de boa qualidade, salvos de qualquer discriminação. Para que isso aconteça é preciso bem mais do que apenas ter o filho na escola. É preciso apoiá-lo, estar presente no seu dia a dia escolar, cobrando sempre um atendimento especializado, com estrutura específica e formação constante dos professores que irão atender esses alunos.



## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos questionamentos feitos nas quatro escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre que foram palco desta investigação, com gestores, professores e alunos, e levando em consideração as diretrizes das políticas públicas para a Educação Especial recomendadas pelo governo federal, procurei, neste trabalho, saber se estas resoluções estão sendo consideradas nas instituições educacionais visitadas.

Com a análise, constatou-se que estas resoluções não estão sendo consideradas na sua totalidade. Assim, procurei identificar as dificuldades que estas escolas acreditam ser mais relevantes para a implantação de ações de inclusão dos educandos portadores de necessidades especiais na EJA. Pode-se concluir que trabalhar a inclusão nas turmas de Educação de Jovens e Adultos se tornou um grande desafio para as instituições de ensino.

Isso se confirma nas falas dos sujeitos entrevistados segundo as quais, apesar da crescente preocupação do poder público com as condições de produção da educação especial nas escolas, as escolas não têm professores especializados, os prédios ainda não foram adaptados e a formação dos professores é menos constante do que o necessário. Tais elementos terminam não contribuindo com a garantia de condições mínimas para um atendimento adequado aos frequentadores dessas instituições e para a formação de seu quadro docente.

As escolas visitadas têm deficiência de pessoal especializado, além de não possuir estrutura urbanística, arquitetônica ou equipamentos adequados às limitações dos portadores de necessidades especiais, limitando-se apenas às rampas e, em algumas, aos banheiros adaptados. A única escola que oferece um pouco mais de acessibilidade, que atende apenas a esta modalidade de ensino (EJA) e possui elevador, banheiro adaptado, rampa de acesso,

laboratório de informática, Salas de Recursos (SIRs) para educandos com necessidades auditivas e visuais, encontra-se em um prédio inadequado.

Por todos estes motivos, evidenciados nas falas dos sujeitos entrevistados, ainda não se pode afirmar que as escolas estejam conseguindo desempenhar o seu papel plenamente como espaço de inclusão. Soma-se a isto a preocupação com o fato de que, hoje, apenas um pequeno número de educandos com necessidades especiais são atendidos nas salas destinadas a jovens e adultos. No entanto, é importante destacar o trabalho pedagógico e a vontade dos gestores e educadores destas instituições, desdobrando-se de todas as formas para recebê-los da melhor maneira possível e ajudá-los no seu desenvolvimento.

Muito mais que trabalhar diferenças, se faz necessário que se amplie a participação de todos nos espaços escolares regulares, fazendo com que a singularidade de cada indivíduo garanta a sua igualdade no coletivo, sempre respeitando essas diferenças. É somente desta forma que, ao sair para uma pesquisa de campo, como eu fiz no segundo semestre de 2010, não encontraremos mais jovens como **F.** fora da escola, privados de seus direitos, com a vida reduzida por serem portadores de necessidades especiais.

## REFERÊNCIAS

BINS, Kátiuscha Lara Genro. **Alfabetismo e inclusão de jovens e adultos deficientes mentais na EJA.** \_\_\_\_\_ In: LOCH, Jussara Margareth de Paula; BINS, Kátiuscha Lara Genro; et al **EJA: planejamento, metodologias e avaliação.** Porto Alegre: Mediação, 2009.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição de 1988.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso em 14/12/2010

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,** nº. 4024, de 20/12/1961. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm)

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,** nº. 9394, de 20/12/1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm) Acesso em 18/12/2010

BRASIL. Congresso Nacional. **Plano Nacional de Educação.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm) Acesso em: 18/12/2010

BRASIL. Congresso Nacional. **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm) acesso em: 06 de fevereiro de 2011

BRASIL. Congresso Nacional. **Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.** Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Brasília: 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/decreto/d3298.htm> Acesso em: 18/12/2010

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** Parecer CEB nº:11/200. Disponível em: [http://www.retsus.fiocruz.br/upload/documentos/parecer\\_cne\\_11\\_2000\\_proeja.pdf](http://www.retsus.fiocruz.br/upload/documentos/parecer_cne_11_2000_proeja.pdf) Acesso em 07 de fevereiro de 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, Secretaria de Educação Especial, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf> Acesso em 19/12/2010

COMERLATO, Denise Maria. Dimensões teórico-metodológicas na prática educativa com adultos trabalhadores. In: \_\_\_\_\_ COMERLATO, Denise; SANT'ANNA, Sita Mara. (Org.) **Aprendendo com jovens e adultos.** Porto Alegre: Gráfica da UFRGS, 1998

DOTA, Fernanda Piovesan; ALVES, Denise Maria. Educação Especial no Brasil: uma análise histórica. **Revista Científica Eletrônica de Psicologia**. Ano V, nº 8, 05/2007. Disponível em: <http://www.revista.inf.br/psicologia08/pages/resenhas/edic08-anov-revisao03.pdf>

EMÍLIO, Solange Aparecida. **Grupos e Inclusão Escolar: sobre laços, amarras e nós**. São Paulo: Paulus, 2008.

