

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

LÚCIA MARIA SANTOS TINÓS

***CAMINHOS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS À EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS: CONHECENDO E COMPREENDENDO
TRAJETÓRIAS ESCOLARES***

São Carlos

2010

**CAMINHOS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS À EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS: CONHECENDO E COMPREENDENDO
TRAJETÓRIAS ESCOLARES**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

LÚCIA MARIA SANTOS TINÓS

***CAMINHOS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS À EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS: CONHECENDO E COMPREENDENDO
TRAJETÓRIAS ESCOLARES***

**Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação Especial da Universidade de São Carlos como
parte dos requisitos para a obtenção do Grau de Doutor em
Educação Especial.**

Orientadora Professora Dra. Fátima Elisabeth Denari

São Carlos

2010

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

T591ca

Tinós, Lúcia Maria Santos.

Caminhos de alunos com deficiências à educação de jovens e adultos : conhecendo e compreendendo trajetórias escolares / Lúcia Maria Santos Tinós. -- São Carlos : UFSCar, 2010.

125 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2010.

1. Educação especial. 2. Inclusão escolar. 3. Educação de jovens e adultos. 4. Deficiência. I. Título.

CDD: 371.9 (20^a)

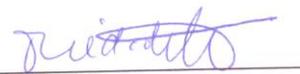


Banca Examinadora da Tese de **Lúcia Maria Santos Tinós**

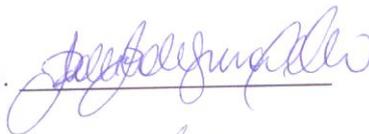
Profa.Dra. Fátima Elisabeth Denari
(UFSCar)

Ass. 

Profa. Dra. Maria da Piedade Resende da Costa
(UFSCar)

Ass. 

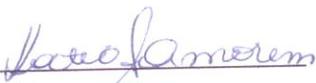
Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello
(UFSCar)

Ass. 

Profa. Dra. Tércia Regina da Silveira Dias
(CUML/Ribeirão Preto)

Ass. 

Profa. Dra. Kátia de Souza Amorim
(FFCL/USP/Ribeirão Preto)

Ass. 

DEDICATÓRIAS

À Joice e Paula que compartilharam suas trajetórias comigo e me ensinaram que “Todos esses que ai estão atravancando meu caminho, eles passarão... Eu passarinho” (Mário Quintana). Vocês são fontes de inspiração.

À Renato e Cauê que estiveram e estão presentes em minhas trajetórias e me ensinaram que “o amor é quando a gente mora um no outro” (Mário Quintana). Amo vocês!

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos.

À minha orientadora Professora Dra. Fátima Elisabeth Denari pela orientação, amizade e confiança depositada antes e durante a realização deste trabalho.

À minha mãe Grace pelos exemplos, ensinamentos e simplesmente por ser um acalento em minha vida'.

Às professoras: Dra. Kátia de Souza Amorim, pelo acolhimento em seu grupo de estudo e pelas preciosas contribuições a este trabalho ao longo de sua realização; Dra. Tércia Regina da Silveira Dias, Dra. Roseli Rodrigues de Mello e Dra. Maria da Piedade Resende da Costa pelas críticas e, sugestões feitas durante o exame de qualificação e defesa deste trabalho e assim, participarem da minha formação, através de suas contribuições nesta pesquisa.

À Joice, Luiza, Paula e Maria, por aceitarem participar, por confiarem neste trabalho e por dividirem suas histórias comigo.

AGRADECIMENTOS AOS AMIGOS

Buscar minha história foi imprescindível na elaboração deste trabalho. Debrucei-me pelas minhas trajetórias... Escolar, profissional, emocional, familiar, enfim... Minha vida!

Então comecei a pensar e repensar quais nomes deveriam constar em meus agradecimentos. Acabei percebendo que estava frente a mais uma tarefa difícil nesta trajetória de escrever a tese. Por que difícil?

Por que nomes não faltariam na minha lista.

Na tentativa de conseguir escolher nomes, que fossem mais relevantes, busquei critérios de quais nomes eu deveria registrar e assim, de certa forma, eternizar nestas páginas.

Assim, o primeiro critério que assumi e que, deveriam ser os nomes das pessoas que fizeram de alguma forma parte neste momento de elaboração da tese (contando os quatro anos!). Contudo, achei que seria injusta, pois, nas minhas trajetórias algumas pessoas foram fundamentais para que hoje eu esteja neste dilema e que não necessariamente, estão ou estiveram presentes neste momento. Foi por terra o critério de temporalidade.

Pensei, também, no critério de afetividade e estímulo neste período. Novamente me encontrei pensando em quantos nomes me foram importantes, me estimularam, me apoiaram e me amaram durante a minha trajetória e, com isso, me fizeram chegar até aqui. Sem falar nos

nomes que também me desestimularam e por isso, também cheguei até aqui. Será que estes não mereceriam meus agradecimentos?

Mais uma vez, me vi procurando critérios para definir quais nomes deveriam constar... Comecei a pensar nos amigos da trajetória escolar e pensar também nos nomes dos professores desta trajetória. Nos nomes que foram compondo a mesma de forma tão presente ainda e... São tantos nomes...

Fui buscar minha trajetória familiar. Nomes de irmãos, cunhados, tios, sogros, sobrinhos, primos, primos em segundo grau... Descobri que nesta trajetória sempre fui tão acolhida e são tantos os nomes...

Sem falar na trajetória profissional! Nomes de companheiros de sala de aula, de escola, dos alunos, de orientados, nomes que dividiram tarefas, que me ensinaram e auxiliaram... Também são tantos nomes...

E os nomes dos amigos simplesmente. Aqueles que fizeram e fazem parte do meu dia-dia, que foram se revelando em diferentes formas, em diferentes lugares (amigos de ônibus, amigos de rua, amigos de infância, amigos de vizinhanças, amigos de grupo de estudo, amigos de almoços, amigos de férias, amigos de reunião de creche, amigos de conversas e conversas fiadas, amigos de longe e de perto, amigos...). Amigos que ensinaram que o importante é simplesmente viver. Também são nomes que não acabam mais...

Enfim... Tomei a decisão, não sei se sábia, que não deveria ter nomes neste momento e sim o meu agradecimento a todos que estiveram compondo minha história em minhas diferentes trajetórias e que de alguma forma, direta ou indiretamente eu compartilhei ou compartilho alguns sonhos, algum tempo, algum trabalho, alguma idéia, alguma experiência, algum sorriso, alguma lágrima, algum abraço, alguma preocupação, algum amor.

E como já disse Mário Quintana: "Uma vida não basta ser vivida. Ela precisa ser sonhada". Vocês que estiveram e estão em minhas trajetórias e de alguma forma são responsáveis pelos meus sonhos... OBRIGADO!

RESUMO

TINÓS, L. M. S. CAMINHOS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONHECENDO E COMPREENDENDO TRAJETÓRIAS ESCOLARES.

Pesquisas indicam que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sido usada, de forma crescente, como recurso educacional por pessoas com deficiências. Embora as últimas décadas mostrem avanços na legislação, na busca por garantir o direito a uma educação de qualidade, para os alunos com necessidades educacionais especiais, inclusive os com deficiência. Com base no princípio de uma Educação Inclusiva para todos, fica a questão de como vem sendo assegurado e efetivado o serviço escolar – especial ou regular – para esta população. Nesse contexto, o objetivo deste trabalho foi reconhecer e desvelar as trajetórias escolares de alunos com deficiência e, assim, melhor compreender e (re)significar os diferentes serviços educacionais por estes vivenciados. Para tal, por meio de entrevistas com duas jovens com deficiências, matriculadas na EJA, e suas mães, buscou-se a compreensão do fenômeno pesquisado. Para as análises dos dados, utilizou-se entendimentos fenomenológicos, tendo por princípio unidades de significados, para desvelar as vivências e significados das percepções de cada participante em um mundo de interpretações do contexto vivido. Como resultados, as descrições das trajetórias escolares possibilitaram entender alguns aspectos dos serviços educacionais (a *Escola Especial*, a *Classe Especial*, a *Classe Regular (Inclusão)* e as *Salas de EJA*). E a análise compreensiva permitiu destacar as convergências e divergências dos processos analisados: *atendimento pedagógico; certificação; situações de exclusão; acolhimento; encaminhamento; terminalidade; garantia de direito; inclusão; formação e mundo do trabalho*, com reflexões em relação às legislações vigentes. Assim, verificou-se, nestas trajetórias, que os avanços na legislação, referentes à garantia do direito à educação de qualidade, e neste caso para com os alunos com deficiência, ainda estão para serem efetivados com maiores condições, e que estes serviços educacionais, incluindo a EJA, passem a serem pensados e garantidos por políticas públicas que reconheçam o direito e as necessidades dos alunos com deficiência.

Palavras-chave: educação de jovens e adultos com deficiência; inclusão e educação especial.

ABSTRACT

TINÓS, L. M. S. THE PATHS OF HANDICAPPED STUDENTS TOWARDS EDUCATION OF YOUNGSTERS AND ADULTS: ACKNOWLEDGING AND UNDERSTANDING EDUCATIONAL TRAJECTORIES.

Studies indicate that the Youngster and Adult Education program has been increasingly used as an educational resource by handicapped people. Although the last decades has shown progress in the legislation aiming to assure the right to a quality education for the students with special needs, including the handicapped ones, based on the principle of an Inclusive Education for all, the question is how the educational services – special or regular - are being assured and taken into account for these individuals stands. Based on this question, the objective of this study was to understand the educational trajectories of the handicapped students that are participating in the Youngster and Adult Education program, worth the aim of, better defining the different educational services experienced by these students, including the Youngster and Adult Education program itself. To achieve this, interviews were carried out with two handicapped women enrolled in the Youngster and Adult Education program, and their mothers. For the data analysis, phenomenological understandings were selected, having as a principle the units of meanings, in order to unveil the understandings and meanings of each participant, perceptions then world of interpretations of the experienced contexts. The description of educational trajectories enabled the understanding of some aspects of the educational services (the Special School, the *Special Education Classroom*, the *Regular Education Classroom (Inclusion)* and the *Youngster and Adult Education program Classes*). The understanding analysis allowed to point out convergences and divergences of the analyzed processes: pedagogical *attendance*; *academic degree*; *exclusion situations*; *welcoming*; *referral*; *certification*; *right or assurance*; *inclusion*; *education and work world*, *all descend lousy* the legislations in effect. Thus, it was observed in these trajectories that the progresses in the legislation regarding the assurance of the right to a quality education, and, in this case, towards the handicapped students, still need to be put into effect with seriousness and real conditions. That these educational services, including the youngster and adult Education program, start to be thought and guaranteed for public politics that recognize the right and the necessities of the handicapped student.

Key-words: handicapped youngster and adult education; inclusion and special education

LISTA DE QUADROS

Quadro I - EJA e Políticas Públicas: Um breve Histórico	24
Quadro II - Características e Informações Resumidas de Joice e Paula	81
Quadro III - Resgate Resumido das Trajetórias de Joice e Paula	82
Quadro IV - As Trajetórias Circunscritas com a Legislação	83

LISTA DE FIGURAS

Figura I - Modalidades de Educação Especial	16
Figura II - O Sistema de Cascata	17

SUMÁRIO

PARTE I – INTRODUÇÃO	02
1.1. APRESENTAÇÃO	02
1.2. A MINHA TRAJETÓRIA - AS EXPERIÊNCIAS QUE FUNDAMENTARAM MEUS ENTENDIMENTOS E O MEU OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A EJA	04
PARTE II - ENTENDIMENTOS SOBRE OS SERVIÇOS EDUCACIONAIS: ALGUMAS REFERÊNCIAS	11
2.1. OS SERVIÇOS EDUCACIONAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	11
2.2. OS SERVIÇOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL	15
2.3. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA	24
2.4. A EJA E O ALUNO COM DEFICIÊNCIA	27
PARTE III - OS CAMINHOS PERCORRIDOS: A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	33
3.1. SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES E PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS	36
3.2. PROCEDIMENTO PARA ANÁLISE DOS DADOS	38
PARTE IV - ALGUMAS TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA QUE ESTÃO NA EJA: CONHECENDO E CIRCUNSCREVENDO OS CONTEXTOS	41
4.1. O CONTEXTO DA EJA: CONHECENDO	41
4.2. AS PARTICIPANTES: APRESENTANDO	43
4.3. O CONTEXTO DAS ENTREVISTAS: DESCREVENDO	44
4.4. AS TRAJETÓRIAS ESCOLARES: (RE) CONSTRUINDO	46
4.4.1. JOICE	47
4.4.2. PAULA	62
4.5. JOICE E PAULA: RESGATANDO OS DADOS	81
4.6. AS TRAJETÓRIAS CIRCUNSCRITAS COM A LEGISLAÇÃO	82
PARTE V - OS SERVIÇOS EDUCACIONAIS PRESENTES NESTAS TRAJETÓRIAS: COMPREENDENDO O FENÔMENO	87
PARTE VI - OS CAMINHOS VIVENCIADOS: TRILHANDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	102
PARTE VII – REFERÊNCIAS	106
PARTE VIII – APÊNDICES E ANEXO	116

*O passado não reconhece o seu lugar:
Está sempre presente.*
Mário Quintana

PARTE I

INTRODUÇÃO

1.1. APRESENTAÇÃO

Este trabalho decorre dos anos em que estive no papel de estudante de Pedagogia, tecendo experiência e observação sobre a realidade educacional que vivenciei e em que fui formada. Decorre, ainda, de minhas experiências, reflexões e observações colhidas ao longo dos 20 anos que estudo e atuo na área da Educação, em diferentes serviços e modalidades.

Venho acompanhando, nos últimos anos, o avanço das discussões e das produções científicas na área da Educação abarcando diferentes modalidades de atendimento, tais como: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, entre outros. E, nesse processo, pude perceber o quanto o pressuposto da *educação de qualidade para todos* vem adquirindo notoriedade e importância na legislação e nas ações voltadas à área educacional. De acordo com Ferreira (2006, p.45), esse pressuposto deveria perpassar todas as modalidades de ensino, de modo que:

Todos os atores envolvidos no processo de melhoria da qualidade dos sistemas educacionais e das escolas trabalhem como parceiros e colaboradores na definição de políticas e estratégias de identificação e combate à exclusão e na promoção e defesa dos direitos de todo(a)s de acesso à educação (matrícula) e ao sucesso escolar (permanência).

O pressuposto da *educação de qualidade para todos* encontra subsídios, internacionalmente, nos documentos resultantes dos encontros de Jomtien, na Tailândia (1990) e de Salamanca, na Espanha (1994 e 2009). Pode ser verificado também no Brasil, em vários aportes legais, dentre os quais a Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (LDBEN 9.344 de 1996) e as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a).

Nessa situação, frente a avanços teóricos/ideológicos busco entender particularmente como vem se configurando a realidade e a qualidade dos atendimentos educacionais

oferecidos *para* e vivenciados *por* pessoas deficientes, ao longo de suas trajetórias educacionais. Foco, neste presente trabalho, o atendimento dado a alunos com deficiências¹, pois considero que, embora esses venham obtendo garantias legais de seus direitos, historicamente não são concebidas e consideradas capazes de pensarem e expressarem opiniões e desejos.

Assim, pretendo neste estudo compreender as percepções de jovens e adultos deficientes sobre sua educação. Mais particularmente, compreender as percepções de alunos com deficiências usuários da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Além disso, aprender, também, as percepções dos seus responsáveis (mães), sobre as trajetórias educacionais de seus filhos, analisando os diferentes serviços a que tiveram acesso até chegarem à EJA. A escolha por considerar também as percepções das mães se dá por, também, ponderar que as decisões sobre a vida escolar, geralmente, são tomadas pelos responsáveis (pais e mães) e não somente pelos filhos.

A busca pela compreensão das percepções se dá no sentido proposto por Merleau-Ponty (1971, p.271) de que compreender é procurar:

O sentido que transcende à interseção de minhas experiências com as do outro, pela engrenagem de umas sobre as outras, ele é, pois inseparável da subjetividade e intersubjetividade que fazem sua unidade pela retomada de minhas experiências passadas em minhas experiências presentes, da experiência do outro na minha.

Entendo que é a experiência de cada um que o torna capaz de produzir seus horizontes de possibilidades e consolidar sua história; o homem é essencialmente transformador, mesmo que nem sempre esteja usando tal possibilidade e mesmo que suas ações possam reproduzir sinais que o condicionem. Pois, ao “ter consciência de sua experiência, o homem pode passar a atribuir significado ao mundo e compreender que o mundo dos significados faz parte do seu modo de ser” (SANTOS, 1998, p 36). É nesta trajetória, refletindo e vivenciando, que me dispus a inquirir sobre a questão da *educação de qualidade para todos*, particularmente em relação aos serviços educacionais vivenciados pelos jovens e adultos deficientes que estão na EJA.

¹ Neste trabalho, o termo aluno com deficiência considera a definição dada pela Convenção de Guatemala (UNESCO, 1999), que define que o termo deficiência “significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária causada ou agravada pelo ambiente econômico e social”.

A problemática aqui levantada origina-se também de minha necessidade de refletir, mais amiúde, sobre este processo para que, munida de conhecimentos, possa melhor compreender como vem se configurando os serviços educacionais oferecidos para essa população, no sentido de se construir o pressuposto da qualidade nesses serviços, incluindo a modalidade EJA.

1.2. A MINHA TRAJETÓRIA - AS EXPERIÊNCIAS QUE FUNDAMENTARAM MEUS ENTENDIMENTOS E O MEU OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A EJA

Início a reconstrução de minha trajetória a partir do término do Curso de Formação ao Magistério, no Instituto de Educação do Ceará, em 1990. No ano seguinte, iniciei a graduação em Pedagogia na Universidade Federal do Ceará (UFC). Datam deste período as primeiras experiências na Educação Especial, pois, em 1992, comecei a trabalhar na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, como professora de uma sala para crianças de cinco anos.

Desta experiência, ainda trago o interesse e a busca de entendimento pela área da Educação Especial; as primeiras experiências de convívio com pessoas com deficiências (crianças, jovens e adultos); e, também, as primeiras angústias, resultantes das vivências e reflexões sobre a organização, planejamento e efetivação de ações educacionais voltadas a alunos com deficiência e, particularmente, neste caso, alunos com deficiência mental².

No ano de 1994, deixei o trabalho da APAE para dedicar-me mais à formação na graduação trabalhando como bolsista do Núcleo de Educação Especial da Universidade Federal do Ceará (UFC), para cursar a área de aprofundamento em Educação Especial, oferecida neste curso de graduação.

Iniciei o Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), em 1996, apresentando um projeto de pesquisa para a área de Educação Especial e pretendendo buscar um aprofundamento nos conhecimentos neste

² Atualmente o termo politicamente correto é déficit intelectual, porém como trata-se de uma reconstrução será mantido o termo vigente na época.

campo. Na trajetória de aluna de pós-graduação, tive a oportunidade de passar um semestre como aluna especial no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

A oportunidade de participar dos cursos quer como aluna regular, quer como aluna especial, propiciou assimilar novos conhecimentos que indicaram caminhos e possibilidades no direcionamento do meu olhar para a questão norteadora de minha dissertação de mestrado: *Quais as percepções dos usuários - o aluno deficiente mental e seus pais - sobre a classe especial?* Em 1998, defendi a dissertação: *As percepções dos usuários e usuárias da classe especial sobre este serviço educacional.*

Ao revisitar essa trajetória de formação, não consigo dimensionar a riqueza de experiências e conhecimentos que este período representou: discutir um serviço educacional partindo dos depoimentos de seus usuários, de suas percepções e vivências e abrindo um espaço à expressão de seus posicionamentos e às expectativas, com o intuito de buscar transformações. Tais transformações são vistas como se dando por meio da Educação, no sentido proposto por Mazzotta (1987, p. 33), “a educação de um indivíduo procede de situações capazes de transformá-lo ou de permitir transformar-se”. O sentido proposto pelo autor ressalta a importância de se ter claramente definidos, princípios e valores que regem a experiência de ser educador. E é neste sentido que tenho procurado pautar a minha experiência e atuação.

Durante os anos de 1999 a 2004, fui professora concursada do Ensino Fundamental I da Rede Municipal da Cidade de São Carlos. Esse foi um período de grandes descobertas, pois tive uma trajetória de educadora nas diferentes séries do Ensino Fundamental I, onde pude conhecer as singularidades e as diversidades dos alunos nas diferentes fases do desenvolvimento, bem como, vivenciar a tentativa de construção de trabalhos coletivos com alguns de meus pares.

Deste período, a relação entre a Educação e a Educação Especial tornou-se mais estreita devido às tentativas de inclusão³ vivenciadas nas escolas em que lecionei. As dúvidas e incertezas ficaram presentes em falas, em práticas e, muitas vezes, na falta de iniciativa, quer presenciadas, quer vivenciadas, que mais representava e implicava em experiências de processos de exclusão. Não raramente, na minha busca por ajuda, escutei

³ Entende-se inclusão não como um princípio relacionado à qualidade da educação como vem sendo pensado e defendido em anos mais recentes e sim no contexto histórico da época como o movimento que representava apenas a presença física - inserção - de alunos deficientes em salas regulares.

falas que nos mandavam *aguentar o aluno deficiente em sala por mais algum tempo, pois logo ele iria fazer catorze anos e não seria mais problema meu* ⁴.

Estes empecilhos não esmoreceram o buscar mais conhecimento e a efetivação de uma educação de qualidade para esses alunos. Não obstante, ficou evidenciado que os serviços educacionais e seus profissionais necessitavam de grandes mudanças ideológicas e estruturais para não mais perpetuar a exclusão.

Em 2005, passei a residir em Ribeirão Preto e fui aprovada em um concurso para monitora da Educação de Jovens e Adultos no município. Ao escolher uma sala com horário diferenciado, das 08h00 às 11h00 (período matutino), acabei por ser apresentada a uma realidade inusitada, passando a trabalhar em uma sala em que, dos doze jovens e adultos, cinco apresentavam deficiências.

Essa realidade me fez pensar em como esses jovens e adultos deficientes chegaram até a EJA: será que nunca tinham tido nenhuma outra experiência escolar? Caso tivessem passado por outros serviços, por que estavam na EJA? Estes serviços (não) apresentavam qualidade⁵ para a formação desses alunos? O que eles buscavam na EJA?

Contudo, a minha vivência como monitora dessa sala da EJA durou apenas alguns meses, pois logo assumi o cargo de Educadora do curso de graduação em Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo, onde atuo até os dias de hoje.

No exercício como educadora (supervisora de estágio), do curso de Pedagogia, pensei/julguei que as questões relacionadas ao atendimento educacional de alunos deficientes não estivessem tão presentes. Todavia, durante as supervisões, os relatos dos graduandos e as questões decorrentes direcionavam-se, quase sempre, às formas como vêm ocorrendo a inclusão escolar.

Enfim, as questões trazidas pelos alunos estagiários do curso de Pedagogia, as minhas questões sobre a realidade encontrada na sala da EJA e, mesmo toda a minha trajetória por diferentes serviços educacionais, comuns ou especiais, fizeram-me pensar que

⁴ Grifo da autora.

⁵ Ciente que o termo qualidade na e em educação admite uma multiplicidade de interpretação e entendimentos, dependendo de concepções prévias, neste estudo foi feita a opção pela definição de qualidade da UNESCO que considera o desenvolvimento cognitivo, criativo e emocional que deve encontrar-se presente em quatro momentos diferentes: qualidade dos(as) estudantes – saudáveis e motivados; qualidade do processo – qualidade do(as) professores(as) com competências pedagógicas; qualidade do currículo – conteúdos relevantes; e qualidade do sistema – boa gestão e equidade na distribuição de recursos (UNESCO, 2005).

já existe uma legislação que garante o direito e acesso à escolaridade de todos. E não obstante exista uma organização do sistema que acontece por meio de uma diversidade de serviços educacionais direcionados para o atendimento de pessoas deficientes, interrogou-se como as trajetórias escolares destas últimas não têm sido de sucesso, independentemente dos serviços frequentados?

Tal indagação também nasce frente a alguns percursos de insucessos observados, durante minhas trajetórias. Desta forma, foram nascendo mais algumas inquietações, tais como: 1) Os serviços educacionais próprios não foram suficientes satisfatórios para atender às necessidades dos alunos com deficiência e a EJA passou a ser uma possibilidade de continuação da trajetória escolar destes? 2) A EJA não é um serviço educacional criado e estruturado para o atendimento desta população. Assim, será que o jovem e o adulto deficientes continuam trilhando trajetórias de exclusão?

Em 2007, inicio uma nova trajetória em minha formação tornando-me aluna do doutorado do Programa em Pós-Graduação em Educação Especial com a proposta de compreender:

Quais os serviços educacionais que jovens e adultos deficientes percorreram e que resultaram na sua matrícula e frequência na EJA?

Tal questão trouxe de imediato a necessidade de refletir como os serviços educacionais são pensados e dispostos na relação entre a Educação e a Educação Especial. Ainda, como a premissa de Inclusão⁶ vem se efetivando nas diferentes modalidades de ensino e nos diferentes serviços educacionais. Neste sentido, alguns autores (MAZZOTTA, 1996; JANNUZZI, 2004) relatam a dicotomização histórica da compreensão entre a Educação Comum e a Educação Especial, resultando daí uma visão fragmentada e desvinculada do sentido mais geral da Educação e a não compreensão da inclusão como premissa de uma educação de qualidade para todos.

Desta forma, tento compreender como vem se estabelecendo os serviços educacionais ligados à Educação Especial (Escolas Especiais, Classes Especiais) ou mesmo serviços da Educação Regular considerando a inserção de alunos deficientes na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na EJA. Isso demonstra a necessidade de se conhecer os espaços e contextos pelos quais pessoas com deficiência vêm passando e pelos quais,

⁶ Neste momento, passo a considerar o termo inclusão como a premissa de educação de qualidade para todos, conforme os aportes da legislação e de diferentes autores como Rodrigues (2006).

potencial e teoricamente, poderiam desenvolver-se, educar-se, tornando-se cidadãos participativos e cumpridores de seus deveres, ao mesmo tempo em que têm a garantia de seus direitos preservada (MAZZOTTA, 1996; DENARI e MOREJON, 2009).

Assim, com bases nessas premissas, este trabalho traçou o seguinte objetivo:

Reconhecer e desvelar as trajetórias escolares de alunos com deficiência e, assim, melhor compreender e (re)significar os diferentes serviços educacionais por estes vivenciados.

Na construção deste trabalho, busquei seguir uma trajetória a partir de diferentes caminhos na tentativa de organizar minhas leituras, os dados - as falas dos participantes - as reflexões engendradas e minhas experiências.

Para trilhar este percurso, a partir desta primeira parte, este trabalho encontra-se organizado, por meio de capítulos de reflexão, de contextualização do fenômeno e de articulação, com o intuito de que ao final ele mostre ao leitor como se desvelou. Assim, os capítulos estão apresentados da seguinte forma:

Parte II. Entendimentos sobre os serviços educacionais: algumas referências.

Busco contextualizar e situar o leitor em relação aos serviços educacionais existentes na Educação Especial, ao atendimento inclusivo na rede regular e particularmente à modalidade de ensino da EJA, para a compreensão do contexto onde as trajetórias das participantes ocorrem.

Parte III - Os Caminhos Percorridos: A Trajetória Metodológica.

Pretendo elucidar os caminhos que trilhados, buscando na pesquisa qualitativa e nos entendimentos da fenomenologia, ferramentas para desvelar as falas das participantes, na tentativa de compreensão do fenômeno pesquisado: os serviços escolares que compuserem as trajetórias escolares de jovens e adultos com deficiência.

Parte IV - Algumas Trajetórias Escolares de Jovens e Adultos com Deficiência que estão na EJA: Conhecendo e Circunscrevendo os Contextos.

Neste capítulo, apresento e descrevo as falas de duas jovens com deficiência e suas mães, registrando as trajetórias escolares percorridas até a EJA.

Parte V – Os Serviços Educacionais Presentes nestas Trajetórias: Compreendendo o Fenômeno.

Analisando, neste capítulo, as trajetórias apresentadas pelas falas das participantes, com o intuito de compreender os sentidos atribuídos por elas aos diferentes serviços educacionais de que participaram, apresentando as convergências e as divergências de cada serviço frequentado.

Parte VI - Os Caminhos Vivenciados: Trilhando Algumas Considerações.

Teço algumas considerações gerais sobre os resultados deste trabalho e sua contribuição para a compreensão dos serviços educacionais que compuseram as trajetórias escolares de alguns jovens e adultos com deficiência.

Parte VII - Referências Bibliográficas.

Indico a literatura que ajudou a compor este trabalho.

*O que mata um jardim não é mesmo
alguma ausência, nem abandono [...].
O que mata um jardim é esse olhar vazio
de quem por ele passa indiferente*
Mário Quintana

PARTE II

ENTENDIMENTOS SOBRE OS SERVIÇOS EDUCACIONAIS: ALGUMAS REFERÊNCIAS

2.1. OS SERVIÇOS EDUCACIONAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

O desejo de uma sociedade mais justa e inclusiva nasce da necessidade de se discutir e eliminar qualquer forma de discriminação em favor da igualdade de direitos, caminhando para concretizar-se a partir de encontros e documentos, como alguns mencionados anteriormente.

No entanto, falar de inclusão implica em tratar do processo dialético de inclusão/exclusão ou do processo de inclusão perversa. Como ressalta Sawaia (2002 p.09):

(...) a exclusão é um processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é um processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e nem é uma falha do sistema, devendo ser combatida como algo que perturba a ordem social; ao contrário, ele é produto do funcionamento do sistema.

Desta forma, compreende-se que inclusão é parte de um processo contraditório, uma vez que ela só existe devido à exclusão. Assim, é necessário ressaltar que a legislação, que é fruto deste sistema, vem garantindo a estrutura social que é excludente e que legitima um sistema de desigualdade. Contudo, a estrutura social não é homogênea, existindo movimentos sociais que criam contradições nas leis com movimentos de avanços e de retrocessos. E criam espaços para se pensar em rupturas e transformações.

