



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA - LICENCIATURA

Graciette Lamas Esposito

**A Política de Inclusão em um Contexto de  
Educação de Jovens e Adultos**

Porto Alegre  
2º Semestre  
2009

**Graciette Lamas Esposito**

**A Política de Inclusão em um Contexto de  
Educação de Jovens e Adultos**

Trabalho de Conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título Licenciada em Pedagogia.

**Orientadora:**

**Prof.<sup>a</sup> Maria Beatriz Gomes da Silva**

**Porto Alegre**

**2º Semestre**

**2009**

Importa agora demonstrar que,  
nas escolas,  
se deve ensinar tudo a todos.

Jan Amos Comenius

Ao concluir este trabalho, quero agradecer...

...a Deus, força iluminadora.

...à Maria Beatriz Gomes da Silva, pela disposição em orientar este trabalho, com competência, comprometimento e dedicação.

...à coordenação, professores e alunos do CMET Paulo Freire, de maneira especial aos entrevistados, pela colaboração indispensável.

...aos meus pais, Rubens (*in memoriam*) e Marília, exemplos de vida e inspiração, e que sempre me apoiaram em todos os sentidos.

...à Berê, minha irmã querida, que me incentivou a recomeçar, encorajando-me desde o início da caminhada, e sempre encontrando tempo para ler e reler os meus escritos, incansavelmente.

...à Sueli, colega do Banco do Brasil, inspiradora da tomada de decisão do retorno aos bancos escolares.

...às colegas da Faculdade, especialmente Sandra, Salete, Patrícia e Karen, por partilharem as alegrias, dificuldades e desafios da trajetória desses quatro anos.

...aos meus amados filhos, Leonardo, Bernardo, Jeronimo e Vitor, por acreditarem, e pela compreensão e respeito nos momentos de ausência.

...ao Gerson, que demorou a entender o meu sonho, mas finalmente se rendeu e tornou-se companheiro inseparável do Vitor, para que eu pudesse estudar.

...à minha nora Bianca, pelo incentivo, e aos meus queridos netos, Frederico e Isabela, presenças constantes e motivadoras.

...às minhas noras Cris e Vanessa, por compartilharem experiências.

...ao meu irmão Cleber, por me apoiar com as dificuldades tecnológicas durante todo o curso.

...à minha sobrinha Rita, pelo interesse e troca de ideias.

## RESUMO

Este estudo problematiza a Política de Inclusão no contexto da Educação de Jovens e Adultos, em uma escola pública da rede de ensino do município de Porto Alegre. A heterogeneidade dos alunos que a frequentam: jovens, adultos, idosos e, entre eles, deficientes, sempre me chamou atenção, fazendo-me refletir sobre seu modo de organização e funcionamento e sobre sua política de inclusão. O principal objetivo foi o de compreender os fatores que levaram à instituição da política de inclusão na escola analisada. As políticas públicas inclusivas em todas as esferas administrativas foram revistas, bem como a contribuição de estudiosos do tema, dentre eles: Cury (2002), Meksenas (2002), Mazzotta (2003), Carvalho (2004), Baptista (2004), entre outros. Como procedimento metodológico, adotou-se o estudo de caso com o uso de entrevistas semiestruturadas junto à equipe diretiva, professores e alunos portadores de necessidades especiais. Utilizou-se, também, outras fontes, como o diário de campo do estágio curricular, observação de eventos e da movimentação da escola. Dentre os resultados, destaca-se a constatação de que nessa escola não houve um processo clássico de tomada de decisão para o atendimento e inclusão de portadores de necessidades especiais, e sim a contribuição de múltiplos fatores baseados na aceitação das diferenças e na garantia de direitos, em um contexto político favorável à mudança social.

**Palavras-chave:** Políticas de Inclusão. Inclusão na EJA. Portadores de Necessidades Especiais.

## SUMÁRIO

<b>1 PRIMEIRAS IDEIAS: POLÍTICA DE INCLUSÃO, EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO ESPECIAL .....</b>	<b>7</b>
<b>2 BUSCANDO OS VÍNCULOS ENTRE POLÍTICA DE INCLUSÃO, EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS .....</b>	<b>11</b>
2.1 DIREITOS HUMANOS, IGUALDADE E DIFERENÇA .....	11
2.2 INCLUSÃO E POLÍTICAS .....	14
2.2.1 Inclusão e Política Internacional .....	14
2.2.2 Política de Inclusão na Esfera Nacional .....	18
2.2.3 Política de Inclusão na Esfera Estadual .....	23
2.2.4 Política de Inclusão na Esfera Municipal .....	27
2.2.5 EJA no Brasil, no Rio Grande do Sul e em Porto Alegre: Histórico, Inclusão e Política Pública .....	30
<b>3 CAMINHO METODOLÓGICO .....</b>	<b>36</b>
<b>4 UMA ANÁLISE SOBRE O PROCESSO DE INCLUSÃO NA ESCOLA .....</b>	<b>37</b>
4.1 FATORES QUE LEVARAM À INCLUSÃO DE JOVENS E ADULTOS PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS NA UNIDADE ESCOLAR .....	37
4.2 INTERAÇÃO ENTRE A ESCOLA, O ÓRGÃO GESTOR DO SISTEMA DE ENSINO E OUTRAS INSTITUIÇÕES DA COMUNIDADE .....	41
4.3 EXPERIÊNCIAS QUE CONSOLIDAM A POLÍTICA DE INCLUSÃO .....	44
4.4 BENEFÍCIOS DA POLÍTICA DE INCLUSÃO NO CONTEXTO DA EJA .....	49
<b>5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES .....</b>	<b>54</b>
<b>6 REFERÊNCIAS .....</b>	<b>56</b>

## **1 PRIMEIRAS IDEIAS: POLÍTICA DE INCLUSÃO, EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO ESPECIAL**

O estágio docente obrigatório – desenvolvido ao longo do sétimo semestre (2009/1) do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – foi realizado em uma Escola de Ensino Fundamental, da Rede Pública Municipal, na cidade de Porto Alegre/RS, voltada para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Como a Escola adota a política de inclusão, durante os quatro meses de estágio convivi com jovens e adultos portadores de necessidades especiais<sup>1</sup>, tanto na sala de aula quanto pelos corredores da Escola.

As políticas inclusivas da educação básica defendem e privilegiam o atendimento de alunos com necessidades especiais preferencialmente nas classes de ensino comum. A instituição dessa política no Brasil foi fortemente influenciada por metas estabelecidas em Conferências Internacionais e vem sendo implementada em todas as esferas administrativas.

Um recorte no Regimento da instituição estudada diz muito a respeito dos objetivos e da clientela que a escola se propõe a atender:

[...] oferece Currículo de Educação Formal e Não-Formal, para efetivar a educação em permanência, que contará com espaços que dêem conta da sociedade multicultural, a qual exige uma formação capaz de romper com as dicotomias educação/cultura, educação/trabalho, permitindo assim um campo de possibilidades que contemple o ensino fundamental e atividades como: oficinas, cursos, palestras, exposições, feiras, entre outros, atendendo as demandas da comunidade e garantindo o direito a sua participação neste espaço. [...] trabalha com jovens - a partir de 14 anos - e adultos, com trabalhadores em geral e filhos destes, com surdos, com cegos, estando incluídos neste universo alunos com necessidades educacionais especiais, sendo que o atendimento a estes alunos não constitui e não configura este Centro enquanto Escola Especial (REGIMENTO ESCOLAR APROVADO PELO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, p. 3, 2001)

O trabalho como estagiária daquela escola me instigou a querer conhecer melhor suas práticas, reforçando um desejo que já vinha se constituindo desde o semestre anterior, por ocasião de miniprática pedagógica de uma semana, no mesmo espaço. A heterogeneidade dos alunos que a frequentam – jovens, adultos, idosos e, entre eles, deficientes visuais, auditivos ou mentais – sempre despertou minha atenção, fazendo-me refletir sobre seu modo de organização e funcionamento, bem como acerca de sua política de inclusão.

---

<sup>1</sup> A expressão *portadores de necessidades especiais* é estabelecida no Art. 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei Nº 9394/1996). Alguns estudos adotam outra terminologia, como portadores de necessidades educacionais especiais. Para fins deste estudo, será adotada a terminologia estabelecida em Lei.

A convivência em sala de aula, ao ver os alunos envolvidos e assíduos com atitudes de superação frente às dificuldades escolares e na tentativa de mudar e melhorar suas condições de vida muitas vezes adversas, motivou-me a investigar como se instituiu e se institucionalizou a inclusão, na escola objeto deste estudo. É indispensável compreender, como refletem Viero & Penteado (2004) que:

Os jovens e adultos exigem uma organização específica dos tempos e dos espaços para sua escolarização, garantindo condições de ampliação do acesso, da permanência e da aprendizagem das diferentes gerações que nunca tiveram acesso à escolarização ou que dela foram excluídos (VIERO; PENTEADO, p. 90).

No contexto da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei N° 9394/1996) –, a EJA é uma modalidade da Educação Básica e diferentes governos a implantaram e vêm implementando-a com a nova configuração, por meio de programas, projetos e ações específicos.

Ao tempo em que se ampliava a oferta de políticas públicas educacionais para jovens e adultos, os processos de aprendizagem também foram se modificando, com estudos e pesquisas baseados na psicogênese da língua escrita, sociologia, psicologia e antropologia<sup>2</sup> (COMERLATO, 1998). A partir desses avanços científicos e, até hoje, as práticas pedagógicas vêm dando ênfase ao saber cotidiano do aluno, valorizando seus interesses sociais e culturais, por considerá-los essenciais ao processo de aprendizagem dos conhecimentos escolares.

Ao lado da nova configuração da EJA, a educação especial, outra modalidade da Educação Básica, também vinha sendo reconfigurada, por influência de estudos e pesquisas diversos<sup>3</sup> e por consensos adotados em Conferências nacionais e internacionais. Conforme Brizolla (2006, p. 79), a década de 90, do Século XX, caracterizou-se por várias reformas na educação brasileira, algumas induzidas por acordos internacionais relacionados com a educação especial. Encontros como os de Jomtiem, na Tailândia (1990), onde foi realizada a Conferência Mundial de Educação para Todos, e nos encontros que vieram após, como o de Salamanca (1994) e a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, na Guatemala (1999), conduzem ao princípio da integração como um dos elementos estruturantes de uma escola inclusiva, adotado, também, nas políticas educacionais de nosso País.

---

<sup>2</sup> Autores como Emília Ferreiro e Ana Teberosky, Miguel Arroyo, Carlos Roberto Jamil Cury, Marta Kohl de Oliveira e Paulo Freire contribuíram com seus estudos para o desenvolvimento de novas perspectivas na EJA.

<sup>3</sup> Autores como Maria Teresa Eglér Mantoan, Rosita Edler Carvalho e Marcos J.S.Mazzotta vêm contribuindo com seus estudos para novos olhares na Educação Especial e Inclusiva.



Assim, mobilizada pela experiência do estágio obrigatório e por práticas e observações realizadas ao longo do Curso Acadêmico, problematizei alguns aspectos relacionados com a oferta educacional pública para adultos portadores de necessidades especiais. As primeiras dirigiram-se à equipe diretiva e professores da escola:

- Em que momento, e por quais motivos, foi instituída a política de inclusão de portadores de necessidades especiais na escola estudada?
- Como se processou a tomada de decisão para que essa política fosse instituída? Quem participou da decisão? De que forma a escola e o órgão gestor da educação municipal se relacionaram durante o processo decisório?
- A Escola já possuía estrutura e espaço físico para incluir portadores de necessidades especiais? Foi necessária alguma adaptação? Quais os critérios adotados para as mudanças?
- De que forma os professores foram inseridos e preparados para a mudança?

A seguir, considerando a importância dos usuários da política de inclusão instituída pela escola, passei às seguintes novas problematizações:

- De que forma os portadores de necessidades especiais foram encaminhados até a escola estudada?
- De que forma aconteceu o acolhimento desses alunos adultos portadores de necessidades especiais? Quem os acolheu?
- Que importância essa escola passou a ter em suas vidas? O que mudou a partir do ingresso nessa escola?

Com o objetivo de buscar elementos para refletir sobre tais indagações, utilizei-me dos registros organizados durante o período de estágio e de algumas reflexões já produzidas a partir desses registros. Utilizei, também, conversas informais com os docentes, funcionários e alunos da instituição, além da busca de informações nos documentos escolares e de alguns contatos programados para entrevistas com docentes atuando na escola, desde a instituição da política.

Dentre os autores que referenciaram as análises deste estudo, destacamos: Freire (1983, 1996), Mantoan (1998), Comerlato (1998), Bobbio (2000), Edler Carvalho (2000, 2004), Cury (2002, 2005), Fonseca (2002), Da Ros (2002), Mazzotta (2003), Baptista (2004), Diniz; Rahme (2004), Viero; Penteado (2004), Titton (2004), Batista (2006), Brizolla (2006, 2007), Carvalho (2006), Vieira (2006), Moraes (2007), Buseti (2008), Christofoli (2008), Sant'Anna (2008), Viero (2008), Glat; Pletsch; Fontes (2009), entre outros.

Buscando responder, ainda que em parte, alguns dos questionamentos aqui elencados, este estudo apresenta, a seguir, diferentes seções. Inicialmente, são retomados alguns referenciais que abordam temas específicos, como direitos humanos, igualdade e diferença, inclusão e políticas públicas, sendo estas em todas as esferas públicas, a partir dos autores já indicados. De imediato, fica explicitado o caminho metodológico fundamentado, sobretudo, em Meksenas (2002), e caracterizado como um estudo de caso. Na sequência, são analisadas as informações obtidas por meio de entrevistas semiestruturadas com alunos portadores de necessidades especiais, equipe diretiva, professores e pais de alunos. Ainda são apresentadas descrições de experiências vivenciadas e de fotografias de eventos realizados durante o estágio de docência, organizadas no diário de campo. Seguem-se algumas breves considerações, destacando, principalmente, a de que nessa escola não houve um processo clássico de tomada de decisão para o atendimento e inclusão de portadores de necessidades especiais, e sim a contribuição de múltiplos fatores baseados na aceitação das diferenças e na garantia de direitos, em um contexto político favorável à mudança social.

## 2 BUSCANDO OS VÍNCULOS ENTRE POLÍTICA DE INCLUSÃO, EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais no ensino regular é uma tendência que vem se esboçando desde os anos 90, e vem se consolidando por meio de políticas, programas e ações governamentais, por sua vez, embasadas em acordos internacionais e nacionais e por legislações e normas diversas. Um aspecto importante é que essa tendência estende-se a pessoas em qualquer idade ou situação social. Estudos e pesquisas relacionados com essa temática dão conta de importantes reflexões que necessariamente auxiliam na compreensão do objeto de análise deste estudo. Assim, apresentamos, a seguir, uma retomada de diferentes estudos e políticas em andamento e que têm como objetivo, no seu conjunto, garantir o direito de todos ao acesso, permanência e aprendizagem escolar.

### 2.1 DIREITOS HUMANOS, IGUALDADE E DIFERENÇA

Em busca da paz, após a Segunda Guerra Mundial, e tentando evitar uma nova guerra, a Organização das Nações Unidas (ONU) une os países através da assinatura da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), na qual os direitos de todos os homens e mulheres são enumerados. Eis, em síntese, o que proclama: todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos, e os direitos de cada um devem ser respeitados, sem distinção alguma de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de qualquer outra índole, origem nacional ou social, posição econômica, nascimento ou qualquer outra condição. Entre outros direitos importantes também destaca o direito ao trabalho e à educação.

As proposições que se destacam na Declaração – igualdade e direitos – são temas importantes e indispensáveis para a inclusão escolar, social ou de trabalho, e vários autores os analisam.

Bobbio (2000) avalia a máxima “todos são (ou nascem) iguais”, que foi expressa nas declarações de direitos de todo o mundo a partir do século XVIII até hoje. Considera que o significado emotivo da “igualdade de todos os homens” não é pela igualdade em si, todavia a extensão da igualdade a *todos* (p. 23), e explica que nem sempre *todos* é a totalidade dos homens, visto que a referência pode ser a um determinado grupo social. O importante seria

perguntar entre *quem* e *em que* todos são iguais, pois teria tantos significados quantas fossem as respostas à questão, e dependeriam dos pactos sociais realizados em determinada sociedade. Se enumerarmos possibilidades às quais as pessoas teriam direito igualmente, como saúde, educação, acesso à justiça, as respostas já não serão tão simples, porque teremos que saber quais as desigualdades aceitas por essa ou aquela doutrina ou sociedade.