FERREIRA, A.B.H. **Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1994. Disponível em: <http://www.dicionariodoaurelio.com/dicionario.php?P=Inclusao>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa**. 35ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996

GOMES, Romeu. Análise e Interpretação de Dados de Pesquisa Qualitativa. In: \_\_\_\_\_ MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES. Deslandes. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 29ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LEÃO, Cíntia. Relação Família e Escola: representações e significados em Educação Especial. In: \_\_\_\_\_ **Porto Alegre. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. Tecendo Aprendizagens com a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**. Porto Alegre: SMED, 2006. (Conversações Pedagógicas na Cidade Que Aprende; v. 2)

LOVATO, Jessana; ZYCH, Anizia Costa. **A questão da acessibilidade do educando com deficiência física, na escola**. Revista Eletrônica Lato Sensu – Ano 3, nº1, março de 2008. ISSN 1980-6116 <http://www.unicentro.br> - Ciências Humanas. Disponível em: [http://web03.unicentro.br/especializacao/Revista\\_Pos/P%C3%A1ginas/3%20Edi%C3%A7%C3%A3o/Humanas/PDF/8-Ed3\\_CH-QuestaoAces.pdf](http://web03.unicentro.br/especializacao/Revista_Pos/P%C3%A1ginas/3%20Edi%C3%A7%C3%A3o/Humanas/PDF/8-Ed3_CH-QuestaoAces.pdf) Acessado em 27 de outubro de 2010

MAGALHÃES, António M.; STOER, Stephen R. Inclusão social e a “escola reclamada”. In: \_\_\_\_\_ RODRIGUES, David (org). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: \_\_\_\_\_ MANTOAN, Maria Teresa Égler; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão promove justiça**. Revista Nova Escola. Edição 182/Maio 2005. Disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/inclusao/inclusao-no-brasil/maria-teresa-egler-mantoan-424431.shtml>

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES. Deslandes. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 29ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MINTO, César Augusto. **Educação Especial: da LDB aos Planos Nacionais de Educação – do MEC e Proposta da Sociedade Brasileira**. In: \_\_\_\_\_ Revista Brasileira da Educação Especial. V.6, nº1, 2000. Disponível em [http://www.abpee.net/homepageabpee04\\_06/artigos\\_em\\_pdf/revista6numero1pdf/r6\\_art01.pdf](http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista6numero1pdf/r6_art01.pdf) acesso em 28/02/2011

MOSTARDEIRO, Guacira Cardoso. Historicizando a Educação especial na SMED. In: \_\_\_\_\_ SMED. Cadernos Pedagógicos nº 20. **Fazendo Diferença: A Educação Especial na Rede municipal de Ensino de Porto Alegre**. Porto Alegre: SMED/POA, 2000.

MRECH, Leny Magalhães. **O que é Educação Inclusiva**. S/D. Disponível em [http://www.inclusao.com.br/projeto\\_textos\\_main.htm](http://www.inclusao.com.br/projeto_textos_main.htm). Acessado em 16 de outubro de 2011.

PEREIRA, Marilu Mourão. **Inclusão Escolar: Um Desafio entre o Ideal e o Real**. S/D. Disponível em: <http://www.profala.com/arteducesp53.htm> - Acessado em 27 de outubro de 2010.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: \_\_\_\_\_ MANTOAN, Maria Teresa Égler; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

ROCHA, Décio; DEUSDARÁ, Bruno. **Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: aproximações e afastamentos na (re) construção de uma trajetória**. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/alea/v7n2/a10v7n2.pdf>. Acesso em: 11 de maio de 2011.

SANTOS JR, Francisco Dutra dos. A Escola Cidadã e a Educação Inclusiva. In: \_\_\_\_\_ SMED. Cadernos Pedagógicos nº 20. **Fazendo Diferença: A Educação Especial na Rede municipal de Ensino de Porto Alegre**. Porto Alegre: SMED/POA, 2000.

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

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990. Disponível em: [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=14803](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=14803)

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, CORDE, 1994. Disponível em: [http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl\\_9.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf) acesso em 05/07/2010

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE I

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS  
E EDUCAÇÃO PRISIONAL

### ENTREVISTA DIRIGIDA ÀS GESTORAS

Dados de identificação

Idade: \_\_\_\_\_ Função: \_\_\_\_\_ Formação: \_\_\_\_\_

Roteiro de questões

1. O que você entende por inclusão?
2. O que você conhece ou estudou sobre a educação inclusiva?
3. Para você, o que são políticas públicas para a educação especial?
4. Quem são os alunos incluídos? Eles são aceitos em todas as modalidades?
5. A seu ver, a escola oferece estrutura urbanística, arquitetônica e equipamentos adequados às limitações dos portadores de necessidades especiais? (Rampas, corrimãos e banheiros adaptados, mobiliário e equipamentos específicos, salas de recursos)
6. Nas turmas com alunos de inclusão, qual é o limite de alunos?
7. Qual a formação do professor que atende estes educandos? Quantos são? (números, forma de contrato, formação, capacitação, incentivos)
8. Os professores recebem formação/capacitação específica para trabalhar com portadores de necessidades especiais?
9. Que tipos de deficiências os alunos apresentam? Em que tu te baseias para afirmar isto? Há algum acompanhamento médico? A escola está em contato com este profissional?
10. Existe uma articulação entre a escola, a secretaria educação e o governo para a realização e implementação das políticas públicas voltadas para a educação especial?
11. Existe um atendimento educacional especializado a estes alunos? Por parte de quem?
12. A família e a comunidade participam do processo de educação? De que forma?

## APÊNDICE II

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS  
E EDUCAÇÃO PRISIONAL

### ENTREVISTA DIRIGIDA AOS/ ÀS PROFESSORES/AS

Dados de identificação

Idade: \_\_\_\_\_ Função: \_\_\_\_\_ Formação: \_\_\_\_\_

Totalidade que leciona na EJA: \_\_\_\_\_

Número de turnos de trabalho: \_\_\_\_\_ Número de turmas/totalidades: \_\_\_\_\_

Roteiro de questões

1. O que você entende por inclusão?
2. O que você conhece ou estudou sobre a educação inclusiva?
3. Para você, o que são políticas públicas para a educação especial?
4. Quem são os alunos incluídos? Eles são aceitos em todas as modalidades? Nas turmas com alunos de inclusão, qual é o limite de alunos?
5. A seu ver, a escola oferece estrutura urbanística, arquitetônica e equipamentos adequados às limitações dos portadores de necessidades especiais? (Rampas, corrimãos e banheiros adaptados, mobiliário e equipamentos específicos, salas de recursos)
6. Os professores recebem formação/capacitação específica para trabalhar com portadores de necessidades especiais?
7. Que tipos de deficiências estes alunos apresentam? Em que tu te baseias para afirmar isto? Há algum acompanhamento médico? A escola está em contato com este profissional?
8. Você vê uma articulação entre a escola, a secretaria de educação e o governo para a realização e implementação das políticas públicas voltadas para a educação especial?
9. Existe um atendimento educacional especializado a estes alunos? Por parte de quem?
10. A família e a comunidade participam do processo de educação? De que forma?



