



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E CURRÍCULO

Maria da Conceição Bezerra Varella

TRILHAS DA INCLUSÃO ESCOLAR PERCORRIDAS POR UMA
ALUNA COM PARALISIA CEREBRAL NA EJA:
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

NATAL
2011

MARIA DA CONCEIÇÃO BEZERRA VARELLA

**TRILHAS DA INCLUSÃO ESCOLAR PERCORRIDAS POR UMA
ALUNA COM PARALISIA CEREBRAL NA EJA:
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Orientadora: Prof. Dra. Luzia Guacira dos Santos Silva.

NATAL

2011

**TRILHAS DA INCLUSÃO ESCOLAR PERCORRIDAS POR UMA
ALUNA COM PARALISIA CEREBRAL NA EJA:
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Natal, 24 de maio de 2011.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profª. Dra. Luzia Guacira dos Santos Silva - Orientadora
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

Profª. Drª. Janine Marta Coelho Rodrigues – Membro Titular Externo
Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Profª. Dr. Francisco de Assis Pereira - Membro Titular Interno
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

Prof. Dr. Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo - Membro Suplente Interno
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

Para **LIZ**, um ser de luz...
Que sua passagem, nessas trilhas,
abra belos caminhos
em direção à inclusão
no, e, para,
um mundo colorido e florido.

AGRADECIMENTOS

(Nem sei por onde começar a escrever... Mas fiquem a vontade para escolherem por qual começar a ler).

Ao meu Pai, **Angelo**, jamais esquecido (in memoriam), e à minha mãe, **Maria Amália**, pelo caminho de vida e cores que vocês me mostraram... Vocês estão em cada passo dessa trilha, cada palavra escrita neste texto. Amo vocês...

À **Leo**, meu marido, meu amigo, meu orgulho, meu amor. Obrigada por cada palavra, dita, escrita, sentida. Você sempre soube me conduzir pelos caminhos da luz. Amo você...

Aos meus amados filhos **Renata e Rafael**, e a **Marcelo Fernandes**, meu 'filho-genro' que souberam me compreender quando pedia para baixar o volume da TV... Obrigada pelos sorrisos e piadas nos momentos de descontração, e, especialmente, desculpem as ausências... Amo vocês imensamente!

Aos meus irmãos queridos, Eunice, Angela, Zé e Cláudia, de longe e de perto, vocês sempre estiveram comigo no coração. Cada um de vocês, de seu jeitinho próprio, soube me ajudar. E a você **José Varella**, 'meu irmão', obrigada pelas suas fotos. Elas deram um toque muito mais colorido e lindo ao caminho que trilhava.

Aos meus sobrinhos e sobrinhas, daqui e de lá, especialmente a **Santiago** pela paciência e disponibilidade em ler minhas ideias e sugerir dicas preciosas, e, a **Júlia e Newton**, pelos ajustes nos assuntos tecnológicos.

Ao sogro e a sogra, e todos os cunhados e cunhadas, daqui e de lá... Que apesar das minhas ausências nos encontros de família, torceram por mim na conquista desse sonho.

À **Josyáurea** e equipe, a contribuição de vocês foi a essência dos caminhos percorridos, meu sincero e carinhoso agradecimento.

À **Gildeci e Luana**, que com simplicidade e energia, me deram grandes lições. Admiro muito vocês! Obrigada pela confiança, pela disponibilidade de tantas horas, pela alegria contagiante e pela luz compartilhada nessa longa trilha.

À **Francisca Soares**, Presidente da **ADOTE**, pelo apoio e confiança de sempre.

A todos os Profissionais da **ADOTE**, especialmente da Escola Madre Fitzbach, pela confiança e respeito.

À **Katiene Miranda e Teresa Faria**, pelas ideias, apoio e incentivo em todas as horas.

À **Márcia Portela**, pela preciosa amizade e confiança de ontem e de hoje...

Cida Dias, Karenina e Sílvia Maciel, obrigada por cada palavra, carinho, livro, ideia, almoço, e especialmente, pelo cuidado comigo...

À **Selma Bedaque e Cláudia Krans** e demais colegas e bolsistas da Base de Pesquisa, por cada estudo, livro emprestado, texto indicado, leituras em espanhol, chopps e cafezinhos.

À **Luzia Guacira**, minha orientadora, pela confiança, pela paciência, pelas discussões e trocas, mas, especialmente pelas palavras de incentivo. Você nem imagina o respeito que lhe tenho!

Ao professor **Ricardo Lins**, pela maneira delicada e preciosa com que contribuiu com minhas reflexões no Seminário IV, e, pela paciência e disponibilidade em ouvir minhas angústias e incertezas.

Ao Professor **Assis**, por compartilhar comigo sua sabedoria, sua tranquilidade, sua luz!

Aos professores **Jefferson Alves, Lúcia Martins, Rita Magalhães, Denise Carvalho, Débora Nunes**, pelo acolhimento no Programa e pelas ricas contribuições às minhas aprendizagens.

Aos professores e funcionários do Curso de Pedagogia da UnP que, mesmo sem saber, estiveram sempre comigo.

À Secretaria Municipal de Educação, na pessoa da Professora **Tânia Leiros**, pelo apoio na realização desta pesquisa.

A toda equipe da **SUESP** e da **ATP**, pelo acolhimento durante as minhas idas, e pela disponibilidade no fornecimento de dados.

À Todos os **alunos** (não daria para nominá-los, mas são todos mesmo!), que já estiveram e estarão sempre comigo nessa caminhada de aprendizagens e conquistas. Vocês são, sem dúvida, a razão maior do meu **ser professora...** me ensinam a cada dia.

À **Renata Correia** que, sem medir esforços, colaborou comigo na transcrição das entrevistas e me nutriu de belos poemas enquanto adentrava nas longas trilhas.

Aos companheiros de corrida e trilhas, o apoio de vocês me fazia esquecer o cansaço a cada manhã, me ajudando a seguir a caminhada.

À **Deus**, mestre maior, meu muito obrigada pela vida! À **Jesus**, Seu Filho, pela história construída com base nos princípios do amor, da justiça, da solidariedade, da paz, da fraternidade... da inclusão, que a cada passo dado me mostre o caminho que devo seguir, fortalecendo minha fé e esperança em uma educação mais humana e possível para as crianças, adolescentes, jovens e adultos do nosso país e do planeta!

RESUMO

Nesta pesquisa qualitativa se discute as trilhas da inclusão escolar percorridas por uma aluna com paralisia cerebral, que denominamos LIZ, e que foi o sujeito referência deste estudo. Para a representação das paisagens encontradas, segue-se por caminhos históricos, políticos e pedagógicos, recolhendo-se através do método de estudo de caso, referências do atual contexto educacional brasileiro, analisando-se, quais as concepções atribuídas à inclusão e as práticas pedagógicas desenvolvidas por gestores e professores de uma escola regular da Cidade do Natal/RN. O marco teórico foi fundamentado a partir das ideias centrais de Vygotski (1991; 1997; 2004), seus seguidores, dentre outros. Foi essencial trazer para este caminhar investigativo uma pesquisa bibliográfica que dialogasse com os aspectos mais relevantes da abordagem histórico-cultural, ressaltando os pressupostos de uma tendência progressista de educação, que promove o envolvimento do sujeito em sua ação no mundo e para o mundo. Dessa forma, foi necessário, buscar respaldo teórico na Tecnologia Assistiva e na comunicação alternativa, no sentido de mostrar a importância do estabelecimento de comunicações outras, que fujam do padrão convencionalmente estabelecido pela escola. Neste itinerário recorreu-se a procedimentos para a construção de dados, como: a observação; a realização de entrevistas semi-estruturadas e questionários; e, a análise de documentos que respaldam e legitimam a inclusão, além do permanente registro em diários de campo. Nas trilhas de acesso a essa paisagem adentrou-se na educação de jovens e adultos procurando estabelecer um diálogo dessa modalidade com a Educação Especial. Verificou-se, ainda, que há grande fragilidade nas políticas da Educação de Jovens e Adultos. Dentre os resultados obtidos foram levantadas discussões acerca de um novo cenário onde a EJA desponta como modalidade de destaque nas relações estabelecidas pelo processo de inclusão escolar. Foram alvos de reflexões: a sistemática de planejamento e avaliação, a articulação pedagógica entre os professores da educação de jovens e adultos e das ações da sala de recursos multifuncionais e, a importância da formação continuada dos educadores envolvidos. Considerou-se, assim, que as mediações necessárias à inclusão escolar podem ser sustentadas se os caminhantes envolvidos estiverem em permanente contato com a natureza de uma proposta da Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Palavras-chave; Educação Especial; Educação de Jovens e Adultos; Inclusão Escolar; Paralisia Cerebral.

ABSTRACT

This qualitative research discusses the journey of trails inclusion by a school student with cerebral palsy called LIZ, who was the subject reference of this study. For the landscapes representation found, the research follows historical, political, and pedagogical paths, retreating through the case study method, plus references of the current Brazilian educational context, analyzing inclusion conceptions and pedagogical practices developed by managers and teachers in a regular school of the City of Natal / RN. The theoretical framework was grounded in the central ideas of Vygotsky (1991; 1997; 2004), his followers, among others. It was essential bringing to this investigative overview a literature research which dialogues with the historical-cultural relevant aspects approach, emphasizing the assumptions of an educational progressive trend, promoting the citizen involvement action in the world, as well as for the world. Thus, it was necessary finding theoretical support in the Assistive Technology and alternative communication in order to show the importance of establishing other ways of communications, differently from the conventional patterns established by the school. In this journey we used building data procedures, such as: observation, interviews – with semi-structured questionnaires, and analysis of documents plus permanent record in field diaries that supports and legitimize inclusion. On the access trail to this landscape we entered in the youth and adults education seeking to establish a dialogue of this kind with the Special Education. It was observed weakness in the policies of Youth and Adults still. Among the results, discussions were raised regarding a new scenario where the EJA is emerging as a prominent form in the inclusion relations established by the school. The reflections targets were: the systematic planning and evaluation, the pedagogical link between the education of young adults teachers and the actions of the multifunctional resource office, and the importance of continuous training of the involved educators. Therefore, it was considered that the necessary mediation for school enrollment may be sustained if the walkers are involved in permanent contact with the nature of a proposal of Special Education in the inclusive perspective.

Keywords; Special Education; Youth and Adults; School Inclusion; Cerebral Palsy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 -	Mapa do percurso da análise documental	39
Ilustração 2 -	Foto da Adaptação para lápis realizada pela terapeuta ocupacional	50
Ilustração 3 -	Foto do Avental com símbolos para construção de textos	50
Ilustração 4 -	Foto do Avental com símbolos para construção de textos	50
Ilustração 5 -	Fluxograma para o desenvolvimento de ajudas técnicas	112
Ilustração 6 -	Foto do detalhe de adaptações da prancha de mesa feitas pela professora da SRM	113
Ilustração 7 -	Foto do detalhe de adaptações da prancha de mesa feitas pela professora da SRM	113
Ilustração 8 -	Foto da aula de Geografia no Laboratório de Informática.	114
Ilustração 9 -	Foto da Prancha de comunicação alternativa confeccionada em pasta catálogo com símbolos do <i>software Boardmaker</i>	117
Ilustração 10 -	Prancha de comunicação alternativa confeccionada em pasta fichário com símbolos de recortes de revistas e livros	117
Ilustração 11 -	Foto do avental com símbolo do programa <i>Boardmaker</i>	118
Ilustração 12 -	Foto da prancha de comunicação com o olhar	118
Ilustração 13 -	Foto da prancha de comunicação com o olhar	118
Ilustração 14 -	Foto de órtese confeccionada com ponteira para digitação	119
Ilustração 15 -	Foto de Ponteiras de mão para digitação	119
Ilustração 16 -	Foto de mouse adaptado para pé	119
Ilustração 17 -	Foto de mouse adaptado	119
Ilustração 18 -	Foto de colméia para teclado	119
Ilustração 19 -	Foto de Teclados adaptados	120
Ilustração 20 -	Foto de Teclados adaptados	120
Ilustração 21 -	Foto de Acionadores	120
Ilustração 22 -	Foto de Telas <i>touchscreen</i>	120
Ilustração 23 -	Esquema das Modalidades – Educação Especial e EJA	140
Ilustração 24 -	Esquema proposto: Modalidades – Educação Especial e EJA	141
Ilustração 25 -	Gráfico das matrículas iniciais da EJA no RN	144
Ilustração 26 -	Esquema da Dinâmica de relações	155

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantidade de entrevistas realizadas com os colaboradores da Escola CP	38
Tabela 2 - Quantidade de alunos matriculados na EJA, nível III, em 2010	45
Tabela 3 - Trajetória escolar de LIZ na ADOTE	53
Tabela 4 - Matrículas iniciais de alunos na Educação Básica do RN, 2008	142
Tabela 5 - Matrículas iniciais de alunos na Educação Básica do RN, 2009	142
Tabela 6 - Matrículas iniciais de alunos na Educação Básica do RN, 2010	143
Tabela 7 - Matrículas Iniciais da EJA - Educação Especial com foco na deficiência física no RN	148
Tabela 8 - Matrículas Iniciais por deficiência na Escola CP / EJA - ESPECIAL	149

LISTA DE SIGLAS

EJA – Educação de Jovens e Adultos
Escola CP – Escola Campo de Pesquisa
EMF – Escola Madre Fitzbach
ADOTE – Associação de Orientação aos Deficientes
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF – Constituição Federal
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC – Ministério da Educação
ONG – Organização Não Governamental
CNE – Conselho Federal de Educação
CME – Conselho Municipal de Educação
CEE – Conselho Estadual de Educação
APAE – Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais
SEESP – Secretaria de Educação Especial
SUESP – Subcoordenadoria de Educação Especial
SRM – Sala de Recurso Multifuncional
SEMURB – Secretaria Municipal
ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas
CONFITEA – Conferência Internacional Educação de Adultos
ONU – Organização das Nações Unidas
CENESP – Centro Nacional de Educação Especial
SME – Secretaria Municipal de Educação
PC – Paralisia Cerebral
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
MEB – Movimento de Educação de Base
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
PAS – Programa de Alfabetização Solidária
SINTE – Sindicato dos Trabalhadores em Educação
CONADE – Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência
PPP – Projeto Político Pedagógico
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PRAE – Programa de Acessibilidade Especial Porta a Porta

CAT – Comitê de Ajudas Técnicas

TA – Tecnologia Assistiva

SEEC – Secretaria Estadual de Educação

RN – Rio Grande do Norte

ATP – Assessoria Técnica e de Planejamento

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	PONTO DE PARTIDA: MAPEANDO O TRAJETO.....	23
2.1	OS PRIMEIROS PASSOS.....	23
2.2	TRAÇANDO O CAMINHO DA PESQUISA.....	29
2.2.1	A escola <i>lócus</i> da pesquisa	42
2.2.2	Conhecendo os sujeitos diretos da pesquisa.....	45
2.2.3	Conhecendo os sujeitos indiretos da pesquisa.....	47
2.3	CONHECENDO A PAISAGEM: ENCONTRO COM UMA DEFICIÊNCIA.....	55
2.3.1	PARALISIA CEREBRAL: UM CORPO SEM MOVIMENTO?.....	59
3	CAMINHOS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR	67
3.1	CAMINHOS POLÍTICOS	67
3.2	CAMINHOS HISTÓRICOS	83
3.3	CAMINHOS PEDAGÓGICOS.....	93
3.3.1	Acessibilidade e tecnologia assistiva	104
3.3.2	Comunicação Alternativa	115
4	SENTINDO A PAISAGEM: NOVAS TRILHAS	122
4.1	A EJA NO CONTEXTO BRASILEIRO	122
4.2	EJA E A EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	139
4.3	A EJA EM NATAL E NO CONTEXTO ESCOLAR INVESTIGADO	149
5	O QUE ENCONTREI NO CAMINHO.....	157
5.1	ANALISANDO O PERCURSO.....	158
5.1.1	Concepção de inclusão escolar de pessoa com paralisia cerebral.....	159
5.1.2	Práticas pedagógicas de gestores e professores	171
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS: O INÍCIO DE UM NOVO CAMINHO	193

REFERÊNCIAS

APENDICES

ANEXOS

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação intitulada ***Trilhas da inclusão escolar percorridas por aluna com paralisia cerebral na EJA*** toma como tema de estudo as especificidades do processo de inclusão escolar, trazendo como objeto central da presente pesquisa a trajetória da inclusão escolar de uma adolescente¹ com paralisia cerebral matriculada na educação de jovens e adultos² (EJA) da rede municipal de ensino da Cidade do Natal, capital do Estado do Rio Grande do Norte.