O autor conduz o texto de maneira interessante, e reforça suas ideias ao citar Rousseau, adepto do igualitarismo, e mesmo assim não exige que os homens sejam iguais em tudo:

[...] ele faz uma distinção entre desigualdades naturais e desigualdades sociais, ou seja, entre as desigualdades produzidas pela natureza (e, enquanto tal, benéficas, ou, pelo menos, moralmente indiferentes) e as desigualdades sociais, produzidas por aquela mescla de relações de domínio econômico, espiritual e político que forma a civilização humana. (ROUSSEAU apud BOBBIO, 2000, p. 25).

Afirma ainda Bobbio (2000) que a única “igualdade de todos os homens” que é aceita em qualquer tipo de Constituição ou ideologia é a que assegura que todos os homens são iguais perante a lei, ou a lei é igual para todos (p. 25). No entanto, chama atenção do leitor para o significado da expressão “igualdade nos direitos”, que é mais do que a simples igualdade perante a lei, já que significa que todos os cidadãos têm direitos fundamentais assegurados nas constituições e declarações de direitos, como na Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão (1789) – os homens nascem e permanecem livres e iguais nos direitos – ou na Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), citada em parágrafo anterior: todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos.

Bobbio (2000) explica também o princípio da igualdade de oportunidades, que faz com que todas as pessoas de um grupo social, sem distinção de religião, raça, sexo ou classe, possam competir a partir de posições iguais. Por fim, o autor discorre sobre o ideal da igualdade, e cita Tocqueville, pensador e historiador do século XIX, que observou questões sobre o igualitarismo:

A igualdade entendida como equalização dos diferentes é um ideal permanente e perene dos homens vivendo em sociedade. Toda superação dessa ou daquela discriminação é interpretada como uma etapa do progresso da civilização. (TOCQUEVILLE apud BOBBIO, 2000, p. 43)

Também, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 – CF/88 nos contempla com a defesa dos direitos humanos, e rege seus princípios de relações internacionais inspirada na Declaração Universal dos Direitos Humanos, como a igualdade

entre os Estados, a prevalência dos direitos humanos, a defesa da paz e a cooperação entre os povos para o progresso da humanidade. Quanto à questão dos direitos, proclama que homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, e considera os direitos sociais à educação, saúde, trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância e assistência aos desamparados.

Nesse sentido, Cury (2005) retoma o tema da igualdade e da diferença para discorrer sobre inclusão e políticas inclusivas. Pensa na importância da educação escolar para todos, de forma a atingir “todas as pessoas como indivíduos singulares e como membros de um corpo social nacional e internacional” (p. 14) e que, dessa maneira, o conhecimento revelaria seu valor universal e todos teriam oportunidade de se apropriarem desse conhecimento, sem desigualdades, evitando o afastamento cada vez maior entre os grupos sociais.

Cury (2005) explica ainda as políticas inclusivas que tratam do direito à diferença, baseado no princípio da equidade que, ao focalizar determinados grupos específicos, compensa e repara o passado, e assim visa à eliminação de discriminações.

O autor defende a igualdade como princípio dos direitos humanos, da cidadania e da modernidade. Argumenta que as políticas de educação igualitárias são aquelas em que os alunos têm os mesmos direitos, sem discriminações, e que possam frequentar e permanecer na escola em todas as etapas da educação básica (p. 16). Nesse contexto, pondera que “é dever do Estado gerir as diferenças da sociedade, e que a partir da tensão entre igualdade e diferença é que nascem as políticas universalistas ou focalizadas que, por sua vez, dependem das opções dos governantes” (p. 17).

Em outro artigo, Cury (2002) expõe que o acesso à educação deve proporcionar aos sujeitos o próprio reconhecimento como pessoas capazes de optar e de se autoconstruírem.

[...] entende que é um direito os jovens e adultos entrarem nas escolas, e também os portadores de necessidades especiais que, por alguma razão, se vêem prejudicados na sua locomoção ou audição, ou qualquer outro problema, e passam a exigir um modelo próprio educacional, que atenda às suas peculiaridades (CURY, 2002, p. 261)

Ao finalizar, Cury (2002) pronuncia que os sujeitos entendem quão importante é o saber na sociedade onde vivem, de modo que passam a exigir o direito à educação, com participação política de forma pacífica.

A partir dessas reflexões com os autores citados, faz-se necessário uma revisão sobre a inclusão escolar e políticas inclusivas em diferentes grupos, tanto nacionais quanto internacionais, e também no Estado do Rio Grande do Sul.

## 2.2 INCLUSÃO E POLÍTICAS

O princípio fundamental da educação inclusiva é que todos devem aprender juntos, onde isso for possível, não importando quais dificuldades ou diferenças eles possam ter (DINIZ; RAHME, 2004, p. 125). Desse ponto de vista, o sistema escolar deverá adaptar-se às diferenças e peculiaridades de todos para concretizar a sua metáfora – o caleidoscópio<sup>4</sup> – ou seja, “de uma imagem que contém a capacidade de se formar como única e, ao mesmo tempo, ser diversa, dada a grande riqueza de suas partes” (DINIZ; RAHME, 2004, p. 125).

Com a mudança de paradigma relativa à inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino oferecido a alunos ditos “normais”, inspirada nas políticas nacionais e internacionais que objetivam uma educação de qualidade para todos sem restrições, reviso as políticas públicas e os processos educativos que orientam a construção da inclusão no dia a dia das escolas.

### 2.2.1 Inclusão e Política Internacional

O Brasil é signatário de acordos de cooperação e convenções internacionais que norteiam a gestão dos programas educacionais. O Portal do Ministério da Educação divulga a legislação referente aos documentos internacionais que inspiram o Governo Federal, por meio de seus relatores, a formularem as leis e diretrizes para a educação nacional.

Em 1975, a ONU aprovou em Assembleia Geral a “Declaração sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência”, que proclama os mesmos direitos civis e políticos das pessoas com deficiência, com o intuito de protegê-los e fornecer-lhes procedimentos legais próprios. Em 1976, a Assembleia Geral das Nações Unidas proclamou o ano de 1981 como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes, e “a partir daí, intensificou-se o princípio da integração na escola e na ordem social” (CARVALHO, 2000, p. 28). Um dos resultados desse ano foi a formulação do Programa Mundial de Ação referente às Pessoas com Deficiência e, com intuito de implementar as atividades recomendadas nesse programa, a Assembleia Geral

---

<sup>4</sup> Caleidoscópio (FOREST E LUSTHAUS, 1987 apud MANTOAN, 1998, p. 50)

proclama os anos de 1983 a 1992 como a Década das Pessoas com Deficiência das Nações Unidas. Ratificando a conclusão da década, a Assembleia Geral nomeou o dia 03 de dezembro como o Dia Internacional para pessoas com deficiências. Todas essas ações resultaram na adoção, por parte da ONU, das Regras-padrão para a Equiparação das Oportunidades das Pessoas com Deficiências, em 1993, que servem como instrumento para legisladores e políticos e também como base para a cooperação técnica e econômica.

A Conferência Internacional do Trabalho (Convenção 159), Convenção sobre Reabilitação Profissional e Emprego de Pessoas Deficientes, foi convocada em Genebra, em junho de 1983, e define que todos os países membros considerem a integração da pessoa deficiente na sociedade permitindo reabilitação profissional e emprego. “Essa política deverá ter como base o princípio de igualdade de oportunidades entre os trabalhadores deficientes e dos trabalhadores em geral” (Art. 4).

Em 1990, na Tailândia, a Conferência Mundial de Jomtien tem como principal tema as necessidades de aprendizagem, resultando na aprovação da Declaração Mundial sobre Educação para Todos e no Plano de Ação para satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Segundo Mazzotta (2003):

[...] essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem quanto os conteúdos básicos necessários à sobrevivência e desenvolvimento para participação ativa na vida social. Observa, também, que o dinamismo e a diversidade de tais necessidades para crianças, jovens e adultos exigem redefinição e ampliação contínuas da educação básica (MAZZOTTA, 2003, p. 45).

A Declaração de Jomtien também enfatiza que as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial, e que é preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação dos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (Art. 3; 5, p. 7).

O encontro que a sucedeu foi a Declaração de Salamanca, na Espanha (1994), com proposta inspirada nos princípios de integração e conduzindo para políticas e práticas inclusivas, elaborada pela Conferência Mundial de Educação Especial. É considerada mundialmente um dos mais importantes documentos que visam à inclusão social. Além disso, reafirma o compromisso com a educação para todos e reconhece a necessidade e urgência de providenciar a educação para crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino:

[...] muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e portanto possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante sua escolarização. Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem-sucedidamente, incluindo aquelas que possuem desvantagens severas. Existe um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. Isto levou ao conceito de escola inclusiva [...] o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 3)

A Declaração enfatiza, também, que uma mudança de perspectiva social se faz necessária, e que por um tempo muito longo os problemas das pessoas deficientes têm sido compostos por uma sociedade que inabilita, que presta mais atenção aos impedimentos do que aos potenciais de tais pessoas (p. 4). Para que as mudanças sejam efetivadas, devem ser complementadas por ações nacionais, regionais e locais inspiradas pelo desejo político e popular de alcançar educação para todos (p. 6).

Trabalhos desenvolvidos pela Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), resultaram no “Relatório Jacques Delors”, de 1993 a 1996, com a colaboração de educadores do mundo inteiro. Mazzotta (2003) resgata desse relatório “que as aprendizagens de que todo ser humano necessita se estendem por toda a vida, por isso, a educação baseia-se em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser” (p. 46). O relatório foi publicado no Brasil sob o título de “Educação: um tesouro a descobrir” (1998), e representa uma síntese do pensamento pedagógico oficial da humanidade.

A CONFINTEA (Conferência Internacional de Educação de Adultos) é o evento internacional máximo da área de Educação de Adultos. Organizada pela UNESCO pela primeira vez em 1949, na Dinamarca, a CONFINTEA acontece a cada doze anos. A V CONFINTEA realizou-se em Hamburgo, Alemanha, em julho de 1997, da qual o Brasil é signatário:

[...] reafirma o desenvolvimento centrado no ser humano e o respeito integral aos direitos humanos, e dentro desse contexto, que a Educação de Adultos é mais que um direito, é a chave para o século XXI (p. 19) [...] os representantes de governos e organizações participantes decidiram, unanimemente, explorar o potencial e o futuro da educação de adultos, dinamicamente concebida dentro do contexto da educação continuada por toda a vida (p. 21). [...] a UNESCO deverá encorajar os Estados-Membros a adotar políticas e legislações que favoreçam pessoas portadoras de necessidades especiais, assim como a considerar, em seus programas de educação, a diversidade de cultura, de línguas, de gênero e de situação econômica (V CONFINTEA, 1997, p. 27).



Nessa perspectiva, Christofoli (2008) enfatiza que a V CONFINTEA estabelece um vínculo entre a EJA e o desenvolvimento sustentado da humanidade, e traça no seu documento importantes áreas temáticas (p. 96), algumas já citadas, e entre outras, a formação para o mundo do trabalho diante das transformações da economia mundial, a preservação do meio-ambiente, da saúde e da população, a melhoria das condições e da qualidade da EJA e a ampliação do financiamento da EJA.

O Brasil participante da V CONFINTEA assinou o compromisso de atuar firmemente em todas as áreas firmadas. Foi aprovado pelos países membros para sediar a VI CONFINTEA, em dezembro de 2009, e será a primeira vez em um país da América do Sul.

Em 1999, na Guatemala, houve a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiências, “reafirmando que as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que esses direitos emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano” (p. 1).

Os artigos II e III da Convenção destacam que os Estados devem prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e que promovam a sua plena integração à sociedade, como na prestação de bens, serviços, programas, atividades, entre outros, emprego, transporte, lazer, educação, desporto, acesso à justiça e serviços políticos e administrativos. E que se comprometam com a construção de prédios ou veículos que venham a ser fabricados, ou outras instalações, eliminando obstáculos, de modo que facilitem o acesso, o transporte e a comunicação das pessoas portadoras de deficiências.

Do mesmo ano (1999) é a Carta para o Terceiro Milênio, aprovada em setembro, em Londres, pela Assembleia Governativa de REHABILITATION INTERNATIONAL. A carta foi proclamada para que os direitos humanos de cada pessoa, em qualquer sociedade, sejam reconhecidos e protegidos.

Nós buscamos um mundo onde as oportunidades iguais para pessoas com deficiência se tornem uma consequência natural de políticas e leis sábias que apóiem o acesso a, e a plena inclusão, em todos os aspectos da sociedade. [...] no Terceiro Milênio a meta de todas as nações precisa ser a de evoluírem para sociedades que protejam os direitos das pessoas com deficiência mediante o apoio ao pleno empoderamento e inclusão delas em todos os aspectos da vida. [...] e que a implementação destes objetivos constitui uma responsabilidade primordial de cada governo e de todas as organizações não-governamentais e internacionais relevantes (CARTA PARA O TERCEIRO MILÊNIO, 1999, p. 1-2).

A Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão, aprovada em Junho de 2001 pelo Congresso Internacional “Sociedade Inclusiva”, foi realizada em Montreal, Quebec, no Canadá. O documento destaca que os governos, empregadores, trabalhadores e sociedade civil “se comprometam com, e desenvolvam o desenho inclusivo em todos os ambientes, produtos e serviços” (p. 1)

Todos os documentos, conferências, convenções e declarações citadas influenciaram as políticas nacionais para a educação inclusiva, e como diz Carvalho (2000), “o grande desafio é discutir o como se engendram as políticas educacionais, para nelas incluir todos, indiscriminadamente, por direito de cidadania e por que a educação é um direito essencial na vida de cada um” (p. 122).

### **2.2.2 Política de Inclusão na Esfera Nacional**

As Políticas de Educação Inclusiva foram adotadas no Brasil como políticas públicas a partir de diretrizes internacionais como a Conferência de Jomtien (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) (GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2009).

A CF/88 tem como um dos objetivos fundamentais promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Contempla a educação, cultura, ensino e desporto para todos, e a proteção e integração social das pessoas portadoras de deficiência. Dessa maneira, incentiva uma sociedade inclusiva, onde haverá o desenvolvimento individual de cada pessoa e qualificação para o exercício do trabalho, e conseqüentemente a construção da cidadania. “Constituição Cidadã, como ficou conhecida, pois possui uma lista extensa de direitos e deveres, foi um marco para a cidadania das crianças e adolescentes:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, 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. (CF/88-Art.227)

Inspirado pelas diretrizes fornecidas pela CF/88 (Art. 227), o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei N° 8.069/1990) regulamenta os direitos das crianças e adolescentes,

inspirado por normativas internacionais. Houve um avanço muito grande em relação à garantia dos direitos de crianças e adolescentes e, nessa época, toda a sociedade participou ativamente das discussões. No artigo 54, o ECA assegura à criança e ao adolescente o ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria (Art. 54; § I), progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio (Art. 54; § II) e atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Art. 54; § III). No Artigo 66, assegura trabalho protegido ao adolescente portador de deficiência.

Em seguida, foi elaborado o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), com o intuito de recuperar a educação básica no Brasil, em um esforço conjunto entre União, Estados e Municípios, cujo objetivo

[...] mais amplo é assegurar até 2003, a crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam a necessidades elementares da vida contemporânea (p. 12), como econômica, social, política, cultural e especialmente necessidades do mundo do trabalho (p. 37); [...]eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental (p. 14); [...]estruturar e institucionalizar programas alternativos de educação continuada, com o objetivo de reduzir o contingente atual de analfabetos e elevar os níveis médios de escolaridade de jovens e adultos subescolarizados (PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, p. 49).

As discussões e relatórios do Plano foram apresentados na Conferência Nacional de Educação para Todos, em 2 de setembro de 1994. O Plano Decenal surgiu do compromisso assumido pelo Brasil na Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtiem (1990), assim como por outros países signatários com maior população no mundo. Cada país deveria organizar seu próprio plano, com metas e prioridades pelos próximos dez anos, indicando que cada escola, em cada município, elaborasse esse plano, adequando-o à sua realidade. Um dos obstáculos citados no Plano a respeito do sistema educacional é que vêm “mostrando incapacidade de associar o acesso, a permanência com qualidade e equidade para uma clientela afetada por profundas desigualdades sociais” (p. 33), como populações de baixa renda, indígenas e portadores de necessidades especiais, estes em número expressivo no Brasil.

A relação do portador de deficiência com a educação escolar, a partir da CF/88 e do Plano Decenal de Educação para Todos, parece estar proposta conforme a postura que Mazzotta chama de “visão dinâmica” (2003, p. 78). De acordo com o autor, a visão dinâmica é a relação entre o portador de deficiência e a educação escolar, comum ou especial, pois o legislador desdobra diversas alternativas ao atendimento educacional dos portadores de

deficiência, como noções de tempo, mudança e flutuação. A outra visão, conforme Mazzotta (2003) é a estática, por dicotomia, em que o legislador estabelece relação direta entre o atendimento educacional especializado (educação especial) e o portador de deficiência.