## APÊNDICE III

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS  
E EDUCAÇÃO PRISIONAL

### ENTREVISTA DIRIGIDA AOS/ÀS ALUNOS/AS

Dados de identificação

Nome (letra inicial): \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_ Função: \_\_\_\_\_

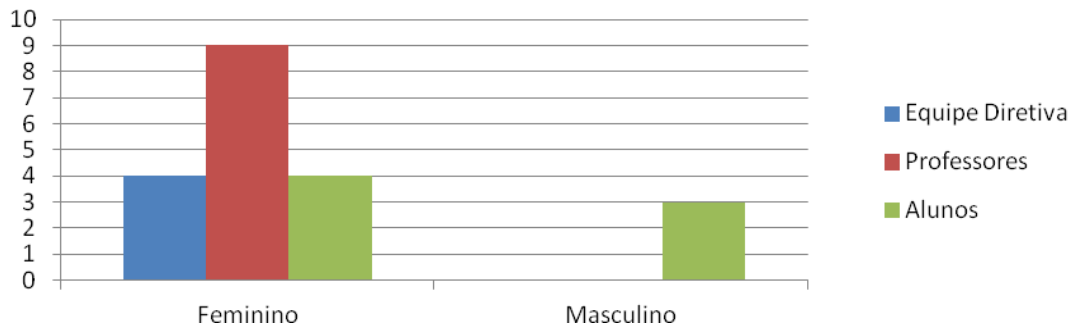
Totalidade em que estuda: \_\_\_\_\_ Limitação: \_\_\_\_\_

Roteiro de questões

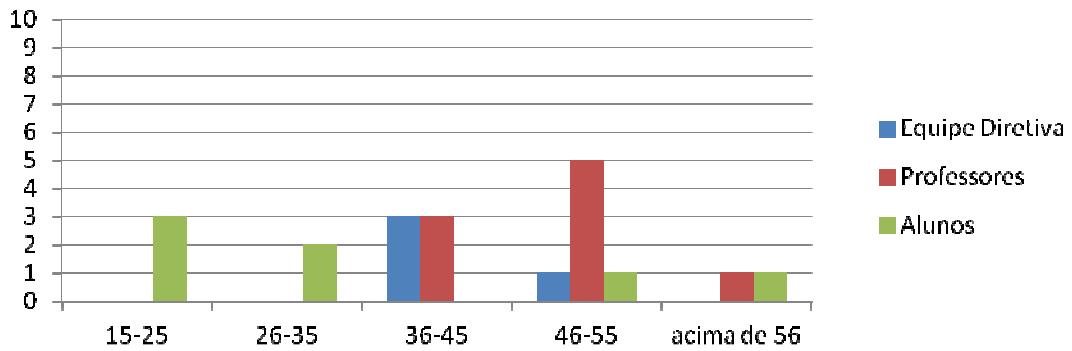
1. O que você entende por inclusão?
2. O que você conhece ou estudou sobre educação inclusiva?
3. Para você, o que são políticas públicas para a educação especial?
4. Para você, quem são os alunos incluídos?
5. A seu ver, a escola oferece estrutura arquitetônica adequada às suas limitações? Quantos alunos há na tua turma?
6. Os professores recebem formação/capacitação específica para trabalhar com portadores de necessidades especiais?
7. Você tem outros colegas com algum tipo de limitação? Que tipos de deficiências estes alunos apresentam?
8. Vocês recebem algum atendimento educacional especializado? Por parte de quem?
9. Sua família participa do processo de educação? De que forma?