Porque o nome trilha? A primeira ideia que nos remete essa palavra é de algo novo, denso, misterioso, dentro de um ambiente natural de difícil acesso, onde haja pedras, folhas, aclives, raízes e troncos de árvores dificultando a passagem, e que, caminhantes curiosos se sentem desafiados a explorá-la, a descobri-la e a vencer cada obstáculo que surge à frente. Tal como ocorre com a inclusão escolar de alunos com deficiência, que para muitos tem se constituído em um processo difícil, com entraves e, portanto, chegando a ser inacessível, mas para outros, um processo difícil, porém desafiador, instigante.

Alguns desses caminhantes, menos afeitos a aceitar regras e dispostos a romper paradigmas, se dispõem a criar suas próprias trilhas e fazem seus caminhos na busca e no encontro com o outro, com o conhecimento do até então, pouco explorado. Em seu percurso vão fazendo história, e, o mais importante, descobrem o valor da caminhada, do processo, do outro e de si mesmos.

Assim, elegemos a metáfora da trilha para representar as aventuras de uma adolescente com paralisia cerebral, encontradas no seu percurso de inclusão escolar.

No percurso dessa história o mais importante é saber que devemos dar o devido valor à caminhada, ao processo, e assim, apreciar os encontros e a aventura que o caminho proporciona.

E assim é a educação. Não um fim em si mesmo, mas um rico e aventureiro processo de construção ampliado ao máximo pelas possibilidades de aprendizagem, com as dificuldades de controle das diversas variáveis que envolvem o gestor, o professor, o aluno, sua família e todos os envolvidos, direta ou indiretamente, no ambiente escolar.

¹ Salientamos que a adolescente em tela, tem hoje 19 anos e se enquadra na referida modalidade.

² Daqui por diante abreviaremos o termo Educação de Jovens e Adultos com a sigla EJA.

Nessa caminhada de aventuras que é a vida, percorremos trilhas e mais trilhas, e nesse percurso, adentramos em um caminho sem volta, mediado pelo binômio educação-inclusão.

Muito se tem se falado sobre a inclusão, tanto no âmbito legal como também social. Pretendemos, neste trabalho dissertativo, tecer algumas considerações e provocar reflexões a respeito das políticas, concepções e práticas de inclusão escolar, levando em conta os paradigmas conceituais e os princípios que vem sendo historicamente defendidos em documentos nacionais e internacionais, e até mesmo locais.

Foi por acreditarmos nessa concepção ideológica – de que é possível acolher todas as pessoas com deficiência na escola regular, que pudemos chegar ao patamar que estamos agora, qual seja, a reflexão e o aprofundamento teórico sobre a inclusão escolar e, dar seguimento a caminhada nas trilhas que ora apresentamos, através de um estudo de caso, que, de maneira emblemática, abre caminhos para que essa reflexão possa ocorrer.

O início da desta aventura partiu do seguinte **problema**: a egressa da Escola Madre Fitzbach³, foi incluída numa turma da EJA, em uma escola regular na qual se matriculou em 2010?

Este trabalho se constituiu a partir de reflexões e discussões permanentes com vários autores e pesquisadores da Base de Pesquisa sobre Educação de Pessoas com Necessidades Especiais, bem como nas disciplinas cursadas durante o mestrado em educação, junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Ao escolhermos percorrer as trilhas da inclusão propomos como **objetivo** desta investigação compreender como está ocorrendo o processo de inclusão escolar de uma adolescente com paralisia cerebral numa escola da rede municipal de ensino da Cidade do Natal/RN, na modalidade da EJA.

Elegemos a pesquisa qualitativa para subsidiar nossa investigação, visto que esta, assume múltiplas formas e pode ser conduzida pelo viés de diversos contextos, podendo fornecer dados detalhados relativos a pessoas, lugares e diálogos.

³ A Escola Madre Fitzbach é uma escola de Ensino Fundamental (Educação Infantil ao 5º ano) localizada na Zona Oeste da Cidade do Natal, mantida pela Associação de Orientação aos Deficientes – ADOTE. Iniciou seu trabalho como uma escola especial e hoje se ajusta a perspectiva inclusiva. A partir de agora abreviaremos o termo Escola Madre Fitzbach com a sigla EMF.

Os dados colhidos ao longo desta trilha são designados qualitativos, na medida em que privilegiam a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação (BOGDAN e BIKLEN, 1994). A todo o momento nos surpreendemos com as descobertas obtidas a partir de cada instrumento, procedimento e técnica utilizados, e do contexto revelado pelo tateamento do terreno ainda incerto e em construção. A nosso ver essa é uma das características que a pesquisa qualitativa favorece.

Optamos pela metodologia do estudo de caso, pois entendemos que esta tal como afirmam Bogdan e Biklen (1994), é um método de investigação que auxilia na compreensão de situações e contextos, e se centra numa organização particular: uma escola, ou instituição, ou mesmo em algum caso específico, individual ou de um determinado grupo, pertencente a essa organização, e permite uma ampla visão da unidade social estudada.

Trazemos aqui de um caso-referência que trata de dois processos inseparáveis e indissociáveis: o ingresso de uma adolescente numa turma de EJA, que se propõe percorrer as trilhas da inclusão escolar, e o efeito proporcionado por esse ingresso, junto aos envolvidos diretos na investigação – gestores e professores, levando a todos a descobertas que perpassam o desvelamento de posturas, concepções e novos conhecimentos.

Acreditamos que uma investigação sobre a educação só é autêntica se ela fizer as pessoas que a constroem refletirem sobre a prática político-pedagógica de que são fruto e a prática político-pedagógica que pretendem realizar.

Este tipo de pesquisa está baseada em diferentes estratégias e técnicas de investigação. Para este caso, entendemos que as que retratam melhor as suas características são: a observação e as entrevistas estruturadas e as semi estruturada (que envolvem a construção e a análise sistemática das informações). Ela se sustenta ainda, em registros e documentos que reportam ao nosso objeto de estudo, a inclusão escolar, tanto pelo que trata sua historicidade, como também pela história referência da adolescente pesquisada.

Com o intuito de agregar valor aos dados coletados, foi imprescindível ainda, realizar uma análise documental, cujo critério de escolha dos documentos a serem analisados se deu pelo respaldo legal que os mesmos trazem à temática, tanto em âmbito internacional quanto nacional. Tanto no que dizem respeito aos elementos político-institucionais da educação especial na perspectiva inclusiva, como também

da educação de jovens e adultos, visto serem estes os dois principais eixos que respaldam este percurso investigativo.

Na revisão da literatura, ou estado da arte, buscamos reunir e discutir as informações publicadas sobre o tema proposto até ao momento, visto que o propósito do estado da arte é fundamentar teoricamente o objeto de investigação com bases sólidas, e não arbitrariamente, constituindo o "pano de fundo" da pesquisa.

Dessa forma, realizamos uma busca na literatura, selecionando, estudos e pesquisas desenvolvidas por outros pesquisadores, que se relacionavam com nosso tema. Priorizamos o uso de materiais atuais que trazem como foco a trajetória da inclusão escolar, da EJA, não deixando de lado as questões básicas que tratam da paralisia cerebral, algumas de suas características e causas, bem como as alternativas de comunicação.

O que encontramos nos bancos de teses e dissertações da base CAPES/CNPQ no período compreendido entre 2005 a 2010 diz respeito ao exposto a seguir. Quanto ao descritor: *egressos de escolas especiais*, encontramos uma dissertação de Silva, K. F. W. (2007); ao descritor: *inclusão de pessoas com paralisia cerebral*, encontramos discussões dos seguintes autores em suas dissertações e teses: Souza, C. C., (2005), Alves, N. A. (2005), Duarte, E. N., (2005), Furtado, M. R. S. (2007), Santos, P. F. (2007), Melo, F. R. L. V. (2002; 2006), Gil, I. L. de C. (2009); ao descritor *educação de jovens e adultos*, encontramos Bruno, A. G. G. (2006), Tinós, L. M. S. (2010)

Nessas pesquisas percebemos que as discussões trazidas são focadas em aspectos históricos, legais, de acessibilidade física e comunicacional, e principalmente, de formação docente, deixando as concepções e práticas pedagógicas numa perspectiva inclusiva na EJA, abordadas ainda de forma tímida.

Fundamentamos o referencial teórico a partir das ideias centrais de Vigotsky (1991; 1997; 2004), entendendo ser essencial trazer para nosso caminhar investigativo os aspectos mais relevantes da abordagem histórico-cultural, ressaltando os pressupostos de uma tendência progressista de educação, que promove o envolvimento do sujeito em sua ação no mundo e para o mundo. Concordamos com Vigotski (1997) quando diz que o sujeito se constitui sujeito a partir da vida social, e, portanto, suas possibilidades de desenvolvimento estão nele próprio e nos outros participantes da cultura em que vive.

Ao interagir com o meio, o sujeito inicia o seu processo de aprendizagem e o seu desenvolvimento avança na trilha de novos saberes e conceitos, estes articulados às relações sócio-culturais, político-institucionais e educacionais.

A partir desse entendimento, verificamos que em âmbito internacional, Ainscow (2009) define eixos de reflexão abordando aspectos sócio-culturais, político-institucionais e pedagógicos da inclusão, relacionando esses aspectos ao processo de aprendizagem, denotando ampla visão sobre a temática da inclusão, embora procuremos focar nosso olhar no âmbito da inclusão escolar, objeto de nosso estudo.

Contextualizando a Educação Inclusiva no âmbito abordado por Ainscow, refletimos sobre os aspectos político-institucionais e pedagógicos, como bem destaca Mantoan (2006, p.18) quando discorre que

A concepção e os princípios da educação inclusiva, dentro de um contexto mais amplo que dizem respeito a estrutura da sociedade em que vivemos, associado aos movimentos de garantia dos direitos, exigem a transformação dos sistemas de ensino em relação à fundamentação, à prática pedagógica e aos aspectos do cotidiano da escola.

Nesta mesma linha conceitual, Mittler (2003, p.25) define a inclusão como o processo de reforma na escola

Esse conceito de inclusão envolve um repensar radical da política e da prática e reflete um jeito de pensar fundamentalmente diferente sobre as origens da aprendizagem e as dificuldades de comportamento. Em termos formais, estamos falando sobre uma mudança de ideia de defeito para um modelo social.

Acreditamos que, com base nestes e tantos outros estudos e teóricos, e na nossa própria experiência como educadora e formadora de professores, o sentido de inclusão escolar se constitui basicamente em uma política de respeito e aceitação – interna: dentro de cada um de nós e, externa: de toda a sociedade, sempre sustentada na experiência coletiva. Sem a construção coletiva, a formação de parcerias, a trajetória de escuta e sistematização de ações inclusivas não teremos uma escola que atenda a diversidade e acolha a todos.

Pacheco (2007) remete a educação inclusiva como um conceito que abrange a justiça social e a pedagogia, corroborando nesses aspectos, a abordagem de Ainscow. Associando as abordagens anteriormente descritas, à interação do ser

social ao meio ambiente, interrelacionados aos seus conflitos e contradições, buscamos em Freinet (1978; 1998), Glat (2007), Martins (2008; 2009) e Silva (2008) construir o marco teórico-ideológico do presente estudo. Tomamos esses aspectos como ponto de referência para a discussão teórica de nossa investigação, visto que o princípio da educação inclusiva preconiza que todos os alunos devem aprender juntos, independente de sua habilidade ou talento.

Com vistas à melhor compreensão do percurso feito nessas trilhas, usamos um diário de campo como indicador das ações a serem propostas para sustentação do planejamento da pesquisa, sinalizando, a todo o momento, as direções a seguir. Este diário funcionou como um mapa, um guia, e foi o instrumento que usamos para representar cada passo da construção das nossas ideias, nos diferentes caminhos seguidos.

Estes caminhos, delicados, se revestem de tudo que é subjetivo e qualitativo, contudo, daremos especial atenção aos aspectos legais que se constituem em elementos basilares na constituição de políticas inclusivas. Estas merecem destaque por estabelecerem em seu campo filosófico, o espaço do plausível e, em seu campo instrumental, o espaço do possível, logo, definindo um conjunto de regras e normas estabelecidas e definidoras do *status quo* dominante.

Para seguir esse mapa levantamos algumas questões de estudo que foram apresentadas no projeto de pesquisa, mas à medida que percorríamos as trilhas, construíamos atalhos e pontes significativas às nossas abordagens e, ajustávamos às paisagens encontradas, quais sejam:

- Que concepções têm os educadores da escola regular sobre a inclusão?
- As práticas pedagógicas propostas na escola conduzem para o desenvolvimento do processo de inclusão escolar tomando por referência uma aluna com paralisia cerebral?

Articulado ao objeto deste estudo foram essas as questões que impulsionaram nossa caminhada, pois através das vivências pessoais e profissionais percebíamos que as respostas a estas questões nos permitiram incluir a relevância que este processo traz. Em vista disso e para dar conta dos objetivos a que nos propomos, esta pesquisa foi estruturada em cinco capítulos assim distribuídos:

O ponto de partida marca o início da caminhada, onde fazemos o mapeamento do trajeto a ser percorrido. Os *primeiros passos*⁴ da caminhada, se constituíram na escrita da minha história pessoal, justificada pela motivação e pelo interesse no estudo e investigação. Nele, me apresento com professora, pedagoga e psicopedagoga inquieta pelas experiências educacionais vividas ao longo deste percurso, bem como apresentamos, com maiores detalhes, os *caminhos metodológicos da pesquisa*. Discorremos detalhes sobre a metodologia utilizada, o *corpus* do trabalho, e, apresentamos a escola campo de pesquisa – Escola CP – e os sujeitos, diretos e indiretos, que estiveram conosco nessas trilhas. Ainda fazendo parte do mapeamento desse caminho, abordamos os conceitos essenciais da deficiência física, em especial, da paralisia cerebral, atendendo a condição de quem faz uso de cadeira de rodas como ponto de referência nesse trajeto.