As políticas inclusivas da educação básica também têm sustentação legal na atual LDB, que garante a educação como direito de todos, dever do Estado e da família, a ser promovido e incentivado com a colaboração da sociedade. Garante atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino (Art. 4º; Inciso III).

No capítulo V, da Educação Especial (Art. 58), a LDB define que a educação especial é a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. No inciso 1º, do mesmo artigo, complementa e anuncia que, se for necessário, haverá serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial e, no inciso 2º, que o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

Assim, Mazzotta (2003) enfatiza que essas disposições legais e normativas estabelecidas na LDB “refletem uma concepção democrática da educação escolar que não comporta qualquer tipo de exclusão, de crianças, jovens ou adultos, sob nenhum pretexto” (p. 46).

Além disso, o Decreto nº 3298/1999 dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, e em consonância com o Programa Nacional de Direitos Humanos, instituído pelo Decreto Nº 1.904/96, tem como princípios:

Desenvolvimento de ação conjunta do Estado e da sociedade civil, de modo a assegurar a plena integração da pessoa portadora de deficiência no contexto sócio-econômico e cultural (§ I); estabelecimento de mecanismos e instrumentos legais e operacionais que assegurem às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciam o seu bem-estar pessoal, social e econômico (§ II); e respeito às pessoas portadoras de deficiência, que devem receber igualdade de oportunidades na sociedade por reconhecimento dos direitos que lhes são assegurados, sem privilégios ou paternalismos (DECRETO nº 3298/99 ART.50;§ III).

O Decreto 3298/1999 também Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que:

Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas

peças, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências (CAPUT).

Mais recentemente, com os avanços das medidas educacionais, o Conselho Nacional de Educação (CNE), da Câmara de Educação Básica (CEB) elaborou a Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, e instituiu as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, com a finalidade de orientar os sistemas de ensino brasileiro para a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. As Diretrizes apontam que o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da educação básica (Art.7º, p. 71), e também que:

Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva (RESOLUÇÃO CNE/CEB 2/2001, ART. 3º, parágrafo único)

A política de inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades (DIRETRIZES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA, MEC/SEESP, 2001, p. 28).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica atualizaram as políticas públicas para a educação especial em nosso país.

Em vários outros pontos da Resolução CNE/CEB Nº 2/2001 (Art. 8º e incisos) que embasam as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, do Ministério da Educação (MEC)/ Secretaria de Educação Especial (SEESP), conforme Brizolla (2006, p. 86), estão expressas as responsabilidades das escolas no oferecimento das condições físicas, materiais e curriculares que garantam o acesso e permanência dos alunos com necessidades especiais.

Brizolla (2006) assinala o lançamento do Projeto Plurianual de Implantação da Educação Inclusiva: acesso e qualidade para todos nos municípios brasileiros, pelo Ministério da Educação, em dezembro de 2003, por meio de sua Secretaria de Educação Especial. O projeto foi impulsionado pelas novas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e, por meio dele, o governo indica a atuação de linhas de ação: “fundamentação filosófica e técnico-científica, difusão de conhecimento e disseminação política, através da capacitação de gestores, educadores e qualificação profissional” (p. 84).

Conforme a autora, essa proposta plurianual da educação inclusiva nos sistemas educacionais municipais e estaduais foi aceita pelos educadores, motivando-os, rompendo barreiras para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais. Ainda, conforme Brizolla (2006), para o desenvolvimento dos objetivos desse projeto plurianual, foram elaborados documentos norteadores, com o intuito de que as novas providências chegassem às instituições escolares e às famílias. Os referidos documentos compõem a “Série Educação Inclusiva”, coordenada pela Secretaria de Educação Especial do MEC (2004), distribuída para as Secretarias Municipais de Educação, especialmente nos encontros de formação do programa que leva o nome de “Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade”.

Outra ação governamental, em 2007, no contexto com o Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), foi o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)<sup>5</sup>, tendo como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos e a formação docente para o atendimento educacional especializado (POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2008, p. 11).

O documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” foi elaborado por um grupo de trabalho da equipe da Secretaria de Educação Especial do MEC, com colaboradores de vários estados do Brasil, em 2007, entregue ao Governo Federal em jan/2008, 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 (PÚBLICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, p. 14)

Com o intuito de atualizar e definir normas para o Ensino Especial em todo o Brasil, a Resolução CNE/CEB Nº 4 é elaborada em 2 de outubro de 2009, baseada na CF/88 e na atual LDB. A nova Resolução atualiza a Resolução CNE/CEB Nº 2/2001, e determina como as escolas vão se organizar nos estados e municípios para promover a Educação Especial. A

---

<sup>5</sup> Com o PDE, o MEC pretende metas de qualidade para a educação básica, as quais contribuem para que as escolas e secretarias de Educação se organizem no atendimento aos alunos.

Resolução CNE/CEB Nº 4/09 define o perfil do público que será atendido nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE): alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O AEE será ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros especializados da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (RESOLUÇÃO CNE/CEB 4/2009).

Os alunos deverão ser matriculados pelas escolas em classes comuns do ensino regular e receber, paralelamente, o AEE em turno contrário ao da escola. Não caberá ao AEE substituir o ensino regular.

Além da proposta plurianual, comentada anteriormente, que favoreceu os municípios de vários estados brasileiros, observamos no contexto de nosso Estado a implementação e desenvolvimento de importantes ações e programas. Tais ações contribuem para o atendimento de alunos portadores de necessidades especiais, organizando, disseminando e garantindo a educação inclusiva na Rede Estadual de Ensino do Estado do Rio Grande do Sul, conforme apresentamos a seguir.

### **2.2.3 Política de Inclusão na Esfera Estadual**

A Constituição do Estado do Rio Grande do Sul (1989) – CE/RS/89, assim como a CF/88, garante o ensino fundamental, público, obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso a ele na idade própria (Art.199; §1). A educação é um direito de todos, com igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. É dever do Estado ainda:

[...] garantir o atendimento educacional aos portadores de deficiência e aos superdotados, assegurando-lhes, também, em qualquer idade, a educação especial; prevê a implantação de programas governamentais para formação, qualificação e ocupação de deficientes e superdotados, bem como a celebração de convênios com entidades particulares para complementar o atendimento (CONSTITUIÇÃO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (1989), ART. 199; § VII e ART. 214).

Anterior à atual CE/RS/89, criada pela Lei Estadual 6616/73 e alterada pelas Leis Estaduais 8535/88 e 9049/90, a Fundação de Atendimento ao Deficiente e ao Superdotado no Rio Grande do Sul (FADERS), naquele momento vinculada à Secretaria de Estado da Educação (SEC/RS), construiu um novo paradigma de políticas públicas para as pessoas

portadoras de deficiências na administração estadual do Rio Grande do Sul. Expressando-se sobre a figura jurídica da FADERS, Pinheiro (2003) lembra ser a mesma uma fundação pública de direito privado, mantida com recursos públicos, mas podendo captar recursos e/ou conveniar-se com órgãos públicos ou privados. Atualmente, a FADERS está vinculada à Secretaria de Justiça e do Desenvolvimento Social, mas mantém suas prerrogativas de poder conveniar-se e de captar recursos.

Na visão de Pinheiro (2003), a FADERS reproduzia em seus postulados o entendimento de que a questão da deficiência era restrita a uma ou poucas áreas de atuação do Estado. Essa estrutura funcionava, na prática, como um “minigoverno” segregador, pois realizava ações na área da educação, saúde, trabalho e assistência social, em paralelo com os órgãos afins (secretarias) da estrutura do Estado” (PINHEIRO, 2003, p. 116). Essa concepção mostrou-se ineficaz ao longo do tempo, e a construção da Nova FADERS propôs para o Estado e para a sociedade uma nova mentalidade e postura, expressas em políticas afirmativas perante questões dos Direitos Humanos. Pinheiro (2003) enfatiza que eram necessárias políticas públicas sociais que possibilitassem a superação do assistencialismo.

A partir da Política Pública Estadual para as Pessoas Portadoras de Deficiência e Pessoas Portadoras de Altas Habilidades (Decreto Estadual 39.678/99), a FADERS, de fato, hoje atua como coordenadora e articuladora das ações de governo incidentes nessa temática (PINHEIRO, 2003, p. 117). O Decreto, em seu artigo 4º, instituiu o Fórum Permanente da Política Pública Estadual para “pessoas portadoras de deficiência” e “pessoas portadoras de altas habilidades”, cumprindo o papel de instância de democratização do Estado, possibilitando a participação da população nas ações. No período de 1999 a 2001, foram realizadas 25 Plenárias do Fórum Permanente, no interior do Estado e na Capital.

De acordo com Pinheiro (2003), com a mudança de perfil institucional, a FADERS, foi reordenada legalmente. O nome da instituição passou a ser Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas Portadoras de Deficiência e de Altas Habilidades no Rio Grande do Sul, mantida a sigla FADERS, em sintonia com as formas e concepções que se discutem e se concebem no mundo inteiro relacionadas como política pública para esse setor da população (PINHEIRO, 2003, p. 120; 121)

Brizolla (2007, p. 14) diz que o contexto da Educação Especial no Estado começou a delinear-se com as novas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB Nº 2/2001), a partir das quais o Conselho Estadual de Educação de nosso Estado, CEED/RS, posicionou-se em relação à oferta de educação especial no Sistema Estadual de Ensino, por meio da Resolução CEED/RS Nº 267/2002, a qual fixa os parâmetros



para a oferta da educação especial no Sistema Estadual de Ensino. No Art. 1º, a resolução determina que o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais far-se-á, no âmbito do Sistema Estadual de Ensino, preferencialmente, em classes comuns do ensino regular. O Art. 6º da citada Resolução estabelece que o Parecer Normativo CEED/RS nº 441/2002 é parte integrante de suas orientações.

O Parecer CEED/RS nº 441/02, em sua introdução, enfatiza que segue as normas da nova LDB e da Resolução CNE/CEB 2/2001, porém salienta que

incluir alunos com necessidades educacionais especiais nas turmas de escolarização regular não é uma política econômica, é uma política de educação, e implica inversão maior de recursos para qualificar as redes de ensino, impõe uma profunda transformação nas concepções que presidem a formação dos professores e exige uma política de formação continuada dos professores já em exercício que seja capaz de produzir resultados (PARECER NORMATIVO CEED/RS nº 441/02, ITEM 2).

A conclusão do Parecer enfatiza que hoje “transita-se de uma concepção com ênfase administrativa para uma concepção com ênfase pedagógica”, uma vez que o sistema anterior era mais controlado, com os tipos de deficiências especificados e, a partir das novas normas da LDB e da Resolução CNE/CEB 2/2001, as próprias escolas definem as linhas gerais e criam condições para o atendimento.

Brizolla (2007) delinea que paralelamente a esse trabalho de normatização, no ano de 2003, outro movimento de definição de diretrizes educacionais começa a ser sistematizado no Rio Grande do Sul através do Plano Estadual de Educação (PEE/RS), atendendo a uma determinação do Plano Nacional de Educação - PNE (Lei N º 10.172/01) e da LDB (p. 14). O PEE/RS é um texto completo que atualiza dados da população atendida nas escolas, como históricos das modalidades, matrículas, rendimento escolar, taxas de analfabetismo, alunos concluintes, formação de professores. Traça diretrizes, objetivos e metas para todos os níveis de ensino da educação básica, inclusive nas modalidades da EJA e Educação Especial.

Logo depois, o Parecer CEED/RS nº 056/2006 foi implementado para estudar e elaborar subsídios que esclarecessem as dúvidas e dificuldades na aplicação da Resolução CEED/RS nº 267 e do Parecer CEED/RS nº 441/2002, dúvidas que chegavam ao CEED/RS sobre sala de recursos, formação de professores, limite para a permanência do aluno com necessidades especiais na escola e outras tantas, “reorientando e complementando a regulamentação existente” (BRIZOLLA, 2007, p. 14).

Dessa maneira, o Parecer CEED/RS Nº 056/06 tem orientações e complementações em sua conclusão: “todo estabelecimento de ensino deve ser provido de acesso facilitado aos

portadores de necessidades especiais em todas as suas dependências, conforme o disposto no Decreto Federal nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004<sup>6</sup>”; “a formação dos professores para o ensino na diversidade e para o desenvolvimento de trabalho de equipe é essencial para a efetivação da inclusão. Dois perfis de professores são necessários: o professor da classe comum capacitado e o professor especializado em educação especial”. E ainda: “as comunidades escolares se definam por uma filosofia inclusiva que aceite a diversidade, as diferenças e proponha a equidade” (Parecer CEED/RS Nº 56/06, p. 15).

Ainda Brizolla (2007), em estudo sobre as políticas públicas de inclusão escolar para os portadores de necessidades especiais no Rio Grande do Sul, pesquisou as matrículas desses alunos por municípios-polos no Estado, na busca de respostas sobre como são interpretadas as políticas públicas nas escolas da rede municipal, estadual e também na rede de escolas privadas. Durante a pesquisa, examina que, mesmo após a atual LDB, que garantia atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino (Art.4º; Inciso III), os dados evidenciaram que o RS é um estado em que as matrículas de alunos com necessidades especiais registram um alto percentual na rede privada, sem explicações.

O Censo Escolar, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), é o mais relevante e abrangente levantamento estatístico sobre a educação básica no País. Conforme dados desse Instituto, em 2006 houve um aumento de matrículas de alunos com deficiência nas classes regulares, porém essas matrículas concentraram-se nas redes municipais de educação. O âmbito estadual vem apresentando um índice menor de inclusão, talvez porque possui maior número de classes especiais e/ou de professores especializados na área da educação especial.

Outro resultado da pesquisa é que os “municípios gaúchos já contam com espaços para realização de serviços de apoio – sala de recursos –, tanto na rede estadual quanto na municipal, mais intenso nesta última” (BRIZOLLA, 2007, p. 8).

O maior desafio no gerenciamento das políticas públicas de inclusão escolar para os portadores de necessidades especiais, conforme explica Brizolla (2007), requer “um exercício que vincule os desafios inerentes ao processo de escolarização desse grupo de alunos aos desafios mais amplos da gestão no âmbito da educação básica” (BRIZOLLA, 2007, p. 3). No campo educacional, o traço marcante será a tentativa de construção de um consenso em torno

---

<sup>6</sup> Regulamenta as Leis nos 10.048/2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098/2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

da educação para todos com equidade social e, nesse caso, para a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, “o sentido de equidade implica refletir que a igualdade de direitos proclamada em documentos oficiais não gera por si só a igualdade de oportunidades e de condições” (BRIZOLLA, 2007, p. 3).

A seguir, trataremos da educação inclusiva e políticas na educação básica, no contexto do município de Porto Alegre (RS).

#### **2.2.4 Política de Inclusão na Esfera Municipal**

Conforme define a CF/88 (Art.211) e a atual LDB (Art. 8º), a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. Cury (2008) esclarece também que a LDB (Arts 11º; 18º) em consonância com o Art. 211º da CF/88, reconhece, explicitamente, os sistemas municipais de ensino e esclarece suas incumbências em matéria de educação escolar, dentre as quais está a de autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino.

A Educação Básica, portanto, é uma atribuição compulsória da União, dos Estados e dos Municípios (VIEIRA, 2006), e todos possuem responsabilidades com a garantia dos direitos à educação, colaborando para um ensino de qualidade.

O município de Porto Alegre, de 1989 a 2004, passou por um processo de mudança sociopolítica e administrativa com a implementação de uma nova modalidade de gestão pública fortemente marcada pelo Orçamento Participativo<sup>7</sup>, implantado pelo governo municipal da época. (BATISTA, 2006, p. 44).

Nesse processo, o governo municipal dá ênfase à educação para a cidadania e o marco de referência foi a Escola Cidadã<sup>8</sup>, visando à participação da população – comunidade escolar, principalmente –, nas decisões sobre a expansão da rede municipal de escolas no Orçamento Participativo e em fóruns específicos para a discussão pedagógica:

---

<sup>7</sup> Modalidade de gestão pública baseada na participação direta da população na elaboração e execução do orçamento público, especialmente para a escolha das prioridades dos investimentos municipais (BATISTA, 2006, p. 44).