## APÊNDICE IV

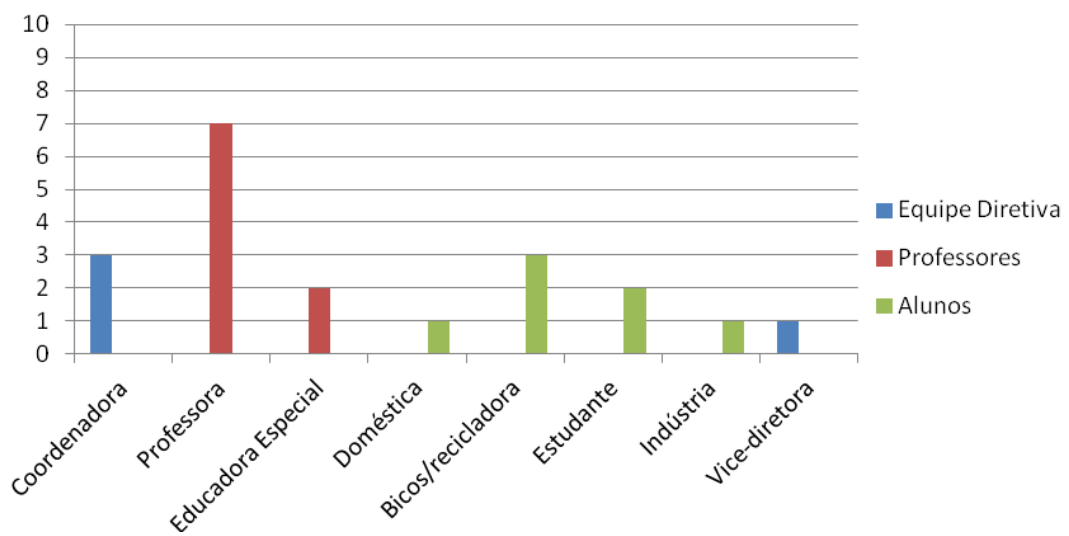
### Gráfico 1 – Gênero



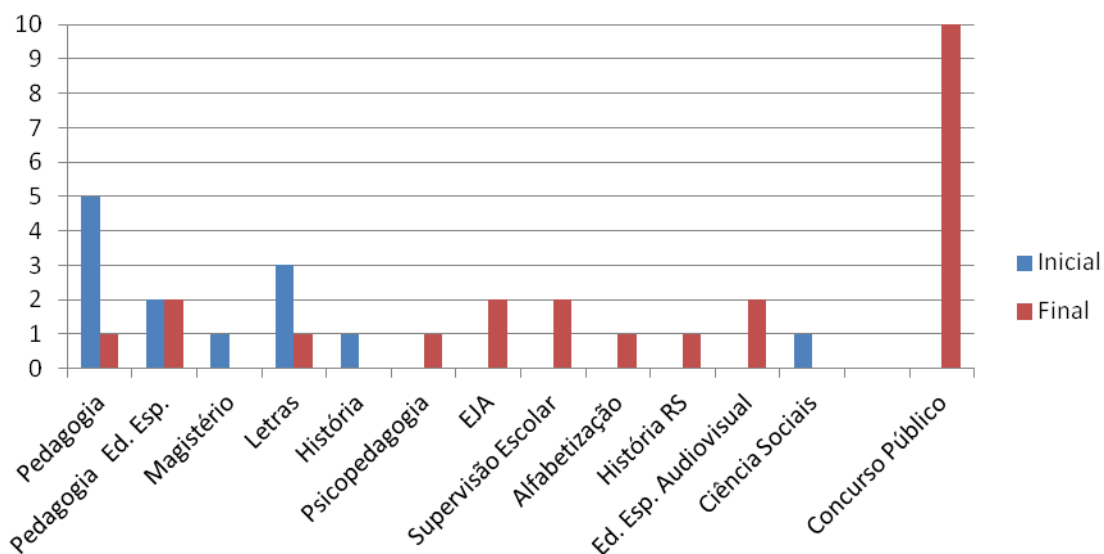
### Gráfico 2 – Faixa Etária



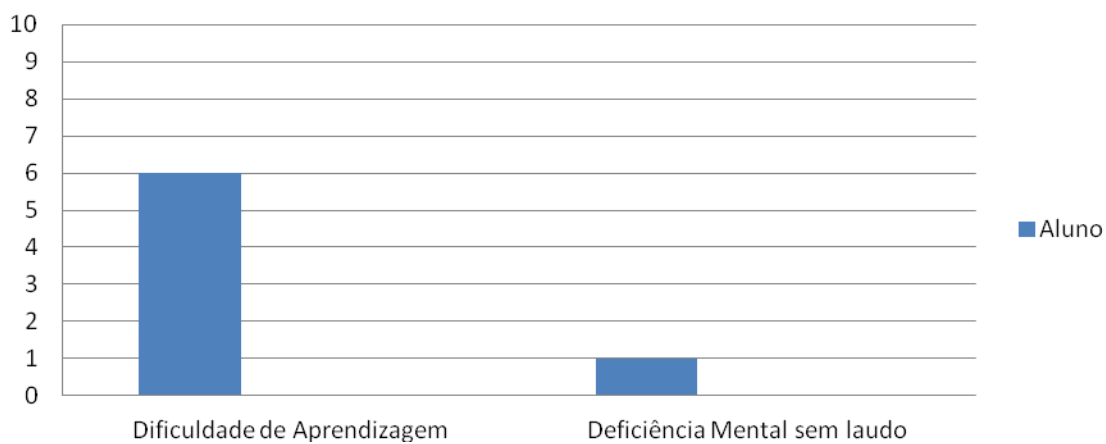
### Gráfico 3 – Função/Profissão



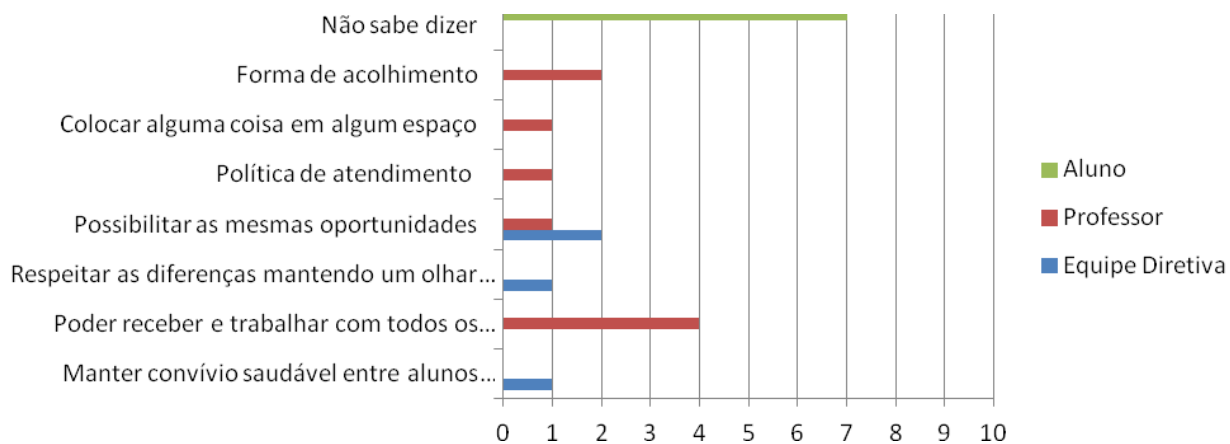