Com base nessa perspectiva, que enxerga essas contradições e compreende que as mudanças na legislação, para a garantia dos direitos das pessoas com deficiência, de fato não levou a grandes mudanças estruturais e sociais, pois na essência continuam representando a exclusão que serão apresentadas as questões sobre a inclusão e sobre os serviços educacionais – especial e regular.

A discussão sobre inclusão não pode ser restrita apenas à área escolar. Antes, deve-se estender ao conjunto dos âmbitos social, econômico, político, entre outros. É necessário romper com a idéia de que a inclusão se limita à inserção de uma pessoa com necessidades especiais no sistema de ensino regular, em suas diferentes modalidades.

Assim, é importante pensar em uma pessoa singular que possui características únicas (sejam elas determinadas pelo entrelaçamento de condições sociais, étnico-raciais, culturais e físicas) e que necessita de uma estrutura facilitadora para seu acesso e permanência não só no ambiente escolar, como laboral e no conjunto social (AMARAL, 1994; BIANCHETTI, 2002). Apesar de se levar em consideração essas prerrogativas, por uma questão de foco do trabalho, mais especificamente, discutir-se-á a *educação* inclusiva como proposta nos documentos legais e políticas governamentais.

O pressuposto de uma educação inclusiva efetiva, que assegure o direito de igualdade com equidade para todos, vem sendo defendido por vários autores e encontra-se declarado em uma série de documentos nacionais. Desta forma, o Documento Subsidiário à Política de Inclusão (BRASIL/MEC, 2007e, pp. 47 - 48) demonstra idéias sobre o movimento da Educação Inclusiva:

As duas últimas décadas foram marcadas pelo debate da inclusão, estabelecendo como componente fundamental à universalização do acesso à educação, o desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança, a ampliação da participação da família e da comunidade, a organização das escolas para a participação e aprendizagem de todos os alunos e a formação de redes de apoio à inclusão. Esta postura ativa de identificação das barreiras que alguns alunos encontram no acesso à educação e também a busca dos recursos necessários para ultrapassá-los se constituiu no movimento da inclusão e consolidação de um novo paradigma educacional referenciado na concepção de educação inclusiva, que tem como desafio a construção de uma escola aberta às diferenças e uma sociedade que reconhece e valoriza a diversidade.

Estrutura-se, assim, toda uma perspectiva de atendimento aos alunos com necessidades especiais, estes aqui considerados como o indicado no contexto da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p. 03). Nessa declaração, o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a:

(...) todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades se originam em função de necessidades especiais ou dificuldades de aprendizagem. Podem ser aí enquadradas/os crianças e jovens deficientes e superdotadas; crianças e jovens de rua; crianças e jovens trabalhadores; crianças e jovens de origem remota ou de população nômade; crianças e jovens pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais; e, as crianças e jovens de outros grupos marginalizados.

Conforme Bieler (2004) explicita, a educação inclusiva se apresenta como uma perspectiva que vai muito além das pessoas com necessidades especiais, estas representando apenas um dos grupos que deveria ser beneficiado pela lei. Verifica-se, portanto, que a educação inclusiva deveria ser efetivada por meio de uma proposta abrangente, já que preconiza a diversidade dos alunos, os níveis de necessidades e as características individuais. Assim, a mesma se apresenta no sentido de melhorar a qualidade de ensino para todos.

No Brasil, percebe-se que as discussões acerca das políticas de avaliação e implementação de modelos de escola inclusiva, ou mesmo de educação inclusiva, vêm ganhando espaços. Neste sentido, a LDBEN 9.344/96b (BRASIL/MEC, 1996) e o Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL/MEC, 1997c), são instrumentos que tentam garantir e viabilizar os rumos que a Educação deve tomar.

A idéia de uma educação inclusiva infere ou interfere na construção de uma concepção de escola. Em consequência, resulta na construção da idéia de uma escola inclusiva⁷ para pessoas com necessidades especiais. Tal idéia tem sido amplamente defendida por alguns estudiosos, como Rodrigues (2006) e Mantoan (2006) entre outros, que consideram a escola como veículo de propagação de uma educação para todos.

Da premissa de Educação Inclusiva, também nasce a Proposta de uma Educação Inclusiva Total (MANTOAN, 2006), que tem como pressuposto principal a inserção de todos os alunos com déficits de toda ordem, permanentes ou temporários, mais graves ou menos severos, nas classes de ensino regular.

Porém, considera-se que, independentemente da defesa da idéia de proposta inclusiva e de uma escola inclusiva e, mesmo ciente dos “pseudo avanços” presentes nos instrumentos legais e das tentativas de sua implantação, devido às atuais estruturas sociais marcadas pela

⁷ O sentido compreendido, neste trabalho, por uma escola inclusiva, vai além da inserção física de alunos deficientes, pois a escola pode se dizer inclusiva e aceitar a matrícula de alunos deficientes pela pressão legal, mas não necessariamente ela é inclusiva no sentido lato da educação.

exclusão e pelo desrespeito às diferenças, a real efetivação da inclusão ainda está longe de ser a ideal, como sinaliza Minto (2000).

Essa questão fica evidente quando se verificam os dados gerais da educação no país. Com base nos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL/IBGE, 2007g), divulgados pelo Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas – (IPEA, 2008), verifica-se que, nas três últimas décadas, 680 mil crianças e adolescentes encontram-se fora dos sistemas de ensino.

Outro dado revelado pelo IBGE (BRASIL/IBGE, 2007g) salienta a questão do analfabetismo em nosso país. Mesmo apresentando uma redução de 47% em seus índices, no período de 1988 a 2007, a taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais era igual a de jovens e adultos de 15 a 24 anos de duas décadas antes. Tal situação demonstra que, além de ser bastante elevada a taxa de analfabetismo desta população (15 anos ou mais), ela encobre desigualdades de diversas ordens como regionalidade, gênero, raça, entre outros. Já o Indicador de Alfabetismo Funcional⁸ (Inaf), de 2009, aponta que 28% da população brasileira entre 25 e 64 anos é considerada analfabeta funcional⁹.

Esses dados indicam que, sem dúvida, o acesso à educação e a uma educação de qualidade ainda não é satisfatório em nosso país, pois ou não acontecem ou acontecem de maneira incompleta. Esta situação merece reflexões mais constantes e intensas para que sejam pensadas políticas públicas e práticas voltadas ao desenvolvimento igualitário e equitativo da educação brasileira, dentro dos preceitos de uma educação verdadeiramente inclusiva, na acepção global do termo.

De maneira geral, toda a discussão sobre a necessidade de se pensar em uma proposta de Educação Inclusiva, no sentido de prever uma educação de qualidade para todos e, particularmente, uma educação de qualidade para pessoas com deficiência, impele-nos a pensar nas contradições sociais e em um olhar mais cuidadoso sobre a legislação que referencia os serviços de educação especial no Brasil.

⁸ O Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf) é uma pesquisa realizada desde 2001, pela Ação Educativa e pelo Instituto Paulo Montenegro, para avaliar os conhecimentos, as habilidades e práticas de leitura, escrita e matemática de jovens e adultos entre 15 e 64 anos.

⁹ O conceito de analfabetos funcionais foi criado pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), em 1978, para referir-se a pessoas que, mesmo sabendo ler e escrever algo simples, não tem as habilidades necessárias para viabilizar o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

2.2. OS SERVIÇOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Para compreender os serviços da Educação Especial no Brasil, é importante se ter claro o entendimento do que é Educação Especial e como a mesma foi se organizando em sua trajetória. Autores como Jannuzzi (1985; 2004), Bueno (1993), Amaral (1995), Mazzotta (1996), entre outros, propuseram-se a investigar e a reconstruir a história da Educação Especial: seus desdobramentos, suas perspectivas e sua legitimação, em forma de leis, considerando os diferentes momentos históricos, de forma a contribuir para o entendimento da mesma.

Jannuzzi (2004) ressalta que, no Brasil, a preocupação com a educação e cidadania da pessoa com deficiência é historicamente recente. Isso, apesar do fato de a estruturação dos primeiros serviços datarem do final do século XVIII e início do século XIX, já que considera que estas foram apenas algumas iniciativas oficiais, pontuais, particulares e isoladas.

Já Mazzotta (1996) destaca a definição de dois grandes períodos na história da Educação Especial, que se caracterizam pela essência e abrangência das iniciativas oficiais e particulares. Ao caracterizar o primeiro período (1854 a 1956), o autor compõe um século de iniciativas oficiais e particulares de formas isoladas e sem continuidades. Já o segundo período (1957 a 1993) é definido por iniciativas governamentais – oficiais, na esfera nacional. Como é ressaltado por Mazzotta (1996, p. 190) “foi neste período que a educação especial apareceu na política educacional brasileira”.

Mazzotta (1996, p 11) define Educação Especial como:

A modalidade de ensino que se caracteriza por um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal do educando que apresenta necessidades educacionais muito diferentes das da maioria das crianças e jovens.

Assim, na tentativa de se desenhar e compreender como a Educação Especial pode oferecer seus diferentes serviços, encontrou-se nos modelos propostos por Reynolds (1962) e Deno (1970) - já citado por Mazzotta (1982), Fonseca (1995) e Santos (1998) - a possibilidade de vislumbrar a organização de recursos e serviços desta modalidade. Ressalta-

se que, mesmo ciente de que esses modelos foram pensados e estruturados já há alguns anos, para uma outra realidade já que foi pensado para um outro país, e que revelam idéias e práticas circunscritas a épocas específicas, eles indicam serviços que ainda são ofertados para os alunos com deficiência no Brasil. Desta forma, até para se refletir sobre a legislação brasileira, em relação ao atendimento da Educação Especial, tais modelos mostram-se importantes, dada a influência exercida, durante muitas décadas, na organização das políticas de atendimento às pessoas com deficiências.

Assim, Reynolds (1962), nos Estados Unidos da América, propõe-se uma Hierarquia de Serviços - Modalidades de Educação Especial, como apresentada a seguir:

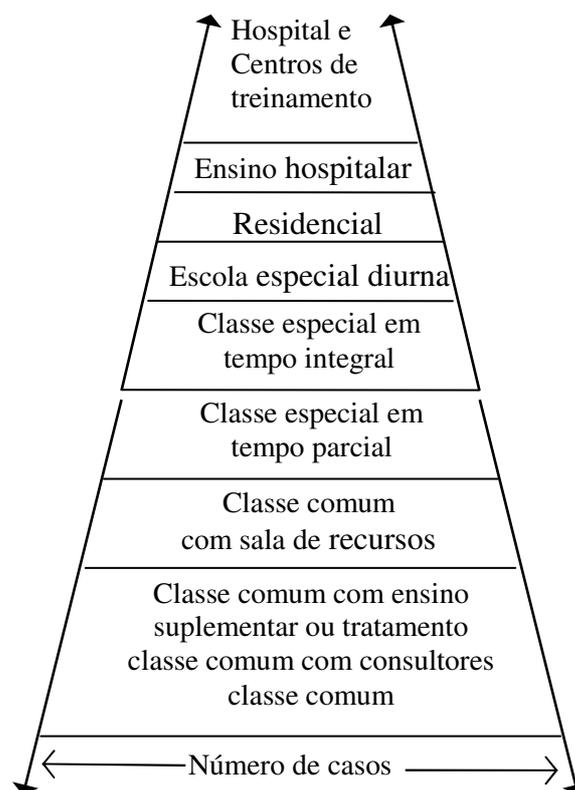


Figura I¹⁰ - Modalidades de Educação Especial.

¹⁰ Fonte: M.C. Reynolds, 1962, p 368, in Kirk, S. Educating Exceptional Children, 1962.

Deno, em 1970, sugere um outro modelo, o qual apresenta os serviços de Educação Especial – O Sistema de Cascata, como se observa abaixo:

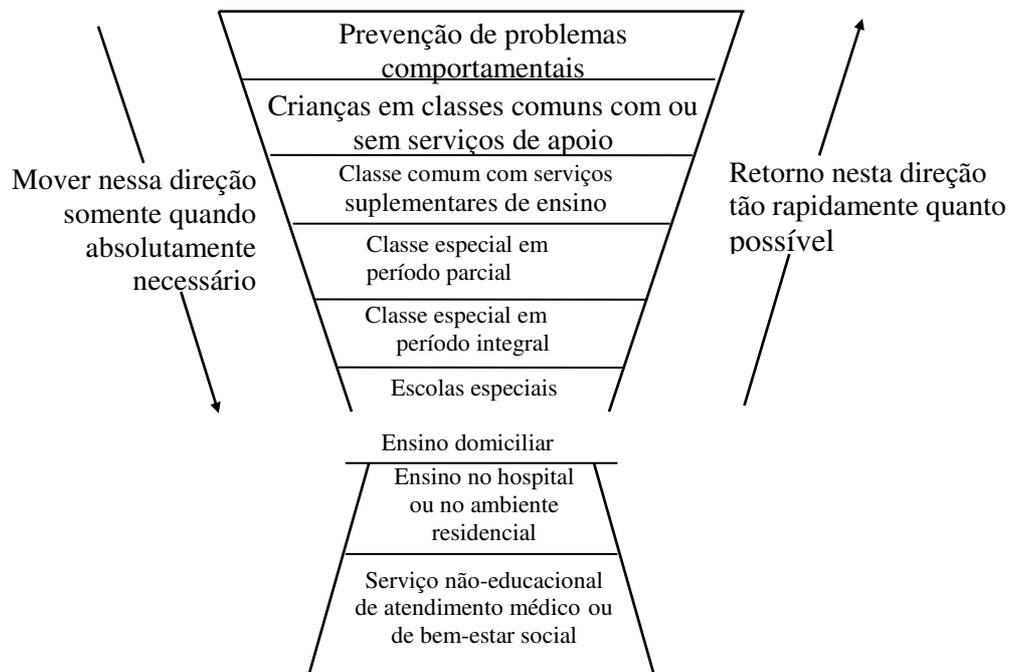


Figura II¹¹ – O Sistema de Cascata.

¹¹ Fonte: Deno, Evelyn. “Special Education as Developmental Capital”, *Exceptional Children*, 1970, p. 37

Observa-se que esses modelos imperavam e ditavam as formas de atendimentos, em um período em que não se falava em inclusão. Não obstante, na atualidade, apesar do avanço nos pressupostos educacionais advindos com o princípio da inclusão, mesmo alguns serviços mudando a nomenclatura, estes continuam sendo oferecidos na forma tradicionalmente embasada nestes modelos.

Assim, dos serviços da Educação Especial que historicamente têm sido ofertados e pesquisados no Brasil tem-se: as escolas especiais, as classes especiais, as salas de recursos e atualmente as salas multifuncionais.

As leituras a respeito desses modelos da Educação Especial revelam que nenhum dos serviços ofertados deve ser excluído diante das necessidades de cada aluno. Ao contrário, na realidade brasileira, muitas vezes, o atendimento institucional representa a única forma de serviço educacional possível.

As Escolas Especiais nascem, no Brasil, no período do Império, como instituições isoladas para atendimentos de alunos cegos e surdos. Contudo, foi na década de 1950, com a criação de instituições filantrópicas para pessoas com deficiência mental, que houve um aumento na oferta deste tipo de serviço especializado. Para Jannuzzi (2004, p.90), a filantropia representava uma “forma conveniente para o governo baratear sua atuação” e, assim, não se responsabilizar pela oferta de serviços da Educação Especial.

Este atendimento, Escola Especial, nasce sob a égide de uma vertente médico-psicológica. Não obstante, inicia-se uma preocupação sobre a importância da educação, relacionada à participação social destas pessoas, preocupação esta que não estava ligada ao ensino e ao desenvolvimento pleno e, sim, aos cuidados de noções de atividade de vidas diárias (higiene, hábitos alimentares, etc) para se ter mais autonomia nos cuidados básicos para o convívio social (JANNUZZI, 2004).

As Classes Especiais constituem-se em outra modalidade de serviço da Educação Especial, e que ainda são oferecidas nos dias de hoje. As classes especiais foram definidas na Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994, p.19) como:

Sala de aula em escolas de ensino regular, organizada de forma a se constituir em ambiente próprio e adequado ao processo ensino/aprendizagem do alunado da educação especial. Nesse tipo de sala especial, os professores capacitados, selecionados para essa função, utilizam métodos, técnicas e recursos pedagógicos especializados e, quando necessários, equipamentos e materiais didáticos específicos.

Já Mazzotta (1996, p.25), pesquisando sobre este serviço, assim definiu a Classe Especial: “um agrupamento de alunos classificados como pertencentes a uma categoria de excepcional idade, que deveriam ficar sob a responsabilidade de um professor especializado”.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a, p. 53) trazem uma definição deste serviço indicando que:

Classe Especial é uma sala, em uma escola de ensino regular, em espaço físico e modulação adequada. Nesse tipo de sala, o professor de educação especial usa métodos, técnicas e procedimentos didáticos e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos específicos, conforme série/ ciclo/etapa da educação básica para que o aluno tenha acesso ao currículo de base nacional comum.

Desta forma, este serviço deveria garantir a participação dos alunos com necessidades especiais¹² dentro da escola comum, o que já era um direito assegurado, desde a regulamentação da Constituição Federal de 1988 que prevê “o acesso ao ensino público e gratuito”.

Jannuzzi (2004) pesquisou sobre o surgimento deste serviço e discute que as Classes Especiais aparecem com o objetivo de separar os alunos com necessidades especiais dos alunos “normais” para que estes não tivessem seu desenvolvimento prejudicado e atrapalhado pelos “não normais”. Tal situação de segregação no atendimento desvelou a situação de

¹² A autora utiliza o termo “alunos com necessidades especiais”.

preconceito, pois a “separação em classes especiais institucionalizou o estigma que existia no contexto geral da sociedade” (JANNUZZI, 2004, p.129).

Autores como Denari (1984), Rodrigues (1984), Kassar (1995), Dall Pogetto (1997), Santos (1998), dentre outros, também pesquisaram sobre a definição, os objetivos e a clientela usuária desse serviço. Estas pesquisas demonstraram que a efetivação deste serviço – Classe Especial – ocorreu de uma forma bastante questionável, pois os procedimentos de encaminhamentos, a estrutura e o próprio funcionamento, não foram efetivos. Conforme salienta Santos (1998, p. 33), “esse serviço vem sendo concretizado através de uma prática preconceituosa, transformando estas classes especiais em depósitos de alunos indesejáveis, quer por problemas de conduta, quer por dificuldade de aprendizagem ou, ainda, por questões de ordem social e cultural”. Salienta-se, contudo, que tais questões não pode ser direcionada a este modelo e sim, a forma e as condições de como se constituiu este serviços.

Desta forma, este serviço - a Classe Especial foi bastante criticado, pois transformou-se em “mais um estágio para segregar e excluir da escola alunos que estavam nas classes normais, do que um procedimento para trazer indivíduos deficientes para a escola” (FERREIRA, 1992, p.105). E a legislação garantiu e garante a legitimidade no processo de inclusão/exclusão quando reconhece como legítimo este serviço sem pensar nas condições de sua implementação.

Todavia, mesmo com as críticas pela forma como esse serviço foi implementado, não se pode esquecer que este se configura como uma das possibilidades de atendimento e, assim, deveria ser mais uma oportunidade de escolarização de alunos com deficiência, especialmente em contextos menos favorecidos, localidades mais distantes.

Neste sistema, coloca-se ainda em destaque as salas de recursos. Que surgiram para apoiar os alunos com deficiência que estariam matriculados e frequentando a classe regular. Resgata-se, pois, a necessidade de explicitar que, ao falar dos serviços da Educação Especial, anteriormente ao princípio de inclusão, no que se reporta às políticas públicas e aos serviços, versou-se o princípio da Integração. Este se embasava na adaptação dos alunos com deficiência às exigências escolares. Tal premissa, historicamente, encontrou muitas críticas e autores com Rodrigues (2006) pontuam que não decorre dela o princípio de inclusão. Princípio este, da Inclusão, que prevê o atendimento de alunos com deficiência na escola regular comum¹³.

¹³ O termo “escola regular comum” é utilizado no Documento Subsidiário à Política de Inclusão de 2007

As salas de recursos são definidas pelo MEC através das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL/MEC/SEESP 2001a, p 50) como:

Um ambiente de natureza pedagógica, orientado por professor especializado, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns da rede regular de ensino. Esse serviço realiza-se em escolas, em local dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, em horário diferente daquele em que frequentam a classe comum.

Este serviço se configura no apoio aos alunos deficientes que estão matriculados e frequentam uma sala de aula regular e no contra turno, contam com apoio especializado. Para organizar o funcionamento deste serviço, estas salas são estruturadas para receber alunos com o mesmo tipo de deficiência e também devem ter um professor especializado em seu comando. A Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, no Subsídio para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial: Área de Deficiência Visual. (BRASIL/MEC/SEESP, 1995, p.27), define a Sala de Recursos como “local com equipamentos, materiais e recursos pedagógicos específicos à natureza das necessidades especiais do educando, onde se oferece a complementação do atendimento educacional realizado em classes do ensino comum, por professor especializado”. Ressalta-se que, embora este documento seja específico para o atendimento de alunos com deficiência visual, mantém o mesmo princípio dos outros documentos em relação a este serviço educacional.

Sobre as salas de recursos, Aranha (2008) aponta, ainda, para a falta de entendimento e de organização sobre este serviço que, muitas vezes, assume a função da Classe Especial. Tal desencontro, sobre os diferentes serviços da Educação Especial, pode ser considerado não apenas como falta de conhecimentos dos mesmos, como também, uma questão político-administrativa que demonstra falta de unidade e continuidade no entendimento e na oferta destes serviços educacionais. Sobre esta situação Ferreira (2006), destaca que este dois serviços (classe especial e salas de recursos) corroboraram para o atendimento nas escolas comuns dos alunos com deficiência e permaneceram em supremacia até o final dos anos 1990. Ferreira (2006, p 89) explicita as diferenças destes serviços:

(...) nas escolas comuns, públicas, as classes especiais para os alunos das séries iniciais, destinados àqueles considerados deficientes mentais educáveis ou de inteligência limítrofes. Depois, com menor expressão, as salas de recursos para os deficientes sensoriais; salas essas que, como outros programas de apoio ou suporte para as classes comuns, têm constituído um espaço preservado e revalorizado nas propostas ditas inclusivas.

A compreensão de que as classes especiais, serviços ofertados até os dias atuais, apresentam um princípio mais integrador, enquanto que as salas de recursos, também oferecidas até os dias atuais, um princípio inclusivo, pode ser considerada uma construção histórica.

Não se pode desconsiderar neste atendimento que, a partir da LDBEN (BRASIL, 1996), a Educação Especial é compreendida como uma “modalidade de educação escolar que permeia todas as etapas e níveis de ensino” (Documento Subsidiário à Política de Inclusão, 2007, p 19). Assim, existe a necessidade de entendimentos que busquem a Educação Especial em um sentido menos tradicional e que a percebam como possibilidade de apoio para a educação inclusiva. Representando rupturas com os modelos de Reynolds (1962) e Deno (1970).

A LDBEN (BRASIL, 1996), apresenta também a possibilidade do atendimento do aluno com deficiência na escola regular quando indicam 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 do ensino regular”. Contudo, particularmente, nesta legislação fica evidenciado a contradição da legislação frente à idéia e os entendimentos sobre inclusão. Já que o atendimento fica relacionado a condições individuais do aluno.

A respeito do atendimento a alunos com deficiência na escola regular comum, os dados dos Censos Escolares, promovidos pelo Ministério da Educação (MEC), vêm demonstrando um aumento significativo no acesso a este serviço.

No censo escolar de 2009 o número de matrículas de Alunos Portadores de Necessidades Educacionais Especiais¹⁴, em Classes Comuns do Ensino Regular, foi de 387.031. Houve um aumento de mais de 50% de matrículas em menos de quatro anos ao comparamos com o número do censo escolar de 2005 que foi de 147.409.¹⁵

¹⁴ O termo Alunos Portadores de Necessidades Educacionais Especiais é o utilizado no Censo.

¹⁵ Dados do censo Escolar pesquisados na página do INEP.

Contudo, mesmo considerando o aumento significativo do acesso à matrícula dos alunos com deficiência nas escolas regulares, não se pode avaliar com esses dados às questões de permanência e de ascensão destes alunos. Tal situação ainda fica mais fragilizada frente as políticas de avaliação externa que as escolas regulares vivenciam. Neste sentido, Sousa e Prieto (2007, p. 134), ao escreverem sobre a organização da Educação Especial, apresentam questões sobre as implicações do discurso da “inclusão escolar” em relação às disposições presentes nas políticas educacionais e afirmam que:

Pensamos poder afirmar que há uma concordância bastante generalizada acerca do princípio da inclusão como noteador da oferta dos serviços educacionais. No entanto, compreendemos que a concretização deste princípio demanda, para além de condições e recursos de aprendizagem não usualmente presentes nos sistemas escolares, um confronto com a cultura da organização escolar, impondo uma ruptura com a lógica seletiva e classificatória que tradicionalmente orienta o trabalho escolar e que vem sendo fortalecida por meio de controle da qualidade de ensino, que toma, como principal indicador, resultados obtidos por alunos em testes de rendimentos.

Deve-se considerar que as escolas regulares recebem os alunos com deficiência, o número de matrícula é cada vez maior, no entanto as estruturas escolares continuam engessadas no seu sistema de ensino e avaliação. Defronte desta realidade nascem os questionamentos: 1) O que vem ocorrendo com os alunos com deficiência que não conseguem aprender e ascender no sistema regular de ensino? 2) Que possibilidade existe de continuar sua escolarização?

Diante destes questionamentos, fica a hipótese de que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) vem se tornando uma possibilidade concreta para esta clientela continuar em sua trajetória escolar. E em caso afirmativo, cabe perguntar se vem fazendo isto de forma satisfatória ou apenas se tornando mais um serviço de inclusão na exclusão desta rede de impossibilidade escolar?

2.3. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA

Autores com Di Pierro (2004), Szanto (2006), Haddad (2007), entre outros, vêm pesquisando a EJA em nosso país e ressaltando as dificuldades históricas pelas quais essa modalidade de ensino vem se constituindo na política pública. Ao mesmo tempo, afirmam a necessidade/importância da mesma, para que, garantida como democrática e de qualidade, possa diminuir as diferenças na nossa sociedade.

Para compreender a situação da EJA, buscou-se em Szanto (2006) elementos para compor um quadro e melhor vislumbrar como ela veio se constituindo, ao longo da nossa história (Quadro I).

Quadro I - EJA: Um Breve Histórico

Período	Ações da e para EJA	Fatos da História
Década de 30 e 40	Estado	Inicia-se como total responsabilidade do Estado.
Início da década de 60	Sociedade Civil	Período de experiências não-formais de educação de adultos - ocorreu através da educação popular (movimentos sociais, associações, etc.). Tais experiências foram desvinculadas das experiências governamentais federais.
Ano de 1964	Sociedade Civil e Estado	Neste período, inicia-se uma aproximação das experiências dos movimentos sociais com o Estado. Contudo, tal aproximação foi frustrada pelo Golpe Militar.
Anos da Ditadura Militar	Sociedade Civil e Estado	Nesta época, fortalecem as experiências de Educação Popular (como forma de resistência ao período militar). Estas experiências eram desvinculadas dos programas oficiais de Educação de Adultos ofertados pelo governo federal.
Anos 90	Sociedade Civil – representada pelas ONGs	O marco deste período é que o estado se eximiu de sua responsabilidade sobre a EJA. Assim, houve um retrocesso nas políticas públicas de educação de adultos, que passou às mãos das Organizações não-governamentais (ONGs).
Fim da década de 90	ONGs e Estado	Inicia-se uma nova aproximação, com políticas de parcerias entre as ONGs e o Estado. Porém, não há investimento financeiro do governo em políticas públicas para EJA.
De 2003 até hoje	Estado e ONGs	As parcerias com as ONGs continuam. Contudo, o Estado retoma às políticas públicas e aos investimentos à EJA.

Cabe enfatizar que, apesar dessa irregular responsabilidade do Estado com relação à educação dos jovens e adultos, o direito ao ensino supletivo - atualmente designado de Educação de Jovens e Adultos - encontra garantia no Capítulo III, Seção I, da Educação, da

Constituição Federal, de 1988. O Art. 208, Parágrafo 1, reforça a idéia, salientando a oferta pública de uma educação primária, obrigatória e gratuita (BRASIL, 1988).

Esse direito encontra-se, também, regulamentado na LDBEN/9394/96, no Artigo 37, (BRASIL, 1996), que constituiu a EJA como uma modalidade de ensino utilizada na rede pública no Brasil para propiciar a educação de jovens e adultos. Em síntese, tem o propósito de desenvolver o Ensino Fundamental e Médio, para aqueles que não estão mais em idade escolar.

Pode inferir que a relação entre a EJA e as Políticas Públicas vem se organizando historicamente entre pequenos avanços e muitos retrocessos, quando se considera o papel do Estado e a relação do poder público frente a este serviço educacional.

Ressalta-se que, no texto de Szanto (2006), os fatos históricos foram demarcados para melhor compreensão de como a Educação de Jovens e Adultos vem se estabelecendo. Todavia, a autora não coloca esses fatos como únicos e cristalizados. A história acontece de forma dialética e cheia de contradições. Assim, o objetivo deste quadro é demonstrar como a EJA sempre representou um apêndice do sistema de Educação não sendo assumida, realmente, como responsabilidade do Estado. E é diante desta como se efetivou a realidade da EJA em nosso país.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (Parecer CEB nº. 11/2000), existem orientações sobre a organização e a função dessa modalidade de ensino. Elas buscam prever a garantia de certificação de conclusão de etapas do ensino fundamental e médio, a matrícula na EJA podendo ocorrer quando o aluno tiver a idade mínima de 15 anos. Prevê, ainda, exames que considerem as peculiaridades dos portadores de necessidades especiais¹⁶; entre outros.