No terceiro capítulo, discorremos sobre três caminhos imprescindíveis e indissociáveis à construção de concepções e práticas inclusivas. São eles: os caminhos políticos, históricos e pedagógicos. Abordamos esses terrenos como área de sustentação teórica e pontos de referência à construção da perspectiva inclusiva. Neste ponto, iniciamos a análise dos documentos legais que respaldam as bases teóricas desta investigação. Esta análise foi marcada pela leitura de leis, decretos, declarações, relatórios e documentos que atravessam a evolução conceitual e histórica da inclusão. Documentos que regulamentam e legitimam a política de inclusão em nosso país, em nosso estado e ainda, dentro dos muros da escola em questão.

Esses aspectos legais estão também imbricados nos caminhos históricos que em comunhão com a conquista dos direitos humanos, consolida a educação especial em sua historicidade abrigando a reflexão acerca do modelo médico e social da deficiência.

Abordamos ainda, nos *caminhos pedagógicos* percorridos para o desenvolvimento do processo de inclusão, a proposta do atendimento educacional especializado (AEE), através da sala de recurso multifuncional (SRM), bem como alguns dispositivos de acessibilidade e da tecnologia assistiva usados para favorecer a implementação dessas salas e fortalecer a Política.

⁴ Neste subcapítulo uso a primeira pessoa do singular, visto tratar da minha própria experiência como caminhante nesse trecho da trilha.

O quarto capítulo da pesquisa se constitui como a provocação para *sentir a paisagem* percorrendo um novo acesso, a trilha da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Este é o ponto em que se dá a entrada efetiva no *lócus* da pesquisa.

Tratamos, nesta trilha da EJA como modalidade da educação básica. Um breve recorte histórico no contexto brasileiro, suas políticas e programas. Apontamos ainda o ponto de encontro entre a EJA e a educação especial, os respaldos legais tratados a partir da análise de dados estatísticos e dos relatórios, bem como as propostas desenvolvidas na escola pesquisada e como ela está estruturada.

Diante disso, no capítulo cinco, expomos mais detalhadamente o que encontramos nesse caminho, apresentando os retratos dessa aventura, as nossas análises. Os encontros e descobertas deste momento, analisando as marcas e inscrições deixadas pela trajetória percorrida.

Para orientação no processo de análise, tomamos Bardin (2002), com a análise de conteúdo, como referência principal, que a partir de um conjunto de técnicas e procedimentos sistemáticos colaboraram na formatação das duas categorias de análise: Concepção de inclusão escolar da pessoa com paralisia cerebral e Práticas Pedagógicas dos gestores e professores, o que veio a favorecer a leitura do conjunto de mensagens e vivências traduzidas pelos discursos dos colaboradores, e nas observações sintonizada com a revisão de literatura.

Essa experiência gerou a construção da documentação da pesquisa o, que, na verdade, se configurou como uma paisagem macro dos nossos achados ao longo do caminho. Tais procedimentos foram imprescindíveis aos aspectos observáveis, e colaboraram, sobremaneira, no desvelo dos conteúdos dos discursos.

Pretendemos com esta pesquisa, além de construir pontes entre as diferentes bases teórico-conceituais, estimular a reflexão e a criatividade na formulação de novas práticas pedagógicas e, possivelmente, na revisão de concepções acerca da inclusão escolar e da EJA por parte dos colaboradores da investigação.

Fechamos este estudo com as considerações finais, o ponto de chegada. Estas, marcam o encontro pontual com o processo de inclusão escolar, mas ainda não se configuram como o ponto final! À medida que comunicamos as aprendizagens recolhidas nas trilhas percorridas, analisamos o caminho e revelamos as descobertas... Mas, ainda é necessário acrescentar novos passos a essa trilha...

2 PONTO DE PARTIDA: MAPEANDO O TRAJETO

Tudo se passa como se o indivíduo - e aliás todo ser vivo - fosse dotado de um potencial de vida, do qual ainda não podemos definir nem a origem, nem a natureza, nem a meta, o qual tende não só a conservar-se e recarregar-se, mas também a aumentar, a adquirir um máximo de potência, a desabrochar-se e transmitir-se a outros seres que serão seu prolongamento e sua continuação. [...]
(FREINET, 1998, p. 12)

2.1 OS PRIMEIROS PASSOS⁵...

Meu envolvimento com a educação especial não é recente. Durante um Congresso Nacional das APAE's em 1987, realizado em Natal/RN, logo após a conclusão do meu curso de graduação em Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN me senti desafiada a aprender sobre esta modalidade da educação, e, determinada a atuar com ela e a favor dela.

Embora tivesse iniciado minha atuação profissional como orientadora educacional em 1987 – habilitação escolhida durante a formação inicial, e nenhuma prática nesta área, senti enorme desejo de direcionar minhas possibilidades de trabalho a um olhar mais focado nas crianças com maiores dificuldades em aprender. Ainda não tinha conceito para explicar e compreender o que acontecia, mas tinha clareza que era ali que precisaria empreender esforços para tentar modificar a realidade em que se encontrava a educação do nosso estado.

Como a primeira escola que trabalhei na rede pública estadual se localizava em um bairro periférico e bem carente da nossa capital, atribuía-se “essas dificuldades” a aspectos sociais e, o fracasso encontrado, muitas vezes, era decorrente dessas possíveis carências. Dizia-se que os supostos problemas daquelas crianças, eram, basicamente de defasagem de conteúdos, metodologias inadequadas, dificuldades de assimilação decorrente de comprometimentos orgânicos e até nutricionais, ou mesmo da pouca valorização da família ao saber institucionalizado, ou então, estavam centrados na má formação dos seus professores.

⁵ Este sub-capítulo está escrito na primeira pessoa do singular por se tratar da história pessoal da autora.

Iniciei então, naquela época, um trabalho voltado a compreensão dos problemas acima apontados, obtendo pouco êxito nas reflexões, especialmente por serem só minhas tais reflexões. Isto porque a equipe com a qual trabalhava pouco se preocupava com as possíveis falhas no sistema. A mim, incomodava o alto índice de repetência e evasão, e sempre estava refletindo sobre as possíveis quebras nos processos de ensino e de aprendizagem.

Após inúmeras tentativas de melhor estruturar essas relações dentro da referida escola, buscando o envolvimento de toda a equipe e das famílias dos alunos, sentia necessidade de obter respostas, pois não iria me sentir colaboradora e, conseqüentemente, não obteria satisfação profissional. Por vezes cheguei a desistir e me afastar simbolicamente da realidade, na tentativa de camuflar o real quadro educacional daquela escola, e possivelmente, de tantas outras.

Incomodava-me a forma como as crianças, que por suas particularidades ou dificuldades específicas, eram rotuladas como crianças “anormais” ou “incapazes” de aprender e por sua vez, eram esquecidas nas salas como se fossem um “caso perdido”, ou mesmo um “problema” para a escola. Eram, na verdade, crianças com características específicas que até aquele momento não faziam parte da realidade, mas que pelas demandas do momento, estavam começando a chegar à escola, mas ninguém sabia bem o que fazer, ou mesmo, como auxiliá-los na construção de sentido naquilo que estavam buscando ali.

Foram cinco anos de experiências nessa escola, tentando entender os mistérios daqueles que, se dizia “pouco aprendiam”, mas que, hoje, compreendo, aprendiam, sim, e muito, mas tinham seus ritmos próprios e suas formas particulares de aprender.

Em 1996 conheci a SEESP – Secretaria de Educação Especial, hoje SUESP – Subcoordenadoria de Educação Especial, da Secretaria Estadual de Educação. Lá pude me firmar como supervisora de alunos deficientes mentais (DM- nomenclatura utilizada pela própria SEESP), da equipe itinerante em uma escola onde já se falava em integração de alunos deficientes nas escolas da rede pública. Nessa escola de ensino fundamental havia várias salas chamadas de “salas especiais” reservadas para atender alunos com déficits de aprendizagem, defasagem idade/série, síndromes diversas e deficiências intelectuais significativas, e os professores, ainda recebiam uma gratificação de 40% em seus salários para estarem nessas turmas. Achava bastante estranha essa realidade!

O trabalho proposto pela equipe de supervisores itinerante da secretaria tinha por foco acompanhar apenas as turmas “especiais”, ou seja, era uma proposta completamente desvinculada de todo contexto da escola e da organização da secretaria. As turmas ocupavam apenas o espaço comum da escola, mas a capacitação, coordenação e acompanhamento aconteciam independentes da gestão da escola. Era um sistema a parte, com ações que aconteciam num eixo paralelo.

Essa situação era algo que incomodava, não só a mim. Na verdade estava começando a incomodar ao grupo e ao sistema. Víamos-nos inseridos num processo que parecia não ter volta, mas que carecia maiores estudos e sustentação teórica.

Insistia em mostrar a todos da escola que aquelas turmas faziam parte do mesmo contexto, da mesma comunidade escolar, e não eram caso a parte que necessitasse de algo a mais. Necessitavam sim, de uma política que acolhesse a todos como sujeitos pertencentes ao mesmo sistema. Penso que já sentia a inclusão como pressuposto irrevogável a uma sociedade plural, diversa e justa.

Nesse caminho, entre leis, regulamentos, decretos e políticas, estudos e experiências, percebia que faltavam as instituições – escolas, secretarias, subcoordenadorias - ações articuladas e planejadas de maneira integrada, não permitindo que seu planejamento ocorresse de forma vertical e seu cumprimento, fosse obrigatório apenas porque constava na Constituição Federal Brasileira, Capítulo III, Seção I, Art. 205, 206 e 208⁶ ou mesmo na LDB 9394/96, Título II, Art. 3º e Título III, Art. 4º⁷.

Dessa forma, para atender a essa demanda correspondendo aos preceitos legais sentia que precisava de uma experiência diferente, que me fizesse compreender como seria possível tornar realidade o que estava posto na lei. Nesse mesmo ano, em 1999, recebi o convite para compor a equipe de uma organização não governamental (ONG) localizada na Zona Oeste da Cidade do Natal/RN que trabalhava com pessoas com diferentes deficiências, a Associação de Orientação aos Deficientes, ADOTE.

Após visitas e reuniões com a equipe gestora compreendi que o trabalho realizado era sustentado por alguns eixos, e os que mais se sobressaíam eram, basicamente, os eixos clínico e educativo; e, este último era desenvolvido através da

⁶ Brasil, Constituição Federal Brasileira, 1988.

⁷ Brasil, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1996:2009.

Escola Madre Fitzbach. Observei também que naquela época ainda não havia um projeto pedagógico estruturado e com linhas de ação integradas que sistematizassem o trabalho e instituísse uma política de inclusão clara para a Instituição. Por um lado era realizado um trabalho no âmbito da reabilitação, e por outro, uma proposta pedagógica pouco articulada às questões da aprendizagem. Trabalhos que aconteciam segmentados em seu contexto.

Apesar de não saber bem qual a proposta de trabalho pretendida naquela instituição, arrisquei-me totalmente ao novo desafio, pois acabara de concluir a especialização em Psicopedagogia e tinha a ideia de construir também uma linha e estudos e bases teóricas junto a equipe, que perpassasse pelas questões sustentadas por essa área do conhecimento.

Fui entendendo que nem mesmo os profissionais que estavam lá há bastante tempo, sabiam bem o que estava acontecendo. Mas uma coisa era certa: havia algo que já não mais atendia a instituição, e por que não dizer a sociedade em que estamos inseridos. A escola precisava rever suas práticas! Precisava-se quebrar uma série de paradigmas impostos. Em algum lugar e momento alguém precisava propor uma reflexão acerca dessa nova perspectiva que se instaurava, e porque não iniciar pela própria ADOTE?

Com base na atual perspectiva de uma sociedade inclusiva - o que se pretende é que todas as pessoas possam participar plenamente da vida em sociedade, usufruindo da escola e fazendo parte do mundo do trabalho, independente da cor, raça, opção sexual, religião, condição física, intelectual, social ou cultural. E os profissionais da ADOTE pensavam: Que cidadãos se desejava formar ali? Que profissionais eram importantes para conformar a equipe de trabalho? Mas a questão era mesmo por onde começar...

No Brasil, já se praticava a integração⁸ desde a década de 1970, mas, os marcos legais já exigiam reformas. E sabia que tentativas de inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares seria um fato, sem retorno, em breve espaço de tempo. A integração passava a inserir os alunos com deficiência em escolas regulares. Porém, como ressalta Pontes (2010) ela é baseada em condicionantes

⁸ [...] o “princípio da integração”, ao pressupor que todos somos iguais e por isso podemos estar juntos, desconsidera que somos todos diferentes, únicos, singulares. Mesmo defendendo a inserção da pessoa com deficiência no âmbito escolar e social, ignora sua história cultural e é capaz de reforçar uma ideia de deficiência vinculada à doença, à anormalidade. (SOUZA; SILVA, 2005 *apud* FLEURI, 2009, p. 69)

previstas em normas e diretrizes vigentes da época, em que o direito ao acesso e frequência na escola seria no ensino regular “sempre que possível”, “desde que capazes de se adaptar”.

Nesse sentido, o primeiro passo dado pela ADOTE foi a separação dos espaços físicos. Organizou-se a escola em um espaço desvinculado da parte dos atendimentos clínicos, o que se considerou um ganho. Nesse espaço havia funcionado uma gráfica-escola e ficava na rua atrás da sede da Instituição.

Este ‘novo’ espaço comportava apenas 4 salas de aula, uma sala para coordenação, uma cozinha e um enorme terreno que, apesar do mato que crescia e do lixo que era jogado pela comunidade, servia como área livre. E foi lá que foi colocado um parque, na tentativa de melhor delimitar o espaço ‘possível’ da brincadeira, um espaço que o corpo pudesse falar.

Ainda no momento da reforma, foi feita uma nova pintura e a escola que era então chamada Escola ESPECIAL Madre Fitzbach, passou a ser chamada: Escola Madre Fitzbach. Subjetivamente em mim, representou uma reflexão profunda e, ao mesmo tempo, uma revolução no novo processo que estávamos todos, tentando construir.

Diante das modificações estruturais, se engatinhava nas discussões e estudos, tentando compreender como viabilizar um projeto de uma escola que pudesse ser efetivamente, considerada inclusiva. Encontros, Seminários e reuniões internas aconteceram para que a reflexão sobre essa mudança de concepção pudesse se dar de forma tranquila e consistente.

Constituiu-se uma comissão para revisão, na verdade, consolidação, do projeto pedagógico da Instituição, e, eu, obviamente, me ofereci para compor esta comissão, pois sentia necessidade de deixar minha contribuição ao trabalho proposto, embora ainda não soubesse bem como, até porque não me achava preparada para sustentar teoricamente tão complexa discussão.

Vieram assessorias terceirizadas, profissionais de outras ONGs que desenvolviam um trabalho similar e que também buscavam respostas e levantavam questões as várias inquietações acerca da inclusão. Foram convidados organismos nacionais, estaduais e municipais para nos ajudar nas discussões, além do contato permanente com as equipes das Secretarias Estadual e Municipal de Educação, subcoordenadores e coordenadores no sentido de realizar debates e sugerir os melhores encaminhamentos.

Com tudo isso, a EMF vem ao longo desses anos tentando instalar uma concepção inclusiva a partir da divulgação do trabalho interna (junto a pais, professores, demais profissionais e colaboradores) e, externamente, com a participação da equipe de professores e coordenadores em cursos, congressos e seminários; com a elaboração de projetos, recorrendo a ações pontuais como por exemplo: a matrícula antecipada⁹, através de estudos com profissionais renomados nacionalmente, entre outras ações.