<sup>8</sup> A primeira versão do projeto Escola Cidadã foi elaborada por José Eustáquio Romão e Moacir Gadotti, no começo da década de 1990. O movimento que originou o projeto nasceu do inconformismo de educadores e intelectuais (militantes em favor da escola pública) com a deterioração educacional e de práticas concretas para e pela cidadania. A configuração do movimento dá-se a partir do enfrentamento do discurso e da proposta “neoliberal” da educação, confrontando com esta uma concepção radicalmente democrática e participativa de ensino público (BATISTA, 2006, p. 45).

Por meio da implementação do projeto político-pedagógico Escola Cidadã, procuraram dar conta da reivindicação histórica dos movimentos progressistas para a democratização da escola pública. Para tal, a proposta educacional do município teve como metas: o acesso total e irrestrito à escola pública, a permanência do educando no sistema de ensino e a melhoria da qualidade de ensino (BATISTA, 2006, p. 46).

O Congresso Constituinte Escolar<sup>9</sup> estabelece, em 1995, após várias reflexões, a concepção da Escola Cidadã e sua implantação nas escolas da rede municipal de Porto Alegre (BATISTA, 2006).

É neste cenário de mudanças que ocorre o II Congresso de Educação, no dia 17 de agosto de 1999, que consolida na rede municipal de ensino público as visões progressistas de conhecimento, define os princípios educacionais da Escola Cidadã para toda a rede de escolas municipais de Porto Alegre e os eixos que orientarão a política educacional da SMED: a democratização do acesso, a democratização do conhecimento e a democratização da gestão (BATISTA, 2006, p. 47).

A Escola Cidadã, como nos relata Tilton (2004), envolveu uma ampla reestruturação curricular, com ênfase à interdisciplinaridade e ao lugar das disciplinas no currículo escolar. O projeto Escola Cidadã da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED/POA), conforme o próprio titular da Secretaria de Educação em 2000, oferece às classes populares conhecimentos até então restritos a colégios particulares, como Línguas Estrangeiras, Filosofia, Informática Educativa e Arte-Educação desde o início da formação escolar (AZEVEDO, 2000 apud TITTON, 2004, p. 126).

No período de 2001 a 2004, amplia-se o conceito de Escola Cidadã para o conceito de Cidade Educadora: “[...] a cidade como um todo passa a promover a cidadania, a inclusão na sociedade formal e a inclusão no conhecimento [...]” (GENRO, 2001 apud TITTON, 2004, p. 128). Propõe-se, então, a qualificação e o aprofundamento da organização dos ciclos de formação<sup>10</sup> implantados em 2000, “ampliando sua compreensão para ciclos da vida, [...] esse era o movimento necessário para a inclusão de todos – crianças, adolescentes, jovens e adultos – na realização de um objetivo maior, o da inclusão social” (TITTON, 2004, p. 128).

<sup>9</sup> Participaram desse processo pais, alunos, funcionários de escola, professores, diretores e a SMED/POA (BATISTA, 2006, p. 46).

<sup>10</sup> Nas escolas municipais de Porto Alegre, o Ensino Fundamental é organizado em três ciclos de três anos cada, dos 6 aos 14 anos, e esses correspondem à infância, à pré-adolescência e à adolescência (AZEVEDO, 2000, p. 125 apud BAPTISTA, 2004, p. 201). Todos os alunos que apresentam significativa defasagem idade-escolaridade são enturmadados em turmas de progressão, no ciclo correspondente à sua idade, podendo ser promovidos em qualquer época do ano para as turmas correspondentes (TITTON, 2004, p. 130).

As Escolas Especiais também participaram dessas mudanças iniciando-se aí um movimento migratório de seus alunos para as escolas regulares, ampliando assim o conceito de inclusão na direção de práticas efetivas na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre – RME/POA (TITTON, 2004, p. 119).

De acordo com Baptista (2004), com a proposta de ciclos, os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem são encaminhados ao Laboratório de Aprendizagem, e quando há necessidade de um atendimento especial e individualizado, são encaminhados à Sala de Integração e Recursos (SIR), onde são assistidos por educadores especiais. “A SIR é um espaço que tem se constituído como um efetivo apoio à permanência de alunos com necessidades especiais no ensino comum” (TEZZARI, 2002 apud BAPTISTA, 2004, p. 202). Baptista (2004) explica ainda que “o trabalho na SIR é singular, não se confundindo com reforço escolar, mas centrado no aluno, suas dificuldades e impedimentos para a aprendizagem” (p. 202).

Desse modo, o Conselho Municipal de Educação (CME/POA), pela Resolução n.º 008 de 14 de dezembro de 2006, fixa normas para a oferta de Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Fundamentada pela atual LDB e pela Lei Municipal n.º 8.198/98, que criou o Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre (SME/POA), resolve pelo ensino fundamental obrigatório e gratuito na escola pública e, por objetivo, a formação do cidadão (Art.1º). A organização do Ensino Fundamental deve propiciar uma ação pedagógica que efetive a inclusão (Art.3º). O Projeto Político Pedagógico, ao explicitar a identidade da Instituição de Ensino, deve expressar o reconhecimento das identidades dos alunos, dos trabalhadores em educação, dos pais e dos demais participantes da comunidade, abrangendo:

O atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições adequadas à educação inclusiva de qualidade, conforme resoluções próprias da educação especial (Resolução N.º 8/06, CME/POA/RS; Art. 6º; § X).

A identidade própria da Educação de Jovens e Adultos, considerando o perfil do estudante, sua cultura, a faixa etária, pautando a distribuição dos componentes curriculares pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade. (Resolução N.º 8/06, CME/POA/RS; Art. 6º; § XI).

Nas turmas de Educação de Jovens e Adultos, deve ser observado o limite de 30 (trinta) alunos para as Totalidades Iniciais e de 35 (trinta e cinco) alunos para as Finais, considerando, para esse cômputo, aqueles com efetiva frequência (Resolução N.º 8/06, CME/POA/RS; Art. 9º. § 1º).

Nas instituições onde houver turmas que atendam alunos com defasagem entre idade e escolaridade, bem como alunos com necessidades educacionais especiais, deve ser observado um limite menor de alunos por turma (Resolução N.º 8/06, CME/POA/RS; Art. 9º; § 2º).

Podemos observar que a Resolução CME/POA Nº 8/06, ao instituir metas para uma educação inclusiva de qualidade, contempla a educação básica e, por consequência, a modalidade de educação de jovens e adultos, possivelmente garantindo uma expansão de vagas. A EJA se expande na rede pública municipal.

### **2.2.5 EJA no Brasil, no Rio Grande do Sul e em Porto Alegre: Histórico, Inclusão e Política Pública**

Falar da educação de adultos no Brasil, como nos descreve Comerlato (1998, p. 125), é falar dos excluídos nas dimensões econômica, social, política, cultural e educacional da sociedade brasileira. Contudo, no entender da autora, também significa reconhecer a luta das classes populares ao acesso e permanência na escola e ao conhecimento formal.

Pode-se considerar, por meio de um breve histórico, que a educação de adultos, legalmente, vem se ampliando ao longo dos anos. A Constituição Imperial de 1824 apontava a instrução primária gratuita a todos os cidadãos (Art. 179; Inciso XXXII) e a Constituição Republicana de 1891 vinculou o direito de votar à alfabetização (Art.70; item 2º; § 1º). A partir de 1900, temos os primeiros movimentos em prol da alfabetização de adultos, como instrumentalização e aceleração dos estudos das classes trabalhadoras.

Em 1958, Paulo Freire, educador brasileiro conhecido internacionalmente, desenvolveu trabalho inédito com alfabetização de adultos trabalhadores, o qual “veio a se constituir no embasamento teórico-metodológico do que chamamos de educação popular”. (COMERLATO, 1998, p. 127). A autora explica que a educação popular propôs uma metodologia ativa, de forma que a participação dos sujeitos envolvidos no processo é parte intrínseca do próprio ato educativo. Todos, educadores e educandos, participam do ato de ensinar e aprender, sendo esse um ato de construção coletiva (p. 129)

Outra campanha de alfabetização foi realizada pelo governo, como o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL (1967)<sup>11</sup> e, posteriormente, a concepção do Ensino Supletivo, através da Lei Federal Nº 5692/71, que fixou diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e outras providências. Para Sant’Anna (2008, p. 11), os objetivos e a filosofia do

---

<sup>11</sup> Criado pela Lei 5379/1967, estabelece no Art. 1º: Constituem atividades prioritárias permanentes, no Ministério da Educação e Cultura, a alfabetização funcional e, principalmente, a educação continuada de adolescentes e adultos.

Ensino Supletivo envolviam as funções de suplência, aprendizagem, qualificação e suprimento, incluindo desde a iniciação do ensino de ler até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos. Pressupunha também em sua estratégia de ação cursos e exames.

Mais adiante, a Fundação Educar (1985-1990)<sup>12</sup>, assim como o MOBRAL, seguiram uma orientação fundamentada na concepção de educação permanente. Segundo Freire (1983), “a educação tem caráter permanente. Não há seres educados e não educados. Estamos todos nos educando. [...] o homem, por ser inacabado, incompleto, não sabe de maneira absoluta [...]” (p. 28).

Assim, nesse contexto de reconhecimento do direito à educação para jovens e adultos não escolarizados, vários programas de alfabetização são criados ao longo dos anos, tanto na esfera federal quanto na estadual, por diferentes governos. Além disso, instituições não-governamentais – algumas em regime de voluntariado –, também seguem a mesma tendência, motivadas pela defesa das populações de menor poder aquisitivo à educação escolar.

A atual LDB revoga a Lei de Ensino Nº 5692/71 que havia proposto o Ensino Supletivo e estabelece (Art. 37) que “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”.

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (LBD 9394/96, ART. 37; § 1º).

Recentemente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos foram elaboradas por meio do Parecer CNE/CEB Nº 11/2000, e seu relator, Carlos Roberto Jamil Cury, explica que a atual LDB em seu Art. 37, anteriormente citado, determina que cursos e exames “são meios pelos quais o poder público deve viabilizar o acesso do jovem e adulto na escola de modo a permitir o prosseguimento de estudos em caráter regular”, seguindo os currículos comuns, tendo como referência a base nacional. A nova LDB suprime a expressão “ensino supletivo”, porém mantém o termo supletivo para os exames, e ainda esclarece que “trata-se de uma manutenção nominal, já que tal continuidade se dá no interior de uma nova concepção”.

---

<sup>12</sup> Criada pelo Decreto nº 92.374/1986, estabelece que a Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos – EDUCAR (Art. 1º), instituída pelo Decreto nº 91.980/1985 tem por objetivo promover a execução de programas de alfabetização e de educação básica não formais, destinados aos que não tiveram acesso à escola ou que dela foram excluídos prematuramente.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, através do Parecer CNE/CEB Nº 11/2000, enfatizam a nova configuração da EJA a partir da nova LDB:

A nova formulação legal da EJA no interior da educação básica, como modalidade do ensino fundamental, regular, e sua inclusão na ótica do direito, como direito público subjetivo, é uma conquista e um avanço cuja efetivação representa um caminho no âmbito da colaboração recíproca e na necessidade de políticas integradas. (PARECER CNE/CEB Nº 11/2000, p. 53)

O Parecer CNE/CEB Nº 11/2000 destaca, ainda, três importantes funções da modalidade de ensino – EJA: reparadora, equalizadora e qualificadora. A função reparadora garante a igualdade perante a lei, restaurando um direito negado a uma parte da população brasileira, e o direito a uma escola de qualidade; a função equalizadora garante igualdade de oportunidades, dá cobertura a trabalhadores e outros segmentos sociais; já a função qualificadora, visa à educação permanente da EJA, na qual deve haver uma atualização de conhecimentos por toda a vida.

É o próprio sentido da EJA. Tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. É um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade. (Parecer CNE/CEB 11/2000, p. 11)

Quanto à inclusão na EJA, ainda há poucos estudos até agora relacionando a inserção de alunos com necessidades especiais em classes regulares da educação básica.

Fonseca (2002) procura aprofundar a compreensão dos processos e das finalidades de escolarização do jovem e adulto com deficiência mental. A reflexão é desafiadora e, por meio de relatos verbais, procura compreender se as necessidades que determinam a construção do saber escolar se ampliam e se diferenciam no processo de escolarização (p. 2). Conclui o artigo enfatizando que a escola não tem que consertar o “defeito”, porém valorizar as habilidades e trabalhar as condições cognitivas mais benéficas à sua aprendizagem, para que se desenvolva (p. 36). Ressalta ainda a necessidade da construção de uma política educacional mais ampla e mais próxima do educando, que atenda às necessidades reais dos sujeitos.

Carvalho (2006) volta-se para a investigação das condições de possibilidade de participação do sujeito com deficiência mental que se configuram no campo das práticas de inclusão escolar, procurando elucidar as suas contribuições para o seu desenvolvimento (p. 161). Sua pesquisa refere-se à experiência da rede pública de ensino do município de São



Paulo, especificamente um CIEJA – Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos –, e estuda a organização e aspectos das práticas de inclusão escolar do cotidiano desses alunos.

Ao final da pesquisa, apresenta que é fundamental especificar e debater as condições precárias de realização da inclusão escolar, como “condição de sua superação, com práticas promissoras que envolvam não apenas o direito dessa população à educação, mas também as exigências que garantam seu exercício” (CARVALHO, 2006, p. 170).

Sobre ações governamentais referentes à Educação de Jovens e Adultos no Estado do Rio Grande do Sul, destaco o Parecer 774/99 e Resolução 250/99 do CEED/RS, ambos assinados em 10 de novembro de 1999.

O Parecer CEED/RS 774/99 (p. 3) enfatiza que a EJA “deve superar a ideia de supletividade, organizando-se através do desencadeamento de propostas e programas que atendam aos interesses dessa parcela da população, resgatando o conhecimento prévio dos educandos”. Nessa direção, conforme nos afirma Sant’ Anna (2008), o CEED/RS estipula o prazo até 31 de dezembro de 2001 para que as escolas se adequem à lei. Desse modo, “observamos a mudança da Educação Supletiva de adultos para EJA, visando contemplar o movimento crescente dos jovens, à busca pela escolarização” (SANT’ANNA, 2008, p. 12).

A Resolução CEED/RS N° 250, no Art. 1º diz que “a EJA é uma oferta de educação, destinada àqueles que não tiveram acesso à escolarização na idade própria ou cujos estudos não tiveram continuidade nos níveis fundamental e médio, com características adequadas às suas necessidades e disponibilidades”.

E continua Sant’Anna (2008) ao concluir que diante da proposta dos documentos citados, “inicia-se nas escolas do Rio Grande do Sul um trajetória que se inscreve pela reflexão entre uma prática arraigada nos trinta anos de Ensino Supletivo e uma concepção de Educação de Jovens e Adultos, a ser pensada, construída” (p. 18).

Finalizando sobre a EJA em nosso Estado, destacamos a criação dos Fóruns Estaduais, relatados por Christofoli (2008), que têm como objetivo articular pessoas e instituições envolvidas com a EJA, promover trocas de experiências e participar na construção de políticas públicas. Reune participantes de vários segmentos, como redes públicas de ensino, universidades, organizações comunitárias, ONGs, sindicatos, Sistema S (Senai, Senac, Sesi, Senar), “no interior dos quais as políticas educacionais para EJA são discutidas, assim como encaminhamentos, reflexões e ações que visam à qualificação da EJA” (p. 97). Por sua vez, os Fóruns Estaduais preparam e organizam o Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA), que são realizados uma vez por ano, desde 1999.

A EJA na Rede Pública Municipal de Porto Alegre começou seu trabalho na primeira gestão<sup>13</sup> do Partido dos Trabalhadores na Prefeitura Municipal de Porto Alegre. O Serviço de Educação de Jovens e Adultos (SEJA) foi implantado a partir de 1989, com princípios político-pedagógicos definidos, mas sem rigidez metodológica (COMERLATO, 1998, p. 129). Algumas turmas começaram a funcionar nos altos do Mercado Público, onde anteriormente funcionavam turmas do MOBREAL e Fundação Educar. No início dos anos 90, o SEJA foi ampliado para escolas da Rede Municipal de Educação no turno da noite, ocupação essa muitas vezes contra a vontade das direções das escolas.

Viero e Penteado (2004), quando faziam parte da Equipe de Coordenação e Assessoria do SEJA de Porto Alegre, em 2002, descrevem os princípios da proposta do SEJA, que visam “à construção plena da cidadania através da constituição da autonomia moral e intelectual, da transformação da realidade de forma dialógica e do trabalho cooperativo” (p. 89). Em outro artigo Viero (2008, p. 393) expõe que o SEJA marca profundamente o debate e as práticas atuais no campo da educação pública de jovens e adultos de Porto Alegre. Esse foi inspirado em mudanças no interior dos Centros de Estudos Supletivos (CEES) e no Projeto Ler – Alfabetização da Rede Estadual. A autora ressalta que, ao mesmo tempo, a institucionalização da EJA de Porto Alegre influenciou a mudança dos currículos dos CEES e no seu processo de transformação em Núcleos de Educação de Jovens e Adultos (NEEJAs), no final da década de 1990 e início da década de 2000.