Além disso, as Diretrizes presumem as funções desta modalidade. A função de *reparação*, que deveria possibilitar de forma concreta o acesso de jovens e adultos à escolarização; a função de *equalização* que visa adequar a relação idade/ série na trajetória escolar dos jovens e adultos; e também, a função *qualificadora*, que objetiva propiciar a atualização dos conhecimentos formais por toda a vida.

Para Di Pierro (2005), para que isso se torne realidade, faz-se necessário romper com o ideário compensatório originário da constituição das políticas da EJA. Ainda segundo a autora, a análise do mosaico das práticas na EJA deveria ser o ponto de partida para o desenvolvimento de uma estratégia curricular mais humana e socialmente orientada. A autora

¹⁶ O termo portador de necessidades especiais é o utilizado no parecer.

afirma, também, que é preciso fazer um balanço das experiências já realizadas nessa modalidade de ensino e das lições aprendidas de forma a concentrar esforços para o incremento de uma educação formal voltada para a construção da cidadania de jovens e adultos excluídos do ensino regular.

Cury (2004), apesar de reconhecê-la como uma alternativa legal que possibilita o direito à educação indica dificuldades na estrutura e no funcionamento da EJA. O autor ressalta que o “desafio de uma reentrada na vida escolar é o reconhecimento de um direito desde sempre havido e que agora poderá ser posto a serviço de um cidadão mais ativo e em vista de uma sociedade brasileira que venha a ser mais igual e mais justa” (CURY, 2004, P. 04). Frente a esse desafio, cabe verificar se e como a EJA vem se estabelecendo.

O estudo de Oliveira (2004) revela as visões dos sujeitos-professores da EJA em seus contextos e práticas mostrando as relações destes professores e seus alunos. A autora trata das semelhanças em relação a alguns aspectos sociais vivenciados tanto pelos sujeitos-professores quanto pelos alunos da EJA, no que se refere, por exemplo, ao encontro da desigualdade de oportunidades, à negação do direito à educação, às jornadas duplas de trabalho e ao subemprego.

Spósito (1996), Brunel (2004) e Di Pierro (2004) chamam a atenção para o fenômeno do rejuvenescimento da população da EJA e para a caracterização desta população que, muitas vezes, chega à EJA desgastada, desmotivada, com um histórico escolar de repetência e com a auto-estima muita baixa.

Di Pierro (2005, p. 1120) considera, ainda, que:

Em um país em que o acesso à educação é seletivo, guardando simetria com as profundas desigualdades geográficas e socioeconômicas, como é o caso do Brasil, a identidade político pedagógica da educação de jovens e adultos não foi construída com referência às características psicológicas ou cognitivas das etapas do ciclo de vida (juventude, maturidade, velhice), mas sim em torno de uma representação social enraizada, de um lado, no estigma que recai sobre os analfabetos nas sociedades letradas e, de outro, em uma relativa homogeneidade sociocultural dos educandos conferida pela condição de camponeses ou migrantes rurais (ou sua descendência) e trabalhadores de baixa qualificação pertencentes a estratos de escassos rendimentos.

Dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - Saeb (BRASIL, 2004), indicam os resultados desta falta de compromisso do Estado. Tais dados indicam, em relação à demanda de alunos para a EJA, que há no país 15 milhões de jovens, com 15 anos ou mais,

sem escolaridade. Ainda, de que tem ocorrido na EJA um crescimento do número de matrículas.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (BRASIL/MEC, 2004) indica ainda que, em 2004, o número de matrículas na EJA alcançou 4.577.268 em todo o país. Segundo a Folha de São Paulo (CONSTANTINO e TAKAHASHI, 2006), teria ocorrido um aumento de 60,3% em matrículas na EJA nos últimos oito anos no país. Isto pode ser um indicativo de que, por razões distintas, algumas crianças e jovens, em idade regular são excluídas do ensino fundamental obrigatório. Considera-se que esse processo excludente não ocorra somente na evasão desses alunos, mas também por meio dos números de reprovação e, mesmo, em relação ao alto número de alunos que não conseguem ter acesso à leitura e à escrita.

Ferreira (2006) discute a necessidade de se pensar também na EJA como uma modalidade educacional inclusiva para os alunos com necessidades especiais. Em seu artigo, a autora salienta que “A grande maioria de jovens e adultos com necessidades educacionais especiais não teve acesso ao ensino fundamental na idade própria e, portanto, têm direito de acesso a EJA, que é obrigatória e gratuita” (FERREIRA, 2006, P. 50).

Destaca-se, assim, a necessidade de se investir mais em pesquisas sobre a diversidade da demanda da EJA. Além disso, dada a relevância do pressuposto de *educação de qualidade para todos*, permanece a seguinte questão: Quais são os desafios que podem ser pensados para uma Educação Inclusiva, extensiva à Educação de Jovens e Adultos?

Assim, neste trabalho, o foco é dado às pessoas com deficiência que trilharam outros serviços Educacionais – Regular ou Especial - e que participam na atualidade, modalidade de ensino - EJA.

2.4. A EJA E O ALUNO COM DEFICIÊNCIA

A revisão da literatura articulando EJA e jovens e adultos com deficiência deu-se, inicialmente, por meio de uma busca por publicações nas Bases de Dados do LILACS e SCIELO e do acervo *on-line* do Centro de Referência em Educação de Jovens e Adultos (CEREJA) e outros trabalhos. Nesta procura, foram utilizados os descritores educação de

jovens e adultos; EJA; população da EJA; jovens com deficiência; adultos com deficiência; educação de jovens e adultos e educação especial; e, jovens e adultos com necessidades educativas especiais¹⁷.

Foram encontradas mais de 300 publicações sobre a EJA e sobre a caracterização da população da mesma. Não foram encontradas, como havia o pressuposto, muitas publicações referentes à participação de jovens e adultos deficientes na EJA. Ressalta-se, ainda, que as publicações selecionadas para compor este trabalho são recentes, de 2000 em diante, e neste trabalho serão assim discriminadas: Andrade (2004); Silva (2005); Carvalho (2006); Bins (2007); Fonseca (2007) e Tinós e Amorim (2008).

A partir de uma análise preliminar dos artigos e teses, percebeu-se diferentes aspectos relacionados a essa temática. Os textos trazem desde a ressalva da existência dessa população específica frequentando a EJA, até questões referentes à alfabetização. Todas as publicações enfatizam a necessidade de investimentos mais contundentes nessa temática. E para um melhor entendimento das publicações encontradas foram elaboradas sínteses, comentadas brevemente a seguir.

Andrade (2004, p.01) afirma que, “de um modo geral, os sujeitos da EJA são tratados como uma massa de alunos, sem identidade, qualificados sob diferentes nomes, relacionados diretamente ao chamado fracasso escolar”. Diante desta realidade, a autora afirma a necessidade de deslocar o foco deste olhar sobre o aluno da EJA, ao mesmo tempo em que confirma a urgência de retratar este alunado através de suas singularidades e, assim, garantir a melhora no atendimento da EJA. A mesma autora, também caracteriza a população representativa da EJA, revelando-a como constituída pelas camadas socialmente mais empobrecidas e marginalizadas: negros, idosos, trabalhadores, populações rurais, etc. A autora ressalta, ainda, a existência de alunos com necessidades especiais nessa população (ANDRADE, 2004).

No artigo de Silva (2005), são apresentadas reflexões sobre um trabalho articulado entre um Centro de Integração de Jovens e Adultos - CIEJA, e o projeto de extensão “Acolhendo Alunos em Situação de Exclusão Social e Escolar”, ligado à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Do acompanhamento de uma sala de EJA com 25 alunos, dos quais três alunos tinham deficiência (dois deficientes visuais e um deficiente

¹⁷ A utilização desse termo aconteceu, pois sabe-se que muitos autores se referem as pessoas deficientes com pessoas com necessidades educativas especiais.

mental), o trabalho abarca as reflexões iniciais acerca das possibilidades e limites da tentativa de aproximação do espaço de criação¹⁸ e como ele tem sido desenvolvido para o atendimento de jovens e adultos com necessidades especiais¹⁹. Silva (2005, p. 04), mesmo discutindo as possibilidades e os limites desta parceria, ressalta a importância potencial desses espaços que:

Podem promover e potencializar o necessário processo inclusivo, sempre se desenvolvendo paralelamente às práticas pedagógicas cotidianas, já que concebe todos os alunos como seres criativos e assim os trata como iguais, e respeita as suas diferenças e necessidades, pois incentiva diferentes manifestações em sala de aula, respeitando e garantindo que as respectivas diferenças individuais se constituam, manifestem-se e sejam respeitadas.

Carvalho (2006), em seu artigo “Educação de jovens de adultos com deficiência mental: inclusão escolar e constituição dos sujeitos” discutem sobre a inclusão de jovens e adultos com deficiência mental, em uma sala do Centro de Integração de Jovens e Adultos – CIEJA, no município de São Paulo. Apoiando-se na teoria histórico-cultural, ao ouvir os sujeitos, a autora aborda os modos de organização e funcionamento e os aspectos das práticas inclusivas, confirmando a importância do papel da educação em diferentes aspectos do desenvolvimento dessas pessoas. Ressalta, ainda, a necessidade de se refletir sobre as condições de como vem sendo realizada a inclusão escolar; e aponta para necessidades de garantia, não apenas do direito à educação dessas pessoas, mas também, da garantia das condições de efetivação deste direito.

Na dissertação “Aspectos Psico-Sócio-Culturais Envolvidos na Alfabetização de Jovens e Adultos Deficientes Mentais”, Bins (2007) investigou a Alfabetização de Jovens e Adultos Deficientes Mentais que frequentavam salas de EJA, em uma escola no município de Porto Alegre (RS), de modo a compreender como acontece esse processo e como o mesmo pode contribuir para uma maior inclusão na sociedade. Bins (2007) também ouviu os participantes da pesquisa e, a partir da ótica dos próprios sujeitos investigados, elaborou as análises a partir de um escopo teórico-prático que se construiu no universo coletivo da pesquisadora e dos sujeitos pesquisados com base em três temáticas: 1) Alfabetização, 2)

¹⁸ Segundo Silva (2005) “Espaço de Criação é um conceito desenvolvido pelo psicanalista inglês D. W. Winnicott que explica a relação estabelecida entre uma pessoa e a realidade exterior, como por exemplo, a relação estabelecida entre um professor e o conteúdo do seu ensino, e na mesma direção, a relação entre aluno de EJA e conteúdo de aprendizagem”. Neste mesmo trabalho, é explicado que, desde o ano de 2002, “espaços de criação” têm sido implantados para o atendimento de jovens e adultos em situação de pouca escolarização.

¹⁹ Foi mantido o termo necessidades especial, pois ele é utilizado no texto de Silva (2005).

Educação de Jovens e Adultos e 3) O Adulto Deficiente Mental, na modalidade de ensino de EJA.

Fonseca (2007) traz uma reflexão sobre as políticas implementadas em Mato Grosso do Sul para o atendimento de jovens e adultos com necessidades especiais, fazendo contraponto com a realidade de escolarização dessa população. A autora ressalta que os discursos sociais e políticos estão imbuídos na defesa de uma sociedade inclusiva, através de suas propostas. Porém a realidade é que “... as propostas de escolarização para jovens e adultos com necessidades educacionais especiais são quase inexistentes e observa-se que a retórica, engajada nos mais recentes documentos, ainda está distante da realidade” (FONSECA, 2007, p 02).

A leitura destas publicações foi de fundamental importância para compreender o que vem sendo pesquisado sobre a EJA e a Educação Especial e, principalmente, por ressaltar o que ainda precisa ser focado.

Não obstante a importância fundamental destes trabalhos acadêmicos para posteriores investigações, estes ainda são incipientes: verifica-se uma escassez de estudos que dêem suporte ao que vem sendo feito no Brasil, no que se refere ao atendimento dos alunos que têm uma condição de deficiência (sensorial, motora, mental e/ou múltipla), mais severa. E, principalmente, como esses alunos estão chegando à EJA; e porque eles estão fazendo parte de uma população que precisa desse atendimento educacional?

Diante destas questões, da carência de informações e estudos sobre esse tema, Tinós e Amorim (2008) buscaram mapear a escolarização de jovens e adultos deficientes no contexto da EJA. Nesta pesquisa, as autoras realizaram um levantamento dos alunos com deficiência na EJA, em um município de médio porte do interior de São Paulo, no período de 10 anos. Entre os resultados, as autoras verificaram um crescimento no número absoluto de matrículas de alunos com deficiência na EJA. Complementarmente, fizeram a caracterização desta população em relação aos diagnósticos, procedência escolar, faixa etária, permanência e acessão nesta modalidade de ensino. Destes dados, destaca-se aqui o fato de que, independentemente do diagnóstico, os alunos têm uma trajetória que mostra que vieram de diferentes serviços educacionais – escola especial, classe especial, classe comum da mesma escola em que é oferecido a EJA. Este último dado, sobre a procedência escolar dos jovens e adultos com deficiência que estão na EJA, fez surgir inquietações sobre quais e como foram as experiências, as vivências, os processos escolares nos diferentes serviços educacionais ofertados a esta população.

Assim, com base nestas questões é que o presente trabalho foi direcionado de modo a responder ao objetivo de:

Reconhecer e desvelar as trajetórias escolares dos alunos com deficiência e, assim, melhor compreender e (re)significar os diferentes serviços educacionais por estes vivenciados.

Esta compreensão foi elaborada por meio dos seguintes objetivos específicos:

- ✚ ***Conhecer e descrever as trajetórias escolares de jovens e adultos com deficiência que estão na EJA;***
- ✚ ***Analisar os serviços educacionais da Educação Especial e da Educação Inclusiva que compõem estas trajetórias.***

*A resposta certa não importa nada:
o essencial é que as perguntas estejam certas.*

Mário Quintana

PARTE III

OS CAMINHOS PERCORRIDOS: A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

A opção por uma determinada metodologia relaciona-se com a maneira de compreender o mundo, olhar o homem e as suas relações (Bianchetti, 2001). Assim, a pesquisa de cunho qualitativo veio ao encontro do objetivo deste trabalho, que pretendeu reconhecer e desvelar as trajetórias escolares dos alunos deficientes e, assim, melhor compreender e (re) significar os diferentes serviços educacionais por estes vivenciados.

Desta forma, ao fazer a opção pela pesquisa qualitativa, este trabalho encontra respaldo no pensamento de Bins (2007, p.47) que afirma que:

Por se tratar de pesquisa qualitativa, preocupo-me com o significado que as pessoas dão às coisas, destaco os valores e a realidade de vida de cada um dos sujeitos, cujos dados não tenho a intenção de quantificar, ao contrário, pretendo enfatizar a importância da compreensão das realidades humanas para perceber as realidades e o contexto em que elas são vividas, em seu movimento processual e não final.

Também Lüdke e André (1986, p 21) defendem este tipo de pesquisa que tem a compreensão de uma instância singular. “Isto significa que o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada”.

Assim, este trabalho concebe cada sujeito participante, com suas peculiaridades, seu olhar, suas histórias, para delinear identidades singulares que podem desvelar o fenômeno estudado: as vivências de jovens e adultos com deficiência que estão na EJA, nos diferentes serviços educacionais.

Na busca da compreensão deste processo, este trabalho buscou fundamentação em estudos pautados pelo entendimento fenomenológico. De acordo com Silva (1987, p.45), “isto representa uma postura frente ao outro, frente ao ser, para a compreensão do que se revela, na intenção de compreender e interpretar o fenômeno em questão como este se dá a ver”.

A busca da compreensão pelo fenômeno encontrou e encontra subsídios em entendimentos que podem ser considerados uma filosofia, um método (MOREIRA, 2004) e ou uma escolha de trajetória – a fenomenologia.

O termo fenomenologia deriva de dois outros termos de origem grega: *phainomenon* – aquilo que se mostra a partir de si mesmo -, e *logos* – ciência ou estudo. Oliveira e Cunha (2008, p.01) reforçam a compreensão da “fenomenologia pelos entendimentos dos termos gregos de origem como uma reflexão sobre um fenômeno ou sobre aquilo que se mostra”.

O conceito de fenômeno, entendido neste trabalho, nasce no início do século XX, com Edmund Husserl (1859-1938). A fenomenologia, que é uma linha de pensamento, passa a tratar da idéia de entrar em contato com as próprias coisas, dando destaque à experiência vivida (MOREIRA, 2004).

Ao abordar a fenomenologia e Husserl, não se pode deixar de pontuar que, a partir deste pensador, a expressão e a compreensão da fenomenologia se ressignificou, assumindo o papel de um método ou de um modo de ver a essência do mundo e de tudo quanto nele existe (OLIVEIRA e CUNHA, 2008).

Assim, dentre as possibilidades metodológicas existentes nas pesquisas de cunho qualitativo, ao considerar a busca *sobre aquilo que se mostra* (MARTINS e BICUDO, 2005) como opção na construção deste trabalho, revela a própria trajetória desta pesquisadora. Neste momento, é importante esclarecer que esta escolha não é o único caminho que pode ser seguido para compreender o fenômeno interrogado, porém é o caminho escolhido e que para a pesquisadora apresenta ter mais sentido frente ao objeto de estudo e de sua interrogação.

Para tal, é necessário esclarecer que os entendimentos fenomenológicos usados neste trabalho vêm ao encontro de que Bicudo (1994, p.17) explicita:

A fenomenologia, portanto, é um pensar a realidade de modo rigoroso. O que caracteriza não é ser ou procurar ser esse pensar, mas o modo pelo qual age para perseguir essa meta. Falar em “modo pelo qual” pode pôr em destaque os procedimentos, os métodos pelos quais faz isso. Os procedimentos, porém são inseparáveis do fenômeno interrogado, e, portanto, do pesquisador.

Desta forma, para compor um trabalho com esses entendimentos não se parte de um problema ou de uma questão de pesquisa, mas sim de uma interrogação. Martins e Bicudo

(1983) e Boemer (1994), entre outros autores, salientam que, quando o pesquisador faz uma interrogação, terá que “percorrê-la” para buscar a sua compreensão – o fenômeno.

Percorrer este caminho significa não ter um procedimento único, algo pronto e fechado para ser seguido. Contudo, não se pode deixar de apresentar a construção da trajetória metodológica e que nesta esteja presente o foco do fenômeno estudado e que também mostre os elementos/momentos essenciais de um trabalho nesta perspectiva. Neste caso: *descrição, redução e compreensão* (MARTINS, 1992), dos serviços educacionais das trajetórias dos alunos com deficiência na EJA.

Martins (1992), compreende que a descrição deve ser considerada como a exposição da experiência de forma como está acontecendo. A exposição seria composta pela percepção, pela consciência que se remete para o mundo e pelo sujeito que a experimenta através da consciência. É esperado, neste enfoque, descrever esta experiência de forma rigorosa considerando a linguagem utilizada pelos participantes.

Martins (1992) considera a redução como uma forma de acessar o fenômeno tal como ele é. Assim, é o momento de buscar/selecionar trechos das descrições dos participantes que explicitem a essência do fenômeno, em que o pesquisador assume uma postura que interrompe temporariamente qualquer conhecimento que se possua antecipadamente sobre o fenômeno, buscando encontrar, de forma rigorosa, partes das experiências que são consideradas essenciais.

Já a compreensão pode ser considerada como a interpretação e é o momento em que se deseja alcançar o significado essencial na descrição e na redução, por meio de um agrupamento de falas que são consideradas verdadeiras; ou então, de unidades de significados que são valorosas para o pesquisador, bem como representativas das experiências da consciência dos participantes frente ao fenômeno vivido.

É importante salientar que nos trabalhos pautados pelos entendimentos fenomenológicos, a descrição, a redução e a compreensão não ocorrem necessariamente em momentos separados, como passos a serem seguidos. A explicitação do fenômeno buscado é resultante destes direcionamentos que podem ocorrer simultaneamente na produção do trabalho.

Destaca-se, ainda, pela opção metodológica escolhida neste trabalho, que não se teve a preocupação com a generalização dos dados obtidos. A presente opção pressupõe que as trajetórias reconstruídas desvelam fenômenos (condições e situações) singulares que são

merecedoras de um olhar mais apurado na tentativa de conhecê-las considerando os serviços que a compõem, ao mesmo tempo em que ouve os sujeitos que vivenciam o fenômeno.

3.1. SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES E PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

Diante da opção metodológica para a construção deste trabalho, considera-se que o sujeito que descreve o fenômeno pesquisado é estimado como parceiro do pesquisador (BOEMER, 1994, p. 88), pois:

O que se objetiva na pesquisa fenomenológica são os significados que os sujeitos atribuem à sua experiência vivida, significados esses que se revelam a partir das descrições realizadas por esses mesmos sujeitos. A experiência por quem vivencia um fenômeno é o caminho para a compreensão dele, e a linguagem é uma das formas que se abre para essa compreensão.

O presente trabalho buscou entendimentos fenomenológicos com base nas propostas de Giorgi (1985), Martins e Bicudo (2005) que colocam que a opção por estes entendimentos possibilita a construção de procedimentos que auxiliam o descobrir do fenômeno.

Assim, a seleção dos participantes deste trabalho baseou-se nos seguintes critérios: o jovem ou adulto deveria frequentar regularmente a EJA no ano da coleta dos dados e ser considerado um jovem ou adulto com deficiência, pela indicação da Seção da EJA (da Secretaria Municipal de Educação de uma cidade de médio porte do interior de São Paulo). E sua mãe também deveria participar, por se considerar que, durante o processo de escolarização, as escolhas das trajetórias, muitas vezes, não foram feitas pelos filhos.

As participantes deste estudo foram identificadas a partir dos resultados da pesquisa: *Alunos com deficiência na EJA: mapeamento dos dez últimos anos em um município de médio porte do interior de São Paulo* (SANTOS; AMORIM, 2008). Outrossim, as participantes também foram indicadas por meio da coordenadora responsável pela Seção da EJA no município. Desta forma, foi feita uma lista com o nome de todos os jovens e adultos com deficiência, alunos da EJA, no ano de 2008. Essa classificação teve como critério o fato da

responsável pela Seção ter mais conhecimentos sobre as histórias escolares e as possibilidades de comunicação desses sujeitos. Após a identificação de possíveis participantes, foram feitos contatos telefônicos prévios com os responsáveis desses alunos, realizando uma primeira explicação sobre o trabalho e, também, um primeiro convite à participação no mesmo.

Na primeira visita, com a anuência obtida dos participantes e de seus pais ou responsáveis, foi buscada a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido²⁰. Neste processo, foram dadas explicações mais detalhadas sobre o trabalho, seus objetivos e procedimentos. Explicou-se que a coleta dos dados seria feita por meio de entrevistas com questões abertas²¹, que seriam gravadas, transcritas²², colocadas em formato de tabelas devolutivas²³ para melhor visualizar as trajetórias. Além disso, foram agendados novos encontros na residência dos mesmos para a realização das entrevistas.

A opção pela entrevista se deu por considerar o que Lüdke e André (1986, p. 33 – 34) salientam: “na entrevista, a relação que se cria é de interação, havendo um clima de estímulo e aceitação mútuo, as informações fluirão de maneira notável e autêntica [...], permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo [...] e sobre os mais variados tópicos”.

A opção deu-se, também, por que este trabalho tem por objetivo descrever um fenômeno e a forma de obter as descrições não pode ser algo pronto. O que é relevante neste processo é ouvir compreensivamente quem vivencia o mesmo. Desta forma, na escolha pela entrevista foi possível criar condições de interações mais efetivas, entre o participante e o pesquisador, por meio de diálogos que possibilitam ao entrevistado discorrer livremente sobre as perguntas realizadas, e ao pesquisador construir novos questionamentos.

Ressalta-se ainda que, no enfoque metodológico adotado, a entrevista é considerada como um “encontro social” que tem características peculiares como a empatia e a intersubjetividade e pela qual ocorre a penetração mútua de percepções (MARTINS E BICUDO, 2005).

Outra razão importante que reforça a escolha pela entrevista como instrumento deste trabalho encontra consonância em Carvalho (1987), quando esta afirma que uma entrevista fundamentada no entendimento metodológico fenomenológico busca uma linguagem que seja

²⁰ Encontra-se um modelo do TCL no Anexo I.

²¹ No Anexo II encontram-se as questões norteadoras das entrevistas.

²² Encontra-se no Anexo III a transcrição de uma das entrevistas.

²³ Encontra-se no Anexo IV uma das tabelas devolutivas.

a “fala originária”. Esta “fala”, que possibilita a mediação com o outro e a comunicação com o mundo, é uma forma de ver e observar a partir do espaço tempo do outro (participante do trabalho), que resulta na capacidade de obter sua subjetividade, sua maneira de ver o mundo e captar o fenômeno estudado.

Assim, de modo a apreender “falas originárias” que desvelassem os serviços educacionais vivenciados pelas alunas participantes, as entrevistas tiveram como foco reorganizar cronologicamente estes mesmos serviços vivenciados. A primeira entrevista foi agendada com a mãe. A segunda entrevista foi feita com o jovem ou adulto com deficiência. A opção pela realização das entrevistas nas próprias residências se deu como forma de respeitar a condição motora e intelectual limitada de cada uma das participantes e por considerar que, neste ambiente, estes pudessem se sentir mais seguros.

As entrevistas foram gravadas em áudio, transcritas, devolvidas as participantes, organizadas em tabelas devolutivas, composta pelo ano, serviço educacional e pelas falas das participantes de forma a salientar as trajetórias percorridas para ajudar na conferência e, assim, arquivadas no computador para as análises.

A construção de tabelas devolutivas, neste trabalho, foi um procedimento novo que auxiliou no descobrir o fenômeno; ajudou as participantes a vislumbrar as trajetórias; e, assim, confirmar suas experiências ao descrever o fenômeno.

3.2. PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS.

Inicialmente, houve o encaminhamento do projeto de pesquisa para o Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos. O projeto foi aprovado de acordo com o Processo 23112.002104/2009-87²⁴.

Os dados foram analisados tendo por princípio as unidades de significados propostas por Giorgi (1985) e utilizadas por Silva (1987); Denari (1997), Odeh (1998), entre outros, para desvelar significados das percepções das participantes em um mundo de interpretações do contexto vivido – os serviços educacionais que compuseram as trajetórias escolares de jovens e adultos que estão na EJA.

²⁴ O Protocolo de Consentimento do Comitê de Ética encontra-se no Anexo V.

A análise dos dados deu-se por estes caminhos:

- ✚ transcrições das entrevistas e transformação das mesmas em tabelas que recompuseram as trajetórias escolares;
- ✚ apresentação das entrevistas em tabelas para as participantes que estavam livres para efetuar quaisquer alterações nos mesmos;
- ✚ leitura geral do material: das entrevistas transcritas e das tabelas na busca de uma análise compreensiva, a fim de perceber o ser/sujeito nas situações vivenciadas;
- ✚ novas leituras do material com o intuito de relacionar as falas dos sujeitos aos objetivos do trabalho e, assim, compreender e desvelar as percepções ou entendimentos sobre a sua trajetória escolar, construindo unidades de significado;
- ✚ transformações das unidades de significados, reveladas nas leituras feitas pela pesquisadora, em discurso científico apresentando as concordâncias e discordâncias, possibilitando assim, construir categorias temáticas.
- ✚ indicação das categorias que revelaram a essência/significado do fenômeno pesquisado.
- ✚ discussão da compreensão das categorias temáticas buscando realizar uma descrição consistente da estrutura do fenômeno estudado.

A sistematização dos procedimentos para coleta e análise do fenômeno estudado foi um instrumento facilitador para construção deste trabalho, tanto para o entendimento da postura participante do pesquisador que se debruçou sobre o fenômeno, como também, para o desvelamento e a compreensão de como vêm sendo ofertados e efetivados os serviços educacionais para alunos com deficiência, por meio das falas dos sujeitos - jovens e adultos deficientes que estão na EJA.

*Quem não compreende um olhar,
tampouco compreenderá uma longa explicação.*
Mário Quintana

PARTE IV

ALGUMAS TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA QUE ESTÃO NA EJA: CONHECENDO E CIRCUNSCREVENDO OS CONTEXTOS

Neste trabalho considerou-se que a essência do fenômeno estudado estava relacionada diretamente com as descrições das experiências vividas pelas participantes, uma vez que “o mundo não é aquilo que eu penso, mas aquilo que vivo, sou aberto ao mundo, me comunico indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável” (MERLEAU PONTY, 1971, p.14).

Desta forma, há a necessidade de se apresentar os contextos onde foram encontradas as participantes deste trabalho e suas histórias, seus olhares, suas vozes e olhares e vozes de seus responsáveis e da pesquisadora.

4.1. O CONTEXTO DA EJA: CONHECENDO

Para compreender o contexto escolar no qual as participantes deste trabalho estavam matriculadas e frequentavam no período da coleta, é necessário compreender a estrutura organizacional da modalidade de ensino EJA, da Secretaria da Educação Municipal, do município onde a pesquisa foi realizada.

Ressalta-se que a descrição da organização administrativa e a caracterização da Secretaria Municipal de Educação do município X²⁵ que será exposta a seguir também é fruto da pesquisa *Dez anos de Inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais; educação de Jovens e adultos no município de X*. No ano da coleta (TINÓS e AMORIM, 2008), a Secretaria Municipal de Educação tinha o Departamento de Educação que apresentava uma organização administrativa, que era composta por:

1. Divisão de Creches (CEI - Centro Educacional Infantil)

²⁵ Este nome município X é para garantir o sigilo ético.