Um fato é certo, percorreram-se os melhores caminhos para compreender o que a lei¹⁰ nos provocava, nos convidando a propor para aquela clientela, uma escola que, de fato, pudesse atender e acolher a todos gradativamente.

Os estudos duraram, e ainda duram até hoje, sempre envolvendo diferentes profissionais e reflexões, sendo a coordenação pedagógica a responsável pela formação continuada dos educadores que ali se encontram, bem como pelo estímulo ao corpo de profissionais à essa busca.

O projeto pedagógico está em constante discussão, a missão e visão foram revistas e desmembrada da missão macro da Instituição. Mas, seu processo de atualização já está necessitando ser redimensionado, visto tantas mudanças que ocorreram em sua estrutura física e organizacional, como também em nível educacional.

Atualmente a EMF realiza sua caminhada pedagógica de maneira autônoma, pois tem uma coordenação específica que a gerencia em seus processos de ensino e aprendizagem. Na estrutura organizacional a direção da escola através da coordenação pedagógica, tem assento na diretoria da Instituição e junto ao Conselho Fiscal. Embora financeira e administrativamente não possua autonomia alguma para gerenciar esses processos.

Diante de todo trabalho realizado até o momento, fica o desejo de saber como estão os alunos que saem da EMF para conquista de novas aprendizagens em outras escolas da rede.

⁹ Conforme proposta das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação.

¹⁰ Refiro-me aqui aos diferentes documentos que serviram de marco regulatório à efetivação da inclusão e suas proposições.

2.2 TRAÇANDO O CAMINHO DA PESQUISA

Com base nos fatos relatados do meu percurso profissional, entendemos ser relevante eleger como foco desta pesquisa as concepções e práticas que sustentam a inclusão escolar, na tentativa de compreender como está ocorrendo esse processo, tomando por sujeito-referência uma adolescente egressa da EMF.

Diante disso, para a realização desta pesquisa, definimos o *lócus* e os sujeitos a partir dos seguintes critérios:

✓ ESCOLA

- Que fosse da rede estadual ou municipal de ensino;
- Que ofertasse os anos finais do Ensino Fundamental;
- Que recebesse egressos da EMF/ADOTE;
- Que se localizasse na Zona Oeste da Cidade do Natal.

✓ EDUCADORES

- Que fossem gestores e ou professores da rede pública de educação;
- Que se propusessem a ser colaboradores da pesquisa.

Conforme já citado, indicamos como objeto do nosso estudo a inclusão escolar, mas tomando por referência a trajetória de uma adolescente com paralisia cerebral que denominamos de LIZ, haja vista, ser fundamental observar, a partir dela e de suas condições de aprendizagem, as concepções e as práticas dos educadores envolvidos e seu processo de inclusão. Cabe registrar que sua mãe, também entrou como colaboradora indireta deste estudo. Ainda neste capítulo apresentaremos LIZ com maiores detalhes, mas adiantamos que nosso sujeito-referência trata de uma adolescente de 18, com paralisia cerebral e com sérios comprometimentos na sua comunicação oral.

Focamos assim, nosso passeio na natureza da pesquisa, no método de investigação qualitativa utilizado, no aporte teórico, nos procedimentos e instrumentos para construção e análise de dados.

Concordamos com Dias (2002, p. 12) quando afirma que

Pesquisar é um processo de ir além, de ir em busca de caminhos, percorrer lugares escuros e claros, densos e leves, tristes e alegres, movediços e sinceros, frios e quentes, indiferentes e acolhedores, dominantes e libertários. Situações que necessariamente, opostas e complementares,

dialogam com a nossa inquietação e despertam o nosso desejo de conhecer e interpretar realidades.

Iniciamos o processo da pesquisa desenvolvendo uma revisão bibliográfica sobre a temática em questão, como também, uma breve análise documental, a qual denominamos de mapa do percurso. A pesquisa documental conforme aponta Gil (2002), utiliza-se de materiais que ainda não receberam tratamento analítico. As fontes de pesquisa documental podem ser diversas, tais como: documentos legais, relatórios e fichas de órgãos públicos e instituições privadas, tabelas estatísticas e outros.

Segundo o mesmo autor, há vantagens neste tipo de pesquisa, dentre elas podemos apontar: Baixo custo, pois exige praticamente apenas disponibilidade de tempo do pesquisador e fonte rica e estável de dados, mas há também limitações, como exemplo à não representatividade e à subjetividade dos dados.

Para Lüdke (1986, p. 38), "a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema."

O mapa do percurso foi dividido em dois momentos: o primeiro, contempla marcos regulatórios em âmbito internacional, nacional e local, enquanto o segundo momento, traz documentos que subsidiam nosso olhar a partir das propostas elaboradas pela equipe da escola campo de pesquisa Escola CP, com base em planos, projetos e propostas em nível institucional.

Concordamos com Lüdke e André (1986, p. 2) quando afirmam que "[...] o conhecimento é, portanto, fruto da curiosidade, da inquietação, da inteligência e da atividade investigativa dos indivíduos, a partir e em continuação do que já foi elaborado e sistematizado pelos que trabalharam o assunto anteriormente" e, dessa forma, entendemos que todos os envolvidos no processo da investigação têm uma importante participação no processo de aprendizagem.

Apoiamos-nos na perspectiva da construção do conhecimento em que "[...] a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes" (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 13). Pesquisar uma realidade que faz parte dos nossos ideias e do nosso fazer

profissional nos levou a descobrir detalhes para elaborar de forma mais aprofundada as trilhas que pretendemos seguir.

Optamos pela pesquisa qualitativa, utilizando como recurso metodológico o estudo de caso. A pesquisa qualitativa é empreendida sob a luz de um estudo teórico e prático impregnado de vivências de quem o produz a partir do contexto sócio-cultural que o concretiza. Neste tipo de pesquisa o pesquisador é o próprio instrumento que media a obtenção dos dados atuando no campo de investigação como veículo sempre ativo e dinâmico a favor da construção do conhecimento.

Segundo sugere André (2009) é necessário cuidado para não chamar de qualitativa qualquer pesquisa que não envolva números, devendo reservar os termos qualitativos e quantitativos para designar o tipo de dado coletado.

André (2009) afirma ainda, que a pesquisa qualitativa teve sua origem no final do século XIX quando os métodos utilizados por pesquisadores das ciências físicas e naturais já não atendiam aos fenômenos sociais e humanos. É uma abordagem de pesquisa que tem suas raízes teóricas na fenomenologia¹¹, a qual compreende um espectro de muitas nuances.

É essencial a clareza de que a escolha de qualquer tipo de pesquisa depende da natureza do problema e das questões que envolvem o objeto a ser pesquisado. No entanto é importante mediar as vantagens e desvantagens na escolha de cada metodologia. Portanto, a nossa opção pelo estudo de caso se deu porque o mesmo permite uma ampla visão da unidade social investigada – a escola, ao mesmo tempo em que envolve múltiplas variáveis, constitui-se a partir dos objetos colhidos e do entendimento dos diferentes sujeitos envolvidos. André (2008, p. 33) afirma que “para conseguir esse intento, o pesquisador necessita investir muito tempo e muitos recursos, seja no planejamento do trabalho, seja na entrada e permanência no campo, seja na interpretação e no relato dos dados”.

Considerando os estudos de Yin (2005), o estudo de caso foi escolhido porque seu foco de interesse é um fenômeno contemporâneo e sem volta, reforçado por todos os movimentos sociais e legais que estão ocorrendo no contexto educacional e político atual – a inclusão escolar - e busca retratar as dinâmicas e

¹¹ Fenomenologia enfatiza os aspectos subjetivos do comportamento humano e preconiza que é preciso penetrar no universo conceitual dos sujeitos para poder entender como e que tipo de sentido eles dão aos acontecimentos e às interações sociais que ocorrem na vida diária. (ANDRÉ, 2009, p. 18)

estratégias da situação proposta e vivenciadas no contexto e campo a ser pesquisado.

O estudo de caso é um recurso metodológico de pesquisa qualitativa que vem conquistando crescente aceitação em diferentes áreas do conhecimento como: sociologia, antropologia, medicina, psicologia, serviço social, direito, administração, educação, variando quanto aos métodos e finalidades propostos.

Em educação, os estudos de caso assumem um sentido rigoroso, podendo focar uma unidade escolar, um professor, uma sala de aula, ou tomar por referência uma determinada situação, como em nosso caso específico.

Segundo Stake (1994) o estudo de caso não é apenas um método específico, mas um tipo de conhecimento que envolve a escolha do objeto a ser estudado, ou seja, é uma experiência metodológica que destaca a importância sobre o que se aprende ao estudar o caso.

O pesquisador se depara com diferentes formas de interpretar a vida e a história das pessoas, cujos significados são diversos e variam de acordo com as variadas experiências e vivências.

Ainda segundo André (2008) este tipo de investigação revela os significados do objeto pesquisado atribuídos pelos participantes, visto que se propõe a retratar as situações da vida real, sem omissão da sua complexidade e da sua dinâmica natural, exigindo muita sensibilidade do pesquisador. Ao mesmo tempo, lembra a citada autora, corre-se o risco de envolvimento nas minúcias demandando especial atenção as questões mais amplas que não corrompam a veracidade e validade dos relatos.

Existem três tipos de estudos de caso definidos por Stake (1995): intrínseco, instrumental e coletivo. Esta pesquisa sugeriu a orientação metodológica do estudo de caso intrínseco porque tivemos interesse intrínseco no processo de inclusão escolar a partir das concepções e práticas dos educadores da referida escola, tomando uma adolescente com paralisia cerebral como caso-referência.

Stake (1994) enfatiza que o conhecimento gerado a partir do estudo de caso se apresenta diferentemente de outros tipos de pesquisas, sobretudo porque é mais concreto e encontra eco nas experiências do pesquisador. Além disso, é mais contextualizado, pois estão enraizados em aspectos específicos e reais e que se diferencia de um conhecimento abstrato; e, outro ponto importante está mais voltado

para a interpretação do leitor, além de tomar por base o *lócus* de pesquisa escolhido.

Alguns pesquisadores podem supor que esse é um tipo de pesquisa fácil e simples de ser realizada, mas como afirma Yin (2005) é justamente o inverso. Por estes e outros aspectos achamos prudente abordar as qualidades essenciais do pesquisador que se propõe a eleger o estudo de caso para o desenvolvimento de sua pesquisa.

Como o pesquisador é o principal instrumento de construção e análise de dados, certamente existirão momentos em que sua condição humana e seu potencial reflexivo e crítico promoverão vantagens na escolha deste tipo de pesquisa, permitindo agir e reagir a determinadas situações, corrigir possíveis falhas e replanejar sua trajetória de construção e seu percurso. Salientamos ainda que as observações realizadas pelo pesquisador estão recheadas de sua visão filosófica, política e ideológica. No entanto ele deve estar atento a isso, levando em consideração os valores que o afetam e que também podem afetar suas leituras e interpretações.

Merrian (1998, *apud* ANDRÉ, 2008) destaca algumas características essenciais ao pesquisador, são elas: tolerância à ambiguidade, compreendendo as dúvidas e incertezas que existem nesse percurso e entendendo que não existem regras e critérios prontos a serem seguidos, mas haverá momentos em que decisões precisarão ser tomadas e que a flexibilidade na tomada dessas decisões é que tornarão o estudo mais prazeroso e desafiador.

Sensibilidade é outra característica, principalmente durante a construção e análise dos dados. É necessário recorrer a sua intuição, percepção e emoção para sentir e tratar o que for encontrando pelo caminho e, a partir daí saber valorizar o dito e visto, e, o não dito e não percebido também.

Além destas duas características citadas o pesquisador precisa ser comunicativo e saber ouvir e usar o exercício de se colocar sempre no lugar do outro. A proposta de conquistar os possíveis sujeitos envolvidos na pesquisa vai estar diretamente ligada ao *rapport* estabelecido pelo pesquisador, pois se houver um clima de confiança, haverá um trânsito maior de informações, levando a pesquisa a ser uma deliciosa e fascinante aventura ou, o contrário, uma triste e desastrosa experiência.

Há ainda, uma última característica que não foi citada por Mellian, mas que André (2005) dá destaque, qual seja, a habilidade de expressão escrita.

Muitas vezes, o trabalho de campo é conduzido com todo cuidado, os dados obtidos são ricos, significativos, mas o pesquisador não consegue montar o caso, ou seja, não consegue expressar, pela escrita, aquilo que observou, ouviu, sentiu. (ANDRÉ, 2005, p. 43-44).

Em decorrência, dedicaremos especial atenção às características abordadas pelos referidos autores para não perder a essência da preciosa arte de pesquisar.

Uma sugestão proposta por Yin (2005) nos alertou, no entanto, a respeito do pouco controle sobre o que acontece ou mesmo o que pode vir a acontecer ao longo da investigação. Por este motivo tudo precisava de registro intenso.

Usamos várias ferramentas de registro. Para os registros brutos, adotamos um caderno de registro ou diário de campo. Nele anotávamos os fatos e dados referentes ao que íamos encontrando em nosso caminho, como se fossem as pistas do investigador, aquelas necessárias para refletir, e repensar de forma adequada acerca dos fatos que precisávamos explorar mais. Utilizando as ideias de Biklen e Bogdan (1994) fizemos o registro descritivo atenta aos espaços, disposição do mobiliário, e posturas, e, paralelamente, o registro reflexivo que sinalizam aspectos mais pessoais, como, sentimentos, emoções, impressões, etc.

As entrevistas aos gestores e professores foram gravadas em áudio e transcritas, para posterior análise.

Fizemos também o registro fotográfico em câmera digital própria. Entretanto as fotografias tiveram apenas a intenção de ilustrar o estudo e situar o leitor de algumas situações e experiências vividas.

Seguindo o itinerário desta pesquisa utilizamos procedimentos simples, mas eficazes na construção de dados, foram eles: 1) a observação; 2) a realização de entrevistas semi-estruturadas, conversas informais e questionários; e, 3) a Leitura e análise de documentos. À medida que íamos realizando estes procedimentos fazíamos o registro bruto no diário de campo.

Discorremos, portanto, sobre cada procedimento:

1) **Observação:**

A mente humana é extremamente seletiva e é certo, que ao observar um mesmo objeto, dois sujeitos possam ver coisas distintas, pois o que cada pessoa

consegue enxergar vai depender diretamente de sua história e suas concepções pessoais e culturais.

A intenção em usar a observação foi de que pudéssemos entrar no mundo dos sujeitos pesquisados, mantendo-nos ao mesmo tempo, do lado de fora. Sempre registrando de forma cuidadosa o que ia acontecendo e, assim, recolhendo dados descritivos que contribuíssem com as investigações (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

Por esse motivo, estivemos na Escola CP no período de maio a dezembro de 2010 participando das seguintes atividades na escola: observação das aulas do nível III, da turma D da EJA no turno noturno¹²; acompanhamento e observação dos atendimentos especializados (AEE) na sala de recursos multifuncionais¹³(SRM) uma vez por semana, durante uma hora, no turno matutino; participação em eventos promovidos pela escola como inaugurações, confraternizações, festas; reunião de conselho de classe da turma da EJA a convite da direção e coordenação da escola.

Lüdke (1986) afirma que para que a observação se torne um procedimento válido cientificamente, ela precisa ser planejada e controlada sistematicamente, por este motivo, nosso caderno, ou seja, diário de campo, esteve sempre conosco.