**Gráfico 4 – Formação**



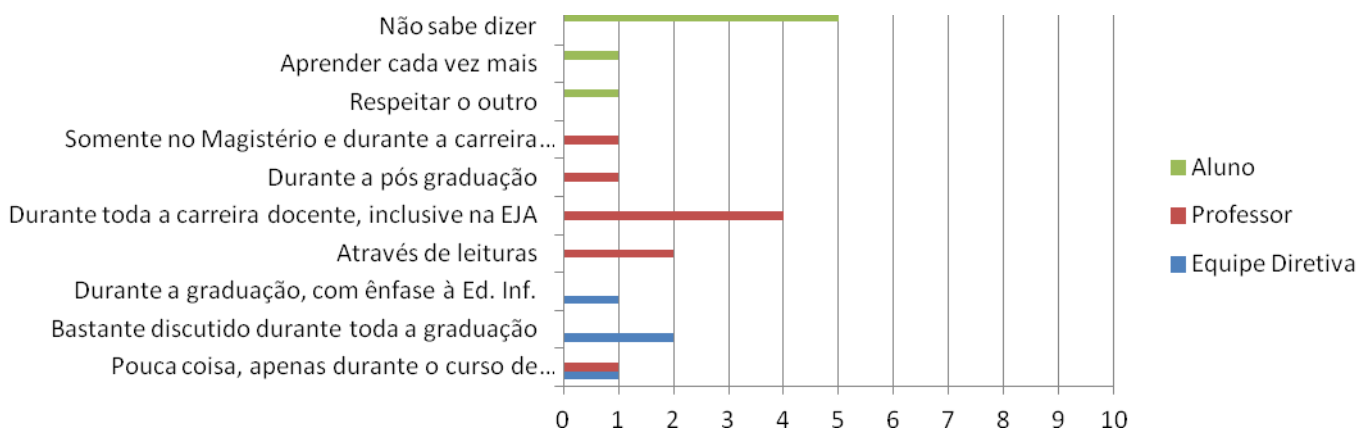
**Gráfico 5 – Limitação**



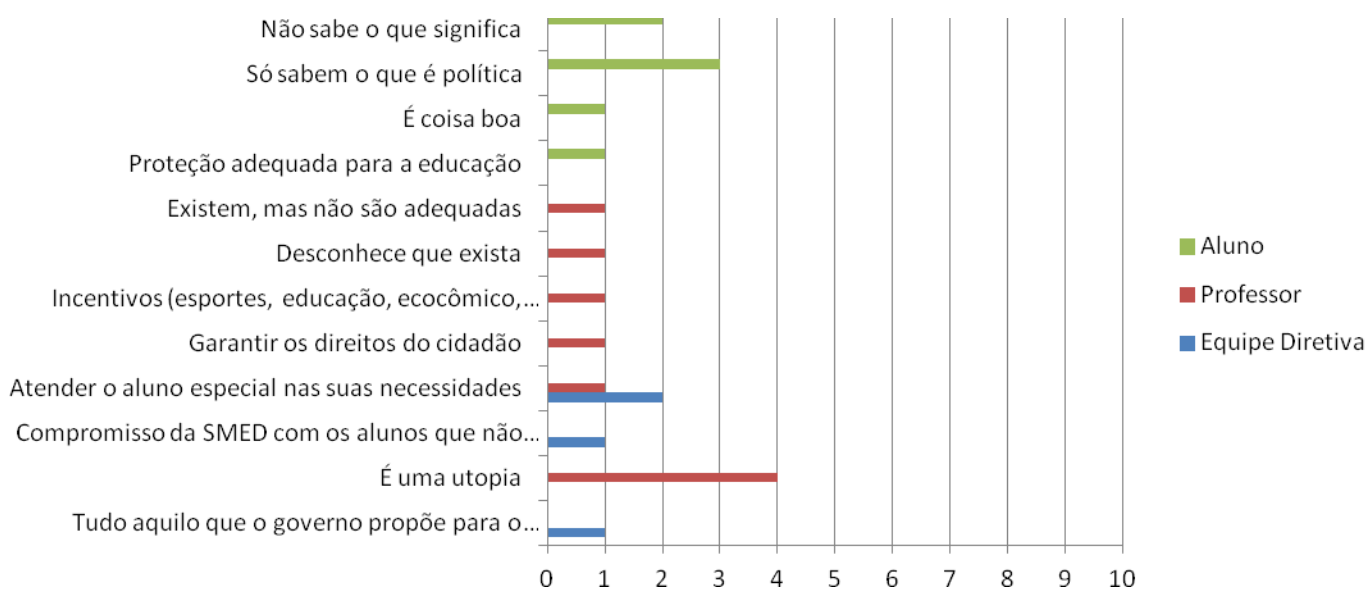
**Gráfico 6 – O que você entende por inclusão?**



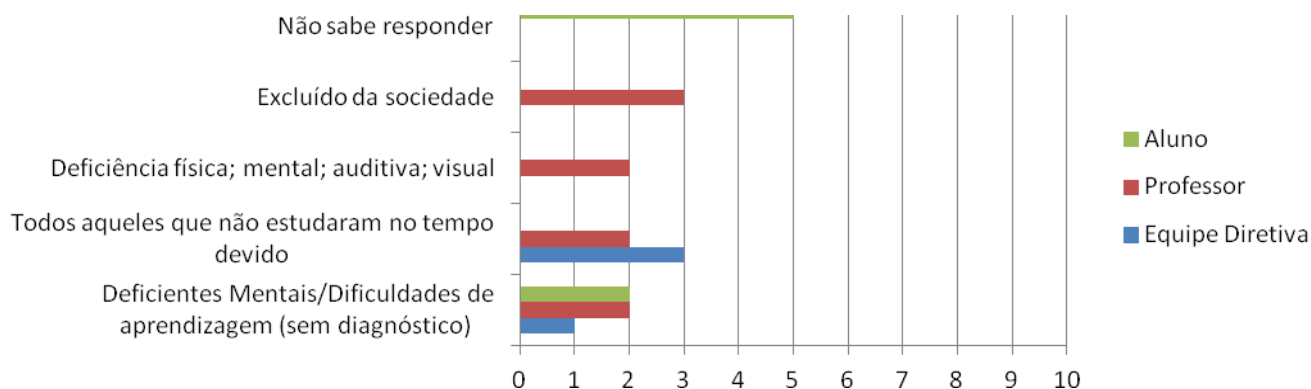
**Gráfico 7 – O que você conhece ou estudou sobre a educação inclusiva?**