2. Divisão de Pré-Escola
3. Divisão de Ensino Fundamental e Médio
4. Unidades Escolares e Creches.

Na Divisão de Ensino Fundamental e Médio, encontra-se a Seção de Educação de Jovens e Adultos. Essa Seção vem concretizando um trabalho referente à Educação de Jovens e Adultos, desde 1993, e a mesma se configura dividida em três níveis em termos de atendimento:

Primeiro segmento: 1^a. a 4^a. Série

Segundo segmento: 5^a. a 8^a. Série

Terceiro segmento: Ensino Médio

Apenas, o primeiro segmento encontra-se diretamente ligado à Seção de Jovens e Adultos. Os outros dois segmentos respondem diretamente à Seção do Ensino Fundamental e à seção do Ensino Médio.

Em relação ao **primeiro segmento** cabe à Seção da EJA oferecer o Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos - Suplência I (1^a à 4^a série) denominado “*Trocando Lições*”. Este programa tem o objetivo de atender alunos não alfabetizados e, também, aqueles que não completaram a 4^a série do Ensino Fundamental. Este programa institucional possui uma estrutura de atendimento que prevê matrícula permanente; ou seja, o jovem e o adulto podem se matricular na EJA em qualquer período do ano. Na sua metodologia, segundo a Seção da EJA, o programa procura resgatar e valorizar o conhecimento do aluno, sua história de vida, promovendo o resgate de sua auto-estima e confiança na sua própria aprendizagem, trabalhando com textos e temas significativos, contextualizando os conteúdos escolares. Mesmo sendo um programa da rede municipal, o funcionamento das salas pode ocorrer em diferentes espaços, como: escolas municipais, prédios municipais, igrejas, associações de bairro e núcleos comunitários.

As salas estão organizadas da seguinte forma:

- Salas “Alfas” – 1^a. e 2^a. séries
- Salas “Pós” – 3^a. e 4^a. séries

As provas de certificação para o término do Ensino Fundamental acontecem no final do primeiro semestre e no final do segundo semestre. Esta avaliação é elaborada pela Seção

de EJA. Porém, os alunos podem ser reclassificados de salas “Alfas” para “Pós” em qualquer período do ano.

Os professores da EJA são considerados ‘monitores’ e não é necessário ter ensino superior para exercer essa função. No último processo seletivo para a contratação de monitores em 2005, o requisito básico foi o magistério. Essa contratação, chamada de emergencial, é anual e pode ser renovada por mais um ano.

O funcionamento do **segundo segmento** da EJA é semestral, com progressão continuada, durando dois anos (de 5ª a 8ª). Os professores são os “P3” da rede, atribuídos normalmente como para as salas regulares. O número de alunos por sala varia de 20 a 40, dependendo da demanda. O segundo segmento da EJA é tecnicamente vinculado à Seção de Ensino Fundamental para atribuição de aulas, projeção de salas, trabalho remunerado (TR), entre outros. A Seção da EJA assumiu, a partir de 2005, algumas funções de ordem pedagógica: escolha de material didático, palestras e cursos para professores, criação do Grupo Gestor (composto por professores, coordenadores e diretores, representantes das escolas que oferecem EJA segundo segmento, para discussões dos problemas e apresentação de propostas para o mesmo). O TR continua sendo oferecido pelo Setor de Ensino Fundamental Regular, mas, a partir de 2008 passou a ter a participação de um professor da EJA na elaboração e apresentação do TR, visando garantir sua especificidade nas discussões.

Como será apresentado a seguir, as participantes desse trabalho são provenientes do primeiro e do segundo segmento.

4.2. AS PARTICIPANTES: APRESENTANDO

Salienta-se, que as participantes deste trabalho são compreendidos como: *sujeito que descreve e é parceiro do pesquisador em seu processo de descoberta* (BOEMER, 1994, p.88), tornando a relação pesquisador/participante bilateral. Também, ressalta-se que, na busca por desvelar o fenômeno pesquisado, existe a necessidade de descobrir outras perspectivas por meio da descrição da experiência/vivência do outro.

As participantes deste trabalho são Joice e sua mãe Luiza; e Paula e sua mãe Maria²⁶.

Tanto Joice como Paula estavam matriculadas em uma sala de EJA, no período da coleta e foram indicadas como alunas de inclusão pelos responsáveis da Seção de Educação de Jovens e Adultos. Isto é, são consideradas como alunas com deficiência. Joice foi diagnosticada, quando criança, por uma equipe de profissionais com deficiência mental²⁷ e também apresenta dificuldades motoras de um lado de seu corpo. Paula foi diagnosticada com deficiência física²⁸, e recentemente ela obteve o diagnóstico de distonia generalizada²⁹.

4.3. O CONTEXTO DAS ENTREVISTAS: DESCRREVENDO

As entrevistas aconteceram nas residências das participantes. Após um contato telefônico, foi marcada a primeira visita para apresentação da pesquisadora, da proposta da pesquisa e do agendamento das entrevistas. Assim, a intencionalidade, desta primeira visita, encontrou respaldo em Martins e Bicudo (2005, p.55) que afirmam que:

Ao abordar o entrevistado e convidá-lo a participar de um projeto pressupõe uma apreciação dele a respeito dos objetivos é, até certo ponto, da utilidade social do projeto. É importante que o entrevistado se veja como um elemento útil no estudo, capaz de emitir opiniões sobre a questão que está sendo investigada.

²⁶ Os nomes dos participantes apresentados no texto são fictícios e foram escolhidos pelos mesmos no momento das entrevistas

²⁷ O termo deficiência mental é o utilizado na época e assim definido pela legislação: “funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidade adaptativas, tais como: comunicação; cuidado pessoal; habilidades sociais; utilização dos recursos da comunidade; saúde e segurança; habilidades acadêmicas; lazer; e trabalho” (BRASIL, 2006, p. 2).

²⁸ Deficiência física é definida como uma “alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplégica, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções” (BRASIL, 2006, p. 2).

²⁹ Pelo dicionário médico Distonia é “uma postura ou atitude persistente devido à co-contracção de músculos agonistas e antagonistas em uma região do corpo. Geralmente afeta grandes músculos axiais do tronco e cinturas dos membros. As condições caracterizadas por episódios persistentes ou recidivantes de distonia como manifestação primária da doença são referidas por transtornos distônicos”. No caso de Paula não existe o controle dos movimentos dos membros inferiores e superiores.

No caso de Joice, apesar do consentimento inicial pelo telefone pela sua mãe, na primeira visita, apenas a mãe se encontrava presente. Esta inclusive questionou se era realmente necessária a entrevista com Joice, pois ela acreditava que a filha não teria muitas lembranças de sua trajetória. Depois de explicitado os objetivos do trabalho, da garantia de que a primeira entrevista seria com a mãe e que Joice poderia desistir de participar a qualquer momento, a primeira entrevista foi agendada e a mãe ficou de conversar com Joice sobre sua participação. Somente depois do aceite de Joice é que foi agendada a primeira entrevista com Luiza (sua mãe). Neste dia, Joice também não estava presente. A entrevista transcorreu de forma tranquila e, ao final, Luiza apresentava-se mais confiante em relação à entrevista a ser conduzida com a filha.

No primeiro contato com Joice para a realização de sua entrevista, esta se mostrou muito proveitosa e, apesar de demonstrar timidez no início, logo superou e foi muito simpática, falante e disponível. Contudo, aparentou insegurança em alguns momentos, principalmente quando percebia a proximidade de sua mãe. Salienta-se que não houve o pedido por parte da pesquisadora em ter um ambiente reservado para cada entrevista. Na verdade, as entrevistas foram marcadas em dias diferentes, apesar de que a intenção era que a entrevista - “encontro social”, não atrapalhasse a dinâmica familiar. Também, não se teve a intenção de realizar comparações entre as falas dos entrevistados, mas sim buscar-se-ia que elas se completassem.

As devolutivas das trajetórias agendadas separadamente foram realizadas nas residências e as conversas trouxeram mais informações a respeito das trajetórias.

Já com Paula, na primeira visita à sua residência, ela e sua mãe estavam presentes. As duas se disponibilizaram a participar das entrevistas, porém Maria, mãe de Paula, já sinalizou que Paula teria muito mais a dizer do que ela própria.

Na primeira entrevista de Maria, Paula não estava presente e Maria se esforçou para trazer lembranças da trajetória da filha. Já na entrevista com Paula, Maria não ficou no recinto e Paula foi bem falante e muito crítica. Tanto na entrevista quanto no retorno com a tabela devolutiva, Paula foi extremamente sagaz e apresentou suas memórias e percepções sobre sua trajetória de forma muito clara, sempre se colocando à disposição para mais conversas.

Ressalta-se ainda que, devido às relações interpessoais presentes nos contextos das entrevistas, existiu a necessidade do pesquisador ser receptivo às demandas e às repostas nas

entrevistas, apesar de ser ter o cuidado de não deixar as mesmas afastarem-se da questão proposta do fenômeno pesquisado.

4.4. AS TRAJETÓRIAS ESCOLARES: (RE) CONSTRUINDO

A (re) construção das trajetórias escolares dessas jovens com deficiência que estão na EJA buscou inspiração no propósito salientado por Denari e Morejon (2009, p. 07, no Prelo), “de captar um fenômeno enquanto este se dá, de analisá-lo sem prever categorias, tendo sempre a clareza de que a totalidade do fenômeno está presente e que, aos pesquisadores e as participantes, serão dadas a ver as dimensões dele decorrente”.

Assim, nesse trabalho a descrição do fenômeno pesquisado desvelou-se em três categorias temáticas, que afloraram em diferentes momentos da construção do fenômeno pesquisado:

- ✚ **Conhecendo o sujeito participante:** que descreve quem são as participantes que contribuíram com sua experiência para o desvelamento do fenômeno mostrando as relações do sujeito no mundo.

- ✚ **Os Serviços Educacionais antes da EJA – Trajetória Educacional:** que percorre o fenômeno – descrevendo os serviços educacionais que compuseram as trajetórias apresentadas, relacionando as experiências destas participantes com o mundo e a estrutura educacional ofertada a elas.

- ✚ **A EJA:** que ressalta a EJA como um dos serviços educacionais que compõe as trajetórias descritas e, assim, o fenômeno pesquisado.

As categorias serão apresentadas separadamente em cada uma das (re) construções das trajetórias escolares, nas três categorias, considerando os significados atribuídos pelas

participantes, enfatizando-se, deste modo, a relação existente entre o sujeito que sente e pensa e aquilo que deseja e como age através dos processos comunicativos de percepção e expressão (GOMES, 1997).

4.4.1. JOICE

Joice e sua mãe se apresentando

Nas entrevistas realizadas tanto com Joice, quanto Luiza, sua mãe, pode-se depreender semelhanças, exaltando seus gostos e seus comportamentos em casa.

Tenho 18 anos, gosto de ir no clube bastante, que eu moro aqui em frente, eu vou demais, (...). Aí eu vou lá, eu nado quando é domingo eu gosto de ir pra dançar. Com minha família, eu brigo demais com a minha mãe. Mas agora, a gente fizemos as pazes, tá tudo bem (Joice).

Joice tem 18 anos, adora dançar, escrever e rasgar papel. Ah, mas ela dança demais... Ela dançou tanto no final de semana, que nós fomos numa festa sábado, que ela chegou a ficar até ontem com dor nas pernas e nas costas... Ah... Às vezes é tranquila, às vezes é muito nervosa... Estressada de bater porta, de brigar, mas é... Mas às vezes é mais tranquila (Luiza).

Joice, ressalta singularidades de sua personalidade e a forma como gostaria de ser vista.

Eu gostaria que as pessoas conhecessem o meu lado bom, o meu lado amigo, companheiro. Companheira, amiga (Joice).

Desta forma, Joice começa a sinalizar, em suas falas, em diferentes momentos, a importância das relações de amizade.

Na composição familiar, Joice é a filha do meio e, nas falas, ficou evidenciada uma relação mais distante com os irmãos e mais conflituosa com a mãe. A declaração pressupõe, por parte da mãe, que essa relação de conflito deve-se muito menos às características típicas da adolescência e mais a uma característica pessoal da filha.

Ela é filha do meio, é a do meio. O mais velho tem 20. E a mais nova 15. Sempre fica mais na dela a Joice... Sempre foi assim. Mais no quarto, na televisão dela... Sempre, né... Ou afastada. Ela fica pouco com a gente (Luiza).

Joice descreve sua rotina muito centrada na atividade escolar e sua mãe ressalta a atividade escolar como uma maneira da filha se sentir útil e também mantê-la ocupada.

A minha rotina é assim... Eu levanto as 7 horas, me arrumo, vou pra escola, fico até as 11 horas. Aí eu espero minha van, minha perua, chego em casa ao meio dia... espero minha irmã, que minha irmã chega tarde da escola... espero ela pra almoçar. Almoço, deito e durmo (Joice).

Vixi... Bastante... A necessidade é pra ela poder se sentir útil de alguma forma, né, porque se deixar a Joice aqui dentro de casa ela vai pirar... Ela já faz muito pouco... Ela só vai pra escola (Luiza).

Ainda que, destacando a relação de escola como uma maneira de Joice se sentir útil, a família preza a escolarização dos filhos, sendo presente na vida dessa família.

O Mário faz primeiro ano de faculdade, Ciências Contábeis; a Bárbara tá no primeiro ano do 2º grau. Eu fiz até a 8º série e o meu marido fez até pós-graduação. (Luiza)

Sobre sua deficiência, Joice destaca as dificuldades motoras que possui, não salientando outras dificuldades.

No pé e na mão. No pé esquerdo e na mão esquerda. Eu não acho bom porque eu tenho uma deficiência... Eu sei que eu tenho. Mas num precisa ficar falando pra todo mundo, né? Eu consigo fazer coisas com essa mão... Com essa eu não consigo. (Joice)

Deficiência uma coisa que não é boa. (Joice)

Sobre a deficiência, a mãe esclarece, inicialmente, o surgimento do problema da filha e todas as dificuldades decorrentes.

Um tumor do tálamo. Ela tava no 1º ano do prézinho... Mas não terminou, porque ela entrou em fevereiro e quando foi 27 de abril ela operou.

Descobrimos em casa... que foi percebendo... A minha mãe inclusive veio no carnaval e me pediu pra levar ela no médico... Aí quando eu levei, a pediatra já examinou, já mandou pra neurologista, fez a tomografia e em um mês, 30 dias, ela fez os exames e operou. 15 dias em coma, que ela ficou na UTI, mais uma semana no quarto. Aí o médico veio falar com a gente, falou que era pra trazer ela embora, que ela ia vegetar. Aí nós trouxemos... Ela não andava, não falava, não mexia... Olha, ela ficou bastante tempo assim, porque ela veio pra casa com sonda, usava fralda, ela fazia fisioterapia todo dia, fazia radioterapia... Que era 10 sessões... Nós levamos quase três meses, uns dois meses, né, que ela não parava quieta... Era coisa de 38 segundos (Luiza).

Desse período, Joice não gosta de falar e diz não ter muitas lembranças.

Fiz uma operação do cérebro (...) nenhuma lembrança... Eu num gosto nem de lembrar... Que naquela época eu tava sem cabelo... E com as minhas... Com as coisas que eu tava no hospital num gosto nem de lembrar. (Joice)

Já Luiza recorda este momento como de muito esforço, mas de vitórias para a família.

Em casa ela já demonstrou sim recuperação. E inclusive a sonda. A sonda ela ficou pouco tempo, porque teve um dia que ela arrancou a sonda, e eu levei ela no hospital pra colocar de novo, e eles machucaram ela. Aí eu trouxe ela, briguei no hospital...: Ah, eu briguei com todo mundo. Eu falei... Do mesmo jeito... Briguei lá e xinguei todo mundo... Falei... Do mesmo jeito que eu ensinei ela a comer de pequenininha, eu vou ensinar ela a comer de novo... Eu não deixei colocar a sonda nela, fui fazendo comida bem batida no liquidificador, bem amassada e cuidando até ela voltar e aprender. Eu falei... Do mesmo jeito... Do mesmo jeito que eu ensinei ela a comer de pequenininha eu vou ensinar ela a comer de novo... (Luiza).

Deste período, salienta-se a força e determinação que esta família teve para buscar a recuperação da filha, mesmo diante de um prognóstico muito fechado, severo e quase definitivo. É nesse período que o termo deficiência aparece na vida de Joice, pois, após a operação, Joice continuou sendo acompanhada por um neurologista que a encaminhou para outros profissionais que a avaliaram e diagnosticaram sequelas do pós-operatório. Assim, nasce para Joice e sua família, a relação com a deficiência.

Foi tudo encaminhamento de neurologista, da neurologista, a médica dela, aí a gente procurou...

A psicóloga fez uma avaliação e ela ficou com seqüela: problema físico e atraso mental. Depois, foi feita outra avaliação pela T.O. e foi confirmado o atraso. Aí ela tinha um atraso... Ela ficou com uma seqüela de atraso mental de cinco anos mais ou menos na época. (Luiza)

Também coube à neurologista reencaminhar Joice para a escola. Contudo, a família não seguiu todas as recomendações, pois assim ela teria iniciado sua vida escolar em uma escola especial, algo nem cogitado, nem realizado.

Depois que foi feito, uma avaliação da... Psicóloga, pós-cirurgia, e ela falou que ela precisava de escola especial. Só que lá atrás, quando a gente se deparou com o que era uma

escola especial, nós fomos na (...) nós fomos na (...), nós fomos numa outra... E minha irmã me disse que não era nem pra eu ir lá porque não era escola prá... Num era escola assim prá Joice. A Joice num precisava ir prá (...). E nós temos um outro amigo que cuida de crianças especiais... E é complicado. E eu já fui na (escola especial), já conheço a (escola especial), e acho que o impacto que ela ia sofrer... E também uma das diretoras, do (escola especial) falou que num era... Num era escola pra ela freqüentar... Que ela num tinha tanta necessidade assim de freqüentar aquela escola (Luiza).

Dá-se, dessa forma, o seguimento da trajetória escolar de Joice, agora marcada pelas sequelas da cirurgia e pela busca de serviços educacionais distintos e considerados pelos pais como mais adequados a ela.

Os caminhos que levaram à EJA - Conhecendo os serviços educacionais que compuseram a trajetória educacional de Joice

A trajetória educacional de Joice, após a cirurgia, reiniciou-se em 1996, em uma escola da rede privada que atendia a Educação Infantil. A mãe relata que procuraram a escola e explicaram a situação da filha e que, de início, não houve nenhum empecilho para a efetivação da matrícula. Contudo, Joice já tinha seis anos e foi colocada em uma sala com crianças de três anos. Surgiram, daí, as primeiras dificuldades.

Aí a gente colocou ela no... No prézinho do (pré-escola), em 96... que ela era muito grandona perto dos pititicos, sabe, que ela começou já sentir a diferença... Não, ela gostava, só que ela... Nessa época, ela conversava pouco... Tinha mais dificuldade pra falar, né... Ela falava que ela era muito grande, muito alta, né, os outros era tudo pirralhinho... E eles num queria ficar com ela... Ela sempre tomava lanche sozinha... (Luiza).

Ficou um circo. Eu ia às reuniões e reclamava e ficava na mesma. Ela ficava na sala com crianças de três anos e sempre sozinha (Luiza).

Em relação às dificuldades encontradas, Luiza não responsabiliza diretamente a escola. Prefere de certa forma, ressaltar a “boa vontade” da mesma em receber sua filha.

Na verdade, a escola tinha muito boa vontade, mas pouca preparação... Pouca qualidade, né? (...) É, pouco preparo pra receber a Joice. Ou qualquer criança que tivesse... Dificuldade de entrosamento, de aprendizagem... Eles tinham muito boa vontade, só (Luiza).

Deste o reinício de sua trajetória escolar, Joice relata que não tem lembranças. Suas primeiras lembranças escolares são sobre a classe especial em que estudou.

Eu lembro que eu estudei no na classe especial eu te falei. (...) que é o que lembro (Joice).

Joice terminou o ano letivo de 1996 mesmo a despeito das dificuldades relatadas nessa escola. Em 1997, já com sete anos, ela passou a frequentar outra escola. Neste momento, a família faz a opção por uma escola da rede privada que oferecia um atendimento especializado – a Classe Especial, alegando o seguinte motivo:

Buscamos a classe especial, pois achamos que os professores teriam formação específica para lidar com esse tipo de aluno... Só que lá na classe especial, era todo mundo quase com a mesma idade (Luiza).

Deste período, Joice também foi elaborando o que significava uma Classe Especial.

Eu gostava de tudo lá. Lá todo mundo era igual. Todo mundo tinha uma deficiência. Eu não sei o que é, mas eu acho que é uma classe pra gente que tem problema. De ler, escrever.

Luiza ressalta que Joice só foi para essa escola devido ao desconto na taxa de mensalidade. Os outros filhos sempre estudaram em escolas públicas.

Só que nós conseguimos 40% de desconto. (Luiza)

Desse período, Joice traz boas lembranças e até certo encantamento pelas possibilidades vivenciadas.

Olha, lá era muito grande... Tinha a igreja, que eu lembro que eu ia muito lá, que eu entrava lá dentro... Aí tinha sala de informática, que eu também ia com meus colegas mexer no computador... Tinha o pátio que eu... Quando nós íamos tomar lanche, a gente tomava lanche no pátio. Eu pulava amarelinha. Eu tinha... Eu tenho uma amiga... Eu tinha uma amiga lá que, até hoje, eu tenho amizade... Eu só não tenho notícia dela... Que ela mudou da casa dela e num me passou os telefone. É que lá eu tinha essa amiga, eu tinha mais uns outros amigas... Eu gostava (Joice).

Joice ficou por sete anos nessa escola e na classe especial. Para a família, foi um período tranquilo em relação à satisfação da filha pela escola e pela classe especial. Porém, algumas questões em relação ao desenvolvimento e aprendizado ficaram a desejar.

Ela adorava a escola. Não... Teve assim, alguém que ela num se dava bem... Mas aí, como eram várias pessoas, né, especial, tinha muito mais gente com outros problemas também. Então ela se adaptou legal lá no (classe especial). Tinha vontade, mas ela num... Num progrediu tanto não... No primeiro, no segundo e terceiro ano aprendeu mais... Iniciou o processo alfabetização... Bem devagar... (Luiza).

Para Joice, foi um período em que houve aprendizagens, mesmo reconhecendo que ela não aprendeu tudo que deveria.

Eu aprendi a escrever, a desenhar, colar, recortar. Não aprendi a fazer tabuada.

Outra questão ressaltada por Luiza, encontra-se no fato de que, nesse período, Joice teve apenas três professoras e a última a acompanhou na Classe Especial por mais de três anos, o que pode ter provocado certo desgaste na relação dela com a professora.

(...) Só a professora no último ano, que já tava com ela, acho que três ou cinco anos a mesma professora, né... E aí as duas acho que já começaram a num se dar muito bem, sabe? Ela sempre tinha alguma coisa pra falar da professora e eu ia lá falar com a professora. E a professora falava dela... Sabe aquele jogo de empurra... Com a última professora, ficou algo de implicância... Também ficou com ela muito tempo. Ela num entendia se a professora entendia que ela podia mais ou se ela queria que a Joice fizesse mais... Mais ou menos, a nossa angustia, né... Precisa fazer outras coisas e ela fica por aí mesmo... E essa professora não teve a paciência que a gente como mãe acaba tendo, né?(Luiza).

Joice também relata essa situação.

A (nome) foi à primeira professora... Fiz... É... A (nome) era legal. A (nome) foi à segunda professora. A (nome) era legal também. A (nome) foi à terceira professora. A (nome) era mais... Mais... Distante. E ela num conversava muito, deixava a gente mais no nosso canto.

Não se percebe, em nenhum momento, pelas declarações da mãe, que Joice tenha sofrido algum tipo de discriminação nesta escola por estar na Classe Especial. Todavia, a mãe relata que tinha a esperança de vê-la ser encaminhada para uma classe regular.

Que tinha já... Tinha caso deles lá que iam pra... Pra ensino normal. (Luiza)

Joice também nada relatou sobre discriminação e não via problemas em não ter contato direto com as crianças das classes regulares. Ao contrário, parece que essa situação não era importante nesse momento e, sim, as possibilidades que a Classe Especial oferecia, principalmente em relação a amizades.

A gente é que tinha o nosso intervalo e as outras turmas eu não sei se tinha intervalo pra eles. Nas apresentações, só com os meninos da classe especial. Na classe especial, era tudo fácil. (Joice)

É que lá (na Classe Especial) eu tinha essa amiga, eu tinha mais uns outros amigos... Eu gostava. Eu gostava de ficar na classe especial. (Joice)

A saída de Joice desta escola e da Classe Especial ocorreu devido às normas da escolar e que são previstas na legislação.

Depois quando chega os 14 anos, se aprendeu, aprendeu; se passou, passou; se não passou também, eles não tem mais como ficar lá. E nós ficamos com medo do impacto que causaria no ano, chega pra ela e falar você não vai mais porque você num conseguiu... (Luiza)

Porque lá é até 15 anos. Quando faz 15 anos eles manda embora. Eu num achei muito bom, né, porque lá eu tinha meus amigos, tinha essa minha amiga. Eu não lembro o que eles falaram... Eles falaram que eu tinha que sair de lá que eu já tinha feito 15 anos (Joice).

Essa situação, desencadeada pela prescrição da norma escolar, parece não ter sido devidamente internalizada pela família. As dúvidas parecem ter residido menos no fundamento legal ou referente à terminalidade do ensino, e mais na falta de continuidade de serviços educacionais destinados a ela.

Antes que falasse toma que o filho é teu... Nós tiramos ela. Eu reclamo porque não existe preparação para encaminhar para alguma coisa para ela. Não tem para onde ir. Não existe um curso que prepare ela pra nada (Luiza).

No final do ano de 2003, a família da Joice começa a buscar outra possibilidade educacional, matriculando-a em uma Escola da Rede Estadual que oferecia o Ensino Fundamental I. A escolha baseou-se em algumas informações que já possuíam da mesma.

A irmã dela estudava no (nome da escola) também e o irmão acho que estudava pertinho, no (nome da escola). No (nome da escola), nos informaram também que lá era uma das escolas que tinha um projeto de inclusão... E tinha uma menina, colega, não é amiga da Joice, que ela não é amiga... Uma colega da Joice, que estudou na Classe Especial do (nome da escola) e tava estudando no (nome da escola) (Luiza).

Então, no ano de 2004, com 14 anos, Joice passa a frequentar uma 2ª. Série, do Ensino Fundamental da rede pública. A indicação desta classe deveu-se a uma avaliação feita pela coordenadora da Escola.

Ela fez uma avaliação com a Joice e encaminhou ela pra 2º série. Avaliação do currículo dela, que ela já tinha feito e ela conversou com a Joice... diz que fez uma avaliação... (Luiza).

Joice ficou de 2004 a 2005 nesta escola. Para a família, o primeiro ano, apesar de não ter sido tão produtivo, foi tranquilo, mas o segundo bem difícil.

E aí, no ano de 2004, correu tranquilamente. Foi, foi tranquilo... Teve uma coisinha aqui outra ali, mas foi tranquilo. 2005 começou a ter problema, porque ela era grande e ela continuou na 2º série. Também não fazia a mesma lição dos outros. Era uma bem mais fácil. Sempre foi assim... Uma lição mais fácil (Luiza).

Deste período, as lembranças não são tão boas para Joice.

Fui pro (nome da escola) e não gostava de lá. Porque os menino me xingava. Os meus colegas da classe. Que eu tinha 15 anos e eles me xingavam de king Kong. E eles tinham oito ou sete.

Eles me xingavam, eu pegava e corria atrás. Aí as minhas amigas falavam que eu ia cair, eu num tava nem aí. Não, ninguém fazia nada. Por conta da minha dificuldade... Eu acho, por causa que alguém xinga, alguém tem que fazer alguma coisa... Ou conversar ou... Não sei.

Tinha a (nome) a... Eu lembro só da (nome). A professora era brava (Joice).

Os dilemas enfrentados por Joice nesta escola ultrapassavam as dificuldades de relacionamento. Luiza traz questões sobre a conduta da escola que dizia ter um projeto inclusivo e, assim aceitou a matrícula da filha.

Inserção! Devia ter mudado o nome do projeto. Lá não tinha nada de especial, um atendimento fora a aula normal, um acompanhamento, uma indicação de uma fonoaudióloga, é... Uma busca de solucionar os problemas que ela apresentava durante a aula regular. Não tinha nada disso. Então era complicado... Eu ia nas reuniões... Eu não tinha o que ver... Mas eu ia! Toda reunião eu tava lá, batendo a carteirinha lá. E... Aí foi complicado... Aí eu falei... Não vai ter jeito não. 2005, então, foi pior ainda, porque ela tava maior ainda, né? Nesse período, ela se sentia discriminada e imagine os pais... A professora mandava a Joice sentar na última carteira. E ela não fazia nada igual às outras crianças. É... Aí conversamos... Eu, né, aí nós conversamos... Conversei com a professora, tudo... Num tinha muito o que fazer... Aí foi um desastre. 2005 foi um desastre... Mas ela queria ir prá escola, ela num queria ficar em casa... Aí foi quando o (pai de Joice) começou a trabalhar... Fazer uns trabalho prá uma pessoa da... Secretaria da educação... Secretaria da Educação, que ela pegou, indicou o... O EJA... Até porque a Joice já tava com 15 anos, né, então... Ela indicou o EJA (Luiza).

E, assim, Joice é encaminhada para uma sala de EJA. É importante salientar como sobressai na trajetória escolar de Joice descrita até este momento, a busca incessante de sua mãe Luiza por alternativas de serviços educacionais que ela acreditasse que iria atender às necessidades da filha, assim, determinado os serviços trilhados nesta trajetória.

A EJA na trajetória escolar de Joice

A EJA aparece como possibilidade de continuidade da escolarização para Joice, muito mais por uma procura de sua família, do que por qualquer encaminhamento da escola. Porém, Luiza ressalta de forma enfática que Joice só passa a frequentar a EJA, a partir da informação do funcionamento desta, no período diurno.