Dessa maneira, a EJA passou a fazer parte da Rede Pública, com ampliação significativa em toda década de 1990 e de 2000. Após pesquisa nos Boletins Informativos da SMED, Viero (2008) nos informou que, em 1989/1990, eram 700 matrículas e, em 2006, passam a 6.193. Anteriormente a ampliação dava-se somente via demanda do Orçamento Participativo e atualmente isso foi superado, com diminuição de turmas, porém permanecendo o mesmo número de alunos.

Conforme a mesma autora, atualmente a EJA funciona em 34 escolas da Rede Municipal de Porto Alegre, à noite, e nos três turnos de funcionamento do Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores – CMET Paulo Freire, este último com 1.400 alunos.

Viero (2008, p. 399) também expõe que a “ampliação quantitativa necessita de um processo educativo específico para esse universo de alunos no interior da Rede Municipal de Educação para que possa atender as especificidades desse campo de educação, materializando a identidade da EJA”. Devem seguir as referências das Diretrizes Nacionais, Estaduais e

---

<sup>13</sup> Foram quatro gestões consecutivas no governo da cidade, de 1989 a 2002.

Municipais, dos debates dos Fóruns e convenções internacionais para as Políticas Públicas de EJA.

Sendo assim, na medida em que a EJA se expande, o CME/POA estabelece diretrizes para sua oferta no ensino fundamental, nas instituições escolares da Rede Municipal de Ensino. Com a Resolução CME/SME/POA N° 009/2009, ratifica parágrafos e regulamentações da Resolução CME/POA N° 8/06, fundamenta-se na atual LDB e no Parecer CNE/CEB N° 11/2000, destacando a oportunidade do acesso e a permanência aos jovens e adultos que não deram continuidade aos seus estudos na idade própria, inclusive àqueles com necessidades educacionais especiais.

Ao pensar na oportunidade de acesso, encontro resposta apropriada em Loch (2008 apud CHRISTOFOLI, 2008), quando se refere à denominação e à convivência em salas de EJA, confirmando as diretrizes citadas.

[...] o que se encontra nas salas de EJA são jovens moradores de rua, jovem deficiente, jovem/adulto trabalhador, avós de 70/80 anos, negros, brancos, pardos, homossexuais, um jovem muito jovem que foi excluído da escola regular, todos e todas com um desejo ardente de aprender, com histórias para contar. [...] A EJA sempre se constituiu como um espaço ocupado pelas minorias, pelos segmentos discriminados da sociedade brasileira, e sua razão de existir é a inclusão (LOCH, 2008 apud CHRISTOFOLI, 2008 p. 99).

Ao pensarmos e refletirmos a respeito dos educandos da EJA nomeados aqui, mais especificamente os portadores de necessidades especiais incluídos na escola regular, reportamo-nos para a importância das políticas públicas inclusivas e que devem ser priorizadas para que atendam a todos, independente das condições ou características. Verificar de que forma esses educandos especiais são incluídos na Escola regular: é sobre isso que nos propomos a analisar.

### 3 CAMINHO METODOLÓGICO

Abordando os aspectos metodológicos deste estudo, podemos caracterizá-lo como um estudo de caso, definido por Meksenas (2002, p. 118) como um método de pesquisa empírica que conduz a uma análise compreensiva de uma unidade social significativa. Para o autor, em uma análise compreensiva, o significado que os sujeitos pesquisados atribuem a suas vidas, aos fenômenos e às relações sociais é um dos centros de atenção do pesquisador, e concentrar a pesquisa em um objeto circunscrito significa, por exemplo, estudar determinada escola e não o sistema escolar. Kenny e Grotelueschen (1980 apud ANDRÉ, 2003, p. 51) enfatizam que a unidade é escolhida porque representa por si só um caso digno de ser estudado, seja porque é representativo de muitos outros casos, seja porque é completamente distinto de outros casos. O estudo de caso é importante se quisermos entender um caso particular levando em conta seu contexto e sua complexidade, como é o caso desse estudo. André (2003, p. 52) ressalta, ainda, que o estudo de caso deve ser usado quando se quer retratar o dinamismo de uma situação em uma forma muito próxima do seu acontecer natural.

Nesse estudo, os procedimentos para obtenção de dados referentes à unidade de pesquisa são qualitativos e alcançados por meio de várias fontes: entrevistas semiestruturadas com a equipe diretiva, professores e alunos portadores de necessidades especiais. Outras fontes importantes são o diário de campo do estágio curricular, observação de eventos da Escola, como votação do calendário escolar e o ir e vir dos alunos pelas salas e corredores. O Regimento Escolar também foi lido e analisado.

As entrevistas semiestruturadas caracterizam-se, segundo Cruz Neto (1994, p. 59) pela articulação entre entrevistas estruturadas e não estruturadas. Na primeira, o informante aborda perguntas previamente formuladas, e na segunda aborda livremente o tema proposto. O diário de campo do estágio curricular refere-se principalmente ao registro das reflexões diárias de cada aula ministrada e o Regimento Escolar da Escola é o documento que contém a filosofia, objetivos e princípios.

Após a coleta de dados, as informações foram organizadas em categorias de análise de acordo com o conteúdo das falas obtido nas entrevistas realizadas e posteriormente classificado e agrupado.

## 4 UMA ANÁLISE SOBRE O PROCESSO DE INCLUSÃO NA ESCOLA

A partir das entrevistas<sup>14</sup> realizadas com a coordenação, alguns professores e alunos, e também vivências das práticas pedagógicas realizadas na Escola objeto deste estudo, foram avaliadas as possibilidades de análise e logo depois organizadas algumas categorias consideradas relevantes. Nas subseções a seguir, procuramos nos apropriar e compreender os processos inclusivos da Escola, interpretando-os em uma abordagem qualitativa, baseando-nos no conhecimento teórico adquirido através dos autores pesquisados e já apresentados.

### 4.1 FATORES QUE LEVARAM À INCLUSÃO DE JOVENS E ADULTOS PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS NA UNIDADE ESCOLAR

Tarde de quarta-feira no início de abril. Alunos convocados para a votação do calendário escolar. Auditório lotado. Encontro de gerações, heterogeneidade, vozes sussurradas, às vezes ouvia-se uma conversa ou um riso abafado. Convocados para o evento, a maioria dos alunos – deficientes ou não – compareceu, esperando para levantar as mãos, com o intuito de aprovar o calendário escolar ou discordar, expondo outras ideias e alternativas. Percebeu-se, naquele momento, o quanto a escola está hoje contaminada pelas orientações das fontes legais, normativas e teóricas que, no seu conjunto, ressaltam a necessidade da participação de todos na gestão da escola. Naquela circunstância, aguardando junto a meus alunos o início dos trabalhos, comecei a prestar atenção nas dessemelhanças que ali se encontravam, convivendo lado a lado e, ao perceber tantos alunos portadores de necessidades especiais, impossível não ficar instigada sobre o processo de inclusão da Escola.

Carvalho (2004) refere-se “às oportunidades que qualquer escola deve garantir a todos, oferecendo-lhes diferentes modalidades de atendimento educacional que permitam assegurar-lhes o êxito na aprendizagem e na participação” (p. 17). A autora chama isso de equidade, pois assinala as diferenças individuais e releva a importância do trabalho na diversidade com espírito democrático. Mittler (2003) contribui com esse tema afirmando que:

---

<sup>14</sup> As entrevistas foram realizadas por email ou gravadas em áudio e transcritas na íntegra, porém o material ficou extenso e não foi incluído no trabalho por haver limitação de páginas, contudo está à disposição para eventual consulta.

[...] não há nenhuma estrada de realeza para a inclusão, porém há um consenso de que ela é um processo e uma jornada, e não um destino. Não obstante, os estudos de escolas em ação tornam claro que algumas delas viajaram muito além de outras [...] não somente porque elas têm mais alunos com necessidades excepcionais ou até mesmo porque oferecem bons serviços de apoio para tais estudantes [...] (MITTLER, 2003 apud CARVALHO, 2004, p. 17)

Essa afirmação de Mittler (2003) torna-se emblemática para este estudo, uma vez que os depoimentos e falas dos entrevistados dão conta de que a história da inclusão no território analisado, muito antes de ser o resultado de um processo de planejamento com objetivos e metas estabelecidos, ou de um processo decisório clássico, baseado em critérios de racionalidade e de eficácia, originou-se de um conjunto de fatores, por sua vez emergentes de uma concepção de educação e de política pública, baseada na aceitação das diferenças e na garantia de direitos. Assim, observa-se em seu Regimento Escolar: “o dizer e o conhecer são públicos, [...] uma comunidade que ressignifica o sentido de lugar público, não como propriedade do governo, mas de todos e onde todos são chamados para decidir o que envolve o coletivo” (p. 5).

A fala<sup>15</sup> da coordenadora pedagógica na entrevista concedida demonstra que a escola, desde sua origem, quando ainda não estava plenamente constituída, já recebia alunos portadores de necessidades especiais e, parte dos atuais professores, já trabalhava com a proposta do SEJA em outros espaços:

Se fôssemos analisar todo trabalho do CMET, a gente vai ver que desde o início já tínhamos portadores de necessidades especiais, só que não tínhamos o aval médico. Nos altos do Mercado, em 1989/90 tinha um senhor... eu me lembro, eram alunos que tinham vindo do Mobral, ele só copiava, não sabia ler e nem escrever, só sabia copiar. Esse aluno foi indo, indo e agora perdi esse aluno de vista. Mas começou a se alfabetizar. Tivemos vários, sem o aval médico. Quando falo em aval médico, refiro-me àqueles alunos que têm comprovada sua deficiência. Os pais, ao notarem que seu filho tem comportamento diferente de outras crianças, começam com averiguações, com testes em especialistas no assunto, e estes lhes dão diagnósticos. É o caso, por exemplo, de autistas e síndromes diversas. Acontece que temos alunos (velhos, inclusive) que, por vários motivos (desde a falta de dinheiro até por ignorância) nunca os encaminharam a nada. Estes, nós professores, detectamos a deficiência, mas não temos, cientificamente, comprovação de nada. Quando eles vêm com o diagnóstico médico ou psiquiátrico, temos um vislumbre do que fazer, de como fazer. Sem isso, tudo é muito mais difícil, pois não tivemos formação para detectar qual é a doença e como devemos encaminhar as coisas. (COORDENADORA PEDAGÓGICA)

Também a lembrança de uma professora entrevistada remete ao ano de 1995, quando a Escola já estava constituída, e se assemelha à primeira fala da coordenadora pedagógica:

<sup>15</sup> As falas transcritas serão emolduradas para se distinguirem das citações.

Lembro com carinho de alguns alunos das minhas primeiras turmas que, mesmo sem a “carteirinha” de deficientes, ou seja, uma avaliação médica que assim os diagnosticassem, apresentavam muitas dificuldades e levavam muito tempo para avançar. Em comum tinham uma história de vida sofrida (abandono dos pais, trabalharam desde pequenos, nunca tiveram acesso à escola...). Vários nomes me vêm à lembrança: Adenir, Adriana, Luis Itamar, Anajara, Helena, Rubilar... (PROFESSORA I DA T2)

Da mesma forma, outra professora entrevistada, que também trabalhou nessa época, conta:

E geralmente são os que não conseguiram, pela problemática da aprendizagem, passou da idade, ou ficavam em casa, e começaram a descobrir esta escola, e também as escolas especiais mandavam os alunos para nós. [...] Só que a gente avaliava se eles tinham autonomia para conseguir chegar aqui, para conseguir fazer as coisas. [...] À noite, eles têm dificuldades, porque muitos pais de alunos que têm dificuldades não deixam estudar à noite, e também houve uma grande descoberta, o pessoal descobriu esta escola para adultos que funcionava durante o dia. (PROFESSORA DA T3)

Pelas falas e depoimentos até aqui transcritos, percebemos que os alunos foram chegando por indicação, encaminhados de Escolas Especiais ou programas de alfabetização governamentais extintos. Quando a Professora da T3 ressalta “passaram da idade”, quer dizer que as Escolas Especiais atendem os alunos até completarem 21 anos de idade, logo depois devem ser encaminhados para outros serviços ou escolas. Algumas famílias optam por deixá-los em casa, como comenta a Professora. Outro fator importante é o horário diurno da escola, em dois turnos, facilitador para o ingresso e atendimento à demanda de alunos que não têm condições de estudar à noite.

Em artigo de autoria própria, a coordenadora pedagógica expôs a trajetória da escola, no que se refere à inclusão, registrando como se deu o processo na instituição:

Lembro dos primeiros alunos que recebi nas Ts Finais: seu Édio, o Cristiano, a Madalena. Seu Édio vinha de uma pensão protegida, tinha freqüentado o Ginásio de sua época, mas como adoeceu e levou muitos choques elétricos em seu tratamento, sua memória ficou rasgada, parecia não ligar uma coisa com a outra [...]. O Cristiano era autista, tinha uma memória incrível e sua cabeça parecia a de um computador. Vinham os dados conforme se acionavam as teclas, mas não se cruzavam para formar uma outra coisa. Madalena vinha do Nazareth, sua cabeça era confusa, o que ela mostrava não nos satisfazia, porque o significado que ela dava a seus saberes era diferente do nosso. E assim foram chegando, vagarosamente, Diegos, Marias, Nelcilenes, Ricardos, Eduardos e hoje são mais de 150 alunos. Com eles também foram chegando pessoas cegas e surdas. Assumimos o compromisso de trabalhar com esse pessoal [...] se eles tinham conseguido chegar até aqui, se tinham conseguido sobreviver tantos anos, uma inteligência, que era diferente da única forma que a concebíamos, existia (BUSETTI, 2008, p. 76).

Uma das professoras da Escola comenta, em sua tese de doutorado, que a origem do CMET confunde-se com a constituição do SEJA, em 1989, na Rede Municipal de Porto Alegre (VIERO, 2008, p. 393).

Outro professor que ministra aulas de teatro na escola, em artigo de 2004, reforça a fusão do SEJA com o CMET e ressalta como uma das metas resultantes dessa fusão, a educação inclusiva:

Apenas uma unidade escolar atende alunos do SEJA nos turnos manhã, tarde e noite: o Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores Paulo Freire (CMET Paulo Freire). Antigo embrião da educação de jovens e adultos tem, entre suas metas, atender os excluídos do ensino regular, proporcionando-lhes não só alfabetização, mas toda a educação básica. Assim sendo, atende jovens, adultos, idosos, moradores de abrigos, aposentados, empregados, desempregados, cegos, portadores de dificuldades de aprendizagem, deficientes físicos, surdos, moradores de rua... No CMET, trabalhar com diversidade é ação rotineira (QUADROS, 2004, p. 117)

Comparados com o ano de 1999, ano em que a Política de Inclusão foi oficialmente estabelecida em nosso País (Decreto nº 3298/1999), os depoimentos, falas e excertos de documentos aqui registrados indicam que a escola, mesmo antes da instituição legal, já exercia sua própria política de inclusão, como parte do grande movimento de transformações políticas e sociais que vinha se instaurando em nossa sociedade. O que resultou na promulgação da CF/88, conhecida como a Constituição dos direitos. Aqui cabe lembrar Cury (2002) quando afirma que:

É por essas razões que a importância da lei não é identificada e reconhecida como um instrumento linear ou mecânico de realização de direitos sociais. Ela acompanha o desenvolvimento contextualizado da cidadania em todos os países. A sua importância nasce do caráter contraditório que a acompanha: nela sempre reside uma dimensão de luta. (CURY, 2002, p. 247)

Percebemos, em todos os fatos relatados e analisados, que a escola se organizou e se constituiu em um contexto político que exigia a igualdade de direitos, a partir de turmas de jovens e adultos. Nessas turmas, inseriram-se alunos portadores de necessidades especiais e, também, pela adesão do corpo docente aos movimentos que reclamavam tais direitos, levando-os ao engajamento com a heterogeneidade e as diferenças, no âmbito escolar.

Assim como afirmamos no início desta seção que não houve um processo clássico de tomada de decisão, reafirmamos aqui que o caminho trilhado pela escola analisada expressa a realização de um processo, uma construção, uma jornada, como disse Mittler (2003 apud CARVALHO, 2004, p. 17) e não um destino. Nesse processo, acreditamos que também a interação estabelecida entre a escola e a Secretaria Municipal de Educação (SMED), como veremos na seção seguinte, foi um dos fatores que contribuiu favoravelmente para que a



inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais se efetivasse, naquele meio, antes mesmo da instituição da Política de Inclusão.