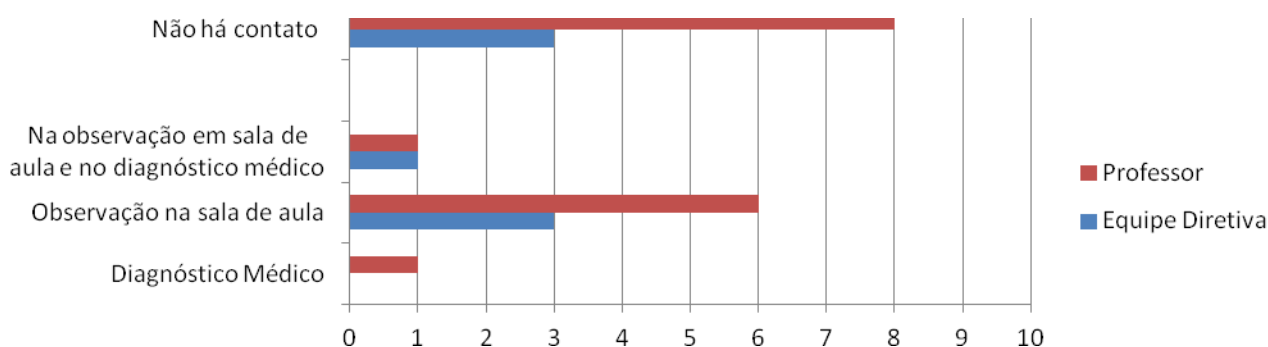
**Gráfico 8 – O que são políticas públicas para a educação especial?**



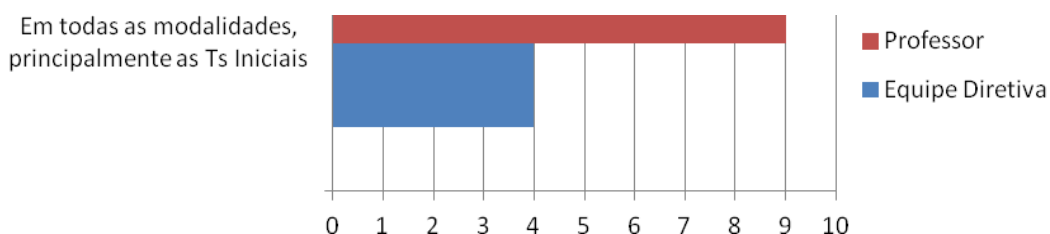
**Gráfico 9 – Quem são os alunos incluídos?**



**Gráfico 10 – Em que tu te baseias para afirmar isto? Há algum acompanhamento médico? A escola está em contato com este profissional?**

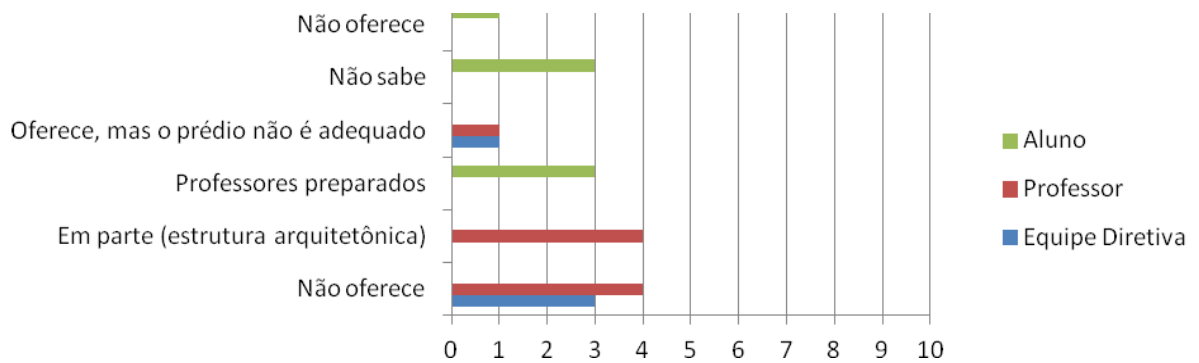


**Gráfico 11 – Que modalidade frequentam?**

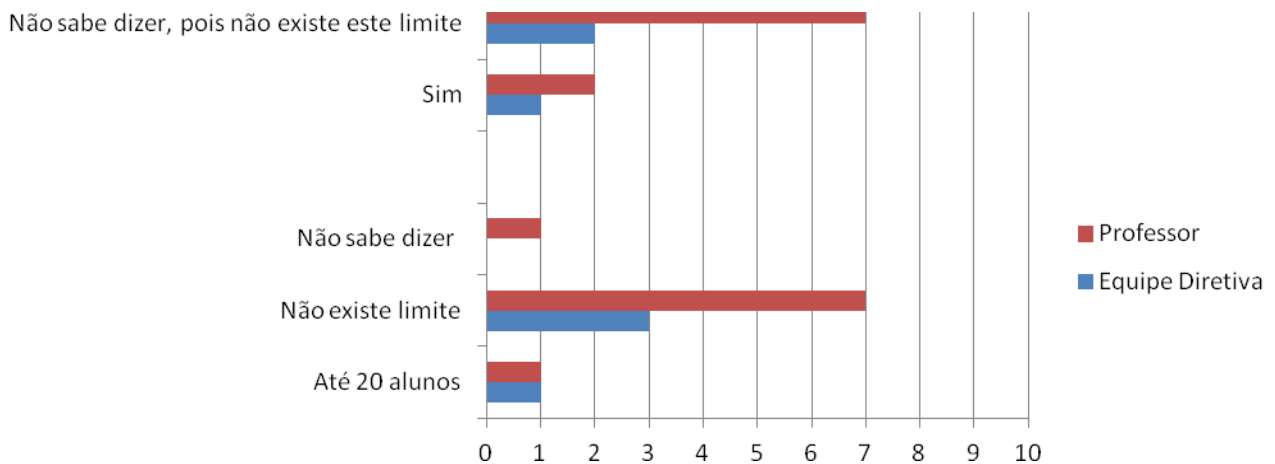


**Gráfico 12 – A seu ver, a escola oferece estrutura urbanística, arquitetônica e equipamentos adequados às limitações dos portadores de**