Iniciávamos as observações preenchendo os seguintes dados de registro: data da observação; local em que estava sendo realizada a observação; quantos e quem estavam participando; qual era o tema ou conteúdo a ser trabalhado, ou mesmo a disciplina. Aproveitávamos para fazer uma breve descrição da situação. Anotávamos também como estavam as posturas e sentimentos dos participantes envolvidos. Por vezes anotávamos ainda, o espaço que tínhamos encontrado como pesquisadora-observadora e o que nos afetava com aquela situação.

Bogdan e Biklen (1994) situam que os observadores desempenham papéis que podem variar com o tempo de observação. Como observadores completos o

¹² Os dias e horários das observações variavam devido à intenção de acompanhar os professores que se dispuseram a colaborar com a pesquisa. Mas estivemos na escola CP pelo menos três dias por semana, nos horários correspondentes as aulas dos professores colaboradores, tanto no primeiro quanto no segundo bloco. Exceto nos momento em que os professores estiveram participando de greve e paralisações.

¹³ Segundo a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, nesse atendimento se identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. O AEE complementa e/ou suplementa a formação do aluno com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2008). No nosso caso esse atendimento era realizado através da Sala de Recursos Multifuncionais, que denominaremos doravante de SRM.

investigador não participa em nenhuma atividade. Mas, em fases posteriores, e a medida que o estudo se desenvolve e que os colaboradores compreendem melhor os objetivos da pesquisa, vão se estabelecendo relações de troca e, já podem se facultados acessos mútuos.

Neste tipo de observação, há que se estar atento às posturas, atitudes e ações para não impor pontos de vista pessoais, crenças e preconceitos. Sobre tal ponto, algumas questões de caráter geral merecem ser explicitadas.

Neste caso, precisamente, permitiu-nos construir parâmetros onde a comunicação oral com o sujeito indireto da pesquisa era difícil. Posteriormente detalharemos melhor suas características, mas enfatizamos que nosso caso-referência trata de uma adolescente de 18 anos (naquele momento), com paralisia cerebral e sérios comprometimentos na sua oralização.

Nossa participação em alguns momentos de sala de aula, em situações didáticas e nas interações entre os sujeitos envolvidos, principalmente os professores, se dava apenas quando solicitada para auxiliar na realização de tarefas e atividades junto a LIZ.

Consideramos que só o fato da nossa presença no ambiente escolar já sugerir algo novo e, por isso, se configurava como um estranhamento, ou mesmo curiosidade por parte de toda comunidade escolar, provocando a reflexão, especialmente por parte dos colaboradores envolvidos, gerando neles expectativas acerca do que poderia acontecer.

2) Entrevistas, conversas informais e questionários:

Juntamente com as observações, as entrevistas e conversas informais são procedimentos importantes da pesquisa qualitativa. Elas desempenham relevante papel em várias atividades humanas. Em alguma medida já tivemos envolvidos com elas, como entrevistadores ou mesmo, como entrevistados.

Este estudo de caso também utilizou como fonte de informações a entrevista não estruturada ou conversas informais. Este tipo de entrevista tem como objetivo básico a coleta de dados, é recomendado em estudos que visam abordar realidades pouco conhecidas, ou então oferecer visão mais próxima do problema pesquisado. Ou ainda deve ser usada quando envolve professores, diretores, orientadores, alunos e pais, por serem entrevistas livres e menos estruturadas. (Lüdke, 1986).

Segundo Bogdan e Biklen (1994) seu objetivo é sempre a obtenção de dados a partir da linguagem própria do sujeito, considerando que as falas são elementos eficazes para que os pesquisadores consigam se aproximar das práticas, pessoas e de seus sistemas de representação, classificação e organização do universo pesquisado.

A maior parte das entrevistas pode ser iniciada a partir de uma conversa informal, não perdendo de vista os objetivos.

Na investigação do tipo qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas como foco predominante de construção de dados ou como forma de complemento à observação e a análise de documentos, visto que fornece ao pesquisador a oportunidade para ajustar os conteúdos pertinentes à pesquisa.

Lüdke e André (1986) abordam dois tipos de entrevistas: a estruturada ou padronizada, onde as perguntas são feitas a partir de um roteiro idêntico e sequencial para todos os entrevistados, se aproximando muito da aplicação de um questionário, e as mais livres, menos estruturadas, que as autoras chamam de semi-estruturadas.

Atualmente, nas pesquisas na área de educação, o tipo de entrevista mais utilizada são as que se aproximam de um esquema mais livre.

Neste estudo, utilizamos a entrevista semi-estruturada do tipo livre que nos permitiu explorar melhor as diferentes falas e pontos de vista dos colaboradores da pesquisa, tanto os diretos, como os indiretos. Elegendo este procedimento acreditamos que daria aos entrevistados maior liberdade de manifestação verbal acerca de seus conceitos e preconceitos (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

Assim, elaboramos dois roteiros distintos para conversar com os sujeitos diretos da pesquisa, nossos preciosos colaboradores: os gestores e os professores.

O roteiro foi baseado nas questões a seguir:

Para os gestores (diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico)

1. O que você acha de as pessoas com deficiência estudarem junto com as pessoas sem deficiência?
2. Qual a relação existente entre a escola CP e a EMF ou porque os egressos da EMF procuram a escola CP?
3. Quais ações são estimuladas para atender aos princípios da inclusão?
4. Como está sendo abordada a inclusão no projeto pedagógico da escola?
5. É oferecido pela escola, algum tipo de capacitação aos profissionais?
6. Com que frequência ocorrem?
7. Quando há alguma formação oferecida pela Secretaria, quem participa?

8. Quando há o desejo de formação espontânea/pessoal pelo professor em participar de alguma capacitação (congressos, seminários, palestras), qual a estratégia que a equipe gestora adota?

Para os professores

1. O que você acha de as pessoas com deficiência estudarem junto com as pessoas sem deficiência?
2. Você tem conhecimento de como está sendo abordada a inclusão no projeto pedagógico da escola?
3. Como você soube que iria ter alunos com necessidades especiais em suas turmas?
4. Você conhece a proposta de trabalho da Adote?
5. Qual sua reação ao saber que esses alunos eram egressos da EMF?
6. Quais estratégias você utiliza para favorecer a aprendizagem dos alunos que tem deficiência?
7. Como você as planeja?
8. Você participa/participou dos programas de formação continuada oferecidos pela Secretaria? Quais? Com que frequência?
9. Você participa/participou dos programas de formação continuada oferecidos pela sua Escola? Quais? Com que frequência?
10. O que você acha do aluno com deficiência?

Por isso, para facilitar nossas análises todas as entrevistas foram registradas através de gravação em áudio, transcritas na íntegra e devidamente autorizadas pelos participantes através do modelo do TCLE¹⁴ (Anexos A e B), conforme exigência do Comitê de Ética parecer nº 011 de 08/03/2010 na qual está vinculada esta pesquisa. Recortes das transcrições foram utilizados como documentação de pesquisa, subsidiando a visualização de resultados e favorecendo as análises. Estas serão posteriormente detalhadas no capítulo 5, quando da análise dos dados.

Para clarear o percurso, quantificamos as entrevistas realizadas com os colaboradores, seguindo o exposto no quadro abaixo:

Tabela 1 - Quantidade de entrevistas realizadas com os colaboradores da Escola CP.

ENTREVISTAS REALIZADAS	TOTAL
Professores do bloco I	3
Professores do bloco II	3
Gestores	4
Professores da sala de recurso multifuncional	1
TOTAL	11

Fonte; Elaborada por esta pesquisadora, 2011.

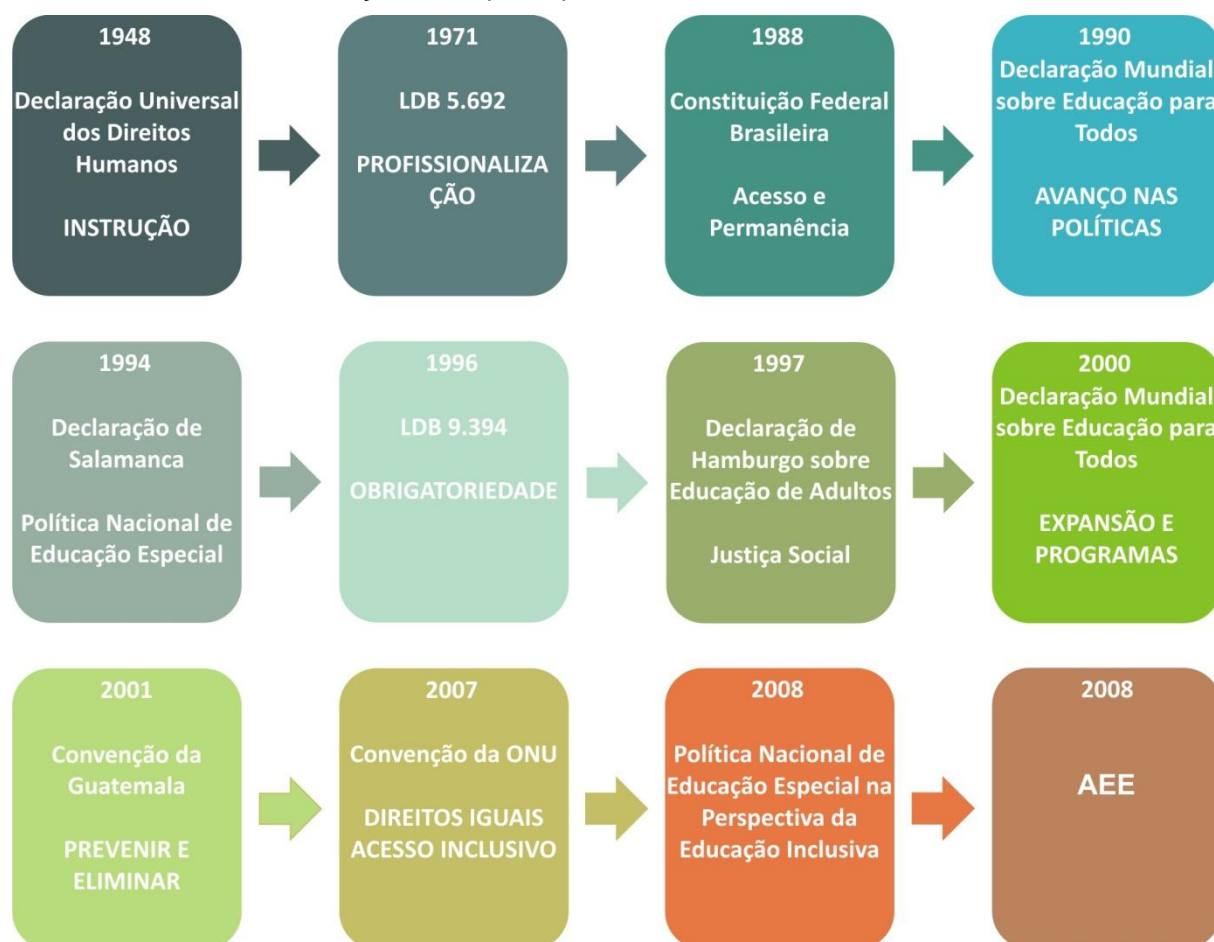
¹⁴ Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Foi necessário ainda trabalhar com uma entrevista estruturada tipo questionário, no sentido de coletar informações pontuais acerca dos dados de identificação, titulação, etc., necessários à complementação das análises, tanto dos gestores quanto dos professores (Apêndice A). Estes questionários foram entregues aos nossos colaboradores no início do horário da aula, deixando-os livres para respondê-los em seu próprio tempo. Ao final do horário todos devolveram.

3) Leitura e análise de documentos:

Para facilitar a análise documental, dividimos nosso olhar em dois momentos: o primeiro diz respeito a eventos que abordam as temáticas da inclusão e da EJA em nível internacional e nacional, e o segundo momento traz a síntese da leitura dos documentos em nível estadual e municipal, bem como os planos e projetos institucionais que tive acesso na Escola CP, conforme especificado abaixo:

Ilustração 1 - Mapa do percurso da análise documental



Fonte: Elaborado por esta pesquisadora, 2010.

Os documentos utilizados no segundo momento, a etapa da análise institucional foram: a Resolução nº 01/2003 do CEE/RN, a Proposta de Reformulação da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Educação - Município de Natal (2009), o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola campo de pesquisa (2009) e o projeto para o atendimento educacional especializado chamado de: Projeto para Educação Inclusiva: a sala de recursos multifuncionais e o PPP, uma relação possível (2008); o PDE (2009) - Plano de Desenvolvimento da Educação. Além dos prontuários cedidos pela ADOTE para compor dados de anamnese (1996-2010).

Elegemos todos esses documentos como ponto basilar da análise, visto que marcaram a trajetória histórica e cultural da educação especial e da EJA, fortalecendo o respaldo legal à inclusão nas diferentes instâncias. O detalhamento dessa análise se encontra no capítulo 2 - Caminhos políticos.

Quanto à análise e tratamento dos dados construídos ao longo da investigação foi o momento mais esperado, pois era a hora em que poderíamos ter o retrato mais concreto da paisagem que encontrávamos.

Para a base de análise iniciamos por delimitar o *corpus* do nosso estudo. Embora ao longo de toda pesquisa fosse desenhando e guardando as imagens que encontrava ao longo da trilha, foi no modo de analisar a coletânea de dados que nos deparamos com o desenho preliminar de todo o processo de inclusão que estava posto na escola CP, e que apontava para compreensão inicial das questões de estudo propostas.

Concordamos com André (2009, p. 45) quando destaca duas condições essenciais para essa aproximação, além de ser sempre parcial e gradativa:

[...] as categorias de análise não podem ser impostas de fora para dentro, mas devem ser construídas ao longo do estudo, com base em um diálogo muito intenso com a teoria e em um transitar constante dessa para os dados e vice-versa. Por outro lado, é preciso não perder de vista a centralidade do conceito de cultura.

Na análise de conteúdo, Bardin (2002) sugere que essa organização se dê com base em três pólos, quais sejam: 1) a fase da pré-análise; 2) a exploração do material coletado; e, 3) o tratamento dos resultados, as inferências ou dedução, e a interpretação.

A pré-análise, ele considera a fase da organização da pesquisa, no sentido de sua operacionalização, inserindo intuições e a preparação de um plano de desenvolvimento inicial dos trabalhos, mas nada que não possa permitir a introdução de novos procedimentos.

Esta fase, na maioria das vezes, apresenta três missões: a escolha dos documentos, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que subsidiem a interpretação final.

Consideramos como o principal ponto para a pré-análise, a leitura flutuante que se constitui na “primeira atividade que pressupõe o contato com os documentos a serem analisados, permitindo ao pesquisador a projeção de hipóteses e a escolha dos melhores caminhos da investigação” (BARDIN, 2002, p. 122).

A segunda fase, a da exploração do material, em já tendo sido preparado o plano de desenvolvimento da pesquisa, o momento da tomada de decisão na aplicabilidade do plano. Concordamos com Bardin (2002), quando afirma que esta é a fase mais longa e crítica do processo de análise.

A terceira e última fase, proposta por esse autor, com base na análise do conteúdo é a etapa do tratamento dos resultados colhidos e de suas interpretações. Segundo Bardin (2002, p 127)

Os resultados em bruto são tratados de maneira a serem significativos (<<falantes>>) e válidos. [...] O analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos -, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas. Por outro lado, os resultados obtidos, a confrontação sistemática com o material e o tipo de inferências alcançadas podem servir de base a uma outra análise disposta em torno de novas dimensões teóricas, ou praticadas graças a técnicas diferentes.