Nós ficamos sabendo que tinha essa sala diurna... porque noturno a gente não ia colocar não... medo... Acho que medo mesmo... A Joice é muito inocente e ela é uma moça bonita, então... Mais é medo mesmo. A gente vê e ouve coisas horríveis por aí, então... A gente tinha medo mesmo. Aí a gente ficou sabendo dessa sala durante o dia, de manhã... Aí nós fomos... Fomo atrás, aí conseguimos (Luiza).

Para Joice, a EJA aparece como um a possibilidade de continuação de seus estudos, sem os problemas antes enfrentados na escola anterior, agora tendo pares da mesma idade e de mesmos interesses.

Só que eu não conhecia bem. Meus pais falaram que eu ia prá lá. No primeiro dia que eu entrei lá, eu já gostei. Eu já gostei da turma. É que lá eles são mais velhos que eu... Aí não tem como. Todo mundo é especial.

Joice está na EJA desde 2006. E tanto Joice como sua mãe não trazem questões sobre algum tipo de dificuldades no relacionamento de Joice com a professora ou mesmo com seus pares. Contudo, no primeiro ano, em relação às questões de ensino e aprendizagem, as recordações ressaltam algumas dificuldades. Deste ano, restaram lembranças da postura da professora, das atividades de passeio que a turma da EJA fez.

Teve uma primeira que não dava aula pra gente. Ela levava a gente pra passear ao invés de dar aula: no bosque, no museu, no teatro. Foi mandada embora (Joice).

Nesse ano, tinha muito passeio (Luiza).

Durante 2007, Joice continuou na sala da EJA, no período diurno, considerada de Alfa e de Pós, nomenclatura para designar salas multi-seriadas de 1ª. a 4ª. Séries, conforme o Projeto “Trocando Lições”, adotado pela Secretaria Municipal de Educação. Para Joice, essa situação de diferentes níveis parece ser um complicador do andamento das aulas, porém sem interferir na relação positiva que a mesma tem com a EJA.

Só que a minha professora ela fica meio dividida, né, porque cada um faz uma coisa. Tem dia que eu faço, é... Problemas... A professora dividia as tarefas: porque eu... Nós aprende coisa nova. A EJA me deu sabedoria (Joice).

Em contrapartida, para Luiza, as lembranças do ano de 2007, mesmo continuando positivas em relação ao convívio da Joice na EJA, começam a apresentar angústia sobre a aprendizagem.

A Joice na EJA tem amigo dela que tem 50 anos, 60 anos, e tem aquele que tem 18, igual ela, né, 17, 18. É... Aí, eu acho que ela se dá bem lá, só que é fraco. Porque num muda muita coisa, né? É sempre aquela mesma coisa, né?

Aos 18 anos, Joice continuava na mesma sala, porém, com outra professora. Deste período, ela traz uma maior dificuldade na relação com a professora, contudo sem que isso interferisse na visão que tem da EJA e das possibilidades que mesma a oferece.

A professora que não gosto muito, porque ela é muito chata... Um pouquinho chata e ela... Fica é... Enchendo o saco. Ela é muito chatinha... Mas tem que ir levando. Ela é brava... É... É... Ela é brava e pega no meu pé. Lá, minha professora dá muito texto... Aí tem dia que eu faço texto sobre minha vida... Tem dia que ela dá uma folha... Uma... Parte de uma historia prá gente inventar. Essas atividades eu gosto (Joice).

Porque eu... Nós aprende coisa nova. Esse ano tem... Seu (...), a (...), a (...), eu, o (...), o (...)... Nove alunos. Todo mundo é especial. A (...) ela trabalha lá e estuda lá e tem 58 anos. A (...) é

especial que ela é surda e muda. A EJA é pra pessoas especiais e não especiais. Tem uma senhora... Aquela senhorinha que eu te falei e o neto dela, eles sabem ler e escrever numa boa, eles só tão lá por causa que eles precisam estudar mesmo. Pra todo mundo. Eu acho... Eu to... Eu quero passar de ano... Se eu passar eu vou lá pro (...). É que eu quero passar de ano. Ano que vem eu quero estudar e trabalhar. Eu queria estudar de manhã ou à tarde e sair da escola e trabalhar. Num sei. Eu falei pro meu pai pra ele pegar um curr... Fazer um currículo pra mim... Eu num sei se ele fez. Eu ia entregar pra ele pra ver se ele me arrumava alguma coisa, porque ele é contador, né? (Joice).

Que eu já cansei da minha vida. Eu cansei de ficar parada, sem fazer nada... Aqui em casa eu não tenho... Eu chego da escola, eu num almoço e vou dormir. Porque aí, eu saindo da escola, eu vou trabalhar... Se eu arrumar um emprego, eu quero sair da escola... Se eu começar a pegar ônibus, eu quero sair da escola, quero pegar o ônibus e trabalhar (Joice).

Essa vontade de estudar e trabalhar para a família de Joice nasceu das relações estabelecidas na sala da EJA. Porém, isso não é visto como prioridade pela família que não relaciona esta vontade de trabalhar como algo aprendido e como característica do desenvolvimento de Joice na EJA. Tal situação para família apenas reforça a idéia de que a EJA é um espaço de socialização e não de aprendizagem para Joice.

Eu acho que ela entende o EJA como sendo a melhor opção que ela tem hoje... não a única. E é importante prá ela. Se a gente tirar ela... Tirar ela da escola prá deixar sem fazer nada, eu acho que nós taramos cometendo um crime. Colocar ela numa escola onde a gente sabe que a dificuldade dela vai ser muito maior do que está sendo hoje também acho complicado, então eu acho que o EJA é mais ou menos um, é... Pode até ficar meio pesado, mas um tapa buraco.

Eu acho que o grau de dificuldade dela... eu acho que não, porque é sempre a mesma coisa... Foi o ano retrasado, foi o ano passado e tá sendo esse ano. Se você... É que os cadernos dela não tão aqui, é... (...) Ela costuma guardar os cadernos dela. É sempre a mesma coisa (Luiza).

Outra preocupação de Luiza reside no fato de que Joice, terminando a EJA de ensino fundamental teria que estudar à noite, em outra escola e isso é para ela, inadmissível.

Porque eu falei com a professora dela a semana passada. Só que são mocinhos e mocinhas que... É... Gostam de usar uma... Maconha, sabe? Diz que tem sexo entre mocinhas... Ela num recomendou muito não. Essa classe... E mesmo à noite, se ela for... Passar de ano... É, ou tem esse horário ou das 7 às 10, que ela diz que é pior ainda. É serio... Eu morro de medo, porque ela é muito inocente... (Luiza).

A família de Joice contratou uma professora particular, no ano de 2008 reforçando assim, a busca por alternativas, na trajetória escolar de Joice. Para Luiza, esta tem sido uma experiência bem positiva e Joice parece gostar de ter mais atividades.

As aulas particulares têm ajudado muito, porque ela tá usando algumas coisas que são... Eu acho que não usadas na escola comum... Ela pega jornais, ela pega revista... ela já foi com a Joice, no supermercado... (Luiza).

Legal... Eu gosto... A gente faz... Eu vou ali na casa da mãe dela. Ela me dá livro pra eu ler, me dá texto pra eu passar à limpo no caderno (Joice).

No ano de 2009, Joice continuou na mesma sala. Para Luiza, houve uma melhora muito grande no aprendizado de Joice devido à nova professora.

Ela tá adorando. Tá escrevendo bilhetes e motivada para escrever. Mudou muito. A professora é muito boa. È ótima. E tem também ajuda de uma professora de Educação Especial que vai alguns dias. Este ano melhorou... É o profissional. Sempre depende da professora ser boa. Tem problema ainda. Não mudou a coordenação da EJA e não mudou a maneira de pensar. Não aprende nada, para preparar prá vida.

E assim, a mãe de Joice levanta a questão sobre a ação docente.

Por que será que eles não instruem mais os professores, né... Pra esse tipo de inclusão... Eu acho que... Eu vejo, pela minha irmã, que minha irmã dá aula lá no prézinho e, agora, o ano que vem, vai incluir crianças especiais com ela também, e ela tá buscando... Ela vai fazer um curso de braile, porque vai ter deficiente visual... é ela tá indo atrás de um monte de coisa, tudo quanto é curso... Alguma coisa de preparação ela vai e faz. E os professores mais velho, de mais idade, num vão atrás.

Enquanto isso, Joice continua tendo uma visão muito boa em relação à EJA.

Aprender é uma coisa que a gente precisa muito saber e a EJA me deu sabedoria.

Assim, na (re)construção desta trajetória escolar foi possível visualizar como Joice e sua mãe compreendem e reconhecem os diferentes serviços educacionais que compuseram a trajetória de Joice: a classe regular, a classe especial, a escola regular e a EJA. E assim, desvelar suas percepções, angústias e sonhos diante da escolarização na vida de Joice.

4.4.2 PAULA

Paula e sua mãe se apresentando

Na apresentação de Paula por ela e por sua mãe (Maria), a questão de sua deficiência apareceu logo no início, sendo indicada como uma limitação que faz parte de sua vida, Porém, que não a define.

É uma pessoa, é uma pessoa que gosta... É... De pintar quadros, mexer em computador... Gosta de fazer amizade... Gosto também de sair... Mesmo com as minhas limitações (Paula).

A Paula é uma pessoa maravilhosa, como já deu pra você ver, você conheceu, tal, né... E assim... Uma pessoa muito desenvolvida, apesar da limitação dela, e que tá querendo mais, entendeu, tá... Ela tem muita esperança, muita vontade de vencer, e a gente tá do lado dela prá ajudar, né. E a gente vai lutando aí, até o dia que Deus quiser (Maria).

Maria, mãe de Paula, relata na entrevista que percebeu muito cedo o problema da filha. Todavia, há pouco tempo foi que Paula teve um diagnóstico.

Eu percebi... Ela tinha 11 dias... Era difícil prá dar banho... Lavar a mãozinha dela assim... Ela num abria a mãozinha, você entendeu? E ela nasceu muito gorda... Ela nasceu com mais de 4 kg, de parto normal, mas teve alta, tudo junto comigo na maternidade, entendeu... E aí eu fui percebendo que tava diferentes das outras, né... Tava sempre com as mãozinhas fechadas, um pouquinho a cabeça virada prá um lado só, entendeu... Aí eu fui me ligando naquilo, até fui levando em médico, e demora, você entendeu... Faz um teste disso, experimenta um remédio, outro... E aí foi passando até que quando ela fez um aninho fez o 1º eletro. Aí um neuro acompanhou ela, entendeu. O médico dizia que era... Tem criança que demora mais pra desenvolver, entendeu... E aí foi passando até ela fazer 1 aninho... Fez o 1º eletro, deu tudo bem... E aí até hoje ela tem aquele reflexo de bebê, sabe... Então, a gente foi sempre cuidando, levando, buscando... Na área de medicina, sabe, ela fez bastante tentativa... Agora, atualmente, ela tá fazendo um tratamento com uma pessoa... Um médico especializado em distonia... Então, o problema dela é distonia, né. É generalizada.

Paula, também, traz em sua fala essa dificuldade em receber um diagnóstico.

Ninguém descobria né? Agora, depois que eu fiz a cirurgia, meu médico me encaminhou pro Hospital das Clinicas, lá em São Paulo. É... Da minha distonia. Ele falou assim que não é uma paralisia e... Ele conversou... Ele acha né... Que é uma distonia... E generalizada.

Essa dificuldade de diagnóstico e entendimento do problema de Paula é ressaltada em diferentes falas, mas fica mais claro, quando sua mãe fala na possibilidade de uma cirurgia que poderia ajudar Paula a ganhar alguns movimentos.

Eu também... Essa cirurgia eu não to entendendo direito, entendeu... Como é um caso mais recente e a gente tá ainda buscando alguma coisa, né... A gente vai ter retorno lá e o médico vai orientar a gente, vai explicar direitinho... Mas pelo que eu sei... Pelo que eu sei é assim... É uma cirurgia que ela é feita com a pessoa acordada, você entendeu... E eles vão buscar dentro do cérebro dela a parte que tá meio lesada, entendeu. e então, eles vão ver se ativam ela... Mexendo... Entendeu... Eu sei que é isso daí. Aí, depois, vai fazer um mapeamento do cérebro dela e tal... E vai inclusive fazer... Colocar tipo um eletrodo... Na pele dela, né... Tipo um marca passo e vai ser... Aí, eu não sei o processo como que vai ser... Sei que o médico lá me explicou né, que ela não tem paralisia. E então, ela tem movimento involuntário, entendeu... E é isso que ele quer... Ele quer tirar esses movimentos involuntários dela pra ver se ela por si consiga fazer os movimentos dela mesma, entendeu. (Paula)

A condição física de Paula é descrita nas entrevistas de forma bem clara e sua dependência física parece ser uma condição vivenciada na família, sem criar relação de dependência ou proteção.

Eu não mexo com a mão... nunca mexi. Eu não mexo com as pernas... Bem... Então eu tô numa cadeira de rodas, né? Eu num ligo, entendeu? Agora... Se quiser... O moço da van fala que são cadeirante... Aí normal também, não é? (Paula).

A Paula é dependente até de água na boca, entendeu? Ela não tem condições de fazer nada sozinha (Maria).

Não, nunca andou... Ela já chegou assim a sentar sozinha, numa cadeira normal, entendeu... Aí... Foi uma fase inclusive que ela tava desenvolvendo bem, entendeu... A gente segurava ela, ela mudava de passinho e... aí eu perdi minha mãe, que era uma pessoa que ela era muito ligada, e ela deu uma regredida muito grande, entendeu... Mesmo assim, nós não paramos, continuamos com fisioterapia. Teve época, aqui em casa, de fazer fisioterapia nela de segunda a sábado, entendeu... Então foi uma coisa assim... Tudo que ensinavam a gente, a

gente ia buscar, entendeu... E... Até que a gente parou um pouco, né, devido às tentativas com medicação, com a fisioterapia, sempre em dia (Maria).

A situação de dependência física de Paula é relatada por ela própria, apesar de estar ciente de que sua limitação física pode gerar a idéia de sujeição. Paula refuta tal premissa quando ressalta a idéia de independência, afirmando sua autonomia e sua capacidade de resolver questões do seu dia-dia.

Independente. Eu vou no médico, se precisar, sozinha, de van .. Eu saio de van sozinha, vou nos lugares, você entendeu... Van leva e traz. Minha família me ajuda bastante... Vixe Maria... Se não fosse minha família... Nunca esconde nada de mim. Eu acho que sim... É... Porque eles me colocaram assim... Eu acho que é pra viver, na falta deles (Paula).

Não... Não... A Paula... Se ela precisar ser chamada à atenção, eu chamo a atenção... Ela é pra mim como se fosse uma das outras, entendeu... Eu chamo a atenção, converso, eu sou aberta com ela prá tudo... A gente fala qualquer tipo de assunto, eu e ela, entendemos... Faço ela ver muita coisa que tá errada e... Normal... Sem... Sem preconceito nenhum, nada especial não. A Paula prá mim é uma pessoa como uma outra qualquer, você entendeu... É tratada normalmente. (Maria)

Também na relação familiar, com seus pais e irmãs, Maria destaca a relação de independência e autonomia com que Paula é tratada.

Bom, a Paula é minha 3° filha, né, é a caçula, tem 30 anos. A relação dela muito tranquila, você entendeu... Entende, conversa tudo, discute assuntos com a gente, com a família (Maria).

Essa relação com a família não significa que Paula não tenha tido problemas devido à sua condição física. Em suas falas, ela apresenta algumas questões:

Eu percebi que eu tinha complexo de mim... É. Vergonha de sair e ser assim... Sabe... Quando passa na rua, todo mundo ficava olhando... Aí eu me encolhia... Entrava em pane, né... Aí, um belo dia, tava fechada aqui no quarto e... Aconteceu (risos) Uma amiga veio aqui me chamar prá eu sair. Ela falou... Não, vamos sair dessa cama, vamos levantar dar um banho e sair... Aí, desse dia prá cá acabou. Eu tinha uns... 13, 16, por aí (Paula).

Contudo, Paula sinaliza também em suas falas, questões sobre a deficiência e preconceito de forma muito clara e até com bom humor.

Ah, eu acho que as pessoas deveriam parar um pouco com esse preconceito delas, entendeu... Porque ninguém sabe o dia de amanhã das pessoas, não. Ah, de ficar olhando, sabe... De ficar comentando com os outros... Uma cutuca a outra. Deficiência... Eu não ligo... Deficiência, né... Tem deficiência visual, ouvir, falar andar é... Deficiência de cabeça... Autismo... Autismo num é... É, né? Ganhei minha cadeira motorizada... Agora eu vou prá cá, vou prá lá. Antes não... Antes... Eu falo assim que eu era a rainha e os burros me empurrando... Ganhei do shopping... 2001 (Paula).

Outro assunto que aparece nas falas de Paula são seus planos futuros.

Olha, na minha cabeça, eu já tenho, sabe... Tudo planejadinho... É. Eu não quero morar com irmã e nem irmão... A minha outra... Eu quero ficar na casa de repouso, porque eu acho que ninguém tem esse direito, entendeu... De entrar dentro da minha privacidade. Meu sonho é a minha aposentadoria. Queria guardar um pouco... E... O resto eu gasto comigo. Faz três anos que eu tô atrás disso.

Em relação à escolarização, as irmãs de Paula possuem nível superior com pós-graduação, e essa condição também faz parte dos planos de Paula.

As irmãs dela estudaram... Formaram, fizeram pós. Inclusive, uma das minhas filhas fez a pós lá no Canadá, Estados Unidos, entendeu (Maria).

E não tô numa faculdade ainda por quê... Por causa da escola, que não me aceitavam. (...) Psicóloga. É uma faculdade que eu sempre falei desde pequenininha... (Paula).

Para se expressar, Paula aprendeu a usar a boca como uma possibilidade: não apenas falando, mas pintando também. E isso é percebido como algo muito importante na vida de Paula.

Eu pedi um papel e uma caneta pra minha mãe... Eu tinha uns 18 anos, por aí. Pôs no meu colo, eu comecei a rabiscar, aí que eu fui descobrir... Vendi tela bastante. Fiz lá no Shopping uma exposição (Paula).

Não... Foi vontade dela. Ela começou com o lápis na boca riscar no caderno, você entendeu, fazer alguma coisa assim meio descontrolada, mas fazia, entendeu. Aí, pôs na escola, ela começou a fazer... Pintar pano de prato entendeu, devagarinho foi crescendo... Aí nós pagamos essa pessoa pra ajudar a fazer as telas dela. E... Depois disso, ela já participou de exposição inclusive, vendeu várias telas pintadas com a boca, entendeu... Agora ela deu uma parada de novo... Então só ta fazendo a EJA, né (Maria).

Maria relata que Paula sempre teve muita vontade de experimentar e que descobrir o uso da boca como uma possibilidade de interagir fisicamente com o mundo ao mesmo tempo de realizar ações que a ajudassem na sua participação na escola.

Essa vontade é... De experimentar por algo... Por um lápis na boca... E aí ficou, minha filha, até hoje faz, ela digita, tudo, inclusive na escola ela usa computador, né... Tem uma pessoa pra ajudar ela... Tem... Quando precisa passar uma lição, alguma coisa no caderno... Algum trabalho ela faz em conjunto, entendeu? E uma coisa que ela gosta demais é ta fazendo... É... Participando da escola, entendeu (Paula).

Ressalta-se que Paula e sua mãe trazem todos os ganhos como grandes vitórias e sempre buscaram os serviços educacionais para Paula pela necessidade de torná-la independente.

Os caminhos que levaram à EJA – Conhecendo os serviços educacionais que compuseram a trajetória educacional de Paula

A trajetória educacional de Paula iniciou-se em 1982 em uma escola especial da rede privada. Nesta escola Paula ficou até 1988. A família buscou a escolarização da filha e teve a opção por uma Escola Especial por acreditar que, neste espaço, ela teria uma maior possibilidade de desenvolvimentos por ter atendimentos outros, além da escolarização.

... Eu que busquei. (...) Quando ela tinha quatro anos, eu pus ela numa escola especial, entendeu... Então, como era uma escola especializada, tinha tudo quanto é coisa, você entendeu, prá oferecer prá Paula... a gente foi buscar, né (Maria).

As lembranças que Paula possui desta escola, em geral, são bem positivas. Paula tinha entendimento do que caracterizava essa escola como uma a escola especial e foi nesta instituição que ela aprendeu a ler.

Eu acho que eu tinha uns quatro aninhos... Porque só tinha muito deficiente lá. Mental, físico, cérebro... Que era a dona da escola, fazia eu ler... Ensinava... A (nome) era minha professora predileta... Essa escola me ensinou a ler. Colocava as coisas na minha frente, entendeu... E... Me ensinava (Paula).

Em relação ao processo de alfabetização de Paula, sua mãe reconhece o papel da escola. Todavia, ressalta que a família e a própria Paula foram fundamentais para a aquisição da habilidade de leitura por Paula.

Aí ela começou a ser... É... Frequentar essa escola, foi alfabetizada nessa escola, entendeu? Eu ajudava bastante, que eu sempre gostei de ouvir ela ler... Como eu não tive isso daí desde pequenininha... Ela começou a falar com um ano e pouquinho, né... Então ela começou a trocar as palavras. Por exemplo, invés de falar mamãe, ela falava “gangãe”, “cacaie”. E aí a gente foi dando remédio, estimulador de memória... Ela começou a falar, mas falava tudo errado... E aí eu fui ajudando, a gente da família, entendeu, inclusive minhas filhas, tudo, a gente foi incentivando ela a falar, a ler, você entendeu... E dava jornal prá ela, mostrava as letrinhas, tudo... Eu ia fazendo no caderno... Letra... E ela foi pegando, e com a ajuda da escola também... Hoje ela lê muito bem, entendeu... Ela foi alfabetizada nessa época aí (Maria).

A trajetória de Paula desvelada até aqui, demonstra o envolvimento e a participação de sua mãe nas conquistas de Paula. Maria não apenas escolheu os serviços educacionais dos caminhos da trajetória escolar de sua filha, mas, também, encontrou-se inserida nesta trajetória em suas ações.

Paula saiu desta escola devido à questão financeira e sua mãe relata que uma outra escola especial, que é filantrópica, não a aceitou devido á sua necessidade de ter algum funcionário para auxiliá-la em todas as atividades, inclusive nas Atividades de Vida Diárias – AVDs.

Eu lembro que eu era tratada normal como os outros. mesmas, só que eu parei de estudar por causa de dinheiro também (Paula).

Então... (...) porque a gente... Até tentou alguma vez a (nome da escola), mas como a Paula era dependente de tudo, até de água, e eles lá não aceitavam, por causa de... Ah, sei lá... Eu num sei se é por causa de pouco funcionário, você entendeu... Aí surgiu em seguida esse... O (nome de escola), nós pusemos ali, entendeu (Maria).

De 1989 a 1990 Paula estudou em outra escola especial que era particular. Porém, ela apenas lembrou do nome da escola e sua mãe não tinha qualquer referência da mesma, pois, para ela, Paula já teria ido para uma escola especial municipal, neste período.

Olha, vou te falar uma coisa... Dessa escola eu num lembro nada (Paula).

No ano de 1991, Paula começou a frequentar uma escola especial da rede municipal, onde ficou até 2001. Deste período, as falas de Paula e sua mãe apontam para as dificuldades em relação ao atendimento recebido. Uma vez que, que esta escola não priorizava tal atendimento.

Pública... mas a gente foi entender também que era mais uma parte de oficina, você entendeu, prá... Como que eu vou te falar... É... Queria uma escola mesmo prá ela. Tinha EJA aí também... É, mas aí prá Paula já era pouco o que tinha, você entendeu, prá oferecer... É... Deve ser... Mas como ela mesma falava... O que a professora ia dar ela já sabia... E os outros alunos não conseguia acompanhar, entendeu. (Maria).

Não é... É que o que eles vinham me ensinar eu já sabia... Então eu ficava sem fazer nada não (Paula).

Mesmos reconhecendo que aprendeu a tecer e a pintar e a usar o computador, Paula e sua mãe levantam questões sobre as dificuldades encontradas por ela, nesta escola especial.

Lá aprendeu o tear. É... Ainda, eu comecei a pintar pano de prato, que eu pintava lá. Mas a tela não foi assim não... A tela foi em casa. Tinha a Dona (nome), professora de pintar tecido, que me ajudava muito. Eu olhava e ia aprendendo. Mas eu queria ir para oficina de pintura em tela e eles não me colocavam. E olha que eu pedi. (Paula)

Lá eu comecei a mexer no computador. No começo era, entendeu... Que a moça, que tava lá, a (nome)... A (nome), ela chama, né... Ela me ajudava tanto... Menina... Olha... As pessoas boas, a diretora não gostava. Eu coloco um pauzinho na boca e vô digitando. (Paula)

Em diferentes momentos de sua fala, Paula faz uma crítica à forma de condução da escola e mesmo aos seus objetivos.

É... Pegava muito assim... No pé, sabe, prá fazer as coisas... A diretora era muito carrancuda. Comigo não, você entendeu... Mas ela... Com aqueles alunos que têm dinheiro, entendeu... É totalmente diferente. Não é que eu não gostei... Eu aprendi muita coisa lá, entendeu... Só que o (...) eu acho que é um comércio. Porque eles fazem o coitadinho lá trabalhar que nem um camelo... Depois ela coloca... A diretora coloca prá vender as coisinhas manuais que faz... E o dinheiro, fica aonde? Onde vai? Mesmo os que trabalham fora vão receber o dinheiro na escola. Lá promove abuso e não inclusão. Imagine ganhar cinco reais por três meses de trabalho. O que é isso? Fico preocupada com os alunos que ficavam lá. Nossa vixi... Depois que eu comecei a pintar... Eu... Quer dizer... Ela mudou totalmente comigo. Por quê? Porque eu não coloquei o nome da escola. Mas como que eu vou colocar o nome da escola se eu não pintava lá?

Para Paula, o fato de começar a fazer pinturas em telas e se tornar conhecida, foi o maior desencadeador para as situações de conflito nesta escola.

Eu levei a fita pra ela... Da EPTV... Sobre meus quadros... Que veio aqui, tal e... Dessa vez pra cá, ela fazia de tudo... Num me dava água... Deixava eu fazer nada... Sabe quando parece que quer que vai embora da escola, sabe... Sai daqui... Eu regredi muito em tudo. Até para pintar desanimei.

Desta situação, Paula e sua mãe trazem em suas falas a vontade de Paula de sair desta instituição.

Eu pedi pra sair. Não aguentava mais. No final, ia pouco... No início, ficava o dia inteiro. Depois, ficava só meio período e era muito (Paula).

Aí começou a surgir problema na escola com funcionário, você entendeu, com a diretora... Tipo assim... Eu quero água e tinha dificuldade pra alguém dar água. Aí começaram já... Tipo assim... Pegar uma certa birra com a Paula. Eu não sei se foi alguma coisa que aconteceu lá, que a gente não presenciou e também não pode falar. O que aconteceu exatamente lá dentro, que a Paula não quis mais saber da escola, de voltar prá essa escola, aí eu num posso te falar, entendeu (Maria).

Paula ainda faz uma contestação em relação a esta escola especial, pois vem vivenciando o reencontro de antigos colegas agora na EJA.

Agora... Todos os alunos de lá tão indo para EJA do (...) à noite. Continuam de dia lá... Trabalha sem receber e à noite vão pra EJA. Tão tudo na 1ª. série.

E termina sua constatação com a seguinte fala.

É. Bom, lá é a tortura... Você entra bem e sai louco.

Nesta escola especial, inicialmente Paula frequentava os dois períodos. Depois passou a cursar apenas um e, no último ano, no contra turno, começou a frequentar uma outra escola especial, que oferecia atendimentos para crianças e adultos autistas. Desta escola especial, Paula traz boas lembranças apesar de ter ficado pouco tempo.

Também, desta experiência Paula traz nos seus relatos o fato de saber que não era uma escola que iria oferecer para ela a escolarização desejada. Porém, neste espaço, teve a experiência de sentir-se acolhida e útil, podendo realizar atividades que auxiliavam no atendimento dos outros alunos.

Lá atendia... Mais deficiência mais forte, né... Ah, eu ia no mercado, eu olhava os alunos... Lá não tinha nada de escolarização. Mas eu gostava. Eu levava o café... Ajudava muito. Eu auxiliava e era útil Eu... Que mais... Que eu gostava mais... De sair com os alunos e de

ajudar, né... Só que a (nome) falou pra mim que lá num era lugar pra eu ficar, que eu num tinha nada na cabeça... Assim... De problema, né? (Paula).

Outra questão levantada durante este período foi o fato de Paula, apesar de encontrar-se há dez anos frequentado uma escola especial, não possuir nenhuma documentação (histórico escolar) ou mesmo um certificado.

A (diretora de uma escola) achou um absurdo eu não ter nenhum diploma, do tanto que eu fiquei no (...). Eu não tinha certificado da outra escola (Paula).

Maria não relatou lembranças dessa escola especial que Paula frequentou no ano de 2002.

No final do ano de 2002, Paula deixou de frequentar as duas escolas especiais, devido a problemas de saúde, e fica o ano de 2003 sem estudar. Desse período, Paula não tem muita certeza das datas e sabe que, depois que parou de ir para as escolas especiais, não tinha escola regular que a aceitasse em sua condição. Ela relata que nesse período entrou em depressão.

No ano de 2004, Paula teve sua primeira experiência em uma sala de EJA. Foi matriculada em uma escola municipal, próxima a sua casa, no período noturno e começou a frequentar uma sala do 1º. segmento.

Era a 1º a 4º, né. De noite. Era EJA. Eu gostei muito desse período (Paula).

Nos relatos, sobre esse período da escolarização de Paula, ficou claro que foi uma demanda dela e da família à procura por esse atendimento e que Paula foi bem acolhida nessa escola.