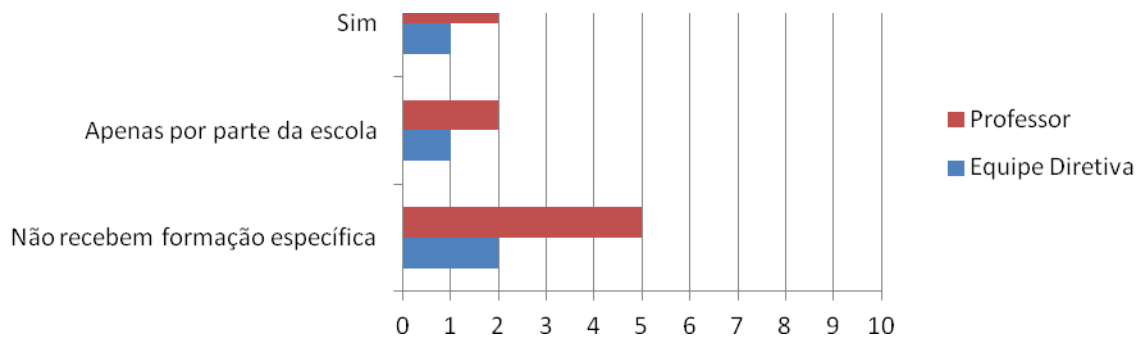
**necessidades especiais? (Rampas, corrimãos e banheiros adaptados, mobiliário e equipamentos específicos, salas de recursos)**



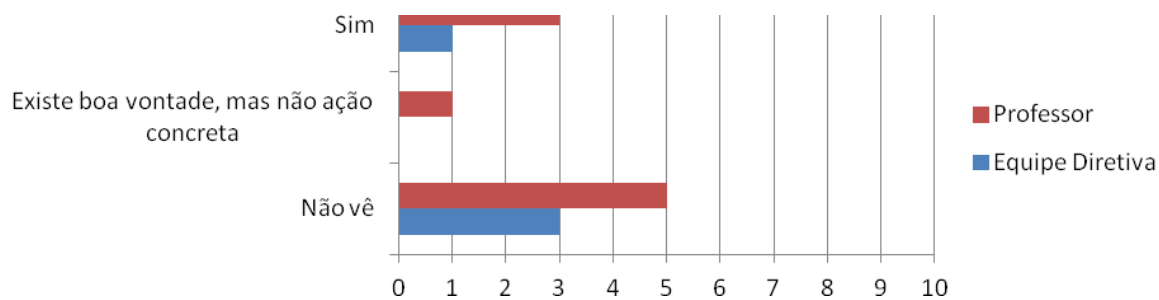
**Gráfico 13 – Nas turmas com alunos de inclusão, qual é o limite de alunos? Esse limite é respeitado?**



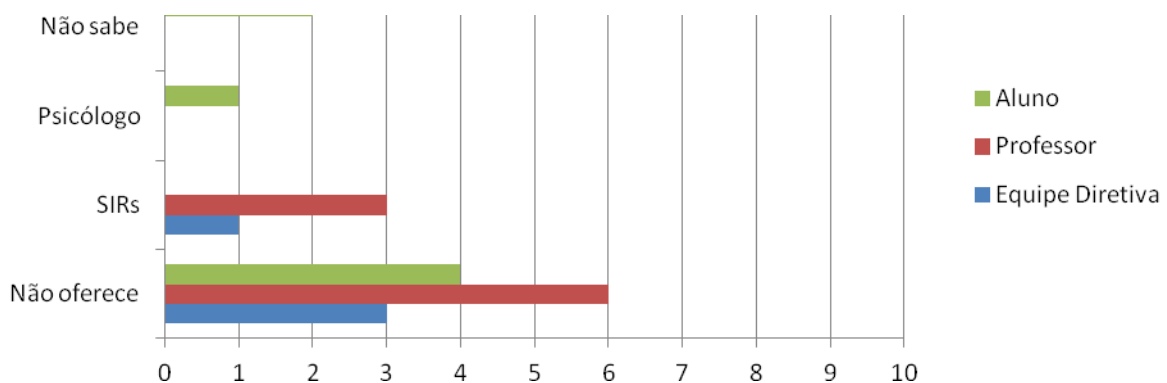
**Gráfico 14 – Os professores recebem formação/capacitação específica para trabalhar com portadores de necessidades especiais?**