Compreendemos que, diante do que nos apresenta o referido autor e da investigação empreendida, a organização dessa etapa da pesquisa se dá como um ciclo de análise e interpretações que muitas vezes necessita de retomada de conceitos ou procedimentos, ou mesmo uma nova leitura.

Para este estudo estabelecemos os seguintes procedimentos:

1. Mapeamento e análise de documentos legais que tratassem: a) da educação especial (ou referendassem suas perspectivas inclusivas no mundo, no Brasil, no RN e na Escola CP); e, b) do conhecimento das diretrizes e propostas EJA;

2. Definição e preparação das ferramentas que pudessem respaldar nossas hipóteses – roteiro de entrevistas, questionários, registro das observações;
3. Início da reflexão para a construção das categorias de análise.

Para o tratamento dos dados a técnica da análise temática ou categorial foi utilizada e, de acordo com Bardin (2002), baseia-se em operações de desmembramento do texto em unidades, ou seja, descobrir os diferentes núcleos de sentido que constituem a comunicação, e posteriormente, realizar o seu reagrupamento em classes ou categorias. Esta foi a proposta realizada no segundo momento, onde fizemos toda exploração do material, considerando as descobertas e a sistematização das decisões tomadas.

A partir daí, procuramos dar prosseguimento a nossa investigação com base nos resultados que encontrávamos.

2.2.1 A escola lócus da pesquisa

Focando o olhar na realidade da educação contemporânea, em uma escola da rede municipal, chegamos ao primeiro ponto situado no mapa traçado para o percurso das trilhas da inclusão: a escola *lócus* deste estudo. Apesar de termos tido autorização da direção da escola para usar seu nome, preferimos mantê-lo resguardado por entendimento próprio. Por este motivo, doravante denominaremos a Escola Campo de Pesquisa, de Escola CP.

Faremos um breve histórico da Escola CP para contextualizar, no espaço e no tempo, o terreno percorrido. Ressaltamos que a referida escola foi a escolhida por atender aos critérios estabelecidos no nosso projeto de pesquisa. Os dados aqui descritos foram obtidos através da análise do Projeto Político Pedagógico da Escola CP.

A Escola CP¹⁵ possui sede própria, está localizada na Zona Oeste da Cidade do Natal, no bairro da Cidade da Esperança. Foi criada desde março de 1977 e

¹⁵ Segundo a SEMURB – Secretaria Municipal de Meio Ambiente e Urbanismo da Cidade do Natal – com base nos dados do IBGE/2007 o bairro da Cidade da Esperança tem os seguintes serviços e equipamentos; com relação à educação o bairro possui quatro escolas estaduais, duas municipais e uma escola de educação infantil; quanto aos serviços de saúde tem apenas uma unidade de pronto atendimento. Em relação ao desporto, o bairro tem duas quadras, um ginásio e um estádio; na segurança pública possui uma delegacia distrital, três especializadas e três companhias de polícia militar. Já em equipamentos o bairro possui três praças e uma feira livre; com relação as organizações comunitárias, possui dez associações e centros, seis clubes de mães, dois conselhos comunitários e um grupo de idosos (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2009, p. 6)

funciona nos turnos: matutino, vespertino e noturno oferecendo o Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos do 1º ao 4º nível, esta última, apenas no turno noturno.

Traz uma nova missão: “Oferecer um ensino de qualidade, garantindo participação ativa da comunidade escolar e contribuindo para formação integral dos alunos” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2009, p. 6).

Segundo seu Projeto Político Pedagógico (PPP) (2009), a Escola é mantida pelo poder público municipal e por verbas oriundas de programas e projetos vinculados ao Ministério da Educação. Atua com o modelo de gestão democrática, utilizando para direcionar as ações da gestão e o trabalho pedagógico, os seguintes documentos: LDB 9394/96, Regimento Escolar, Estatuto do Conselho de Escola, Plano de Desenvolvimento Estratégico (2009), Estatuto da Unidade Executora, Plano de cargos, carreiras e salários do Magistério Público Municipal e as Diretrizes da Secretaria Municipal de Educação e do Conselho Municipal de Educação.

Sua base de Gestão se enquadra na perspectiva participativa onde a comunidade escolar interage na tomada de decisões, através de seus representantes, no Conselho Escolar e de Classe, e nos Conselhos da Unidade Executora (Deliberativo e Fiscal).

A escolha dos Gestores se dá a partir de uma avaliação teórica dos candidatos aos cargos de diretor e vice durante uma formação específica promovida pela Secretaria Municipal de Educação, e se aprovados, estes, concorrem a eleição através do voto direto junto a comunidade escolar para mandato de três anos com direito a uma reeleição.

A seguir apresentamos algumas características físicas da escola CP, apontadas no Projeto Político Pedagógico, 2009.

Quanto a sua infra-estrutura, a escola conta com:

Área Administrativa: secretaria, arquivo, sala dos professores, direção e coordenação;

Área de Sociabilidade: pátio coberto com refeitório para 200 lugares, áreas verdes, 01 quadra esportiva coberta e banheiros;

Área de Apoio: cozinha com depósito para gêneros alimentícios perecíveis e não perecíveis, almoxarifado geral, depósito de materiais de higiene e limpeza e depósito de materiais de uso contínuo (papelaria);

Ambientes Educativos e Complementares:

12 salas com turmas fixas (nos três turnos de funcionamento)

01 Biblioteca

04 salas ambientes: Ateliê de Arte, Sala de dança, Laboratório de ciências, Sala de Recursos Multifuncionais

01 Sala Multimídia

01 Laboratório de Informática com 20 computadores;

01 Sala da Rádio Escola

01 Espaço para Horta escolar

Desde o primeiro momento que adentramos na Escola CP, fomos muito bem recebidas. A possibilidade de contribuir com esta pesquisa foi imediatamente aceita pela direção da escola e compartilhada com os demais gestores, como sendo algo rico e necessário ao momento em que a escola estava atravessando. Entendemos que essa condição – de ser *lócus* de uma investigação na linha da inclusão, trouxe a ideia de estudar e discutir aspectos gerais da educação especial e de construir possibilidades de reflexão acerca da inclusão escolar, tanto para a equipe gestora, quanto para os demais professores da escola.

Ressaltamos que a escola em tela, na última reforma em sua estrutura física realizada em 2005, utilizou-se das normas de acessibilidade estabelecidas pela ABNT 9050, exigidas por lei e adaptou alguns de seus espaços, instalando rampas e piso podotátil nas áreas comuns como, pátio e corredores de acesso à biblioteca e à quadra.

As salas de aula, especialmente as que foram alvo das observações nos dois diferentes blocos, possuíam aproximadamente 35 carteiras (cadeira plástica acoplada a mesa), mesa e cadeira diferenciada para o professor, e quadro de giz. Ambas as salas eram claras e utilizavam ventiladores nas paredes.

As carteiras estavam sempre dispostas em filas, (exceto em dias de trabalho de grupo, e quando eram realizadas atividades na sala de artes), de forma que impedia a livre circulação da cadeira de rodas. Quando LIZ chegava, era sempre colocada no mesmo lugar pela sua mãe, (que era também aluna na mesma turma) – no espaço livre deixado em frente a mesa do professor.

O horário das atividades ia das 19 horas às 21 horas e 30 minutos, mas ao ser dado o toque, ainda era servido uma sopa, para atender aqueles que não tiveram

tempo de jantar em casa, nem no trabalho, deixando o início das atividades nas salas de aula para as 19h15m. Havia, a cada noite, três horários de aula.

Adentrando no universo da sala de aula, mais especificamente, na turma D do nível III da escola campo de pesquisa, apontamos as principais características da turma foco das observações.

Como, pela determinação prevista na Resolução do Conselho Municipal de Educação, CME Nº 07/2009, em cada semestre há a necessidade de renovação de matrícula, nos deparamos com o seguinte quadro de matrículas na turma que LIZ frequentava:

Tabela 2 - Quantidade de alunos matriculados na EJA, nível III, em 2010.

ANO 2010	MATRICULADOS	MÉDIA DE FREQUENCIA
BLOCO 1 - 2010.1	34	15
BLOCO 2 – 2010.2	18	11

Fonte: Dados obtidos na secretaria da Escola CP, 2010

O que constatamos durante as observações feitas na sala de aula é que a frequência média dos alunos variou entre 15 alunos no primeiro bloco, e 11 alunos no segundo. Não estão incluídos neste quadro dados de observações das sextas-feiras, pois apenas participávamos em dias de evento, o que não configura um dia normal de aula.

Apesar de a turma ter quatro alunos com deficiência, dois com paralisia cerebral, dois com deficiência intelectual, demos prioridade a tomar o caso de LIZ, como caso-referência, visto que se encaixava em todos os critérios por nós inicialmente estabelecidos.

2.2.2 Conhecendo os sujeitos diretos da pesquisa





Para preservar a identidade de cada colaborador desta investigação escolhemos pseudônimos que aparecerão nas análises dos dados e nas falas ao longo do trabalho. Como a metáfora escolhida para abordar a temática, partiu de *trilhas* usaremos nomes de árvores para nos referirmos aos gestores da Escola CP. Isto se justifica pela história pessoal desta pesquisadora, que sempre foi marcada por brincadeiras em árvores, ou abaixo delas, especialmente na infância.

Na adolescência desenvolvemos uma paixão por espaços abertos e pelo desbravamento e exploração de ambientes naturais em meio rural, sendo usual passeios e corridas em trilhas ecológicas. Atribuímos assim, nomes de insetos para os professores, sobretudo pela diversidade faunística sempre encontrada ao longo das trilhas, o que nos encanta até hoje.

A seguir apresentamos os pseudônimos dos colaboradores, aqueles que fizeram desta caminhada uma riqueza de aprendizagens.

Começamos por apresentar os gestores, juntamente com algumas das principais características destes grupos:

GRUPO 1 - Gestores / árvores:

-  Ipê
-  Acácia
-  Jasmim
-  Flamboyant

Os dados abaixo foram extraídos do questionário (Apêndice A) de identificação aplicados após a entrevista semi-estruturada. Utilizamos o mesmo questionário para ambos os grupos, de professores e de gestores.

As quatro gestoras são do sexo feminino, graduadas em Pedagogia e todas pós-graduadas em nível de especialização: duas em psicopedagogia, uma em EJA e uma em Educação Infantil.

Duas dessas gestoras afirmam nunca terem tido nenhuma disciplina sobre educação especial durante a formação inicial. Logo, pode-se supor que na época em que estavam cursando a graduação, ainda não se pensava na perspectiva inclusiva da educação especial. Três afirmaram nunca terem participado de nenhuma formação continuada sobre a temática da inclusão na escola CP, e, apenas uma delas disse ter participado de um grupo de estudos oferecido pela outra escola na qual é professora. Três delas disseram já terem tido alunos com deficiências quando estavam em sala de aula antes de assumirem a coordenação pedagógica. Desses alunos, um tinha deficiência física, dois tinham deficiência auditiva, um tinha deficiência visual e um tinha deficiência múltipla (visual e mental).

Apresentamos os professores e na sequência os dados que os caracterizam:

GRUPO 2 - Professores / insetos:

-  Joaninha

- Esperança
- Borboleta
- Abelha
- Vagalume
- Zangão
- Grilo

Dos que colaboraram com este estudo, todos possuem formação em nível superior em diferentes áreas, dentre elas: Letras (português/inglês), História, Biologia, Geografia, Educação Artística, Matemática e Pedagogia. Dos sete professores pesquisados, dois concluíram a graduação entre 1980 e 1990, dois, entre os anos de 1991 e 2000, e, três, no período de 2001 a 2010. Destes professores, seis (86%) afirmam nunca terem tido disciplinas sobre educação especial durante a graduação. O que, sob o mesmo prisma dos gestores, infere-se que nessa época ainda não se discutia a perspectiva inclusiva.

Todos tiveram a oportunidade de participar de cursos de pós-graduação apenas na área de conhecimento voltado à formação inicial específica, exceto duas que fizeram cursos sobre a EJA. Desses professores, cinco afirmaram nunca terem feito nenhuma capacitação que abordasse temáticas da educação especial. Apenas a professora, a de História, teve a oportunidade de participar de um curso de formação pela outra escola em que leciona, oferecido por um programa do MEC. Infere-se a partir das nossas observações e de suas falas, que esse pode ser o motivo que a leva a ter uma atuação mais coerente com os limites e possibilidades de LIZ.

Mesmo assim, seis professores relatam já terem tido alunos com deficiências, dentre estes estiveram alunos com: deficiência física, auditiva, múltipla, visual e com paralisia cerebral. Apesar dessa experiência, percebemos que não foi oferecido a nenhum deles a formação específica para tal.

2.2.3 Conhecendo os sujeitos indiretos da pesquisa

Neste subcapítulo apresentamos mais dois sujeitos que se configuraram como colaboradores, os quais foram colocados como participantes indiretos desta investigação: LIZ e sua mãe, que denominamos de SOL.

LIZ, em especial, foi incluída como sujeito indireto referência por se constituir como o ponto provocador de nossas reflexões, marco inicial neste caminhar de descobertas desde sua saída da EMF.

Nossas vivências na EMF, análises de prontuários e pastas da ADOTE, observações na Escola CP e “conversas informais”, tanto com profissionais, como com elas próprias, nos levaram a conhecê-las melhor e a podermos considerá-las como os sujeitos indiretos referências, a partir de seus modos de pensar, suas concepções e suas posturas.

LIZ, uma adolescente cheia de vida e possibilidades. Frequenta a escola desde os 8 anos de idade. Deposita na escola a perspectiva de construir seu conhecimento e parte de suas relações de amizade.

SOL, esta jovem senhora, foi assim denominada, pois esteve sempre presente em nosso percurso, trazendo belas ideias e provocando boas reflexões...

Em abril de 2010, na sala de espera do setor clínico da ADOTE, encontramos com esta ex-aluna da EMF. Sempre em sua cadeira de rodas e acompanhada de sua mãe SOL, tanto uma como a outra, participantes ativas da ADOTE. Desse encontro surgiu o convite para participar desta pesquisa.

Acontecia, naquele momento, um cruzamento de caminhos. Esse cruzamento surgiu como uma luz que nos encheu de esperanças e entusiasmos em prosseguir na trilha da inclusão escolar.

A partir desse encontro, LIZ tornou-se então, o sujeito-referência, e a escola em que está matriculada hoje, o *lócus* desta pesquisa, onde, segundo sua mãe, foi muito bem acolhida .

Criança prematura de 7 meses, nasceu em abril de 1982 dentro do carro a caminho da maternidade logo que a bolsa rompeu. Possui diagnóstico de encefalopatia crônica, popularmente chamada de paralisia cerebral, como sequela de uma hipóxia perinatal. Permaneceu aproximadamente 15 dias na incubadora e nos dois primeiros dias de vida teve sérias convulsões, fazendo, a partir de então, uso de medicação para controle. Aos dois anos de idade as convulsões se tornam esporádicas e, hoje, estão controladas, não havendo necessidade do uso de medicamentos de controle.

Um detalhe: seu pai deixou a mãe logo que soube da gestação, quando esta tinha apenas 21 anos.