#### 4.2 INTERAÇÃO ENTRE A ESCOLA, O ÓRGÃO GESTOR DO SISTEMA DE ENSINO E OUTRAS INSTITUIÇÕES DA COMUNIDADE

A primeira turma de alunos surdos do CMET, que surgiu através do movimento da comunidade de surdos junto ao Orçamento Participativo, muito contribuiu para estreitar a interação entre a escola e outras instituições (ANDREJEW et al., 2004). A SMED propôs, em parceria com o movimento social, com o então Núcleo de Pesquisa em Políticas de Educação de Surdos, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (NUPPES/UFRGS) e, também, com a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS), um Projeto-Piloto de Alfabetização de Jovens e Adultos Surdos no CMET. Pelas normas apontadas em seu Regimento, o CMET foi considerado o lugar mais apropriado para atender esse grupo, pois já naquela ocasião previa uma concepção voltada para a Educação Popular, traduzindo-se nos princípios do SEJA, sendo um deles o trabalho com as diferenças:

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 [...] (REGIMENTO ESCOLAR DO CMET, 2001, p. 5)

Assim, nos primeiros meses de 1998, constituiu-se a primeira turma, com as três totalidades que foram ampliadas em 1999, simultaneamente à nomeação de mais dois professores.

O relato de vários professores da escola, registrado por Andrejew et al. (2004) nos reporta a Tocqueville, citado por Bobbio (2000), ao dizer que qualquer superação de discriminações deve ser interpretada como uma etapa do progresso da civilização. Considero esse momento de parceria entre a escola, a SMED, a Universidade e diversos órgãos da comunidade envolvidos com a educação de jovens e adultos portadores de necessidades especiais, como um momento ímpar, de superação e de quebra de barreiras. A partir dessa importante parceria, o CMET fortaleceu sua vocação para o atendimento de jovens e adultos portadores de necessidades especiais.

Em consulta a documentos da escola dessa mesma época, especificamente a uma “proposta de gestão para o CMET”, anterior à construção do Regimento Escolar, deparei-me com importante registro dos docentes da escola que ressalta a preocupação de todos quanto aos caminhos que a escola percorria na construção de sua identidade:

Uma escola de trabalhadores, mais do que “outra”, tem que vivenciar efetivamente uma Gestão Democrática tendo como base as definições da Constituinte Escolar e a proposta Político-Pedagógica implementada pela SMED/SEJA. Dessa forma, faz-se necessário contribuir para a consolidação do Conselho Escolar, realizando atitudes concretas de articulação (dinamização) e proposição de questões para discussões, e implementação das decisões por ele tomadas. É também nossa pretensão desencadear movimentos de elaboração do Regimento Escolar para o CMET, propiciando um processo de efetiva participação dos segmentos que o constituem enquanto Centro de Educação culminando então em um PRODUTO que “norteará” nossas ações político pedagógicas. (PROPOSTA PARA A GESTÃO DO CMET, DOCUMENTO DIGITADO, 1997).

No mesmo documento, subscrito pela equipe dirigente, destaca-se a busca por um espaço físico “exclusivo” para a escola e, para isso, a estratégia de mobilização da comunidade escolar para essa reivindicação junto ao Orçamento Participativo.

A experiência relatada encontra eco dois anos após, no Parecer CNE/CEB 11/2000, do relator Carlos Roberto Jamil Cury, quando ressalta “que a EJA, como direito de cidadania, deve ser um compromisso de institucionalização como política pública própria de uma modalidade dos ensinos fundamental e médio e conseqüente ao direito público subjetivo (p. 53)”. Enfatiza ainda que todas as esferas do governo e sociedade civil devem se articular, para que a EJA seja adotada nas suas três funções, “como obrigação peremptória, regular, contínua e articulada dos sistemas de ensino dos Municípios, Estados e União sob a égide da colaboração recíproca (PARECER CNE/CNE 11/2000, p. 53).

Tudo isso mostra que a interação entre a escola, o órgão gestor do sistema de ensino e outras instituições da comunidade ocorreu em nome de uma política de inclusão não oficial ainda, mas já a partir de uma concepção ampla de inclusão que alcançou os portadores de necessidades especiais e outros excluídos do sistema escolar, como: idosos, pobres, negros, mulheres, alunos com múltiplas repetências.

Os documentos pesquisados, relatos de falas e artigos de professores e colaboradores do CMET demonstram, mais uma vez, e já comentamos em seção anterior, que a escola, antes da implementação de políticas públicas efetivas, construía no espaço ora cedido, ora próprio, uma verdadeira escola inclusiva. Nesse contexto, a luta dos professores sempre se mostrou forte e efetiva, desde o início, como podemos constatar no depoimento de uma professora que acompanhou o processo de institucionalização dessa política na escola estudada:

Comecei nos altos do Mercado Público, em espaços cedidos pela Secretaria Municipal de Administração (SMA), que gerenciava algumas salas, onde realizava cursos de desenvolvimento para funcionários municipais. Sei disso porque trabalhava tanto na SMA como na SMED. Os recursos eram pouquíssimos naquela época. Tudo que tínhamos eram as salas, o quadro e giz. Brigamos por um armário, que depois dividimos entre todas. [...] muitas vezes, depois da aula, pegamos o balde e a vassoura para limpar as salas, o quadro, ensacamos lixo. E fazíamos isto com prazer, com o sentimento de, como diz o dito popular, “vestir a camiseta”. Todos, ou pelo menos a grande maioria, eram cumpridores (PROFESSORA II DA T2).

[...] nessas lutas sempre contamos com a participação dos alunos. Lembro-me desse início, como algo realmente maravilhoso, apesar das dificuldades. Eu realmente amava estar envolvida neste processo, que era de fato um processo de construção. Nós não tínhamos quase nada, mas a vontade de construir era enorme. Apesar das dificuldades, o entusiasmo era muito, muito grande. Estávamos construindo tudo a partir de nossas discussões, exatamente como queríamos. A coordenação era um braço forte, não no sentido de controle, fiscalização, mas no sentido de fazer cumprir o que era decidido pelo coletivo dos professores e alunos.

[...] trabalhar com as classes populares, historicamente excluídas, era exatamente o que queríamos (PROFESSORA II DA T2).

Quando questionada sobre a experiência de trabalho com alunos portadores de necessidades especiais, a professora responde:

Não tinha nenhuma experiência. Só tinha uma convicção – que não se podia excluir quem já fora tão excluído. Convém esclarecer que esta convicção foi um posicionamento fruto de muitas discussões do grupo de professores. Mesmo que no início não tivéssemos um número tão grande de especiais, o certo é que desde cedo nos defrontamos com esta realidade. As reuniões pedagógicas foram importantes no sentido de podermos discutir sobre como trabalhar com estes alunos. Também o convívio com eles foi pouco a pouco desmanchando tabus.

Não sei se o trabalho que fazemos se encaixa dentro das melhores possibilidades de atendimento aos alunos especiais. É possível que não, mas torno a frisar, creio que esses alunos não teriam para onde ir se não tivessem sido aceitos. Acredito também que, aqui, há um verdadeiro esforço dos professores no sentido de fazer um bom trabalho com esses alunos.

Há anos atrás, a SMED se preocupava bem mais com a formação dos professores do que hoje. Creio que uma política de inclusão deveria ter como base a formação, atualização dos professores. Tivemos encontros com grandes nomes, como por exemplo, Paulo Freire, Emília Ferreira, e tantos outros. Saíamos desses encontros grandemente motivadas, ansiosas para por em prática o que aprendíamos. No começo, não tínhamos direção, só a coordenação do SEJA (hoje EJA) (PROFESSORA II DA T2)

Além das interações até aqui analisadas, observamos, também, a interação entre a escola e o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), do Governo Federal, voltado para jovens, adultos e idosos, realizado pelo MEC desde 2003. Antes de sua inserção no PBA, mais especificamente a partir do ano de 2000, a escola iniciou um trabalho de inclusão de pessoas com deficiência visual que, mais tarde, caracterizou-se como Sala de Integração e Recursos para alunos com Deficiência Visual – SIR/Visual. Corlassoli; Silva; Assis (2007) enfatizam que a SIR/Visual se trata de um projeto da escola e não de alguns professores. A SIR/Visual

atende alunos cegos e com baixa visão, pertencentes à escola, e assessora uma turma de alfabetização de alunos com deficiência visual e múltipla deficiência, do PBA. Esse assessoramento da SIR/Visual promove a inclusão pelo ensino do Braille, sistema de escrita em relevo que possibilita às pessoas cegas lerem utilizando o tato, além de oferecer outras oficinas, uma delas ensinando técnicas de locomoção com uso de bengala e dos outros sentidos.

Ressalto, concluindo esta seção, a importância das parcerias entre escolas, instituições e órgãos governamentais, desde que produzam convergências com as diretrizes e objetivos definidos no Plano Político Pedagógico da escola.

#### 4.3 EXPERIÊNCIAS QUE CONSOLIDAM A POLÍTICA DE INCLUSÃO

Durante o estágio, após uma oficina de ciências sobre meio ambiente e lixo que ministrei, surgiu por parte dos alunos e professoras presentes, a ideia de realizarmos uma campanha com a comunidade escolar para arrecadar remédios vencidos e válidos, para encaminharmos à coleta de uma farmácia do centro de Porto Alegre, conhecida de um dos alunos. Os remédios vencidos seriam entregues ao local adequado que lhes daria a destinação correta para diminuir a poluição do solo, e os válidos seriam encaminhados a essa farmácia citada, com o intuito de ajudar a quem necessita e não pode comprar.

Percebi ali atitude de cidadãos, exemplo de cidadania. O Regimento Escolar (2001) tem como norte os princípios do SEJA, e entre eles a construção plena da cidadania, garantindo os direitos necessários. Sua concretização “significa o direito do jovem e adulto à cidade, à vida urbana, com seus serviços públicos e privados e o direito de dispor destes serviços. Inclui também o direito à escola, e à descoberta do mundo” (p. 4).

A partir daquela ideia, tudo foi acontecendo naturalmente, sem um planejamento rígido. Teríamos que confeccionar cartazes para avisar a todos do novo projeto idealizado pela turma. Foi total o envolvimento em torno da confecção dos cartazes, com tesouras, lápis, canetas, borracha e régua. Pensar frases e escrevê-las nas cartolinas, quanto por fazer! Em minha inexperiência, por alguns momentos, não lembrei de dois alunos especiais, deficientes visuais. Quando percebi, estavam sentados no meio de papel colorido, cola, tesoura e caixas de sapatos, com a professora regente que possui experiência e prática de 15 anos na escola. Ela os orientava na forração de duas caixas para a coleta da medicação. Parei por uns

segundos para observar a cena. A professora falava e explicava, carinhosa e calmamente, guiando-os através do tato pelo material. Depois de algum tempo, a atividade foi concluída com interesse e capricho, orgulhosos de colaborarem para o novo plano.

As caixas ficaram bem feitas e de cores vibrantes, no entanto para os dois alunos talvez não importassem as cores, não podiam visualizá-las, o que realmente fez diferença no momento foi o respeito, a inspiração e capacidade da professora em adequar a atividade para aqueles alunos especiais.

Não poderia deixar de me reportar à Conferência Mundial de Jomtiem (1990), citada na revisão teórica, cujo tema ampliou o reconhecimento da satisfação das necessidades de aprendizagem. Essas necessidades compreendem os conteúdos básicos necessários para que os seres humanos possam sobreviver e se desenvolver para participarem ativamente da vida social. Esses princípios também foram expressos pela Declaração de Salamanca (1994), quando priorizou que as escolas devem buscar formas de educar os alunos com necessidades especiais bem-sucedidamente, incluindo aqueles que possuam desvantagens severas.

Na situação descrita anteriormente, a professora não priorizou as inabilidades e restrições dos alunos e sim suas potencialidades. Ali as diferenças transformaram-se em possibilidades, e a escola adaptou-se às necessidades e diferenças dos alunos, como orienta o novo pensar da educação especial expressa pela Declaração de Salamanca (1994). A fala dessa mesma professora nos permite perceber o quanto é instigante para ela a prática inclusiva da escola, constituindo-se um desafio diário:

Não me julgo preparada até hoje para trabalhar com eles, pois vejo que até os profissionais em Educação Especial veem na EJA um grande desafio e muito a ser experimentado, entendido, analisado, enfim, pesquisado. Mas, sem dúvida, é uma experiência emocionante, e são desses alunos, dos quais alguns eu acompanhei a trajetória e tive notícias até que ingressaram no Ensino Médio, que mais fazem valer a pena o nosso esforço diário em trazer uma forma nova de desenvolver determinada habilidade (PROFESSORA DA T2).

A atitude de otimismo e perseverança da professora da T3, que exponho a seguir, demonstra o fortalecimento da autoestima dos alunos, sempre procurando desenvolver a capacidade de aprendizagem e as possibilidades de cada um:

Tenho o Rodrigo, que é cego, está comigo há três anos. Os primeiros anos foram difíceis. Ficava aquela negação, “eu não sei, eu não posso fazer”. E aí eu vou com a minha palavra: tu até podes não saber fazer, mas que tu vais tentar fazer, que tu vais conseguir fazer, tu vais. Vai demorar tempo? Vai, mas o tempo é teu, não é meu. És tu que vais administrar o tempo, te dá o luxo de errar. Eles não querem errar, querem acertar de primeira. A gente tem que afirmar que ele é capaz. Pode demorar, mas ele vai conseguir. Se eu pensar que ele é um coitadinho, ele é assim mesmo, ele não vai conseguir, ele vai ficar..., tem que ter sempre um olhar atento para ver o que tu podes interferir, para que eles

consigam crescer, se mexer, se movimentar, ver as possibilidades. A gente sabe pelas pesquisas que eles conseguem fazer. Precisa apostar (PROFESSORA DA T3).

Uma das professoras entrevistadas participa do Programa de Trabalho Educativo (PTE) da escola, que existe em toda rede municipal e que reúne portadores de necessidades especiais, uma vez por semana, para inseri-los no mercado de trabalho. Essa professora também leciona à noite, na turma do “Projeto Piloto” da escola, que possui alunos vindos de turmas de T1 e T2 realizando um trabalho conjunto com outra professora e tem como finalidade melhorar o avanço dos alunos com a interação do grupo. O projeto é inédito, teve início em 2009 e, portanto, a escola ainda não tem uma avaliação de seus resultados. A experiência da professora no CMET é de cinco anos. Por meio de sua fala, podemos conhecer a experiência:

A ideia dessa turma foi assim, de reunir alunos que já estavam há muitos anos na mesma turma, com a mesma professora, e não apresentavam um avanço para poder ir para a totalidade seguinte. Então pensamos em colocá-los todos numa turma só, e tentar outras experiências, com pessoas de uma totalidade a mais que eles, ou a menos, para que aquilo ali mexesse um pouco para avançarem. Nesse grupo acabou entrando alunos novos, alunos que chegaram à escola foram matriculados nesse grupo, não ficaram somente os casos sérios, então alguns vão avançar para a T4, uns que estão na T2 vão ficar na T3. Esse ano foi a primeira experiência. (PROFESSORA DO PTE E DO PROJETO).

Como casos “sérios”, a professora refere-se aos que possuem dificuldades de aprendizagem e também aos portadores de necessidades especiais. Da Ros (2002), em seus estudos sobre o pensamento do educador Reuven Feuerstein, ressalta:

[...] o autor advoga no contexto educacional para uma aproximação ativa com a pessoa considerada deficiente, pois é nas relações interpessoais que os significados e os sentidos que constituem o pensar e o sentir dos sujeitos acontecem com base no que é denominado mediação. São as mediações que caracterizam relações de aprendizagem, presentes em interações de membros mais experientes da cultura com os menos experientes, o que impulsiona o desenvolvimento humano (DA ROS, 2002, p. 10).

De acordo com Da Ros (2002), na perspectiva de Feuerstein, a modificabilidade do sujeito é, necessariamente, a possibilidade de transformação, a modificação da relação do sujeito consigo próprio no e com o seu entorno (p. 11). O autor não concorda com diagnósticos e prognósticos que “culpam” o ambiente ou o próprio aluno pela sua deficiência. Para ele, em determinado momento, mesmo o aluno considerado inapto para determinado aprendizado, pode em outra ocasião apresentar potencial para realizar essa ou outra atividade, “se o contexto de interações se diferenciarem, mediarem e instrumentalizarem afetiva e

cognitivamente o sujeito para uma nova direção em seu desenvolvimento” (DA ROS, 2002, p. 55).