Recebeu muito bem, a Paula foi muito bem recebida lá. Todo mundo gostava dela, entendeu? Ela teve assim uma participação... O tempo que ela ficou ali foi muito bem atendida (Maria).

Paula não ficou um ano neste atendimento. Devido a problemas de locomoção, não pode continuar nesta escola. Ressaltou-se, nas falas, que a família tentou resolver a questão da locomoção de Paula, com o retorno aos estudos de seu pai, que começou a frequentar uma sala de EJA no mesmo período, para acompanhá-la. Todavia essa ação não foi suficiente para a garantia da permanência de Paula.

Meu marido ia, gostava tudo, você entendeu... (...) Mas aí começou a acontecer o seguinte... Como ela ia de cadeira de rodas, e é motorizada, quando tinha chuva, e esses problemas assim que não pode molhar a cadeira, ela tinha dificuldade prá ir até a escola, mesmo sendo aqui no bairro... E era um horário que a gente não conseguiu a van especial. Apesar dela já ser usuária da van, entendemos, nós não conseguimos o horário prá levar e trazer ela até aqui em casa... Aí, ela parou também de ir aí (Maria).

Eu não fiquei o ano todo lá. Ó, foi o seguinte... (...) Ele ia me acompanhando, né? Aí ele tinha que ir me buscar... Então ficava... Meu pai voltou a estudar comigo... Porque meu pai cansou. É... Quando chovia não tinha como ir ou como voltar, você entendeu? (Paula).

Todavia, para Paula, o período que ficou nesta escola foi muito bom, pois, além de retornar ao seu processo de estudo conseguiu uma rede de apoio com os colegas.

Eu tinha regredido muito. Não lembrava de muita coisa. Parecia que eu tava começando do zero. Ah, eu gostava das aulas. Mas, só que eu queria... Tinha um computador lá... Só que ele ficava lá na sala da diretora. Então... Os alunos copiavam... Minha lição (Paula)

Na tentativa de continuidade na trajetória escolar de Paula, sua família garantiu o uso da uma van, ao matriculá-la em outra escola da rede municipal de ensino, em um bairro vizinho. Como não havia salas de EJA, nesta escola, Paula (aos vinte e sete anos) foi matriculada no período da tarde, em uma segunda série do ensino fundamental.

Até que nós passamos ela pra cá, à tarde. Com as crianças, entendeu. Com as crianças... Muito... E os pequenininhos lá, todos gostavam dela também, entendeu?(Maria).

Eu tava na 2°. A - tarde. Eles me respeitavam prá caramba (Paula).

Mesmo sem indicar problemas de discriminação, ao ser colocada com crianças – em uma classe regular de 2ª. série do ensino fundamental - ressalta-se que o olhar de Paula, neste momento, faz o recorte para as relações estabelecidas entre ela e seus pares, sem considerar que, ao ser colocada nessa sala, denota a baixa expectativa em relação às suas capacidades. A mesma indica que foi um período em que não aprendeu e que, também, sabia que não tinha idade para frequentar esta série.

Ah, não conseguia aprender, entendeu... É a mesma história... Lá só tinha criancinha pequenininha... (Paula).

Era uma escola também que ela gostou muito, você entendeu, mas aí eu não sei se... O porquê que foi aí da escola... Que a Paula não podia mais continuar indo com os pequenininhos ali. Num podia porque eu acho que era só criança ali, entendeu... Era um período que a Paula não podia frequentar lá (Maria).

Assim, depois de alguns meses nessa escola, Paula foi encaminhada à Seção de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação, pela diretora da escola, para verificar a possibilidade de frequentar uma sala de EJA em outra escola e também a garantia do transporte - uso da van. Deste modo, Paula retoma seu contato com a EJA.

Novamente, a EJA na trajetória escolar de Paula

No ano de 2006, Paula entra para uma sala do 1º. Segmento da EJA, em uma escola municipal, no período das 16 às 19 horas, como usuária do transporte escolar. Este período foi

muito importante para Paula, segundo seus relatos, pois a relação com a professora da EJA foi marcada por compromisso e busca para sua aprendizagem.

A (professora desta sala da EJA) era tudo na minha vida. Ela também não sabia lidar comigo e ela aprendeu comigo. Ela me escutava. Com ela eu aprendi, entendeu, porque ela sim me dava atenção... Eu mexia no computador... Porque ela levava tudo pronto no disquete e eu só dava respostas... Eu dei a sugestão de usar o computador.

Desta forma, Paula conseguiu, no ano de 2006, terminar o ensino fundamental e se certificar.

Olha... Eu falo isso de boca cheia... Professores que me deu uma prova e não falou que era prova... Falou que era um teste, né... Que ia conhecer um pouco da minha história também, mas não era nada disso de história... Não era... Mas ela, né... Com ela eu tirei S satisfatório. Fez a prova para passar de ano, oralmente. Lá eu me certifiquei (Paula).

Paula inicia o ano de 2007 matriculada em uma quinta série, do segundo segmento da EJA, no período da noite. No ensino fundamental II, apareceram as primeiras dificuldades, principalmente em relação aos professores, pois cada professor tinha uma forma diferente de trato com a Paula. Contudo, neste ano, essa dificuldade foi superada e Paula terminou o ano sendo aprovada para a sexta série.

Já teve problema com professores lá, entendeu, (...). Com... Problema de professor com computador, você entendeu... Num dá prá ela fazer a lição no computador, então tá... tá tendo uns atritos lá (...) (Maria).

Deste período, fica muito presente nas falas de Paula o seu acolhimento pelos colegas de sala.

Na 5ª série, foi tranqüilo tinha ajuda dos colegas! Todo mundo vinha, perguntava se eu queria ajuda no computador... (Paula).

Em 2008, Paula estava na 6ª série A. No decorrer do ano, foi transferida para 6ª série B, devido a uma reorganização da escola, que começou a atender alunos deficientes auditivos em uma sala multifuncional. Assim, o número de alunos deficientes aumentou e essa reorganização não agradou muito a Paula.

Então, no começo tava legal, né, entendeu... Depois que eu passei prá 6º... Depois que eu passei prá 6º B então... Ficou mais difícil (Paula).

É... Tava numa sala de aula precisou... Tava na 6ªA precisou passar pra 6ªB, porque dividiram as salas por causa de alunos, você entendeu... Num podia tá todos os deficientes numa sala só, por causa de problema de professor, num dava conta, e tal... A Paula até ficou meia frustrada, entendeu... (Maria).

Outros motivos foram destacados, nas falas de Paula e sua mãe, em relação às dificuldades na EJA: além da falta de uma pessoa que a ajudasse no manuseio do computador – ligar, digitar, etc. -, o computador oferecido à Paula pela escola é antigo e vive apresentando problemas.

Copiar a lição... Porque ó... Olha a minha dificuldade... Até ligar o computador que tá quebrado faz tempo... Até ligar o computador... E ele é lento... A tartaruga é mais rápida que ele... E... Tá quebrado... É. Porque é muita coisa prá fazer de uma vez só. E o computador é muito lento... Eu acabo de arrumar... De entrar na página que eu quero... Eles... Acabou a aula. Aí, a segunda aula eu tenho que fazer tudo de novo... E aí não compensa (Paula).

A escola tem, mas aí tem que ter manutenção, tem que ter uma coisa... Uma atenção à parte e tá tendo essa dificuldade aí com computador, entendeu? E a Paula depende disso pra fazer a lição dela (Maria).

Segundo Paula e Maria, essa situação de falta de recursos foi encaminhada aos professores e à direção da escola. Entretanto, nenhuma providência por parte de escola foi tomada. A única justificativa para essa ausência de atitude é justificada pela escola responsabilizando a Seção de Educação Especial pelas dificuldades encontradas.

Já falei com os professores, com a diretora... A diretora falou assim que eu... É... Que a secretaria da educação nunca... Ela vai colocar uma pessoa lá só pra eu... Eu falei... Mas como que conseguiram colocar pros surdos-mudos? (Paula).

A escola tem, mas aí tem que ter manutenção tem que ter uma coisa... Uma atenção à parte e tá tendo essa dificuldade aí com computador, entendeu? E a Paula depende disso prá fazer a lição dela (Maria).

Quanto aos professores, as falas trazem menções sobre a concepção de aprendizagem que eles possuem e também a necessidade de uma melhor preparação para lidar com a diversidade e limitações dos alunos.

Sabe por quê? Eu acho que eles acham que prá eu aprender eu teria que escrever com a boca, não é verdade? Agora só ouvindo... Eles acham que eu não aprendo (Paula).

Então, uma instrução a mais talvez pro professor, entendeu... Eu acho que é isso que tá faltando, pelo que eu to sentindo... Eu não to indo lá, não to tendo contato com os professores, entendeu... Então eu acho que precisava ter um... Uma... Uma ajuda a mais pro professor, você entendeu, pro deficiente, nessa parte aí... (Maria).

Todas essas vivências de Paula, no ano de 2008 na EJA, a levaram a tomar uma decisão de repetir o ano e fazer novamente a sexta série.

Que eu tenho que estudar... É lógico que e... Eu num quero passar. Não, porque eu não aprendi.

Eu tenho que estudar... Eu to aqui é prá aprender, né... Mas... Então por isso que eu fico assim... Chateada. Eu num quero passar. Não porque eu não aprendi (Paula).

Desta forma, Paula inicia o ano de 2009, novamente na sexta série. Ela repetiu o ano como queria e encontra-se mais satisfeita, mesmo ainda enfrentando algumas barreiras.

Assim, agora tá melhor. Apareceu um computador. Mas fica difícil eu digitar, prestar atenção na aula e ler o livro. Eu preciso que alguém me ajudasse. Eu tenho ajuda dos colegas, mas eles têm que fazer a lição deles. Fica difícil, né? Seria bom se eu tivesse alguém para digitar ou ler pra mim. Como também seria bom se os professores entregassem o planejamento das aulas da semana antes ou depois, Eles falam que não têm tempo para fazer isso. Eu já sei que irei fazer umas provas agora no meio do ano e irei passar para 7ª, serie. Agora, eu quero, pois estou aprendendo (Paula).

Paula ressalta em sua fala que tem aumentado o número de jovens e adultos deficientes que estão frequentando a EJA, em sua escola.

Agora tem muito aluno deficiente lá. Tá chegando mais (Paula).

Nas falas de Paula e de sua mãe, em nenhum momento apareceram questões sobre discriminação nas salas da EJA na relação dos colegas com Paula. E mesmo com as dificuldades enfrentadas, Paula e sua mãe ressaltam que a EJA foi e é uma oportunidade na vida de Paula.

Porque a EJA é uma escola... Pra mim, é uma escola normal, você entendeu... E eu acho que é tratado completamente diferente, e a Paula... Inclusive, eu falando com a diretora lá... Se tiver que chamar a atenção ou falar alguma coisa ela... Chega na Paula uma pessoa... Um aluno normal da escola entendeu... Eu acho que é muito... Eu acho que é normal (Maria).

Olha... Caiu do céu esse EJA pra mim. Porque eu sempre quis ser alguém na vida, entendeu... Eu sempre quis ter um diploma, mesmo com as minhas limitações, entendeu... Mas, escola nenhuma me aceitava... Ah, eu acho que vale... Que lá é muito assim... Legal... Eu gosto de lá. Melhor coisa... Ah... (...) Eu quero aprender até o colegial, né... Pra mim fazer alguma coisa na vida ... A EJA e o supletivo e tudo que eu queria. E um desafio. É ótimo na minha vida (Paula).

A (re)construção da trajetória escolar de Paula, por ela e Maria (sua mãe), revela também, como no caso de Joice, a não desistência pela escolarização e, principalmente, a vontade de superação dos limites pessoais e socialmente construídos. Nesta trajetória, ressalta-se ainda, a escolarização como o instrumento maior de superação para Paula, pois ela poderá ser formar, realizando um sonho, seu projeto futuro, e assim, acredita ela que conquistará sua independência laboral e financeira tornando-se ainda mais autônoma.

4.5. JOICE E PAULA: RESGATANDO OS DADOS

Os quadros II e III têm como objetivo apresentar o olhar da pesquisadora sobre características das participantes, incorporando outras informações neste trabalho de pesquisa (quadro II), de modo a resgatar as trajetórias (re) construídas e apresentadas no IV capítulo de forma resumida e, assim, facilitar a visualização do fenômeno descrito (quadro III).

Características e Informações Resumidas sobre Joice e Paula

	JOICE	PAULA
NO PERÍODO DA COLETA	Jovem de 18 anos, com diagnóstico de deficiência mental, cursando uma sala de Alfa e Pós, do 1º. Segmento da EJA.	Adulta com 30 anos, com o diagnóstico de deficiência física, cursando a 6ª. Série do 2º. Segmento da EJA.
O OLHAR DA PESQUISADORA	É uma adolescente muito simpática e com vontade de liberdade. Em todos os contatos, demonstrou-se muito disponível, apesar de um pouco insegura.	É uma mulher com muitos planos futuros e com uma visão de realidade bem crítica. Sempre apresentou, nos encontros, uma determinação e posicionamentos muito fortes.
AS MÃES	Luiza – Terminou o Ensino Fundamental II e, na época da coleta, trabalhava em casa nos afazeres domésticos e nos cuidados com os filhos. Todos residem na mesma casa. Mostrou-se muito disponível para realizar a sua entrevista e muito cuidadosa em relação à entrevista com a Joice.	Maria – Terminou o Ensino Fundamental e trabalhava nos afazeres domésticos e nos cuidados da Paula e de uma neta que passa os dias em sua residência. As outras filhas não residem na mesma casa. Foi muito disponível na entrevista, contudo indicou que a Paula saberia mais do que ela em relação às escolas. Demonstrou o tempo todo, a relação de independência e parceria que mantém com a Paula.
A SITUAÇÃO FAMILIAR	Tem um irmão mais velho e uma irmã mais nova. A mãe trabalha em casa e o pai é contador. Moram em casa própria.	Tem duas irmãs mais velhas. A mãe trabalha em casa e o pai já é aposentado. Moram em casa própria.

Quadro II – Características e Informações Resumidas sobre Joice e Paula

Resgate Resumido das Trajetórias Escolares de Joice e Paula

	JOICE	PAULA
<p>A TRAJETÓRIA ESCOLAR (RESUMIDA)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 1995 (05 anos) - Pré-escola Regular Municipal. ✓ 1996 (06 anos) - Pré-escola Regular Particular. ✓ 1997 (07 anos) a 2003(13 anos) - Classe Especial de uma Escola Particular. ✓ 2004 (14 anos) a 2005 (15 anos) - Sala Regular em Escola Municipal. ✓ 2006 (16 anos) a 2008 (18 anos) - Escola Regular Municipal - Sala de EJA - Primeiro Segmento. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 1982 (04 anos) a 1988 (10 anos) - Escola Especial Particular. ✓ 1989 (11 anos) até 1990 (12 anos) - Escola Especial Particular. ✓ 1991 (13 anos) a 2002 (24 anos) - Escola Especial Municipal. ✓ 2001(23 anos) a 2002 (24 anos) - Escola Especial Filantrópica (Frequêntou as duas escolas em períodos diferentes). ✓ 2004 (26 anos) - Escola Regular Municipal – Sala da EJA (noturno). ✓ 2005 (27 anos) - Escola Regular Municipal – diurno – Ensino Fundamental I. ✓ 2006 (28 anos) - Escola Regular Municipal - Sala de EJA - Primeiro Segmento. ✓ 2007(29 anos) a 2008 (30 anos) - Escola Regular Municipal - Sala de EJA - Segundo Segmento.

Quadro III - Resgate Resumido das Trajetórias Escolares de Joice e Paula

4.6. AS TRAJETÓRIAS CIRCUNSCRITAS COM A LEGISLAÇÃO³⁰

As trajetórias verificadas - estão circunscritas a um determinado período histórico e social. Desta forma, houve um movimento de tentar visualizar e traçar paralelos entre as trajetórias com a legislação na área de Educação, particularmente com a Educação Especial, as quais foram sendo escritas e efetivadas neste mesmo período.

Assim o Quadro IV contextualiza as trajetórias relacionadas às legislações vigentes.

³⁰ Buscou-se na página do MEC, na Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade e na Secretaria de Educação Especial, a legislação para circunscrever as trajetórias. Contudo, não foi encontrado nenhum item sobre a legislação referente a EJA.

As Trajetórias Circunscritas com a Legislação

Ano	Paula	Joice	Legislação³¹ (Legislação Específica / Doc. Internacionais)
Até 1981			➤ Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes 1975.
1982 a 1988	<i>Escola Especial Particular</i>		➤ Resolução nº 05/87 - Altera a redação do Art. 1º da Resolução nº 2/81. ➤ Constituição Federal de 1988.
1989	<i>Escola Especial Particular</i>		➤ Lei nº 7.853/89 - CORDE - Apoio às pessoas portadoras de deficiência.
1990	<i>Escola Especial Particular</i>		➤ Lei nº 8069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente – Educação Especial.
1991	<i>Escola Especial Municipal</i>		
1992	<i>Escola Especial Municipal</i>		
1993	<i>Escola Especial Municipal</i>		➤ Decreto nº 914/93 - Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.
1994	<i>Escola Especial Municipal</i>		➤ Lei nº 10.098/94 - Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. ➤ Portaria nº 1.793/94 - Dispõe sobre a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais e dá outras providências. ➤ Declaração de Salamanca.
1995	<i>Escola Especial Municipal</i>	<i>Pré-escola Regular Municipal</i>	

Continua.

³¹ A legislação que é apresentada na Tabela acima foi a da legislação encontrada e disponível on-line na página do Ministério da Educação sobre a Educação Especial:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12716&Itemid=863

Continuação.

1996	<i>Escola Especial Municipal</i>	<i>Pré-escola Regular Particular</i>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN. ➤ Portaria nº 976/06 – Critérios de acessibilidade os eventos do MEC.
1997	<i>Escola Especial Municipal</i>	<i>Classe Especial Escola Particular</i>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Decreto nº 2.208/97 – Regulamenta Lei 9.394 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. ➤ Decreto nº 2.264/97 – Regulamenta a Lei nº 9.424/96.
1998	<i>Escola Especial Municipal</i>	<i>Classe Especial de uma Escola Particular</i>	
1999	<i>Escola Especial Municipal</i>	<i>Classe Especial de uma Escola Particular</i>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Decreto nº 3.298/99 – 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. ➤ Decreto nº 3.076/99 – Cria o CONADE. ➤ Portaria nº 319/99 – Institui no Ministério da Educação, vinculada à Secretaria de Educação Especial/SEESP a Comissão Brasileira do Braille, de caráter permanente. ➤ Carta para o Terceiro Milênio.
2000	<i>Escola Especial Municipal e Escola Especial Filantrópica</i>	<i>Classe Especial de uma Escola Particular</i>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Decreto nº 3.691/00 – Regulamenta a Lei nº 8.899/96.
2001	<i>Escola Especial Municipal e Escola Especial Filantrópica</i>	<i>Classe Especial de uma Escola Particular</i>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Decreto nº 3.952/01 – Conselho Nacional de Combate à Discriminação. ➤ Decreto nº 3.956/01 – (Convenção da Guatemala) Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. ➤ Resolução CNE/CEB nº 2/01 – Normal 0 21 Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. ➤ Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão.
2002	<i>Escola Especial Municipal e Escola Especial Filantrópica</i>	<i>Classe Especial de uma Escola Particular</i>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Resolução CNE/CP nº 1/02 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores.

Continua.

Continuação.

2003	Desse período não tem muita certeza e ficou um tempo sem estudar	<i>Classe Especial de uma Escola Particular</i>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Portaria nº 3.284/03 - Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições.
2004	<i>Escola Regular Municipal 2ª. Serie</i>	<i>Sala Regular em Escola Estadual (2ª. Serie)</i>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Decreto nº 5.296/04 - Regulamenta as Leis nº 10.048 e 10.098 com ênfase na Promoção de Acessibilidade.
2005	<i>Escola Regular Municipal - sala de EJA (Alguns meses)</i>	<i>Sala Regular em Escola Estadual (2ª. Serie).</i>	
2006	<i>Escola Regular Municipal - Sala de EJA (1ª. A 4ª. Série).</i>	<i>Sala de EJA – Primeiro Segmento</i>	
2007	<i>Escola Regular Municipal - Sala de EJA (5ª. Serie)</i>	<i>Sala de EJA – Primeiro Segmento</i>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Decreto Nº 6.094/07 - Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Decreto Nº 6.215/07 - institui o Comitê Gestor de Políticas de Inclusão das Pessoas com Deficiência – CGPD. ➤ Decreto Nº 6.214/07 - Regulamenta o benefício de prestação continuada da assistência social devido à pessoa com deficiência. ➤ Convenção ONU Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência 2007.
2008	<i>Escola Regular Municipal - Sala de EJA (6ª. Serie)</i>	<i>Sala de EJA – Primeiro Segmento</i>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Decreto Nº 186/08 - Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. ➤ Decreto Nº 6.571/08 - Dispõe sobre o atendimento educacional especializado.
2009	<i>Escola Regular Municipal - Sala de EJA (6ª. Serie)</i>	<i>Sala de EJA – Primeiro Segmento</i>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Resolução nº4 CNE/CEB

Quadro IV - As Trajetórias Circunscritas com a Legislação

*Essas coisas que parece
Não terem beleza
Nenhuma
É simplesmente porque
Não houve nunca quem lhes desse ao menos
Um segundo olhar!*
Mário Quintana

PARTE V - OS SERVIÇOS EDUCACIONAIS PRESENTES NESTAS TRAJETÓRIAS: COMPREENDENDO O FENÔMENO

Retoma-se, aqui, o objetivo deste trabalho: reconhecer e desvelar trajetórias escolares de alunos com deficiência que atualmente vêm freqüentando a Educação de Jovens e Adultos, para melhor compreender e (re) significar os diferentes serviços educacionais por estes vivenciados.

A descrição das trajetórias escolares, através das falas de Joice, Paula e suas mães, possibilitaram entender alguns aspectos dos serviços educacionais que compuseram as trajetórias e tornaram visíveis questões prementes sobre os mesmos. Assim, nas falas (re) construídas, acessamos o fenômeno pesquisado - os serviços que compuseram as trajetórias: a *Escola Especial*, a *Classe Especial*, a *Classe Regular (Inclusão)* e as *Salas de EJA*. Assim, a partir da agora, será apresentada uma análise compreensiva que permitirá destacar as convergências e divergências dos processos analisados.

É importante salientar, também, que Paula e Joice não necessariamente frequentaram os mesmos serviços ou que as mesmas questões afloraram nas duas trajetórias reconstruídas. Assim, serão apresentados os pontos de proximidades, distanciamentos e singularidades de cada serviço, para o entendimento da postura participante do pesquisador que se debruçou sobre o fenômeno, como: *atendimento pedagógico; certificação; situações de exclusão; acolhimento; encaminhamento; terminalidade; garantia de direito; inclusão; formação e mundo do trabalho*, com reflexões em relação às legislações vigentes.

Escola Especial

A Escola Especial foi um serviço que esteve presente apenas na vida de Paula, que chegou a frequentar esse serviço por mais de 20 anos, em diferentes instituições (privadas, filantrópicas e municipais).

As questões reveladas em relação a este serviço apontam para o entendimento sobre a condição educacional e o *atendimento pedagógico* como o primeiro assunto a ser discutido. Acredita-se ser importante relembrar que, historicamente, as Escolas Especiais emergem

muito próximas do atendimento médico e oferecem seus serviços baseados na concepção médico-psicológico (JANNUZZI, 2004). Autores como Garcia (2006, p.301) definem que tais serviços são “*centrados na etiologia da deficiência e na descrição de mediação da (in) capacidade dos sujeitos*”.

Esta situação é revelada em diferentes falas de Paula e sua mãe, quando expressam que o serviço educacional foi sendo composto por atendimentos outros (psicológicos, fonoaudiológicos, oficinas, entre outros), além do educacional.

O enfoque em outros tipos de atendimentos é ressaltado, por exemplo, quando Paula relata que, em uma determinada Escola Especial, ela teve de permanecer nas oficinas quando na verdade desejava estar frequentando uma sala de aula. Outra situação que desvela não ser o atendimento educacional o principal enfoque das Escolas Especiais que compuseram trajetória de Paula, é o relato sobre sua frequência em uma sala de aula, em que tudo o que era ensinado à mesma, ela já sabia. Deste período, Maria, mãe de Paula, relatou que sua filha ficou desmotivada. E, mesmo pedindo a transferência de atividade, a Escola Especial não trocou Paula de sala. O resultado destas experiências na Escola Especial ofereceu pouco para as potencialidades de Paula.

Diante desta vivência na Escola Especial, fica a questão: como pode ser assegurado o direito a uma escolarização, se as próprias Escolas Especiais não trabalham ou não centram sua atuação nesta questão? E se não ouvem os alunos que ali frequentam?

Sobre a reflexão do desprestígio da escolarização na Escola Especial, há de se considerar, ainda, que outros atendimentos, em detrimento ao educacional vivenciado por Paula nas Escolas Especiais, esteve presente em diferentes momentos históricos de sua trajetória, mesmo quando já existia uma legislação vigente que declara o atendimento educacional pautado pelas questões pedagógicas (GARCIA, 2006).

Como está expresso nas Diretrizes Nacionais para Educação Especial (BRASIL, 2001a), a Escola Especial é definida em “(...) caráter extraordinário, para atender alunos que requeiram atenção individualizada nas atividades de vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos; adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover”.

Também na busca da compreensão deste serviço resgata-se ainda o que Sousa e Prieto (2007, p.124) apontam em relação ao “especial”:

O “especial” refere-se às condições requeridas por alguns alunos que demandam, em seu processo de aprendizagem, auxílios ou serviços não comumente presentes na organização escolar. Caracterizam estas condições, por exemplo, a oferta de matérias e equipamentos específicos, a eliminação de barreiras arquitetônicas e de mobiliário, as de comunicação e sinalização e as de currículo, a metodologia adotada e, que é fundamental, a garantia de professores especializados, bem como de formação continuada para o conjunto do magistério.

Pode-se dizer que nesta trajetória nem sempre as condições requeridas pela aluna foram oferecidas nas Escolas Especiais. Também, é necessário o entendimento que o “especial” na educação não é garantido por atendimentos necessariamente clínicos, em detrimento das questões de escolarização. Assim, pode-se considerar que as Escolas Especiais que compuseram a trajetória de Paula deixaram a desejar em relação a esse aspecto.

Ainda, a questão da *certificação* ou, na verdade, da não certificação na Escola Especial mostra-se também presente na trajetória de Paula. Mesmo ficando mais de 20 anos frequentando diferentes Escolas Especiais, quando Paula foi matriculada em uma Escola Regular, não havia nenhuma documentação indicando qual série ela deveria cursar. Neste caso, ficou a cargo de um profissional da Escola Regular avaliar e determinar em qual série Paula iria ingressar. Com isso, Paula, aos vinte e sete anos, passou a frequentar a 2ª série do ensino fundamental, junto a crianças de sete a oito anos de idade. Sobre a organização da Escola Especial Ferreira (2006, p. 109) explicita que:

Nossa escola especial típica recebe as múltiplas demandas da população deficiente e pobre, da infância a vida adulta, (...). Essas escolas ou instituições têm se organizado e reavaliado a partir da LDB, até independente da questão da inclusão. A lei prevê apoio técnico-financeiro pelo poder público apenas para instituições com atuação exclusiva em educação especial. (...) Outro ponto indicado que vem sendo desdobrado nas diretrizes de estados e municípios é a exigência de que as instituições especializadas se organizem como escolas, por níveis, com requisitos para criação de funcionamentos similares aos de uma escola comum.

Verifica-se, de um lado, que a legislação prevê e, até mesmo, demanda pelo funcionamento das Escolas Especiais passíveis de apoio técnico-financeiro pelo poder público. Por outro lado, a mesma legislação é complacente em relação à terminalidade e certificação nas mesmas, pois como discutem Sousa e Prieto (2007), em relação às Escolas

Especiais, a atual legislação, principalmente a LDBEN 9394/96, não prevê certificação de conclusão do Ensino Fundamental ou Médio.

Desta situação, ficam alguns questionamentos: 1) Como alunos com deficiência podem passar anos em um determinado serviço *educacional* que não pode certificá-los? 2) Como as políticas públicas não consideram tal situação? 3) Quem deveria ser responsável pelos jovens e adultos com deficiência que não conseguem entrar no mercado de trabalho, pois não possuem preparação e nem certificação, depois de uma “vida” dentro de uma Escola Especial?

Estes questionamentos deveriam ser considerados para se discutir e repensar a atuação das Escolas Especiais, principalmente, porque se sabe que um enorme número de alunos com deficiência ainda possuem apenas este serviço como opção “escolar”. Os próprios dados do censo escolar de 2009 demonstram esse fato ao indicar que 252.687 foi o número de matrículas de Alunos Portadores de Necessidades Educacionais Especiais³² em Escolas Exclusivamente Especializadas e/ou em Classes Especiais do Ensino Regular e/ou Educação de Jovens e Adultos³³ (BRASIL/INEP, 2010).

Outra questão revelada na trajetória de Paula experimentada na Escola Especial refere-se às *situações de exclusão*, evidenciadas em vários relatos de Paula e sua mãe. As vivências de exclusão decorrem: da não aceitação de sua matrícula em uma escola especial filantrópica, com a alegação de que, por Paula ser dependente fisicamente, não podia ser atendida na escola, pois esta não possuía um número de funcionários adequado e/ou suficiente para executar tarefas exclusivas com Paula; e das dificuldades de atendimentos vivenciados com a equipe de profissionais, em outra escola especial.

Neste último caso, a família acredita que houve má vontade dos profissionais devido às limitações e à dependência física de Paula, até que a mesma desistiu de frequentar a escola. Por se tratar de uma Escola Especial, a família imaginava que haveria maior compreensão por parte dos funcionários, inclusive da direção, com as condições físicas de Paula.