Segundo informações de seu prontuário na ADOTE, em 1996, LIZ chega a Instituição quando tinha apenas 4 anos de idade para uma consulta neurológica. A partir daí, começa a primeira indicação para o tratamento na fisioterapia, trazendo com proposta terapêutica a estimulação de equilíbrio e postura, e a sustentação de tronco e pescoço. Mesmo com toda a estimulação recebida, ela nunca teve marcha. Permanece neste atendimento até os dias atuais.

Em 1999, também por indicações médicas, inicia o tratamento fonoaudiológico e em psicomotricidade.

Na fonoaudiologia o diagnóstico descrito era de “Alteração nas funções neurovegetáticas de mastigação e deglutição, presença constante de sialorréia (hipersalivação) e ausência total de fala. Tem boa compreensão e se comunica apenas com o sorriso”. Naquele momento, a proposta terapêutica era de “Estimulação da linguagem de maneira funcional e introdução da Comunicação Alternativa Suplementar¹⁶”. (PRONTUÁRIO DA ADOTE, consultado em 2010).

De acordo com Manzini (2006, p. 4)

Em educação especial, a expressão comunicação alternativa e/ou suplementar vem sendo utilizada para designar um conjunto de procedimentos técnicos e metodológicos direcionado a pessoas acometidas por alguma doença, deficiência, ou alguma outra situação momentânea que impede a comunicação com as demais pessoas por meio de recursos usualmente utilizados, mais especificamente a fala.

Segundo sua mãe, em casa oraliza, especialmente quando está com raiva. Quanto a comunicação alternativa, houve muita resistência no uso da prancha de comunicação alternativa, proposta pela equipe de fonoaudiólogas da Instituição, especialmente quando de sua entrada na adolescência. Nesse atendimento, ela permanece até os dias de hoje, mas a prancha de comunicação alternativa foi por ela desprezada.

Na psicomotricidade, também iniciada em 1999, a proposta era de estimulação motora. Tratamento esse que foi interrompido em 2008.

¹⁶ Abordaremos com maiores detalhes no sub-capítulo Caminhos Pedagógicos.

Há ainda o registro do atendimento na natação terapêutica, mas não conseguimos precisar a data do início por ausência dessa informação em sua pasta. A indicação terapêutica previa o fortalecimento da musculatura.

Paralelo ao seu ingresso na escola, LIZ permanecia fazendo os vários atendimentos já mencionados, além de ter iniciado a equoterapia como experiência pioneira da Universidade Potiguar, instituição conveniada com a ADOTE. Permaneceu nesse atendimento por aproximadamente dois anos, quando houve a mudança de profissionais e a suspensão temporária do convênio dessa Universidade com o espaço destinado aquele atendimento. Nesse período ela foi inserida no atendimento da terapia ocupacional na ADOTE e permanece até hoje com a proposta terapêutica de trabalho com a postura, autonomia e funcionalidade dos membros.

Para a inclusão escolar, foram feitas, na medida em que surgiam necessidades, algumas adaptações, (Ilustração 2), pincéis, bem como um alfabeto móvel grosso com velcro para ser usado com a prancha de apoio, tipo cavalete. Para elaboração de frases e contação de histórias era utilizado um avental para o professor (Ilustrações 3 e 4) também com tiras de velcro, onde eram colocadas figuras, letras e palavras. Em suas atividades eram inseridas imagens, onde LIZ apontava suas escolhas e respostas.

Ilustração 2 - Adaptação para lápis realizada pela terapeuta ocupacional



Fonte: Imagem cedida pela EMF, 2010

Ilustração 3 e 4 - Avental com símbolos para construção de textos



Fonte: Imagem cedida pela EMF, 2010

Diante dos atendimentos clínicos descritos, afirmamos que nos anos iniciais do tratamento foram realizados, na Instituição, alguns estudos de caso onde havia a discussão e análise dos avanços e das intervenções realizadas por cada terapeuta, embora não houvesse nenhuma ação interdisciplinar sistematizada.

Dos atuais terapeutas que a acompanharam na Instituição, o único que ainda permanece o mesmo desde sua chegada é o fisioterapeuta. A terapeuta ocupacional a acompanha há pouco mais de 5 anos.

Sobre a mãe de LIZ:

SOL é solteira, exímia artesã em mosaico de cerâmica, além de instrutora dessa bela arte em municípios da Região Metropolitana do nosso estado. Este ofício foi aprendido nas oficinas oferecidas pela ADOTE, pois ela sempre foi participante ativa de todos os cursos oferecidos, enquanto LIZ participava das atividades na escola ou atendimentos na Instituição. Mora com a mãe e irmãs e estas lhe dão o apoio que precisa para que possa participar dos cursos que gosta. Não pode ter um emprego fixo devido ao acompanhamento que LIZ necessita ter, em especial no que diz respeito às terapias de reabilitação que fazem parte da sua rotina diária. Sua mãe já é idosa e as irmãs trabalham fora. O benefício¹⁷ que recebe não supre todas as necessidades, a isso incluímos uma pessoa para ajudá-la permanentemente, o que a limita em suas aspirações profissionais.

SOL nos relatou que chegou inicialmente a ADOTE interessada apenas no tratamento de reabilitação para LIZ, mas os profissionais insistiram em direcioná-la para seu ingresso na escola.

[...] Ela tinha uns 8 anos quando entrou na escola. Ai, ela começou a entender mais da vida, porque com o tratamento acaba que uma coisa vai puxando outra, é bom para o corpo, bom para a mente, bom para a cabeça. Tivemos as dificuldades iniciais de escola, de adaptação dela e da própria escola com ela... Tudo na vida é uma questão de adaptação, nossa e dos outros.

¹⁷ Conforme informações de sua mãe, LIZ recebe o Benefício da Prestação Continuada – BPC do INSS no valor de um salário mínimo desde que tinha 7 anos de idade. O BPC é gerido pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). Um salário mínimo mensal é pago a pessoas idosas ou com deficiência que não podem garantir a sobrevivência por conta própria ou com apoio da família. O BPC na Escola é um programa que acompanha o acesso e a permanência nos estudos de pessoas até 18 anos com deficiência beneficiárias do BPC. Anualmente, o programa cruza os dados do Censo Escolar e do Banco do BPC para identificar os índices de inclusão e exclusão escolar dos beneficiários. Em 2008 constatou-se que 71% dos beneficiários na faixa etária até 18 anos estão fora da escola. O percentual representa 280 mil pessoas em idade escolar. <http://portal.mec.gov.br/> Acesso em março 2011. Consultar o <http://www.ibdd.org.br/arquivos/cartilha-ibdd.pdf> para maiores orientações sobre os tipos de benefícios. Acesso em fevereiro 2011.

No tempo de entrar na escola, foi acolhida por todos que já a conheciam muito bem. Mas todo começo é difícil, a escola ainda não sabia como fazer. A mãe comenta das suas dificuldades e medos, quando atribui as dificuldades na escolarização a sua falta de conhecimento:

[...] a pura ignorância que não tinha na época. Não que eu resistisse a colocar LIZ na escola e acreditar nela, mas eu não tinha ligado os fatos, tava mais preocupada com a reabilitação do que com a questão da escola. Hoje vejo que a reabilitação cresceu junto com a educação, foi um grande passo, evoluiu muito, então uma coisa liga a outra... é preciso que tenha alguém que diga. E foi uma professora de educação física que acordou para essa possibilidade. [...] Ai vem a parte da proteção, minha filha é tão sensível, indefesa, aí pega um menino danado, esperto, como é que vai ser? Alguém vai parar, olhar, observar se ela tá bem, se ela não tá?

A partir do que comenta SOL compreendemos que esses medos são naturais em todo e qualquer começo, mas o apoio e o acompanhamento da escola e da sua equipe de profissionais é que vão dar à família, em especial aos pais, à segurança pela escolha feita.

De acordo com a mãe, a maior dificuldade de LIZ é em relação a coordenação motora e a fala.

Ela não fala, então é uma barreira muito grande. Como é que a gente chega nesse mundo dela? Ela entende, mas não sabe se expressar. Embora ela tivesse recebendo todos os estímulos necessários por parte dos profissionais da reabilitação, a lesão que ela teve foi muito grave. A gente nem esperava que ela desenvolvesse o tanto que ela desenvolveu! [...] Desde o primeiro dia de aula ela se sentiu muito bem na escola, era tudo novidade. Até para os professores que com essa história de inclusão... Eles nem sabiam o que era isso... Ela sempre teve o respeito de todos.

Entendemos pelos comentários de SOL, nossas observações, e pelas vivências que tivemos com LIZ na ADOTE que, apesar da dificuldade para falar sua compreensão é preservada, portanto sua maneira de expressar seus sentimentos e emoções é feita através de uma linguagem que a escola ainda não compreende muito bem e nem tampouco convencionou, a linguagem de seu corpo, ou, até mesmo, outras alternativas de comunicação que possam ser implantada especificamente para atender a ela.

LIZ, na EMF:

Seguindo a análise de sua pasta na EMF, registramos sua trajetória escolar:

Tabela 3 - Trajetória escolar de LIZ na ADOTE.

ESCOLARIDADE NA EMF	ANO
Educação Infantil	2001, 2002
1º Ciclo	2003, 2004
2º Ciclo	2005, 2006
5º ano	2007, 2008
OFICINA DE EJA	2009

Fonte: Pasta individual, EMF, 2010.

Em sua trajetória final na EMF, já se encontrava em grande desvantagem idade-série, pois permanecera por quatro anos entre o 2º ciclo e o 5º ano. As vezes até sinalizava isto, através de mau humor e desmotivação em fazer parte daquele grupo.

Ao final de ano de 2008 foi proposto à sua mãe a possibilidade de mudança de escola e a inclusão de LIZ em uma escola em que ela pudesse se relacionar com adolescentes e com pessoas de seu grupo de interesse, uma escola regular. Mas LIZ estava fora de faixa e sua mãe demonstrava, mais uma vez, insegurança no processo de inclusão na escola, achando que LIZ não estivesse preparada para mais um grande desafio.

Na verdade, talvez, ela que não conseguisse dar conta que LIZ havia crescido e precisava de uma nova possibilidade de aprendizagem em seu percurso. Permanecer no 5º ano pela quarta vez já não era interessante. Os meninos da turma eram muito mais novos que ela e, ela, provavelmente, se sentiria desconectada do grupo. Essa não seria a melhor ideia para fazer evoluir as suas aprendizagens. Foi então resolvido que LIZ permaneceria na EMF, mas não numa sala de aula regular, e sim, em um projeto que se assemelhava ao uma turma de EJA. Ela era então a mais nova de todos.

Em 2009, já com 17 anos, depois de ficar um ano participando de uma oficina que teve o nome de Projeto de Adolescentes e Jovens, mas que não obteve a adesão necessária de todos os profissionais da ADOTE e sua repercussão não foi a esperada, LIZ permanecia, cansada, desmotivada e sem as devidas conquistas em suas aprendizagens sistemáticas. Na realidade, as oficinas oferecidas por esse Projeto atendiam a um grande número de adolescente e adultos com deficiência, e terminava por se configurar um grupo “especial”.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva havia dado novos passos, estava mais rigorosa em seus projetos de financiamento. Logo, o Projeto de Adolescentes e Jovens foi, de fato, extinto com o intuito de atender as exigências legais.

Novos diálogos se instalaram e foi iniciada a fase de seduzir as famílias para a mudança. Havia jovens que já faziam parte dos projetos da ADOTE há muitos anos. Realizou-se, naquela época, um levantamento e a EMF propôs a saída desses jovens para turmas de jovens e adultos na rede regular de ensino. Ou, ainda, que ingressassem no mercado de trabalho, sendo oferecido a eles algum curso que os capacitasse para as exigências produtivas do mercado. Infelizmente, naquele momento, a Instituição viveu uma fase difícil e não foi possível a concretização da proposta.

Para nossa surpresa, sua mãe se antecipou e procurou o órgão municipal competente para verificar a possibilidade de encaixar LIZ no programa de transporte público adaptado, visto que sua dificuldade começava na condução/locomoção de LIZ até a escola. Verificou o melhor percurso e procurou uma escola do bairro, próxima a sua casa. Dessa forma, quando já estava garantida a inscrição de LIZ na proposta do PRAE (Programa de Acessibilidade Especial – Porta a porta) ela solicitou a transferência e submeteu a matrícula de LIZ na escola CP no turno noturno, mas salientou que ela também aproveitaria para dar continuidade ao seu processo de escolarização.

Hoje, as duas, mãe e filha, além de serem grandes amigas, são também colegas de sala. Na escola CP, encontram-se matriculadas no nível IV da EJA.

Atualmente LIZ permanece com os atendimentos de fisioterapia, natação terapêutica, fonoaudiologia, terapia ocupacional e psicologia na ADOTE. Além de não perder as aulas de capoeira.

Considerando os sujeitos, diretos e indiretos, envolvidos, afirmamos que foi possível estabelecer uma permanente interação com todos. O que colhemos junto a esses sujeitos ao longo desse estudo foram relações de fortes e contínuas aprendizagens, no período compreendido de maio a dezembro de 2010.

No próximo subcapítulo, dando continuidade ao desenho do trajeto, acreditamos ser relevante tecer um breve recorte sobre a deficiência, em especial a deficiência física, categoria de deficiência em que se insere a paralisia cerebral, apontando para as especificidades da condição de LIZ.

2.3 CONHECENDO A PAISAGEM: ENCONTRO COM UMA DEFICIÊNCIA

Seguindo nossas reflexões e as ideias de Amaral (1998) surgem alguns questionamentos: o que é deficiência? O que é deficiência física? O que vem a ser diferente? Serão estas as questões que dispararão as discussões deste subcapítulo.

As interpretações sobre o conceito de deficiência incidem sobre aspectos sócio-culturais e, paralelamente, em concepções acerca do que é “normal”, “capaz”, “perfeito” resultando daí, em distintas atitudes, crenças, áreas de estudo e cultura.

Não são só as interpretações sobre o conceito de deficiência que variam. Varia também a comparação entre os diferentes termos embutidos nesse conceito. Segundo Smith (2008) os termos usados nos últimos anos, refletem justamente a concepção que se tem perante os indivíduos, a exemplo: capaz-incapaz; perfeito-defeituoso; normal-anormal, dentre outros.

Nesse contexto, cabe a reflexão sobre a concepção de deficiência previsto na Convenção da Guatemala (2001, p. 2). Este documento dá respaldo às discussões acerca da eliminação de barreiras e da prevenção de deficiências

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.

Ou, outro conceito mais recente definido pela Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (2008, p. 3)

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas.

Já Diniz (2007, p. 8) aponta

A concepção de deficiência como uma variação do normal da espécie humana foi uma criação discursiva do século XVIII e desde então, ser deficiente é experimentar um corpo fora da norma. O corpo com deficiência somente se delinea quando contrastado com uma representação do que seria o corpo sem deficiência. Ao contrário do que se imagina, não há como descrever um corpo com deficiência como anormal.

A partir dos conceitos de deficiência apresentados pelos variados olhares, surge outro termo que caminha junto com esta concepção e necessita ser abordado. Skliar (2006, p. 19) nos convida a refletir ainda sobre os termos: normal/normalidade, sobre “a ideia do “normal” corporal, do “normal” da língua, do “normal” na aprendizagem, do “normal” do comportamento, do “normal” da sexualidade... do “normal” escolar”.