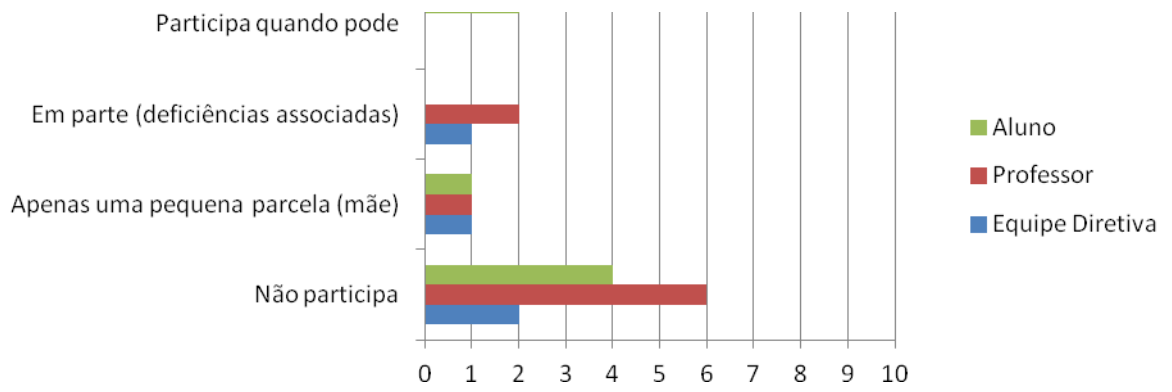
**Gráfico 15 – Você vê uma articulação entre a escola, a secretaria de educação e o governo para a realização e implementação das políticas públicas voltadas para a educação especial?**



**Gráfico 16 – A escola oferece um atendimento educacional especializado ao aluno? Por parte de quem?**



**Gráfico 17 – A família/comunidade participa do processo de educação? De que forma?**





## **ANEXOS**

**ANEXO I**  
**CARTA DE APRESENTAÇÃO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**  
**E EDUCAÇÃO DE PRIVADOS DE LIBERDADE**

Porto Alegre, \_\_\_\_de \_\_\_\_\_ de 2011.

SENHOR/A DIRETOR/A:

Ao cumprimentá-lo/a apresentamos a V.Sa. a aluna **Patrícia da Silva Martins**, pertencente ao **Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos e Educação de Privados de Liberdade**, regularmente matriculada, e, ao mesmo tempo, solicitamos permissão para que possa realizar uma pesquisa nesta instituição.

Tal trabalho é de caráter obrigatório na programação do Curso e visa, fundamentalmente, a oportunizar um contato com o cotidiano educacional numa instituição prisional.

Vale mencionar que o comprometimento tanto da instituição como da aluna que ora se apresenta é de respeitar os valores éticos que permeiam esse tipo de trabalho. Desta forma, informamos que quaisquer dados obtidos junto a esta instituição estarão sob sigilo ético.

Considerando a importância desta oportunidade de aproximação do trabalho e da realidade educacional no que tange à Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos à formação da aluna, esperamos contar com a disponibilidade desta instituição para a concretização dessa proposta de trabalho.

Desde já agradecemos sua atenção e colocamo-nos à disposição para outros esclarecimentos e eventuais dúvidas.

Cordialmente,

**Dóris Maria Luzzardi Fiss**  
**Professora do Curso de Especialização/UFRGS**

Pesquisador/a Nome: Patrícia da Silva Martins Endereço eletrônico: pittysrd@hotmail.com	Telefone: (51)81033018
Orientadora: Dóris Maria Luzzardi Fiss Endereço eletrônico: fiss.doris@gmail.com	Telefone: (51)91446742

## ANEXO II

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS  
E EDUCAÇÃO DE PRIVADOS DE LIBERDADE**

Porto Alegre, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2011.

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO**

O Projeto de Pesquisa *As Políticas Públicas para a Educação Especial na EJA e a inclusão dos portadores de necessidades especiais* tem como objetivos fazer um levantamento sobre o assunto, mapeando as dificuldades que as escolas acreditam ser mais relevantes para a implantação de ações de inclusão dos educandos portadores de necessidades especiais na EJA e pensando em alternativas e encaminhamentos. A participação no projeto envolve responder uma entrevista semi-estruturada aplicada pela pesquisadora de forma individual e anônima, com perguntas relacionadas ao tema em estudo.

Fica garantido o bom uso das informações para o avanço do conhecimento e o bem-estar das pessoas, assim como a confidencialidade e manutenção do anonimato dos sujeitos entrevistados, na eventual divulgação dos resultados.

Diante do exposto, ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos pertinentes. Portanto, eu, \_\_\_\_\_, fui suficientemente informado a respeito da pesquisa, tendo discutido com Patrícia da Silva Martins sobre a minha decisão em participar dessa investigação e concordo voluntariamente em consentir a minha participação, sabendo que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízos.

---

Nome e assinatura do participante

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária este consentimento livre e informado, para a participação dessa pessoa neste estudo.

---

Patrícia da Silva Martins - responsável pela pesquisa

### ANEXO III

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS  
E EDUCAÇÃO DE PRIVADOS DE LIBERDADE**

**DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO**

Nome da Instituição: \_\_\_\_\_

Nome do/a Diretor/a: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Bairro: \_\_\_\_\_ Fone: \_\_\_\_\_

### TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO

Através deste Termo, informo que o Projeto de Pesquisa *As Políticas Públicas para a Educação Especial na EJA e a inclusão dos portadores de necessidades especiais* tem como objetivos fazer um levantamento sobre o assunto, mapeando as dificuldades que as escolas acreditam ser mais relevantes para a implantação de ações de inclusão dos educandos portadores de necessidades especiais na EJA e pensando em alternativas e encaminhamentos. A participação no projeto envolve responder uma entrevista semi-estruturada aplicada pela pesquisadora de forma individual e anônima, com perguntas relacionadas ao tema em estudo.

Solicito sua autorização para o uso das informações concedidas nas entrevistas.

Fica garantido o bom uso das informações para o avanço do conhecimento e o bem-estar das pessoas, assim como a confidencialidade e manutenção do anonimato dos sujeitos entrevistados, na eventual divulgação dos resultados.

Sendo assim, a direção está ciente das condições para que a aluna **Patrícia da Silva Martins**, regularmente matriculada no **Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos e Educação de Privados de Liberdade** da UFRGS, realize sua prática de pesquisa nesta instituição e concorda com elas.

\_\_\_\_\_  
ASSINATURA DO(A) DIRETOR(A)

DATA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
CARIMBO/INSTITUIÇÃO