A partir desses relatos, considera-se que Paula, além de sofrer processos de exclusão em serviços que deveriam justamente acolher, teve ainda como cidadã - pessoa de direito, suas prerrogativas legais negadas, pois, desde a Constituição Federal de 1964, está *estabelecido a obrigatoriedade de criação, em cada sistema de ensino, de serviços de*

³² O termo Portador de Necessidades Educacionais Especiais é o utilizado pelo Censo.

³³ A Educação de Jovens e Adultos neste caso são salas que funcionem dentro das Escolas Especiais.

assistência educacional que assegurassem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar – Art. 172 (SOUSA e PRIETO, 2007 p. 128). Com isso, fica a questão: como Paula terá este direito garantido, se nem a matrícula (vaga) na Escola Especial Ihe foi assegurada?

Na trajetória de Joice, apesar dela não ter a Escola Especial como um dos serviços vivenciados, também, foi desvelado situação semelhante de exclusão e de privação de direito em relação à Escola Especial. Nesse caso, quando seus pais buscaram este serviço educacional uma profissional da instituição visitada declarou que Joice não era aluna para este tipo de instituição. Assim, Joice compõe sua trajetória com outro serviço – a classe especial. Evidenciam-se, nesta situação, algumas inquietações: 1) Quem deve definir que serviços cada aluno deve frequentar? 2) Caso outros serviços educacionais também considerassem que “não serviam” para Joice, ela ficaria sem o direito de frequentar uma escola?

Assim, considerando as vivências de Paula e a não possibilidade de vivência de Joice na Escola Especial, frente ao que a legislação apresenta sobre a organização da mesma, pode-se questionar o que de *Especial*³⁴ tem nestas escolas, principalmente, se a compreensão de especial for relacionada à “excelência, do melhor, destinado a um fim ou a um uso particular” (PRIBERAM DA LÍNGUA PORTUGUESA, 2010).

Classe Especial

A Classe Especial foi/é um serviço da Educação Especial que se fez presente apenas na trajetória de Joice. Este serviço, nos modelos de Reynolds (1962) e Deno (1970), apresentados na introdução, era/é considerado como um atendimento menos segregativo, pois, além de ser oferecido dentro de unidades educacionais regulares, o mesmo poderia/pode proporcionar condições para que os alunos com deficiência passem a frequentar as salas regulares. Vale ressaltar, novamente, que os modelos citados por esses dois autores foram instituídos em um outro momento histórico (décadas de 1960/1970) e em outro contexto sócio-cultural (Estados Unidos da América). Contudo, o que se verifica é que, apesar das enormes diferenças temporais e contextuais, esses modelos mostram ainda hoje referenciais aos serviços da educação especial, continuando vigentes mesmo com nomenclaturas diferentes.

³⁴ Grifo da autora.

A experiência de Joice neste serviço educacional foi pontuada por questões que se mostram merecedoras de maiores aprofundamentos. Por um lado, foi relatado que, neste serviço, Joice teve um período de tranquilidade, de aceitação e de muita participação nas atividades extra-sala, diferente da experiência que teve em outro serviço de sua vida escolar. Por outro lado, ela frequentou durante sete anos este serviço educacional, sem conseguir um avanço significativo em sua aprendizagem; e, ainda, não foi encaminhada para uma sala regular.

Nos relatos de Joice e de Luiza (sua mãe), percebe-se que Joice gostou muito de frequentar o serviço educacional desta escola. Ela foi *acolhida* pela classe especial. Um dos principais fatores deste acolhimento encontra-se no fato dos alunos de sua sala terem a mesma idade, eles sendo considerados por Joice como *iguais e especiais*³⁵. Neste período, Joice começou a fazer amizades e o pessoal da escola era muito receptivo e os alunos tinham muitas atividades extra-classe (festas comemorativas). Contudo, tais atividades eram feitas apenas entre os alunos da classe especial, não havendo interação com os outros alunos da escola.

O fato de não existirem trocas e interações com as outras crianças da escola, as consideradas normais, leva ao questionamento de quais valores esta situação fortalece? O da convivência e do respeito à diversidade ou da negação e da intolerância com as diferenças? Rodrigues (2006, p. 305) afirma que “a diferença é, antes de mais nada, uma construção social histórica e culturalmente situada”. Desta forma, o não possibilitar a relação entre todos os alunos da escola, independentemente de serem da Classe Especial, denota a construção de valores negativos frente à diferença, neste caso a deficiência.

Outra questão observada neste serviço específico da trajetória de Joice encontra-se no fato de que não houve o *encaminhamento* para uma sala regular. Pelas falas, percebe-se que a responsabilidade pelo não encaminhamento está diretamente relacionado às não condições da aluna e, em nenhum momento, às condições de aprendizagem proporcionadas pelo serviço. Esta situação ressalta o princípio da integração que prevê que o aluno é quem deve se adequar a escola. É importante destacar que Joice frequentou este serviço de 1997 a 2003 e que pesquisas já nesse período eram apontadas às fragilidades deste princípio.

Dentre os exercícios das funções da Educação Especial, as classes especiais, durante as décadas de 1970 e 1980, foram alvos de muita investigação em várias partes do território brasileiro, tais como mostram os estudos de: Denari (1984), Rodrigues (1984), Kassar (1995),

³⁵ Grifo da autora explicitando a fala de Joice sobre seus amigos da Classe Especial.

Dall Pogetto (1997) e Santos (1998). Este serviço foi criticado com base na forma de implementação; nos critérios de encaminhamento, avaliação e diagnóstico; no fato de que o conhecimento e, mesmo algumas práticas para sua efetivação, serviram muito mais para a criação de rótulos e preconceitos de quem dele fez uso. No caso da trajetória de Joice neste serviço, a afirmação acima é pertinente.

Sobre o *atendimento pedagógico* oferecido à Joice pela Classe Especial verificou-se que também surgiram dificuldades. Em diferentes momentos de sua fala, Joice relata que a maioria das atividades na Classe Especial eram fáceis e se restringiam ao recortar e colar e outros exercícios que ela já sabia. Para agravar, houve um desgaste na relação de Joice com a professora da classe especial que já a acompanhava há mais de cinco anos. Segundo os relatos, firmou-se um jogo de empurra-empurra, em que Joice reclamava da professora para mãe, que ia à escola conversar; e em que a professora também falava do mal comportamento de Joice para ela. O tempo de convivência e a pressão foram desgastando a relação entre Joice e a professora da classe especial, a aprendizagem de Joice e, com isso, sua aprendizagem foi posta em segundo plano.

A *terminalidade* apareceu como uma problemática na trajetória de Joice e merece atenção. Neste caso, Joice só poderia ficar até os quatorze anos na classe especial. Desta forma, a família de Joice ficou temendo sua reação quando tivesse que deixar a escola, no último ano e resolveram tirá-la um ano antes. Nas falas de sua mãe, foram salientados alguns casos de alunos da classe especial que ficaram até os quatorze anos e, ao serem obrigados a deixar a escola, ficaram chateados, revoltados e não estudaram mais. Tal situação produz indagações sobre as condições legais de continuidade na escolarização destes alunos. Ao ultrapassar a idade limite para o ensino fundamental público (quatorze anos), garantido na legislação em vigor, qual seria o encaminhamento para estes alunos e suas famílias? O fato de existir apenas o convite para sair da escola não gera mais uma outra forma de exclusão?

Contudo, mesmo diante de todas as dificuldades vislumbradas na Classe Especial da trajetória escolar de Joice, não se pode negar que deveria existir uma busca na efetivação deste serviço com outras possibilidades, já que o mesmo poderia ser extremamente útil, na medida em que deveria respeitar as condições mínimas para sua instalação e desenvolvimento. Assim, localiza-se em escolas da rede comum de ensino (pública ou privada); tem professor especializado; tem número pequeno de alunos; tem, em seu projeto pedagógico, a preocupação de flexibilidade curricular, entre outros (SANTOS, 1998). Como

pode ser visto, este serviço ainda se desdobra, é ofertado e vem compondo outras trajetórias escolares.

Escola Regular - Inclusão

Em relação às classes comuns de Escolas Regulares, tanto Joice como Paula puderam vivenciar estes serviços, deixando claro, em ambas as situações, a falta de entendimento sobre o princípio de inclusão, estando longe de considerá-lo como o equivalente a uma educação de qualidade para todos.

Em relação a isso, a Constituição da República Federativa do Brasil (1998) prevê em sua Seção I - Da Educação - no Art. 205 que: *A educação, como direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.*

Diante disto, define-se pela idéia de que o acesso e a permanência aos serviços educacionais é um direito garantido por lei. Assim, de longa data, o atendimento educacional aos alunos com deficiência já deveria ter sido incorporado nos serviços de educação básica – compreendidos pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio – e a educação superior. Porém, parece que está proposta não esteve nem perto de ser efetivada, nas trajetórias de Joice e Paula.

A primeira tentativa de um serviço escolar inclusivo ocorreu na trajetória de Joice em uma escola que atendia a educação infantil. A **garantia de direito**, neste caso, revelou-se no fato de que a matrícula de Joice foi assegurada, ressaltando-se que tal situação ocorreu no ano de 1995 em que já havia avanço na legislação em relação à garantia do direito à educação. Nos relatos, porém, foi ressaltado que *apesar da aparente boa vontade da instituição de ensino, havia pouca preparação e pouca qualidade para receber a menina ou qualquer criança que tivesse dificuldade de entrosamento e aprendizagem*³⁶. Desta experiência, para as entrevistadas, destaca-se a dificuldade de organização e flexibilidade para o **atendimento pedagógico** de alunos deficientes. Joice, aos seis anos de idade, foi colocada em uma sala com crianças de três anos. Com isso, ela começou a sentir e relatar problemas de aceitação, pois os

³⁶ Grifo da autora, ressaltando a idéia apresentada na fala de Luiza – mãe de Joice.

alunos menores não queriam brincar com ela devido à diferença de estatura. Foi a própria Joice quem começou a relatar as dificuldades que passava na escola: mesmo não falando muito, dizia que lanchava sozinha e que não tinha amigos. Desta forma, Joice não teve assegurado o princípio estabelecido pelo ECA (8.069/90), que em seu artigo 3º define que:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata essa Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Quando Luisa, mãe de Joice procurou a escola para compreender melhor a situação de sua filha, foi informada que a escola não tinha muito preparo para lidar com o tipo de problema que Joice apresentava. Assim, algumas questões afloram: 1) Qual seria esse preparo? 2) Como fica o direito de Joice que não se limita ao direito de matrícula?

Tais questões repetiram-se na segunda experiência que Joice teve em sua trajetória educacional com os serviços da educação comum-inclusiva. Joice foi matriculada em uma escola da rede pública estadual. A escolha por essa escola se deu porque sua irmã já estudava ali, havia uma colega que tinha estudado com ela na classe especial que estava freqüentando essa unidade educacional e os pais tinham a informação de que na escola havia um projeto de inclusão, confirmado pela coordenadora. Neste período, Joice já tinha quatorze anos e foi encaminhada para uma sala de 2ª série, depois de ter sido avaliada pela coordenadora da escola. Destaca-se, nesta situação, que Joice já havia freqüentado sete anos de uma Classe Especial e que, antes disso, já tinha passado por dificuldades de relacionamento quando foi inserida em uma sala da Educação Infantil com crianças mais novas.

Desta situação fica o questionamento: a colocação de um aluno com deficiência em um nível escolar discrepante de sua idade pode ser considerado inclusão? Pois, ao considerar que “(...) uma escola que educa com qualidade todo (a)s os(as) seus (suas) estudantes, é essencialmente uma escola inclusiva que não precisa discriminar nenhum educando(a) com base em qualquer característica pessoal (Ferreira, 2006, p 44), pode-se dizer que Joice foi em diferentes momentos de sua trajetória discriminada no atendimento da escola regular e dita inclusiva.

Joice permaneceu neste serviço por dois anos, não obteve ascensão na seriação e teve muitas **dificuldades de acolhimento**. Esta dificuldade no relacionamento ocorreu entre seus

pares e com a professora. Na fala de sua mãe, ficou revelada a falta de preparo da Escola em lidar com e ensinar Joice; ainda, o despreparo em mediar a relação de Joice com as outras crianças. Diante desta situação, nas falas de Luiza, o projeto de inclusão da escola foi questionado. Segundo suas constatações, a *inclusão* na visão do Estado, é de colocar os alunos deficientes junto com os outros alunos. A mãe de Joice achava que a escola deveria ter mudado o nome do projeto, pois lá não havia nenhum atendimento, acompanhamento ou indicação na busca por solucionar os problemas que ela apresentava durante a aula regular. Ao contrário, a rotina da Joice era não fazer a lição que os outros alunos faziam e, ainda, não realizar as provas, fatos que faziam Joice se sentir excluída da rotina da sala. Luiza também se sentia excluída, pois quando frequentava as reuniões, nunca havia algo a ser relatado sobre Joice, nem material produzido por sua filha.

Assim, mais um questionamento sobre este serviço aflora: como fica a garantia de que os “sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicas, para atender às suas necessidades” (BRASIL/LEDBEN 9.394/96)?

Pode-se dizer que os problemas na trajetória de Paula vivenciados nos serviços da educação regular não foram tão diferentes dos encontrados por Joice.

Paula também foi matriculada e frequentou uma escola da rede municipal de ensino quando tinha vinte e sete anos. Ela foi encaminhada para uma sala de 2ª série do ensino fundamental. Apesar dos relatos de Paula e sua mãe, Maria, ressaltarem que foi um período mais tranquilo em termos de discriminação, pois, Paula alega que foi bem *acolhida* pelas crianças da turma, tal situação explicitou outras questões merecedoras de reflexão. Portanto, como afirmam Sousa e Prieto (2007, p. 134):

(...) se por um lado, vimos observando iniciativas de estados e municípios na ampliação de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino comum, particularmente aqueles com deficiência, por outro lado, não constatamos, com igual intensidade, investimentos dos sistemas de ensino que respaldem essa medida (...).

Apenas depois de um tempo que Paula passou a frequentar esta sala de aula, sua família foi chamada pela diretora da escola e foi orientada a procurar a Secretaria Municipal de Educação para buscar uma vaga para Paula na EJA, já que a mesma não poderia mais ficar

na 2ª série com a idade que tinha. A primeira questão que nasce desta situação é: Por que esta orientação não foi dada quando a família de Paula procurou a Escola?

Mesmo relatando uma experiência positiva frente aos seus pares, crianças de sete e oito anos, e com a professora, Paula passou pela mesma experiência de Joice ao ser avaliada por um único profissional da Escola e teve seu *encaminhamento* para uma série que não condizia com sua idade. Considerando-se que Paula já havia frequentado, em outros anos, serviços educacionais e já era alfabetizada, ficam as indagações: 1) Será que Paula e Joice foram realmente avaliadas por suas condições específicas e por terem vivenciados serviços da Educação Especial? 2) Como o sistema escolar e sua organização (gestão) podem difundir uma concordância acerca do princípio de inclusão, se Joice e Paula foram, desde o início, classificadas e seriadas para poderem fazer parte do sistema? 3) Quantos alunos com deficiência são avaliados de forma negativa sem terem suas reais possibilidades consideradas? e, 4) Em uma escola com uma proposta Inclusiva cabe apenas a um profissional ser responsável pela avaliação e encaminhamentos dos alunos com deficiência?

Enfim, diante deste percurso evidencia-se uma dissonância entre a legislação vigente e as práticas e ações consideradas de inclusão, que vêm ocorrendo nas Escolas com alunos com deficiência. Pode-se questionar qual é a compreensão de inclusão nos serviços educacionais que Paula e Joice vivenciaram. Além, de que considerar que a premissa de uma educação de qualidade para todos encontra-se distante destes serviços.

EJA

Dentre os serviços educacionais presentes nas trajetórias apresentadas, a EJA revelou-se como um dos mais significantes para Joice e Paula. Mesmo considerando esta como uma modalidade de ensino que historicamente tem a marca da exclusão, a EJA apresenta-se como uma contradição no sistema de ensino. Se por um lado não recebe o devido apoio pelas políticas, ações e financiamento público, por outro, se mantém como um serviço educacional que vem garantido a escolarização de uma parcela da população que foi e vem sendo excluídas de outros serviços educacionais.

Sobre os aspectos relevantes desvelados sobre a EJA nas trajetórias apresentadas, alguns aspectos são especificados: o *acolhimento* foi o ponto mais destacado por Joice e

Paula. Este acolhimento ocorreu tanto entre seus pares como com as professoras, principalmente com as do primeiro segmento.

Nesse sentido, é necessário lembrar que a EJA, historicamente, constituiu-se e constitui-se “intrinsecamente, como um espaço ocupado pelas *minorias*³⁷, pelos segmentos discriminados da sociedade brasileira” (MORAES, 2007, P.17). Também, pelo atendimento de sujeitos que possuem histórias de fracasso escolar e fracasso das escolas. Assim, neste espaço que se caracteriza pelo atendimento, a diversidade representa o resultado e um sentimento de pertencimento dos alunos com deficiência.

Em relação ao acolhimento do professores que atuam na EJA, mesmo carentes de uma *formação* inicial específica para o trabalho com jovens e adultos, e neste caso com deficiência, a experiência neste serviço possibilita uma sensibilização e formação para a atenção à diversidade (MIRANDA, 2008). Os professores aprendem que os alunos da EJA possuem um “saber próprio, elaborado a partir de suas relações sociais e dos mecanismos de sobrevivência” (GADOTTI e ROMÃO, 2007, p. 113) e, desta forma, existe a necessidade de olhá-lo/ acolhê-lo diferentemente.

Desta forma, o acolhimento e o sentimento de pertencimento tornaram e tornam a EJA um espaço de realização, nas trajetórias escolares de Joice e Paula. E resultou também em uma ampliação de vida e mundo, pois na EJA estas alunas foram apresentadas ao *mundo do trabalho*.

O *mundo do trabalho* foi uma temática que só se tornou presentes nas experiências da EJA, já que é um princípio norteador da população que vivencia a mesma (jovens e adultos), e que abriu a possibilidade destas alunas serem tratadas pela idade cronológica e não pela deficiência. Ao mesmo tempo, possibilitou a criação de planos de vida adulta tanto para Joice como para Paula, demonstrando que a criação de uma identidade e, mesmo de autonomia, foram possibilitadas nas vivências e trocas neste serviço.

A *certificação* e da *terminalidade* proporcionadas pela EJA também contribuíram para esse amadurecimento de Joice e Paula referente à criação de valores, atitudes e segurança para vida.

Este modo de olhar Joice e Paula como jovens e adultas, e não como alunas com deficiência, que a EJA propiciou, fez surgir novos questionamentos: 1) Por que os outros

³⁷ Grifo da autora que ressalta o entendimento de minoria não se enquadra no sentido estrito da palavra. Pois, infelizmente pobres, mulheres, negros, excluídos, não é a minoria numérica em nosso país. E sim, refere-se aos grupos que não têm poder de decisão.

serviços educacionais presentes nas trajetórias escolares não conseguiram conceber, encaminhar e oferecer um atendimento para Joice e Paula, sem infantilizá-las e sem propiciar perspectivas futuras? 2) Qual seria o papel de uma educação de qualidade; no atendimento educacional para os alunos com deficiência?

Já sobre o *atendimento pedagógico* recebido na EJA, tanto na experiência de Joice quanto na de Paula, desvelaram várias dificuldades. Os avanços na aprendizagem conseguidos neste serviço foram muito mais devido ao compromisso de alguns professores, do que propriamente por uma proposta pedagógica da EJA.

Para este questionamento, temos a fala de Paula em relação à professora que lhe ajudou a certificar-se no Ensino Fundamental I, em apenas um ano de trabalho no EJA. Paula afirma que esta professora “é tudo em sua vida”. Diante disto, indaga-se: 1) Como se pode deixar sobre a responsabilidade de encontros fortuitos com profissionais sérios a vida escolar de alunos, com ou sem deficiência? 2) Se houvesse propostas pedagógicas na EJA essa situação aconteceria?

Esta falta de proposta pedagógica vivenciada nas trajetórias escolares vai ao encontro ao que Gadotti e Romão (2007, p. 123) afirmam:

(...) a maioria das iniciativas campo da EJA não tem configurado um atendimento qualitativo satisfatório. A falta de uma política clara tem provocado a implantação destes serviços de maneira precária e pedagogicamente inconsistente. As práticas pedagógicas não se conformam ao específico da educação de jovens e adultos, reproduzindo, muitas vezes o ensino regular de maneira inadequada e facilitadora.

Tal situação ficou evidenciada na trajetória de Joice quando sua mãe questiona o que e como vem sendo o ensino de sua filha. E ressalta que a EJA é muito mais para ela se ocupar e se sentir útil. Desta forma, a EJA como um serviço educacional deveria ser pensado e organizado para atender a diversidade de alunos que a procuram, revelando-se como um espaço de apoderamento de conhecimentos e formação. Caso seja apenas um espaço de acolhimento, ela perde sua função e pode ser um ardil para os jovens e adultos com deficiência que a procuram como uma possibilidade de continuidade de seu percurso escolar.

Ressalta-se que este trabalho não tem a pretensão de esgotar o tema, ao considerar que o âmbito de tal tarefa é extenso demais e sua complexidade excede os limites propostos por um doutorado. Porém, algumas questões são merecedoras de um olhar mais atento e

cuidadoso com vistas a trazer à superfície discussões e reflexões sobre como se vêm compondo os serviços educacionais oferecidos aos alunos com deficiência.

*Esses que pensam que existem sinônimos,
desconfio que não sabem distinguir
as diferentes nuances de uma cor.*

Mário Quintana

PARTE VI

OS CAMINHOS VIVENCIADOS: TRILHANDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A construção de um trabalho científico, em seus diferentes momentos, apresenta-se muitas vezes como uma tarefa árdua em que não se consegue dimensionar o próprio aprendizado. Assim, é importante olhar o caminho que percorri... Elaborar meu objetivo – buscar o desvelamento de um fenômeno; planejar e sistematizar os conhecimentos – conceber o meu pré-reflexivo; coletar e analisar os dados – tornar-me reflexivo na busca de uma compreensão; para ao escrever as considerações, pode escolher caminhos de forma mais amadurecida profissionalmente.

Por isto, não concebi escrever as usuais *considerações finais*, neste momento. Não seria possível querer colocar um ponto final, no e para o entendimento sobre os serviços educacionais que vêm sendo efetivados para os alunos com deficiência. Acredito que novos trabalhos sobre este assunto e com diferentes referenciais metodológicos seriam importantes para ampliar a discussão e promover uma melhor compreensão desta realidade. Contudo, ressalto que escrever sobre *algumas considerações* que foram desveladas nos “encontros sociais”, mesmo que pontuais, com Joice, Luiza, Paula e Maria, já indicam uma possibilidade de compreender e (re) significar estes serviços.

Não posso deixar de ressaltar que estes “encontros sociais” revelaram não somente sobre o fenômeno pesquisado e que umas das tarefas mais difíceis deste trabalho foi não fugir aos seus dos objetivos. A disponibilidade de compartilhar das experiências de as participantes se posicionarem frente às suas vivências, confiando em uma pessoa estranha foi também um indicador da necessidade de ampliar os estudos sobre os serviços educacionais, principalmente, *emprestando o ouvido* às pessoas diretamente envolvidas. Elas estão dispostas a falar sim, sobre as questões que lhe são importantes.

Assim, pode-se considerar que os serviços educacionais, vivenciados por Joice e Paula em suas trajetórias escolares, não apresentaram a qualidade presumidamente prevista na legislação e que, se as mesmas continuam construindo trajetórias escolares, acontecem muito mais por vontade própria do que pela garantia de seus direitos. Tal

situação desvela a contradição posta na própria legislação, que é fruto de uma sociedade desigual, excludente e ao mesmo tempo contraditória.

Em minha trajetória, muitas vezes, no meio acadêmico e na vivência com as escolas, presenciei a discussão sobre quais serviços educacionais deveriam atender os alunos com deficiência, discussões sobre os significados/entendimentos entre Educação Especial e Educação Inclusiva. Tais discussões demonstram que a compreensão de que a Educação Especial é uma modalidade da Educação e que a Educação Inclusiva deveria ser uma premissa de qualquer serviço educacional, esta ainda não foi compreendida.

As trajetórias evidenciaram as dificuldades de compreensão e de efetivação de uma Educação Inclusiva, concomitantemente aos desencontros dos serviços da Educação Especial, e que esta discussão entre serviços educacionais especiais/regulares esvaziam o sentido, ao se considerar as trajetórias escolares de Joice e Paula, pois, as duas frequentaram diferentes serviços educacionais (especiais e/ou regulares). Nesta situação, o que cabe refletir e/ou questionar e/ou discutir seria como melhorar os serviços que, por lei, deveriam garantir o desenvolvimento e a escolarização destes alunos.

As diferentes falas sobre as trajetórias permitiram desvelar que em qualquer serviço educacional oferecido ao aluno com deficiência, o especial que Joice e Paula precisaram e precisam tem mais relação com compromisso e com o aprender a olhar o outro do que qualquer conhecimento específico sobre deficiências³⁸. Questões sobre estratégia de ensino diferenciado; tempo de aprendizagem; acolhimento; respeito à diversidade; terminalidade; adaptações e flexibilização curriculares; formação de professores; certificação e mudanças curriculares são pertinentes em qualquer serviço educacional e para qualquer aluno, se for considerado que uma educação de qualidade é um direito de todos.

Assim, uma educação inclusiva, em qualquer serviço educacional, deve ser bem elaborada e implementada como um princípio pelas escolas, para não se tornar apenas um discurso. E suas práticas não se tornem um processo de exclusão de seus alunos, deficientes ou não, já que são sujeitos de direito!

E a EJA, que cada vez mais vem compondo as trajetórias escolares dos alunos com deficiência, também deveria ser ofertada como um serviço educacional de qualidade. Mesmo Joice e Paula reafirmando a importância deste serviço em suas trajetórias, principalmente pela

³⁸ Ressalta-se que neste trabalho não nega-se a importância de conhecer as singularidades de cada sujeito e desta forma, quando necessário o conhecer sobre a deficiência que este possui. Principalmente, as peculiaridades das deficiências sensoriais para melhor mediar o conhecimento.

garantia de continuação da escolarização, é necessário trazer a EJA para as discussões sobre o serviço educacional que é oferecido nesta modalidade, questionando a intencionalidade nas políticas públicas frente o atendimento desta população neste serviço. Corre-se o risco deste serviço transformar-se apenas em um ardil para os alunos com deficiência ao invés de uma possibilidade efetiva de escolarização.

Assim, na construção deste trabalho ficou claro que mesmo com as contradições existe uma legislação que prever o atendimento ao aluno com deficiência. Contudo é necessário entender as relações de poder e as dificuldades de mudanças sociais para transformar esta legislação em políticas públicas que garantam, efetivamente, a premissa de uma Educação Inclusiva, considerando todos os alunos, e que supere a dicotomia entre os serviços especiais ou regulares; que considere ainda, a necessidade de tornar visíveis pessoas que historicamente não enxergamos, não escutamos, não falamos, não acolhemos e não acreditamos.

*Por vezes, quando estou escrevendo estes cadernos,
tenho um medo idiota de que saiam póstumos.
Mas haverá coisa escrita que não seja póstuma?
Tudo que sai impresso é epitáfio.*

Mário Quintana

PARTE VII

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA. Boas notícias e um forte alerta são as principais revelações de Inaf 2009. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org/index.php?option=com_content&task=view&id=2130&Item=149>. Acesso em 29 mar. 2010.

AMARAL, L. A. *Pensar a diferença/deficiência*. Brasília: CORDE. 1994. 91 p.

AMARAL, L. A. *Conhecendo A Deficiência (em Companhia de Hércules)*. São Paulo: ROBE EDITORIAL, 1995. v. 1. 201 p.

ANDRADE, E. R. Os sujeitos educandos na EJA. In: *TV Escola, Salto para o Futuro. Educação de Jovens e Adultos: continuar... e aprender por toda a vida*. Boletim 20 a 29 set. 2004. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2004/eja/index.htm>>. Acesso em: 4 set. 2006.

ARANHA, G. *As classes especiais e salas de recursos para deficientes auditivos/surdos: censo pós LDB/96, em município do interior paulista*. 2008. 78 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Departamento de Psicologia e Educação, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2008.

BIANCHETTI, L. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: BIANCHETTI, L.; FREIRE, I. M. (Orgs.). *Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania*. Campinas. Papyrus, 2001. p. 21-52.

BIANCHETTI, L. Um olhar sobre a diferença: as múltiplas maneiras de olhar e ser olhado e suas decorrências. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 8, n. 1, p. 1-8, 2002.

BICUDO, M. A. V. A contribuição da fenomenologia à educação. in: *Fenomenologia, uma visão abrangente da educação*. São Paulo: Olho d'água. 1999

BIELER, R. B. Entrevista com Rosangela Berman Bieler, Consultora do Banco Mundial. *Revista Sentidos*, p. 10-12, out./nov. 2004. Disponível em: <www.sentidos.com.br>. Acesso em 20 abr. 2009.

BINS, K. L. G. *Aspectos psico-sócio-culturais envolvidos na alfabetização de jovens e adultos deficientes mentais*. 2007. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BOEMER, M. R. A condução de estudos segundo a metodologia da investigação fenomenológica. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, Ribeirão Preto, v. 2, n. 1, p. 83-94, jan. 1994.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Resolução CNE/CBE nº 17 de 03/07/2001*. Diário Oficial da União, Seção 1 de 17/08/2001, p.46. Brasília: Imprensa Oficial, 2001a.

_____. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.

_____. *Decreto nº 186, de 9 de julho de 2008*. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília, 2008a.

_____. *Decreto nº 914, de 6 de setembro de 1993*. Institui a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, e dá outras providências. Brasília, 1993.

_____. *Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997*. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1997a.