A experiência desse Projeto da escola em 2009, de unir turmas das três totalidades iniciais, e nesse caso citado, de T2 e T3, mediadas por duas professoras, sugere um passo importante no aprendizado dos alunos com dificuldades de aprendizagem e portadores de necessidades especiais. Nas reuniões pedagógicas que compartilhei com o corpo docente da escola, nas manhãs de sextas-feiras, através da sugestão da coordenadora pedagógica, nos apropriamos das ideias de Feuerstein, com leitura coletiva de texto. Tenho certeza, pelas experiências que compartilhei na escola e pelas falas das professoras entrevistadas, de que a maioria dos professores procura utilizar em suas práticas as ideias do autor citado, como observamos na experiência da turma do Projeto narrada pela professora.

Permito-me, ainda, pensar e refletir sobre os professores, os quais se mostram muito dedicados aos alunos e à escola. Uma das professoras, em seu depoimento, fala sobre a importância de seu trabalho e sobre como se sente trabalhando na escola:

O CMET tem por objetivo a inclusão e o acesso de todos à educação. Temos, na medida do nosso espaço físico e pessoal, dado garantias para que isso ocorra. É a minha realização profissional e pessoal (PROFESSORA DA T2).

A transcrição seguinte indica a dedicação e interesse de outra professora pelos alunos:

Isso aqui para mim é uma paixão, e todo dia é um desafio. Porque temos além dos especiais, as senhoras que também são especiais, a maior parte delas são especiais, além do sofrimento a vida inteira, às vezes por doença, cada um é um pedacinho diferente. E a gente aprende muito com eles, como se aprende. É uma lição de vida, aqui. E precisa gostar do que faz, se não gostar não adianta, é só passagem. E também pelo desafio diário, a demora deles em avançar (PROFESSORA DA T3).

A seguir, sua fala nos reporta à valorização e ao sentido que dá para o trabalho na escola:

Olha, foi uma experiência muito feliz. Quando cheguei aqui no CMET, nos primeiros dias, me assustei, e acho até que todas as pessoas que vêm aqui conhecer se encantam com a escola, mas num primeiro momento há um impacto. Eu olhava os corredores, os alunos, e me perguntava que planeta é esse, eu não vivo aqui, eu estou inserida nesse planeta? Depois tu vais vendo as histórias de vida, as pessoas, o quanto é importante para elas esse espaço, e então tu consegues fazer da tua profissão algo prazeroso, essa relação eu vejo, eu não saio cansada daqui, jamais, pelo contrário, a gente já sai pensando no amanhã, o que vou fazer com eles amanhã? É muito bom. Esse conviver com as diferenças, para ti também é muito bom. Às vezes, os alunos dizem, vamos professora, esse aí está muito devagar. Trabalhar com os teus alunos a importância de respeitar o outro e contigo também, a gente não quer uma turma todos igualzinho, todos no mesmo ritmo... (PROFESSORA DO PTE E DO PROJETO).

Além de inovadoras no sentido de potencializarem as possibilidades dos jovens e adultos deficientes, no contexto da EJA, experiências como as relatadas contribuem de forma significativa para consolidar a Política da Inclusão, na medida em que atendem aos princípios que a fundamentam, um deles o respeito às pessoas portadoras de deficiência (Art. 5º; III) bem como às orientações da legislação e às normas específicas para esses sujeitos. Mazzotta (2003), um dos autores referenciados neste estudo, lembra que as disposições legais estabelecidas, por exemplo, na LDB são fruto de uma visão democrática no âmbito educacional/escolar que comporta todos os tipos de inclusão, de crianças, jovens ou adultos. Igualmente, as experiências relatadas são uma evidência de que é possível colocar em prática o que está normatizado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Parecer CEB/CNE Nº 17/2001) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Parecer Nº 11/2000) que estabelecem, respectivamente:

Um projeto pedagógico que inclua os educandos com necessidades educacionais especiais deverá seguir as mesmas diretrizes já traçadas pelo Conselho Nacional de Educação para a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio, a educação profissional de nível técnico, a educação de jovens e adultos e a educação escolar indígena. Entretanto, esse projeto deverá atender ao princípio da flexibilização, para que o acesso ao currículo seja adequado às condições dos discentes, respeitando seu caminhar próprio e favorecendo seu progresso escolar (PARECER CEB/CNE N.º: 17/2001, p. 15).

[...] as unidades educacionais da EJA devem construir, em suas atividades, sua identidade como expressão de uma cultura própria que considere as necessidades de seus alunos e seja incentivadora das potencialidades dos que as procuram. [...] devem promover a autonomia do jovem e adulto de modo que eles sejam sujeitos do aprender em níveis crescentes de apropriação do mundo do fazer, do conhecer, do agir e do conviver. [...] exige professores com carga horária conveniente e turmas adequadas para se aquilatar o progresso obtido, propiciar avaliação contínua, identificar insuficiências, carências, aproveitar outras formas de socialização e buscar meios pedagógicos de superação de problemas (PARECER Nº 11/2000, p. 35).

É imprescindível acreditar que a educação pode transformar. Nesse sentido, como a EJA trabalha com os excluídos e os diferentes, espera-se que os professores realizem um trabalho inclusivo e qualificado, e como muito bem ressalta Moraes (2007, p. 20), “[...] dar voz e vez às minorias só se tornará possível à medida que, além de acolher, a escola desnaturalize os padrões culturalmente constituídos. [...] nossas diferenças serão entendidas como riquezas complementares [...]”.

Encerro esta seção com a afirmação da coordenadora pedagógica em artigo de sua autoria, o qual resume muito bem o trabalho dos professores no CMET: “nosso compromisso hoje é acompanharmos nossos alunos nas diversas possibilidades de olhar, trocando



experiências, refletindo-as, percebendo as lógicas que construímos a partir do que vivenciamos e propormos outras” (BUSSETTI, 2008, p. 80).

#### 4.4 BENEFÍCIOS DA POLÍTICA DE INCLUSÃO NO CONTEXTO DA EJA

Em maio de 2009, os alunos do CMET foram convidados pelos professores a, juntos, participarem, no horário de aula, de movimento organizado pelos municipais por melhores condições de salário, trabalho e planos de carreira. O intuito era, aproveitando as ações da categoria, engajar os alunos na luta em defesa da escola. Encontraram-se na escola e seguiram para a Prefeitura Municipal, no centro de Porto Alegre.

Durante a manifestação, em grupos e misturados à multidão, portavam cartazes confeccionados por eles com dizeres que reivindicavam para a escola um prédio próprio e com melhores condições de trabalho, pois o atual “não é adequado para o funcionamento de aulas” Viero (2008, p. 398). Ainda, segundo um dossiê apresentado para a SMED em 2007, “as salas de aula apresentam tamanhos, ventilação e iluminação totalmente inadequados, além do barulho excessivo da rua [...]” (VIERO, 2008, p. 399). Dos muitos cartazes, alguns ficaram registrados em fotos: *saída de emergência; queremos respirar, sala com janelas, refeitório, laboratórios*. Os alunos do CMET, incluindo os deficientes, ali estavam, mobilizados e unidos, portando os cartazes como um porta-bandeira carrega seu estandarte, com muito orgulho, escutando e prestando atenção nos discursos inflamados dos manifestantes em prol de sua luta, também de todos.

Por ter vivenciado essa experiência, pude compreender melhor o significado de tudo aquilo para os jovens, adultos, idosos e portadores de necessidades especiais do CMET Paulo Freire. Pude, também, certificar-me, mais uma vez, que a função qualificadora da EJA é o que lhe confere o maior sentido como citei anteriormente através do Parecer CNE/CEB 11/2000. Cury (2000), como relator daquele Parecer, afirma que a atualização de conhecimentos por toda a vida é função permanente da EJA, ou função qualificadora, e tem por base o caráter incompleto do ser humano. O autor aponta que a EJA, através de suas três funções (reparadora, equalizadora e qualificadora) pode proporcionar a todos, jovens e adultos, idosos, deficientes, empregados ou desempregados, um espaço mais capacitado como meio de sobrevivência:

A promessa de um mundo de trabalho, de vida social e de participação política segundo as “leis da estética” está presente nas possibilidades de um universo que se transforma em grande sala de aula virtual. O mundo vai se tornando uma sala de aula universal. Assim, as realidades contemporâneas, ao lado da existência de graves situações de exclusão, contêm uma virtualidade sempre reiterada: os vínculos com uma cidadania universal. (PARECER CNE/CEB 11/2000, p. 11;12).

E entre o Paço Municipal e a Fonte Talavera, espaço naquele momento transformado em sala de aula, os alunos do CMET, embaralhados aos manifestantes municipais, jamais esquecerão o que vivenciaram.

Esse relato evidencia que o CMET é um lugar importante na vida dos alunos, principalmente para os portadores de necessidades especiais, pois além do objetivo educacional, representa muitas vezes a única opção de convívio social, cultural ou político fora das relações familiares. É primordial a oportunidade de socialização para a construção da cidadania desses alunos.

O Parecer CNE/CEB 11/2000, através do relator Cury (2000, p.12), reforça que está presente na LDB/96 uma perspectiva de encontro entre uma concepção abrangente da educação com uma cidadania universal. O Art. 1º da LDB/96 assinala que: “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”, destacando um conceito de educação bastante amplo. E dentro dessa amplitude, o autor ressalta ainda que:

[...] os termos “jovens e adultos” indicam que, em todas as idades e épocas da vida, é possível formar, se desenvolver e constituir conhecimentos, habilidades, competências e valores que transcendem os espaços formais da escolaridade e conduzem à realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito (PARECER CNE/CEB 11/2000, p. 12).

Ao entrevistar uma aluna com síndrome de Down, perguntei como ela se sentia em relação à escola, se gostava de frequentá-la, ao que respondeu depois de pensar um pouco:

Solta, leve e livre... (ALUNA DA T3).

Percebe-se a importância e significado que a escola tem para ela como um espaço onde se socializa e se sente confortável, quando está fora do convívio familiar. Para ela, a escola não serve somente para se instruir, para estudar, é também um lugar onde se sente bem, como pessoa, mesmo longe de seus cuidadores. O relato da professora sobre essa aluna conta

que só sentiu progressos agora, depois de três anos. Anteriormente não se comunicava com as pessoas e ficava sentada, à parte de tudo e todos, durante o tempo da aula. Enfatiza que não sabia o que a aluna pensava, apenas observava que fazia as tarefas a seu modo. Agora, depois desse tempo, está comunicativa, se expressa, participa da aula falando, discute, e até chama a atenção dos colegas que atrapalham com conversas, uma vez que para ela “não se pode falar na aula” quando temos que estudar.

De acordo com sua professora, ela estava muito apreensiva momentos antes da entrevista e, quando foi interrogada sobre o que estava lhe afligindo, perguntou: “ela vai me aceitar como sou”? A pergunta demonstrou alguma consciência de suas limitações e, talvez, por isso, mostrava-se insegura.

Para Fonseca (2002), as investigações sobre as carências físicas e psicológicas dos alunos portadores de necessidades especiais, principalmente com deficiência mental, revelam, entre outros, a autodepreciação, baixa autoestima e depreciação por parte da sociedade. Em sua tese, a autora reflete e enfatiza que a escola deve valorizar as habilidades desses educandos, trabalhando as melhores condições cognitivas benéficas à sua aprendizagem, adaptando procedimentos didático-pedagógicos, para que se sintam valorizados.

O ritmo mais lento de desenvolvimento de alunos da EJA, com deficiência mental ou não, implica a necessidade de atenção e planejamento da ação didático-pedagógica e deve ser altamente organizada e contínua, sem lacunas, de ritmo mais vagaroso, apresentada em uma variedade maior de maneiras e situações, e proporcione maior aplicação de habilidades aprendidas. (FONSECA, 2002, p. 12)

Ainda ressalta a necessidade da construção de uma política educacional mais ampla e mais próxima do educando, que atenda às necessidades reais dos sujeitos.

Outra fala em que se percebe a importância da escola como um espaço de socialização é de outro aluno da T3. A pergunta foi a mesma feita para sua colega, de como se sentia em relação à escola, se gostava de frequentá-la:

Eu me sinto bem, eu tenho altas amizades... (ALUNO I DA T3).

Quando inquirido sobre o que mais gostava na escola, não teve dúvidas para responder:

Eu gosto de estudar, eu gosto de fazer matemática, eu gosto do atendimento com a psicopedagoga, eu gosto de escrever outras coisas também, gosto de escrever uns textos, escrever as frases, faço textos e frases também. Na hora do intervalo, eu bato papo com os outros colegas, com as outras professoras, com o diretor e a vice-diretora (ALUNO I DA T3).

Em suas falas, notamos que além do gosto pelo estudo o aluno entrevistado dá muita importância à socialização e à convivência, interagindo e, diferentemente de sua colega, parece não se preocupar com a própria deficiência, convivendo normalmente com todos.

A seguir, transcrevemos a fala de outro aluno, e a pergunta versa sobre a importância da escola em sua vida, se mudou alguma coisa depois da ida para o CMET:

Aprendi várias coisas que eu não conseguia bem. Ainda não estou bem firme. Aprendi a ler. (ALUNO II DA T3).

O CMET Paulo Freire, através do Regimento Escolar (2001), visa a garantir os direitos necessários para a construção da cidadania de seus educandos, e um deles é o trabalho com as diferenças, que “tem como base a identidade na diferença e na igualdade de direitos, uma identidade que se constrói em todas as situações práticas e teóricas [...]” (p. 5). A escola também “valoriza o conhecimento do educando, da leitura de mundo através do estudo da realidade, considerando a história e as necessidades das diferenças [...]” (REGIMENTO ESCOLAR, 2001, p. 5)

Ao entrevistar a mãe de um aluno, perguntei o que havia mudado para ele e para a família a partir do ingresso no CMET, que chamasse atenção, e que importância isso passou a ter na vida de todos. Em relação ao primeiro questionamento, a mãe entrevistada respondeu:

Ele ficou mais social e fala mais sobre vários assuntos, e tem mais curiosidade. (MÃE DE ALUNO PORTADOR DE NECESSIDADES ESPECIAIS).

Em relação à importância que o ingresso de seu filho passou a ter na vida de todos os membros da família, sua resposta foi:

Muito importante porque é uma instituição que valoriza as pessoas. Mesmo com suas limitações, cria vínculos de amizade e entretenimentos. E conscientiza dos seus deveres e obrigações como pessoa na sociedade. (MÃE DE ALUNO PORTADOR DE NECESSIDADES ESPECIAIS)

Comparando a fala de alunos e responsáveis com o Regimento Escolar, percebemos que, nessa escola, o aluno é valorizado, pois lhes é proporcionando um ambiente benéfico e acolhedor, expresso por eles de maneira espontânea durante as entrevistas concedidas. Com isso, acredito que o trabalho desenvolvido no CMET os faz se perceberem como sujeitos de direito. Cury (2005) reforça o tema da igualdade e da diferença e discorre sobre a inclusão, ao pensar que a educação escolar deve ser para todos, e que as pessoas são seres singulares e

com direito a se apropriarem do conhecimento universal, sem desigualdades e aproximando os diferentes grupos sociais. O autor ressalta ainda que, para os alunos serem contemplados em seus direitos sem discriminações, tornam-se necessárias políticas de educação igualitárias que lhes garantam frequentar e permanecer na escola em todas as etapas da educação básica, como se percebe no esforço institucional do CMET.

Para finalizar, não concluirei este trabalho, e sim estabelecerei algumas considerações, por saber que o assunto é relevante e desafiador e que, nesse contexto, teremos ainda muito a descobrir e pesquisar.

## 5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O governo brasileiro, signatário das recomendações internacionais, deve apoiar todos os estados e municípios para que a educação inclusiva vença as barreiras geográficas e possa se expandir de maneira a beneficiar todos, sem exceção.

É imperativa a inserção de jovens e adultos portadores de necessidades especiais, trabalhadores ou não, em escolas regulares que os acolham, para prosseguirem dando continuidade a seu processo de educação sob pena de se tornarem mais marginalizados. Suas diferenças devem ser aceitas em escolas que possam apoiá-los e que forneçam, também, atendimento especializado. Devem ter oportunidade para alcançar a inclusão mais qualificada e merecida no ambiente social, para que possam desenvolver suas potencialidades.

Nessa perspectiva, a revisão teórica realizada foi fundamentada em leis, resoluções e pareceres e, ainda, em estudos sobre educação inclusiva, educação especial, educação de jovens e adultos e políticas públicas de inclusão. Ao aplicar tais referências em nossas análises, percebemos na instituição estudada a articulação entre educação inclusiva e educação especial, pois o aluno com necessidades especiais recebe atendimento especializado em algum momento, o que, pelas normas vigentes, deve ser realizado dentro da própria escola, com professores trabalhando juntos pelo processo de escolarização e de integração/inclusão desse aluno nos diversos ambientes sociais.

Destaco, respondendo a alguns dos questionamentos iniciais, que a partir do momento em que a escola se desenvolveu, o processo de inclusão de pessoas deficientes ocorreu de forma processual, em meio a múltiplos fatores sociais, políticos e econômicos, sem caracterizar um processo clássico de tomada de decisão.

Ao evidenciar a importância do convívio e socialização para os alunos portadores de necessidades especiais no CMET, enfatizo o apoio da equipe diretiva, docentes e equipe especializada para proporcionar a inclusão desses sujeitos e promover sua formação, o que é realizado por meio de reuniões, debates e preparo intenso, organizando a instituição para o atendimento desses e de todos os alunos.

Quanto aos alunos portadores de necessidades especiais, percebi com este estudo que se sentem incluídos, e me considero testemunha de que o princípio fundamental da educação inclusiva é cumprido, pois todos devem aprender juntos, não importam as diferenças ou dificuldades. Reportando-me novamente à metáfora do caleidoscópio, comparo a educação inclusiva com uma imagem que contém a capacidade de se formar como única sendo, ao

mesmo tempo, diversa, dada a grande riqueza de suas partes. A comparação com as partes coloridas de um caleidoscópio é muito interessante, pois considero que cada aluno do CMET portador de necessidades especiais é um vencedor, visto que consegue, na sua diferença, fazer parte de um todo e brilhar como o caleidoscópio, quando aprende e se socializa. Mais uma vez, lembro Paulo Freire (1996) quando disse: “ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”.

Retomo as palavras iniciais da epígrafe de meu estudo enfatizando a sabedoria de Comenius, quando ressalta a necessidade de *ensinar tudo a todos*. Nas reflexões finais, verificamos a importância da prática da inclusão, no entanto uma inclusão verdadeira, em que a escola, representada por seus professores, possa valorizar a heterogeneidade de seus aprendizes, respeitando-os por suas diferenças, incluindo todos em um ambiente em que o direito à igualdade de oportunidades seja prioridade.

Este trabalho me indicou caminhos antes desconhecidos, abrindo passagem para a realização, futuramente, de novos estudos. Significou abertura e entendimento, tornando-me uma pessoa mais flexível e consciente das diferenças humanas. Se o assunto instiga, continuará inquietando, uma vez que, mesmo entendendo que as políticas de inclusão sejam recentes em nosso país e, portanto, não suficientemente implementadas, encontro uma escola comprometida com a oferta de uma educação pública inclusiva de qualidade e que está sempre à procura de novas perspectivas, independentemente de políticas governamentais.

## 6 REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas SP: Papyrus, 2003.

ANDREJEW, Marlize et al. O Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores Paulo Freire. In: MOLL, Jaqueline (Org) **Educação de Jovens de Adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Ciclos de Formação, Educação Especial e Inclusão. Frágeis conexões? In: MOLL, Jaqueline (Org) **Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BATISTA, Neusa Chaves. Conselhos Escolares e Processo de Democratização da Gestão da Educação em Porto Alegre. In: LUCE, Maria Beatriz; MEDEIROS, Isabel Leticia Pedroso de (Orgs) **Gestão Escolar: concepções e vivências**. Porto Alegre: UFRGS, 2006, p. 43-50.

BOBBIO, Norberto. **Igualdade e Liberdade**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil**. Rio de Janeiro, 1824. (Versão atualizada) Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao24.htm)  
Acesso em: 04/09/09.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Presidência da República, 1891. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao91.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao91.htm)  
Acesso em 04/09/09.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm). Acesso em: 04/09/09.

\_\_\_\_\_. **Decreto N° 3298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm). Acesso em: 22/08/09.

\_\_\_\_\_. **Decreto N° 5296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis N° 10.048 de 8 de novembro de 2000 e a de N° 10.098 de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/decreto%205296-2004.pdf> Acesso em: 03/10/09.

\_\_\_\_\_. **Lei N° 7.853, de 24 de Outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência. Brasília, DF. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L7853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7853.htm). Acesso em: 28/09/09.

\_\_\_\_\_. **Lei N° 8069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Brasília, DF. Disponível em:  
<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 22/08/09.



\_\_\_\_\_. **Lei N° 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm). Acesso em: 22/08/09.

\_\_\_\_\_. **Lei N° 10172, de 9 de Janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Presidência da República. Disponível em:  
[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm). Acesso em: 22/08/09.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** Brasília: CNE/CEB, 2000. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb13\\_01.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb13_01.pdf). Acesso em: 22/08/09.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Decenal de Educação para Todos.** Brasília: MEC, 1993. Disponível em:  
<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002599.pdf>. Acesso em: 22/08/09.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 01/09/09.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria n° 555/2007, prorrogada pela Portaria n° 948/2007. Brasília, Jan/2008. Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 01/01/1999.

\_\_\_\_\_. **Resolução N° 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 10/10/09.

BRIZOLLA, Francéli. A gestão da educação inclusiva: artes e ofícios da administração escolar. In: LUCE, Maria Beatriz, MEDEIROS, Isabel Letícia Pedrosa de (Orgs) **Gestão Escolar: concepções e vivências.** Porto Alegre: UFRGS, 2006, p. 79-93.

\_\_\_\_\_. **Inclusão Escolar para Alunos com Necessidades Educacionais Especiais no Rio Grande do Sul:** uma investigação sobre os atuais caminhos da política pública (2007). Disponível em: <http://www.isecure.com.br/anpae/156.pdf>. Acesso em: 03/10/09.

BUSETTI, Dione Maria Detanico. Os desafios da inclusão na EJA: um relato do CMET Paulo Freire. In: MEDEIROS, Isabel Letícia; MORAES, Salette Campos; SOUZA, Magali Dias de. (Orgs) **Inclusão Escolar: práticas & teorias.** Porto Alegre: Redes Editora, 2008, p. 75-81.

**CARTA para o Terceiro Milênio,** 1999. Londres, Grã-Bretanha. Aprovada pela Assembleia Governativa da REHABILITATION INTERNATIONAL. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/carta\\_milenio.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/carta_milenio.pdf). Acesso em: 22/09/09.

CARVALHO, Maria de Fátima. **Educação de jovens e adultos com deficiência mental:** inclusão escolar e constituição dos sujeitos. Horizontes, v. 24, n. 2, p. 161-171, jul/dez. 2006.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

\_\_\_\_\_. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CENSO ESCOLAR INEP/MEC - Assessoria de Imprensa do INEP. Disponível em: [http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news07\\_02.htm](http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news07_02.htm). Acesso em: 13/10/09.

CHRISTOFOLI, Maria Conceição Pillon. Inclusão na Educação de Jovens e Adultos. In: MEDEIROS, Isabel Letícia; MORAES, Salete Campos; SOUZA, Magali Dias de. (Orgs) **Inclusão Escolar: práticas & teorias**. Porto Alegre: Redes Editora, 2008, p. 93-103.

CMET Paulo Freire. **Regimento Escolar** aprovado pelo Conselho Municipal de Educação, 2001.

COMERLATO, Denise Maria. Dimensões Teórico-Metodológicas na prática educativa com adultos trabalhadores. In: \_\_\_\_\_; GUSTAVO, Sita Mara Sant' Anna (Orgs). **Aprendendo com jovens e adultos: revista do programa de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos Trabalhadores**. n.0. Porto Alegre: UFRGS, Pró-Reitoria de Recursos Humanos, Faced, 1998.

**CONFERÊNCIA Internacional do Trabalho**. Genebra, 1983. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/confer\\_trab.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/confer_trab.pdf). Acesso em: 22/09/09.

**CONVENÇÃO Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Guatemala, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>. Acesso em: 22/09/09.

CORLASSOLI, Adilso Luis Pimentel; SILVA, Eri Domingos da; ASSIS, Marilena. Pessoas com deficiência visual: da caracterização à inclusão. In: MORAES, Salete Campos de. (Org.) **Educação Especial na EJA: contemplando a diversidade**. Porto Alegre: PMPA/SMED, 2007.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação.. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 51-66.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à Educação: Direito à Igualdade, Direito à Diferença**. Cadernos de Pesquisa, MG n.116, p.245-262, julho/2002.

\_\_\_\_\_. **Políticas Inclusivas e Compensatórias na Educação Básica**. Cadernos de Pesquisa, MG, v. 35, n. 124, p. 11-32, jan/abr. 2005.

DA ROS, Sílvia Zanatta. **Pedagogia e Mediação em Reuven Feuerstein: o processo de mudança em adultos com história de deficiência**. São Paulo: Plexus, 2002.

DECLARAÇÃO DE HAMBURGO SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS. V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos – V CONFINTEA –. Alemanha, jul/1997. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf>. Acesso em: 22/09/09.

DECLARAÇÃO DE JOMTIEN – Declaração Mundial de Educação para Todos – Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas da Aprendizagem – Jomtien, Tailândia, mar/1990. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000108.pdf>. Acesso em: 22/09/09.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA SOBRE PRINCÍPIOS, POLÍTICAS E PRÁTICAS NA ÁREA DAS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS. Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 22.09.09.

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DAS PESSOAS DEFICIENTES. Assembleia Geral das Nações Unidas, ONU, 1975. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec\\_def.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf) Acesso em: 22/09/09.

DECLARAÇÃO DE DIREITOS DO HOMEM E DO CIDADÃO. França, 1789. Disponível em: [http://pfdc.pgr.mpf.gov.br/legislacao-pfdc/direitos-humanos/declar\\_dir\\_homem\\_cidadao.pdf](http://pfdc.pgr.mpf.gov.br/legislacao-pfdc/direitos-humanos/declar_dir_homem_cidadao.pdf) Acesso em: 22/09/09.

DECLARAÇÃO INTERNACIONAL DE MONTREAL SOBRE INCLUSÃO – Congresso Internacional de Montreal sobre Inclusão. Montreal, Quebec, Canadá, 2001. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec\\_inclu.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf). Acesso em: 22/09/09.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS – Assembleia Geral das Nações Unidas, ONU, dez/1948. Disponível em: [http://www.mj.gov.br/sedh/ct/legis\\_intern/ddh\\_bib\\_inter\\_universal.htm](http://www.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm). Acesso em 22/09/09.

DINIZ, Margareth; RAHME, Mônica. Da educação especial à educação inclusiva. In: DINIZ, Margareth; VASCONCELOS, Renata Nunes (Orgs.). **Pluralidade cultural e inclusão na formação de professoras e professores: gênero, sexualidade, raça, educação especial, educação indígena, educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Formato, 2004, p.110-138.

FONSECA, Mirella Villa A.T. Educação de Jovens de Adultos e Alunos com Necessidades Educativas Especiais: versões e inserções. UNIDERP, MS. (2002). Disponível em: [http://www.cereja.org.br/premiounibanco/pes\\_case2\\_mirella.pdf](http://www.cereja.org.br/premiounibanco/pes_case2_mirella.pdf). Acesso em: 04/08/09.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise; FONTES, Rejane de Souza. Panorama de Educação Inclusiva no Município do Rio de Janeiro: **Temas Contemporâneos em Educação**). Educação e Realidade. **Porto Alegre**: UFRGS/Faced v. 34 n. 1, jan/abr, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Integração X inclusão** – Educação para todos. Pátio (Revista Pedagógica). Porto Alegre: Artmed, ano 2, n.5, maio/jul. 1998.

MAZZOTTA, Marcos J.S. Educação do portador de deficiência no novo milênio: dilemas e perspectivas. In: VIZIM, Marli; SILVA, Shirley (Orgs) **Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

MEKSENAS, Paulo. Métodos em pesquisa empírica. In: \_\_\_\_\_. **Pesquisa Social e Ação Pedagógica: conceitos, métodos e práticas**. São Paulo: Loyola, 2002.

MORAES, Salete Campos de. A EJA como espaço de inclusão e empoderamento. In: \_\_\_\_\_. (Org.) **Educação Especial na EJA: contemplando a diversidade**. Porto Alegre: PMPA/SMED, 2007.

PINHEIRO, Humberto Lippo. As políticas públicas e as pessoas portadoras de deficiência. In: VIZIM, Marli; SILVA, Shirley (Orgs). **Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

PORTO ALEGRE. **Lei Municipal N° 8.198, de 18 de agosto de 1998**. Cria o Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre. PMPA/POA, 1998. Disponível em: <http://www.mp.rs.gov.br/infancia/legislacao/id383.htm>. Acesso em: 04/10/09.

\_\_\_\_\_. **Resolução N° 008 de 14 de dezembro de 2006**. Fixa normas para a oferta de Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino. CME/POA. Disponível em: [http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/smed/usu\\_doc/resolucao\\_cme\\_08\\_2006.lnk.pdf](http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/smed/usu_doc/resolucao_cme_08_2006.lnk.pdf). Acesso em: 04/10/09.

\_\_\_\_\_. **Resolução N° 009 de 8 de janeiro de 2009**. Estabelece diretrizes para a oferta da modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA, ensino fundamental, nas instituições de educação da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Disponível em: [http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/smed/usu\\_doc/resolucao\\_cme\\_09\\_2009.lnk.pdf](http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/smed/usu_doc/resolucao_cme_09_2009.lnk.pdf). Acesso em: 04/10/09.

**PROPOSTA de gestão para o CMET**. Documento digitado, 1998.

QUADROS, Isaías Rocha de. Uma experiência com teatro no CMET. In: MOLL, Jaqueline (Org). **Educação de Jovens e Adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

RIO GRANDE DO SUL. **Constituição do Estado do Rio Grande do Sul**. 1989. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/prop/Legislacao/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 03/10/09.

\_\_\_\_\_. **Decreto Estadual n.º 39.678, de 23 de agosto de 1999**. Institui a Política Pública Estadual para as Pessoas Portadoras de Deficiência e Pessoas Portadoras de Altas habilidades e dá outras providências. Governo do Estado do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://www.mp.rs.gov.br/infancia/legislacaoc/legislacaoc/id342.htm> Acesso em: 23/11/09.

\_\_\_\_\_. **Resolução CEED/RS. N° 250, de 10 de novembro de 1999**. Fixa normas para a oferta de Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Ensino. Disponível em: [http://www.ceed.rs.gov.br/arquivos/1211302668reso\\_0250.pdf](http://www.ceed.rs.gov.br/arquivos/1211302668reso_0250.pdf). Acesso em 03/10/09.

\_\_\_\_\_. **Parecer CEED/RS. N° 774/99**, de 10 de novembro de 1999. Disponível em: <http://www.ceed.rs.gov.br/portal/index.php>. Acesso em: 03/10/09.

\_\_\_\_\_. **Parecer N° 441/2002**. Parâmetros para a oferta da educação especial no Sistema Estadual de Ensino. CEED/RS. Disponível em: <http://www.mp.rs.gov.br/infancia/legislacao/id3162.htm>. Acesso em: 03/10/09.

\_\_\_\_\_. **Resolução N° 267/2002**. Fixa os parâmetros para a oferta da educação especial no Sistema Estadual de Ensino. CEED/RS. Disponível em: <http://www.mp.rs.gov.br/infancia/legislacao/id3161.htm>. Acesso em 03/10/09.

\_\_\_\_\_. **Parecer N° 56/2006**. Orienta a implementação das normas que regulamentam a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. CEED/RS. Disponível em: <http://www.mp.rs.gov.br/infancia/legislacaoc/legislacaoc/id3249.htm>. Acesso em: 03/10/2009.

SANT'ANNA, Sita Mara Lopes. **A educação de jovens e adultos**: uma perspectiva histórica. Porto Alegre: UFRGS, 2008. (Texto digitado: 19 p.)

TITTON, Maria Beatriz Pauperio. Os Cenários Políticos e Pedagógicos de Inovações Político-Pedagógicas na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. In: MOLL, Jaqueline (Org) **Ciclos na escola, tempos na vida**: criando possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2004.

VIEIRA, Sofia Lerche. Educação e Gestão: extraindo significados da base legal. In: LUCE, Maria Beatriz; MEDEIROS, Isabel Leticia Pedroso de (Orgs). **Gestão Escolar**: concepções e vivências. Porto Alegre: UFRGS, 2006, p. 27-42.

VIERO, Anézia. **As práticas educativas na educação de jovens e adultos da rede pública de Porto Alegre-RS**. Porto Alegre: UFRGS, 2008. 484 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

VIERO, Anézia; PENTEADO, Cléa. Tempo de fazer e de aprender no SEJA de Porto Alegre: possibilidades e contradições. In: MOLL, Jaqueline (Org) **Educação de Jovens e Adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