_____. *Decreto nº 2.264, de 27 de junho de 1997*. Regulamenta a Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, no âmbito federal, e determina outras providências. Brasília, 1997b.

_____. *Decreto nº 3.076, de 1º de junho de 1999*. Cria, no âmbito do Ministério da Justiça, o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência - CONADE, e dá outras providências. Brasília, 1999a.

_____. *Decreto nº 3.298, 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. Brasília, 1999b.

_____. *Decreto nº 3.691, de 19 de dezembro de 2000*. Regulamenta a Lei nº 8.899, de 29 de junho de 1994, que dispõe sobre o transporte de pessoas portadoras de deficiência no sistema de transporte coletivo interestadual. Brasília, 2000a.

_____. *Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001*. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, 2001b.

_____. *Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004*. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 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. Brasília, 2004a.

_____. *Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, 2007a.

_____. *Decreto nº 6.214, de 26 de setembro de 2007*. Regulamenta o benefício de prestação continuada da assistência social devido à pessoa com deficiência e ao idoso de que trata a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, e a Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003, acresce parágrafo ao art. 162 do Decreto nº 3.048, de 6 de maio de 1999, e dá outras providências. Brasília, 2007b.

_____. *Decreto nº 6.215, de 26 de setembro de 2007*. Estabelece o Compromisso pela Inclusão das Pessoas com Deficiência, com vistas à implementação de ações de inclusão das pessoas com deficiência, por parte da União Federal, em regime de cooperação com Municípios, Estados e Distrito Federal, institui o Comitê Gestor de Políticas de Inclusão das Pessoas com Deficiência - CGPD, e dá outras providências. Brasília, 2007c.

_____. *Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008*. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, 2008b.

_____. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. *Políticas Sociais; acompanhamento e análise*. Brasília, 2008c.

_____. *Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989*. 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 pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, 1989.

_____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

_____. *Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000*. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 2000b.

_____. *Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006*. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, 2006.

_____. *Estatuto da criança e do adolescente*. São Paulo: Cortez, 1990. 181 p.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Primeiros Resultados: Médias de desempenho do SAEB/2005 em perspectiva comparada*. Disponível em: <http://provabrazil.inep.gov.br/index.php?option=com_wrapper&Itemid=148>. Acesso em 19 out. 2007d.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Primeiros Resultados Do Censo Escola 2009*. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>. Acesso em 19 set. 2010.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Carta para o Terceiro Milênio*. Brasília, 1999c.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação de Jovens e Adultos*. Parecer CEB Nº. 11/2000. Brasília, 2000b.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Diretrizes Nacionais Para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília, 2001b.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Documento Subsidiário à Política de Inclusão*. Brasília, 2007e.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Brasília, 2007f.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Declaração dos Direitos Das Pessoas Deficientes*. Brasília, 1975.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Declaração Internacional de Montreal Sobre Inclusão*. Brasília, 2001c.

_____. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação*. Brasília, 1997c.

_____. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília, 1994.

_____. Ministério da Educação. *Portaria nº 1.793, de dezembro de 1994*. Dispõe sobre a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais e dá outras providências. Brasília, 1994.

_____. Ministério da Educação. *Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003*. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de Instituições. Brasília, 2003.

_____. Ministério da Educação. *Portaria nº 319, de 26 de fevereiro de 1999*. Institui no Ministério da Educação, vinculada à Secretaria de Educação Especial/Seesp a Comissão Brasileira do Braille, de Caráter Permanente. Brasília, 1999d.

_____. Ministério da Educação. *Portaria nº 976, de 5 de maio de 2006*. Dispõe sobre os critérios de acessibilidade aos eventos do Ministério da Educação, conforme decreto 5296 de 2004. Brasília, 2006.

_____. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002.

_____. Ministério da Educação. *Resolução nº 5, de 26 de novembro de 1987*. Altera a redação do Artigo 1º da Resolução nº 2/81. Brasília, 1987.

_____. Ministério da Educação. *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. Relatório de 2004*. Brasília, 2004b.

_____. Ministério da Educação. *Subsídio para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial: área de deficiência visual*. Brasília, 1995. 27 p.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística: Relatório de 2007. Brasília, 2007gBRUNEL, C. T. *Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos*. Porto Alegre: Mediação, 2004. 96 p.

BUENO, J. G. S. *Educação Especial Brasileira: Integração / Segregação do Aluno Diferente*. São Paulo: EDUC / FAPESP, 1993. 187 p.

CARVALHO, A. S. *Metodologia da entrevista: uma abordagem fenomenologia*. Rio de Janeiro: Agir, 1987. 93 p.

CARVALHO, M. de F. Educação de jovens e adultos com deficiência mental: inclusão escolar e constituição dos sujeitos. *Horizontes*, Itatiba, v. 24, n. 2, p. 161-171, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://www.saofrancisco.edu.br/edusf/publicacoes/RevistaHorizontes/Volume_08/uploadA/Art6%5b6569%5d.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2009.

CONSTANTINO, L.; TAKAHASHI, F. Supletivos crescem 60%; cursos não são avaliados. Folha de São Paulo, São Paulo, 22 ago. 2006.

CURY, C. R. J. Por uma nova Educação de Jovens e Adultos. In: *TV Escola, Salto para o Futuro. Educação de Jovens e Adultos: continuar... e aprender por toda a vida*. Boletim, 20 a 29 set. 2004. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2004/eja/index.htm>>. Acesso em: 4 set. 2007.

DALL'POGETTO, M. T. D. P. *Como os professores de classe especial para deficientes mentais da rede estadual de ensino percebem sua atuação profissional*. 1987. 126 p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1987.

DENARI, F. E. *Análise de critérios e procedimentos para a composição da clientela de classes especiais para deficientes mentais educáveis*. 1984. 95 f. Dissertação (Mestrado Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1984.

_____. *O Adolescente Especial e a Sexualidade: nem Anjo, nem Fera*. 1997. 182 f. Tese (Doutorado em Metodologia do Ensino) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1997.

DENARI, F. E.; MOREJÓN, K. O Homem é No Mundo: O entendimento fenomenológico na Educação Especial. In: MANZOLI, L. P.; SIGOLO, S. R. R. L. (Orgs.). *A pessoa com deficiência: perspectivas educacionais em estudo*. Araraquara: EDUNESP, Selo Cultura Acadêmica, 2009. Falta página final e inicial do capítulo. No prelo.

DENO, E. Special education as developmental capital. *Exceptional Children*, v. 3, n. 37, p. 229-237, nov. 1970.

DI PIERRO, M. C. Um balanço da evolução da educação de jovens e adultos no Brasil. *Revista de Educação de Jovens e Adultos: alfabetização e cidadania*, São Paulo, n. 17, p.11-23, 2004.

_____. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, out. 2005.

DISTONIA. In: DICIONÁRIO Digital de Termos Médicos, 2007. Disponível em: <http://www.pdamed.com.br/diciomed/pdamed_0001_06157.php>. Acesso em: 13 set. 2010.

ESPECIAL. In: DICIONÁRIO Priberam da Língua Portuguesa. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=especial>>. Acesso em: 14 set. 2010.

FERREIRA, J. R. Notas sobre a evolução de serviços de educação especial no Brasil. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Piracicaba-SP, v. 1, n. 1, p. 101-106, 1992.

_____. Educação especial, inclusão e políticas educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, D. (Org.). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006. p. 85-113.

FERREIRA, W. B. Desafios na Educação de Jovens e Adultos com Necessidades Educacionais Especiais no Brasil. *Revista de Educação de Jovens e Adultos: alfabetização e cidadania*, São Paulo, n. 19, p.39-58, 2006.

FONSECA, M. V. A. T. *Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial: Versões e Inserções*. 2007. Disponível em: www.cereja.org.br/arquivos_upload/mirella_fonseca_eja_educ_espec.pdf>. Acesso em 12 dez. 2007.

FONSECA, V. *Programas de estimulação Precoce: uma Introdução às Idéias de Fewerstein*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. *Educação de adultos: identidades, cenários e perspectivas*. Brasília: Liber livro, 140 p. 2007.

GARCIA, R. M. C. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 12, n. 3, p. 299-316, 2006.

GIORGI, A. *Phenomenology and psychological research*. Pittsburg-PA: Duquesne University Press, 1985. 216 p.

GOMES, W. B. A entrevista e o estudo da experiência consciente. *Psicologia USP*, v. 2, n. 8, p. 319-344, 1997.

HADDAD, S. (Coord.). *Novos caminhos em educação de jovens e adultos – EJA: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras*. São Paulo: Global, 2007. 254 p.

JANNUZZI, G. S. M. *A Luta pela Educação do deficiente Mental no Brasil*. São Paulo: Cortez : Autores Associados, 1985. 123 p.

_____. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas: Autores associados, 2004. 243 p. (Coleção Educação Contemporânea).

KASSAR, M. C. M. *Ciência e senso comum no cotidiano das classes especiais*. São Paulo: Papyrus, 1995. 96 p. (Serie Educação Especial).

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. 99 p.

MANTOAN, M. T. E. *O direito de ser, sendo diferente, na escola*. In: RODRIGUES, D. (Org.). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006. p. 183-209.

MARTINS, J. *Um enfoque fenomenológico do currículo: educação como poiesis*. São Paulo: Cortez, 1992. 142 p.

MARTINS, J.; BICUDO, M. A. V. *Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação*. São Paulo: Moraes, 1983. 112 p.

_____. *A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos*. São Paulo: 5. ed. Centauro, 2005. 110 p.

MAZZOTTA, M. J. S. *Fundamentos da Educação Especial*. São Paulo: Pioneira, 1982.

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação Escolar: comum ou especial*. São Paulo: Pioneira, 1987. 124 p.

_____. *Educação Especial no Brasil. História e Políticas Públicas*. São Paulo: Cortez, 1996. 208 p.

MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1971. 465 p.

MINTO, C. A. *Educação Especial: da LDB aos Planos Nacionais de Educação – MEC e Proposta da Sociedade Brasileira*. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 1, n. 6, p. 1-26, 2000.

MIRANDA, J. R. *O currículo da formação inicial de professores que atuam na educação de jovens e adultos: do concebido ao vivido*. 2008. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

MORAES, S. C. (Org.). *Educação Especial na EJA: contemplando a diversidade*. Porto Alegre: Secretaria de Educação- SMED/RS, 2007. 120 p.

MOREIRA, D. A. *O método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo: Pioneira, 2004. 160 p.

ODEH, M. *Família e Escola na Socialização e na formação da identidade da criança com deficiência: resistência e estratégias de adaptação*. 1998. 289 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1998.

OLIVEIRA, E. C. *Sujeitos-professores da EJA: visões de si mesmos em diferentes contextos e práticas*. In: *TV Escola, Salto para o Futuro. Educação de Jovens e Adultos: continuar... e aprender por toda a vida*. Boletim, 20 a 29 set. 2004. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2004/eja/index.htm>>. Acesso em: 4 set. 2007.

OLIVEIRA, G. S.; CUNHA, M. O. Breves Considerações a Respeito da Fenomenologia e do Método Fenomenológico. *Caderno da FUCAMP*, Monte Carmelo-MG, v. 7, n. 7, p. 1-12, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.fucamp.com.br/nova/revista/revista0709.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2010.

OMOTE, S. Deficiência e não-deficiência: recortes do mesmo tecido. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Piracicaba, v. 1, n. 2, p. 65-74, 1994.

_____. Estigma no tempo da inclusão. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 10, n. 3, p. 287-308, 2004.

PAULON, S. M; GERSON, B. L. F; PINHO, S. *Documento subsidiário à política de inclusão*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. 2005. 48 p.

REYNOLDS, M.C. In: Kirk, S. *Educating Exceptional Children*, 1962. 368 p.

RODRIGUES, D. Dez idéias (mal)feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, D. (Org.). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006. p. 299-318.

RODRIGUES, O. M. P. R. *Caracterização das condições de implementação e funcionamento de classes especiais e caracterização das condições de avaliação de classe regulares de 1ª. série do 1ª. grau, para fundamentar uma proposta de intervenção*. 1984. 228 p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1984.

SANTOS, L. M. *As Percepções dos Usuários e Usuárias da Classe Especial Sobre Este Serviço Educacional*. 1998. 102 p. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 1998.

SAWAIA, B. *As artimanhas da Exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 2. ed. Petrópolis: Vozes. 2001. 156 p.

SILVA, N. Espaço de Criação como Alternativa Educacional para Alunos Jovens e Adultos em Situação de Pouca Escolarização com Necessidades Especiais: Possibilidades e Limites. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, v. 1, p. 1-13, 2005. Disponível em: <http://www.cereja.org.br/pdf/revista_v/Revista_NilcedaSilvaeSa.pdf>. Acesso em: 25 set. 2009.

SILVA, P. B. G. *Educação e Identidade dos Negros Trabalhadores Rurais de Limoeiro*. 1987. 293 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1987.

SOUSA S. Z.; PRIETO R. G. A Educação Especial. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Orgs.). *Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB*. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2007. p. 123 -135.

SPÓSITO, M. P. Juventude: Crise, identidade e escola. In: DAYRELL, J. *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996. p. 144 – 193.

SZANTO, J. O. *Psicologia e Educação de Jovens e adultos: histórias de vida e caminhos percorridos pelos jovens que voltaram à escola*. 2006. 180 p. Dissertação (Mestrado

Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2006.

TINÓS, L. M. S.; AMORIM, K. S. *Mapeamento de Dez anos, de Alunos com Deficiência na EJA*. São Carlos: UFCar/ PPGEEs, 2008. 20 p. Trabalho Final da disciplina Estudos Avançados II. Manuscrito não publicado.

UNESCO. *Declaração Mundial de Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, 1990.

_____. *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca, 1994.

_____. *EPT monitoring report 2005: education for all – the quality imperative*. Paris, 2005.

_____. *Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência* Guatemala. 1999.

*O leitor que mais admiro é aquele
que não chegou até a presente linha.
Neste momento já interrompeu a leitura
e está continuando a viagem por conta própria.*

Mario Quintana

PARTE VIII

APÊNDICES E ANEXO

LISTA DOS APÊNDICES

Apêndice I.	Exemplo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	117
Apêndice II.	As questões das Entrevistas	118
Apêndice III.	Uma das Tabelas Devolutivas	120

LISTA DE ANEXO

Anexo I.	Protocolo de Consentimento do Comitê de Ética	125
-----------------	---	------------

Apêndice I

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado para participar da pesquisa (Des) Caminhos de Alunos Com Deficiências à Educação de Jovens e Adultos: Conhecendo e Compreendendo Algumas Trajetórias Escolares. Você foi selecionado por meio do levantamento realizado junto à seção de Educação de Jovens e Adultos e sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento; sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador.

Este estudo tem por objetivo investigar, sob a ótica dos alunos da EJA com necessidades educativas especiais, suas trajetórias, histórias escolares e expectativas, com vistas a ampliar as formas de se pensar os processos de exclusão e inclusão por eles vivenciados.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em conceder uma entrevista com questões abertas, que será transcrita devolvida para conferência e posteriormente analisada.

As informações obtidas nessa pesquisa serão confidenciais assegurando o sigilo sobre sua participação. Os dados serão divulgados cientificamente.

Você receberá uma cópia deste termo na qual consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Lúcia Maria Santos Tinós
Rua Guatambú, 74, Jardim Recreio - Ribeirão Preto - SP
Telefone: 33333333³⁹

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar.

Ribeirão Preto, 18 de novembro de 2008.

Assinatura do participante

RG.: _____

Assinatura do responsável (quando necessário)

RG.: _____

³⁹ Este número é fictício. O número real do telefone constava no TCL entregue as participantes.

Apêndice II

ROTEIRO PARA A ENTREVISTA I - DIRECIONADO AOS PAIS OU UM DOS RESPONSÁVEIS PELO JOVEM OU ADULTO COM NECESSIDADES ESPECIAIS QUE ESTUDA NA EJA.

1. Conte um pouco sobre seu filho que estuda na EJA, e sua família.
2. Quais são os fatos que você considera importantes sobre seu (a) filho (a) antes de ir para a escola?
3. Qual foi o primeiro registro de educação escolar de seu filho?
4. Você lembra qual foi o outro atendimento educacional que seu filho recebeu?
5. Seu filho ficou algum tempo sem qualquer tipo de atendimento educacional? Por que?

ROTEIRO PARA A ENTREVISTA II - DIRECIONADO PARA O JOVEM OU ADULTO
COM NECESSIDADES ESPECIAIS E ESTUDANTE DA EJA

1. Conte um pouco sobre você, sua família e sua rotina.
2. Conte quais são as escolas que você frequentou antes da EJA.
3. Conte como foi estudar nessas escolas.
4. Como foi que você foi estudar na EJA? Conte como é estudar na EJA.

Apêndice III

Tabela Devolutiva
Trajetória Escolar de Joice

Ano e Idade de Joice	Escola	Trajetória Escolar de Joice	O desvelamento de algumas questões pela pesquisadora e espaço para novas questões e desvelamentos das unidades de significados.
1995 (05 anos)	Pré-escola Regular Municipal	<i>Fiz. Do cérebro (...) nenhuma lembrança... Eu era muito pequena. Tinha cinco anos. Eu num gosto nem de lembrar... Que naquela época eu tava sem cabelo... E com as minhas... Com... Com as coisas que eu tava no hospital num gosto nem de lembrar.</i>	Não tem lembranças desta escola. Deste período tem a questão da cirurgia e estas lembranças são dolorosas
1996 (06 anos)	Pré-escola Regular Particular		Não tem lembranças desta escola.
1997 (07 anos)	Classe Especial de uma Escola Particular	<i>Eu lembro que eu estudei no (...), que na classe especial eu te falei... (...) que é a 1º lembrança. Pagavam (respondendo se a escola era particular ou pública).</i>	Período em que começou a aprender.
1998 (08 anos)	Classe Especial de uma Escola Particular	<i>Olha, lá era muito grande... Tinha a igreja, que eu lembro que eu ia muito lá, que eu entrava lá dentro... Aí tinha sala de informática que eu Também ia com meus colega mexer no computador... (...) tinha o pátio que eu... Quando nós íamos tomar lanche a gente tomava lanche no pátio. Eu pulava amarelinha. Sete anos (Ficou na escola). Olha, eram legal... Mas eu gosto mais... Educação Física. Lá era tudo fácil. Gostava (da sala). Mais ou menos (referindo-se ao que aprendeu na classe especial). Eu aprendi a escrever, a desenhar, colar, recortar.</i>	A primeira professora foi muito boa. Participa de todas as atividades extra-classes.
1999 (09 anos)	Classe Especial de uma Escola Particular		Está com a mesma professora há três anos. Começou um desgaste na relação entre elas.
2000 (10 anos)	Classe Especial de uma Escola Particular		Ano que precisou sair da escola, pois iria fazer 14 anos.
2001 (11 anos)	Classe Especial de uma Escola Particular		Alguns Problemas - principalmente pela falta de uma proposta pedagógica.
2002 (12 anos)	Classe Especial de uma Escola Particular	<i>Ela era loira... Era loira, tinha cabelo loiro, só (referindo-se a primeira professora). Ela era legal.</i>	Terminalidade e Certificação?

2003 (13 anos)	Classe Especial de uma Escola Particular	<p><i>A (...) era legal também (referindo-se a segunda professora que teve). A (...) era mais... mais... Distante (referindo-se a terceira professora). Ela num conversava muito, deixava a gente mais no nosso canto.</i></p> <p><i>Tinha. Eu tenho uma amiga... Eu tinha uma amiga lá que até hoje eu tenho amizade... Eu só não tenho notícia dela... Que ela mudou da casa dela e num me passou os telefone. Ela chama (...).</i></p> <p><i>Era separado. Não. A gente é que tinha o nosso intervalo e as outras turmas eu não sei se tinha intervalo pra eles.</i></p>	
2004 (14 anos)	Classe Especial de uma Escola Particular	<p><i>Eu fiz... É... Classe especial. Eu não sei o que que é, mas eu acho que é uma classe pra gente que tem problema. De ler, escrever. Eu gostava de tudo lá. Lá todo mundo era igual. Todo mundo tinha uma deficiência. (...)... Todo mundo era igual... Aí quando alguém se machucava tinha a enfermaria lá, né? Se alguém se machucasse podia ir fazer um curativo ou passar um remédio.</i></p> <p><i>Eu gostava de ficar na classe especial. É que lá eu tinha essa amiga, eu tinha mais uns outros amigas... Eu gostava.</i></p> <p><i>Porque lá é até 15 anos. Quando faz 15 anos eles manda embora. É, que eu tinha que sair. Eu num achei muito bom, né, porque lá eu tinha meus amigos, tinha essa minha amiga. Eu não lembro o que eles falaram... Eles falaram que eu tinha que sair de lá que eu já tinha feito 15 anos</i></p> <p><i>Mais ou menos (referindo-se ao que aprendeu na classe especial). Eu aprendi a escrever, a desenhar, colar, recortar.</i></p>	
2005 (15 anos)	Sala Regular em Escola Estadual	<p><i>Aí eles fizeram a proposta de ir pro (...). Pública. Fui pro (...) e não gostava de lá.</i></p> <p><i>Porque os menino me xingava. Os meus ami... Meus colegas. Da classe. Que eu tinha 15 anos e eles me xingavam de king Kong. 8, 7 (referindo-se a idade</i></p>	<p>Os problemas aumentaram. Foi um ano muito difícil devido a questões de discriminação.</p> <p>As questões pedagógicas não estão nas lembranças dela.</p>

		<p><i>dos colegas de classe).</i></p> <p><i>Eu peguei... Eles me xingavam eu pegava e corria atrás, aí as minhas amigas falava que eu ia cair, eu num tava nem aí. Não, ninguém fazia nada.</i></p> <p><i>Por causa que alguém xinga alguém tem que fazer alguma coisa... Ou conversar ou... Não sei. Sabe quem é minha amiga de lá? A cozinheira. Na primeira vez que eu entrei lá eu fui na cozinha, passei em frente... Sabe por que que eu ficava na cozinha? Porque ela fazia coisa boa. Na hora do recreio (referindo-se ao horário que ficava na cozinha).</i></p> <p><i>A (...) era brava (referindo-se a professora)</i></p> <p><i>Aí eu co... Eles iam... Eles me xingavam na hora do recreio... Aí eles pegava, xingava e corria... Ia lá pro campo... Aí eu pegava e corria pro campo... Aí eu num tinha como pegar eles e dá uma lição neles. Eu ia bater neles. Eu ficava ofendida.</i></p> <p><i>Por conta da minha dificuldade... Eu acho. só eu (referindo a ser especial. Contava... Minha mãe sabia.</i></p> <p><i>Eu entrei na 1° e saí na 4° e eu fui pra EJA.</i></p> <p><i>Foi meus pais que falaram com a professora e a professora falou que eu ia sair.</i></p> <p><i>Muito bom. ((risos)) Fiquei feliz.</i></p>	<p>Entendimento sobre Inclusão: Idade X serie Relações Proposta pedagógica?</p>
2006 (16 anos)	Sala de EJA – Primeiro Segmento	<p><i>Fui para o EJA. Ah, eu até sabia... Só que eu não conhecia bem. No primeiro dia que eu entrei lá, eu já gostei. Eu já gostei da turma. Eu vo... Venho de perua. Esse ano eu num tenho aula de educação física. Na EJA num tem. Legais... tem atividades a gente tem 15 minutos de lanche... Na sala (lugar para lanchar). Eu levo meu lanche e ela... Lá... É que eu faço parte do (...), né, e quando vai no (...), ela pega bolacha e leite... Aí ela faz o leite e dá bolacha pros alunos.</i></p> <p><i>Meus pais. (referindo-se a quem contou que ela iria estudar na EJA). Há... 03</i></p>	<p>Os problemas aumentaram. Foi um ano muito difícil devido a questões de discriminação.</p> <p>As questões pedagógicas não estão nas lembranças dela. Começa a EJA sem problemas entre os pares. Acolhimento.</p> <p>Continua na EJA Desvelar questões de estratégia de ensino.</p>
2007 (17 anos)	Sala de EJA – Primeiro Segmento		
2008 (18 anos)	Sala de EJA – Primeiro Segmento		

		<p><i>anos (Tempo que encontra-se na EJA).</i></p> <p><i>Não (referindo-se ao fato de que não temia que acontecesse a mesma coisa na EJA que aconteceu na outra escola). É que lá eles são mais velhos que eu... Aí não tem como. Tenho, demais (amigos). Gosto (da EJA).</i></p> <p><i>Não, teve uma primeira que num dava aula pra gente. Não dava aula. Ela levava a gente pra passear ao invés de dar aula. No bosque, no museu, no teatro. Eu num gostava, né, mas tinha que ir (...) foi mandada embora.</i></p> <p><i>A professora que que num gosto muito, porque ela é muito chata... Um pouquinho chata e ela... Fica é... Enchendo o saco. Ela é muito chatinha... Mas tem que ir levando. Ela é brava... É... É... Ela é brava e pega no meu pé.</i></p> <p><i>Esse ano tem... Seu (...), (...), a (...), a (...), eu, o (...), o (...)... 09 alunos. Todo mundo é (Especial). A (...) ela trabalha lá e estuda lá. 58 anos. Eu sou que eu sei, né? Agora (...) eu num sei que ela... A (...)é especial que ela é surda e muda. Eu falo assim... Eu faço assim pra ela... (mostra um sinal com a mão) É oi, né... Aí eu falo oi pra ela, e num falo mais nada.</i></p> <p><i>É pra pessoas especiais e não especiais. Tem uma sen... Aquela senhorinha que eu te falei e o neto dela, eles sabem ler e escrever numa boa, eles só tão lá por causa que eles precisam estudar mesmo. Pra todo mundo.</i></p> <p><i>Do (...), que é meu grande amigo. Meu grande amigo. É, aquele senhor que cuida do jardim. A hora que eu saio da escola, eu saio e ele ficava lá em baixo, só que aí passou um velho e mexeu comigo, aí eu ficava lá e conversava com ele, só que agora eu num fico mais. Agora a hora que eu vou embora eu num vejo ele.</i></p> <p><i>Dão, porque na minha classe a professora dá. Só que a minha professora ela fica meio dividida, né,</i></p>	<p>Continua na EJA, que ir para o segundo segmento, os pais acha que não esta aprendendo.</p> <p>Os pais contrataram uma professora particular.</p> <p>Questões sobre o mundo do trabalho e projetos futuros.</p>
--	--	---	---

		<p><i>porque cada um faz uma coisa. Tem dia que eu faço, é... Problemas... Divide as tarefas. Porque eu... Nós aprende coisa nova.</i></p> <p><i>Estudar e trabalhar. Eu queria estudar de manhã ou a tarde e sair da escola e trabalhar. Num sei. Eu falei pro meu pai pra ele pegar um curr... Fazer um currículo pra mim... Eu num sei se ele fez. Eu ia entregar pra ele pra ver se ele me arrumava alguma coisa, porque ele é contador, né?</i></p> <p><i>Eu acho... Eu to... Eu quero passar de ano... Se eu passar eu vou lá pro (...). Lá é da 5° pra frente. (...) É que eu quero passar de ano. Eu cansei de ficar parada, sem fazer nada... Aqui em casa eu num tenho... Eu chego da escola, num é verdade mãe, eu num almoço e vou dormir? Porque aí eu saindo da escola eu vou trabalhar, se eu arrumar um emprego, eu quero sair da escola, se eu começar a pegar ônibus, eu quero sair da escola, quero pegar o ônibus e trabalhar.</i></p> <p><i>Porque lá tem... Eu tenho a moça que limpa a casa da cultura que é minha amiga, tem jardineiro que a minha mãe falou que a gente viu ele no supermercado, tem meus amigos da classe. Que eu vou levar pra minha vida inteira.</i></p> <p><i>... Me deu sabedoria (referindo-a EJA).</i></p>	
2006 até 2008	Aula de Reforço	<p><i>Tem, a (...) (referindo-se a professora do reforço). Legal... Eu gosto... (referindo as aulas de reforço).</i></p> <p><i>A gente faz... Eu vo ali na casa da mãe dela. Ela me da livro pra eu ler, me da texto pra eu passar a limpo no caderno. Eu tenho um pouco de dificuldade, mas eu leio.</i></p>	<p>Começou e parou neste período varias vezes aulas de reforço.</p> <p>Não se caracteriza como um serviço escolar.</p>



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
 Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos
 Via Washington Luís, km. 235 - Caixa Postal 676
 Fones: (016) 3351.8109 / 3351.8110
 Fax: (016) 3361.3176
 CEP 13560-970 - São Carlos - SP - Brasil
propp@power.ufscar.br - <http://www.propp.ufscar.br/>

CAAE 0064.0.135.000-09

Título do Projeto: (RE) CONHECENDO AS TRAJETÓRIAS DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PROCESSOS DE INCLUSÃO & EXCLUSÃO

Classificação: Grupo III

Procedência: Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Pesquisadores (as): Lúcia Maria Santos Tinós, Fátima Elisabeth Denari (orientadora)

Processo nº.: 23112.002104/2009-87

Parecer Nº. 258/2009

1. Normas a serem seguidas

- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 196/96 - Item IV.1.f) e deve receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (Item IV.2.d).
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS Item III.3.z), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa (Item V.3) que requeiram ação imediata.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS Item V.4). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária - ANVISA - junto com seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res. 251/97, item III.2.e).
- Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, inicialmente em ___/___/___ e ao término do estudo.

2. Avaliação do projeto

O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (CEP/UFSCar) analisou o projeto de pesquisa acima identificado e considerando os pareceres do relator e do revisor **DELIBEROU:**

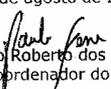
As pendências apontadas no Parecer nº. 201/2009, de 25 de junho, foram satisfatoriamente resolvidas.

O projeto atende as exigências contidas na Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde.

3. Conclusão:

Projeto aprovado

São Carlos, 3 de agosto de 2009.


 Paulo Roberto dos Santos Ferreira
 Coordenador do CEP/UFSCar