Essa comparação estabelecida como um processo de observação e “tradução” da realidade a partir de uma norma, ou normal, leva a uma parametrização cultural e, conseqüentemente, estabelece critérios de diferenciação daquilo que “foge” da norma, do “normal”.

Skliar (2006) ao tratar sobre a diferença aponta a questão, não como concepções de melhor ou pior, superior ou inferior, positivas ou negativas. Não são diferenças opostas, contrárias. Ele estabelece tais concepções como um processo que resulta em atitudes racistas, separatistas e segregacionistas, denominando-o de diferencialismo. Este, consiste em, “distinguir da diferença algumas marcas “diferentes” e em fazê-lo, sempre, a partir de uma conotação pejorativa” (SKLIAR, 2006. p. 23). Para ele, é esse diferencialismo que faz, o negro ser considerado o problema da questão racial, o surdo, o problema da questão da língua, e assim por diante.

As discussões conceituais permeiam um longo percurso de definições e contradições, trilhado desde a antiguidade por caminhos filosóficos, antropológicos e sociológicos.

Diante disso, hoje podemos destacar que no encontro desses conceitos, a normalidade passa em seus aspectos multiculturais, também por um conceito estético, de padrão, de contraste, de ponto de vista.

Há quem considere a ausência de um membro do corpo, como algo trágico. Para outros, pode ser uma nova possibilidade de condição de vida do ser humano, e, de aprendizagem.

Dando continuidade a nossa discussão, passemos para a reflexão acerca do termo deficiência física.

Segundo Melo (2010) as pessoas com deficiência física são aquelas cuja condição física é decorrente do comprometimento do aparelho locomotor que compreende o sistema osteoarticular, - conjunto de ossos e articulações do corpo, o sistema muscular e o sistema nervoso. As lesões e doenças em algum desses

sistemas, pode comprometer fisicamente e em diferentes graus, o corpo e os movimentos das pessoas.

As causas podem ter origens diversas, variar em sua complexidade e advir de diferentes naturezas. Seguem alguns exemplos:

- Pré-gestacionais – ligadas a fatores genéticos e hereditários;
- Pré-natais – as que ocorrem ainda no útero, podendo estar ligadas a sequelas de doenças como rubéola, sífilis, ou mesmo, pressão alta, elevados números de partos, ou ainda pelo uso de drogas ou mesmo medicamentos tóxicos;
- Peri-natais – aquelas que ocorrem durante ou logo após o parto;
- Pós-natais – adquiridas após o nascimento.

Além dos aspectos referidos podemos citar ainda os maus-tratos, que podem ocorrer à gestante ou mesmo a própria criança, deixando sequelas de deficiência.

De acordo com a gravidade do problema, - grau, extensão e localização - essa deficiência pode estar associada a problemas auditivos, de comunicação, de aprendizagem e de adaptação, prejudicando sua sociabilidade e sua escolarização em função da perda de autonomia e mobilidade.

Para Melo (2010, p. 60-61) as deficiências físicas podem ser classificadas em: “a) desordens do Sistema Nervoso Central – SNC, das quais fazem parte a paralisia cerebral, epilepsia, espinha bífida, lesões medulares, entre outras; e, b) deficiências esqueléticas e musculares, tais como: distrofias musculares, artrite, amputações congênitas e adquiridas”.

Portanto, para compreender o que é a deficiência física e como ela se configura, é necessário olhar para a pessoa com deficiência, compreender seu contexto sócio-histórico, seu sistema de crenças, valores e atitudes.

Não são suas características físicas visíveis que revelam sua deficiência. É preciso ver as implicações destas, decorrentes de suas limitações, contudo é imprescindível trabalhar o olhar para enxergar as possibilidades e potencialidades que aquele sujeito apresenta.

Vygotski (2004, p. 1) nos sugere uma reflexão acerca dos *fisicamente defeituosos*

[...] defeito sempre irá consistir na consciência da sua insuficiência, que destaca a criança do todo social e a coloca em uma situação menos vantajosa à diferença de todas as outras crianças. A preocupação do

professor deve ser a de resolver da forma mais indolor possível tanto uma quanto outra consequência do defeito. Com a organização correta da vida da criança e a diferenciação moderna das funções sociais, o defeito físico não pode, de maneira nenhuma, vir a ser para o deficiente a causa da completa imperfeição ou da invalidez social.

Entendemos que a deficiência física pode gerar limitações, mas não se deve deixar que tais limitações sejam impeditivas da autorrealização dos indivíduos. Nem tampouco, que continue permitindo que sejam o ponto principal de identificação dos sujeitos perpetuando, assim, a desarmonia entre o sujeito com deficiência física e seu ambiente social. Histórica e culturalmente, este ambiente tende a se organizar contra este sujeito, banindo-o das condições comuns da vida social.

Na escola, quando menos esperamos, nos deparamos com histórias, situações e encontros em sala de aula que afetam a nossa condição de professor. Professor de classes numerosas, sempre prevendo em suas aulas e encontros, uma repetição de rotinas, argumentos e trajetórias didáticas, construindo quase sempre, uma única história. Passa despercebido o sutil detalhe: revisitar concepções e posturas para fazer dos ‘muitos alunos’ o desafio de ver e ouvir cada um deles em suas especificidades e possibilidades.

Nesse revisitar conceitual, encontramos um (a) aluno (a) com um corpo misterioso... que tem atrelado ao seu corpo, uma cadeira de rodas. As rodas, no caso estudado, sinalizam a necessidade de outro sujeito como complemento à sua locomoção, a sua mobilidade, um mediador. No entanto, isso poderia ser alterado com o apoio de tecnologia mais avançada. Mas neste caso, é esse outro que impulsiona e provoca o seu deslocamento. Assim, a autonomia motora é praticamente inexistente, porém, há a singularidade do seu pensamento e autonomia de suas idéias, sorrisos e olhares, as emoções, alegrias, tristezas e raiva. Outros fluxos, outros movimentos, outros ritmos, outras construções, estão ali impregnados naqueles sujeitos. Os mistérios precisarão ser desvendados.

Conforme argumentam Maturana e Varela (2001, p. 14) a autonomia, uma das vertentes por eles discutida, pressupõe a capacidade dos seres vivos produzirem seus próprios componentes ao interagir com o meio: “vivem do conhecimento e conhecem no viver”, sendo autoprodutores e autônomos em suas relações. Sinalizam, assim, outro modo de construir o conhecimento, que demanda um outro olhar para entendermos essa produção.

Se essa autonomia não pode ser adquirida através de um processo natural e evolutivo, deve-se então recorrer a tecnologias que poderão auxiliar na construção dessa autonomia.

A tecnologia assistiva (TA) surge nesse momento para auxiliar as pessoas com deficiência no sentido de promover a comunicação, a educação, a mobilidade e o controle do meio ambiente. Discutiremos mais detalhadamente essa temática no subcapítulo: Caminhos Pedagógicos.

2.3.1 PARALISIA CEREBRAL: UM CORPO SEM MOVIMENTO?

Sobre a paralisia cerebral, encontramos a definição mais comum como originária nos países de língua inglesa e conhecida pelo termo *cerebral palsy*. Segundo Basil citando Barraquer, Ponces, Corominas e Torra (1995, p. 252) a paralisia cerebral pode ser descrita como

A seqüela de um comprometimento encefálico que se caracteriza, primordialmente, por um distúrbio persistente, mas não invariável, do tônus, da postura e do movimento que surge na primeira infância e não somente é diretamente secundário a esta lesão não evolutiva do encéfalo, mas que deve, também, à influência que esta lesão exerce na maturação neurológica.

De acordo com Melo (2008), o termo paralisia cerebral é definido como sendo uma alteração neurológica não progressiva do cérebro em desenvolvimento caracterizada pela disfunção motora, cuja principal causa advém de uma lesão encefálica ocorrida nos períodos pré, peri ou pós natal.

Segundo Rotta (2002)¹⁸, a expressão PC (paralisia cerebral) foi definida como “seqüela de uma agressão encefálica, que se caracteriza, primordialmente, por um transtorno persistente, mas não invariável, do tono, da postura e do movimento, que aparece na primeira infância [...]”. A partir dos estudos de *Little*, a PC passa a ser conceituada como encefalopatia crônica não evolutiva da infância.

De acordo com Santos (2007) os primeiros trabalhos publicados sobre a encefalopatia crônica, popularmente chamada de paralisia cerebral datam do século XIX e discorrem sobre partos difíceis, nascimentos prematuros e asfixia neonatal. Esse estudo, publicado por *Little* em 1861, foi considerado um marco médico

¹⁸ Jornal de Pediatria, V. 78, Supl.1, 2002

apresentando a ocorrência de anoxia¹⁹ perinatal. Ele descreveu a encefalopatia crônica como uma patologia ligada a diferentes causas, caracterizada, principalmente, pela rigidez muscular. Com suas pesquisas, a paralisia cerebral ficou também conhecida como Doença de *Little*.

Suas causas são diversas, podendo se apresentar isoladamente ou de forma associada, e suas classificações se dão a partir dos estudos de diferentes autores, Muñuz; Blasco; Suárez (1997) e Basil (2004) nas diferentes fases. Abordamos de forma breve, os fatores mais comuns.

Na fase pré-natal os riscos mais frequentes são provenientes de doenças infecto-contagiosas contraídas pela mãe, especialmente a rubéola e a toxoplasmose, ou por danos tóxicos causado por uso de drogas no período gestacional.

Outro fator que causa a paralisia cerebral nesta fase é a incapacidade apresentada pelo cérebro para se desenvolver adequadamente (malformações), que pode ocorrer nos dois primeiros trimestres de gravidez, onde as células cerebrais do feto multiplicam-se e crescem rapidamente junto às camadas mais internas do cérebro. No caso do cérebro de um bebê, milhões de neurônios terminam se localizando na parte do cérebro que controla o movimento. Se algo perturba ou altera o processo normal de desenvolvimento cerebral, a comunicação entre as células pode ser prejudicada, ou as mesmas podem não migrar para as áreas devidas. Essas malformações são geralmente desconhecidas, mas podem incluir distúrbios genéticos, anormalidades cromossômicas com excesso ou falta de material genético, ou escasso suprimento sanguíneo para o cérebro. Dessa forma o mau desenvolvimento dessas células que controlam os movimentos voluntários pode causar a paralisia cerebral.

No momento do nascimento, ou seja, a fase peri-natal, os fatores de maior risco são, em sua maioria, provocados pela pouca ou nenhuma oxigenação no cérebro - a hipoxia²⁰ ou anoxia acarretando perdas de células cerebrais e neurônios, que podem ser causadas ainda por prematuridade ou asfixia por obstrução do cordão umbilical ou mesmo trauma encefálico, resultante de danos ao nascer, a exemplo o uso de fórceps.

¹⁹ Privação total de oxigênio no cérebro

²⁰ Baixo teor de oxigênio no cérebro

Na fase pós-natal as maiores incidências advêm de quedas, acidente de automóveis, além de infecções do sistema nervoso como a encefalite ou a meningite.

Conforme nos explica Smith (2008) com frequência, os indivíduos com paralisia cerebral têm deficiências múltiplas, por exemplo: apresentam dificuldades graves no funcionamento motor, e, também têm dificuldade de dominar a linguagem oral, danos na fala e deficiência física.

A mesma autora afirma (SMITH, 2008, p. 266) “Embora algum grau de retardo mental esteja presente em metade das crianças com paralisia cerebral, outras são intelectualmente dotadas. É um grande engano acreditar que paralisia cerebral e retardo mental sempre ocorrem em combinação”.

Logo, isso não implica dizer que haja prejuízo em suas funções cognitivas. Estas funções, podem estar completamente preservadas.

Geralis (2007) considera os efeitos da paralisia cerebral com base em dois fatores fundamentais: a característica do tônus muscular e a localização da lesão do cérebro.

De acordo com o mesmo autor, o tônus muscular consiste na quantidade de tensão ou resistência ao movimento em um músculo, podendo ter um tônus aumentado, classificado como hipertonia, reduzido, também chamado de hipotonia, ou ainda proveniente da combinação dos dois, conhecido como tônus variável ou flutuante.

Outra forma de classificação da paralisia cerebral diz respeito, também, no modo como o movimento é afetado, podendo ser espástico, atetóide ou atáxico. (GERALIS, 2007; SMITH, 2008).

Para as pessoas com paralisia cerebral do tipo espástico, os movimentos são rígidos e desajeitados, visto que seus músculos são sempre tensos e não possibilitam um equilíbrio muscular espontâneo.

No tipo atetóide, os movimentos involuntários são despropositados ou descontrolados, enquanto os propositais são imprecisos, deixando comprometimento nas praxias finas.

Na paralisia cerebral tipo atáxica, fica comprometida a marcha, que muitas vezes é interrompida devido a falta de equilíbrio e de noção de profundidade. Mesmo que essas pessoas possam andar, há demanda de muito esforço e

concentração, por vezes sendo necessário o uso de apoio, bengalas, muletas ou cadeira de rodas para a locomoção.

Há ainda o tipo mista, que representa a associação de dois tipos de paralisia cerebral.

Para as pessoas com hipotonia, também chamada de frouxidão, aparecerá como característica, a dificuldade em manter algumas posições sem apoio, dadas a dificuldade de contração dos músculos, especialmente sua posição vertical, em posições sentadas ou imóveis.

Cabe destacar que a paralisia cerebral não é “doença”, mas sim uma condição especial, provocada por danos neurológicos ao cérebro, configurando-se num quadro ou estado patológico irreversível. A pessoa com paralisia cerebral não pode ser curada em sentido estrito. A lesão, quando existe, requer atenção, reabilitação física, estimulação e educação. Se houver um trabalho conjunto, em rede, e adequado entre profissionais de diferentes áreas, pode-se conseguir progressos significativos que possibilitem o funcionamento eficiente das áreas comprometidas, bem como uma boa qualidade de vida.

De acordo com Melo (2008, p. 56) as dificuldades comumente apresentadas nas pessoas nessa condição são as seguintes

Alterações no desempenho motor ao andar, usar as mãos para comer, ao escrever, ao se equilibrar, ao falar ou qualquer outra atividade que exija controle do corpo e coordenação motora adequada. Aliás, dessas dificuldades motoras, podem estar associadas ainda dificuldades para ver, ouvir, perceber as formas e texturas dos objetos com as mãos, assim como estar afetado às noções de direita, de esquerda, de distância, de espaço, etc.

Segundo dados estatísticos encontrados nas pesquisas analisadas por Melo (2008) a incidência de nascimento de crianças com paralisia cerebral nos países desenvolvidos pode estar na ordem de sete casos para cada mil crianças nascidas vivas (7:1000).

Para o mesmo autor, foi difícil encontrar este dado com precisão no Brasil, mas ele considera que essa estimativa pode ainda ser mais elevada que nos países desenvolvidos devido a poucas ações educativas e preventivas e, da ausência de cuidados às gestantes, como também aos neonatos. Sabemos que os nossos sistemas de saúde e de educação públicos são ainda muito precários, o que certamente favorece a incidência desta encefalopatia.

Concordando com Melo e Braga (2008; 1995), entendemos que o desenvolvimento neurológico inicia-se no momento da concepção, juntamente com o processo de mielinização do sistema nervoso central continuando até a vida adulta. Até o final do segundo ano de vida este processo está concluído em 80%.

[...] As consequências de uma lesão no cérebro em desenvolvimento, que ocorra no período inicial de mielinização, podem constituir-se em diferentes tipos de alterações no movimento. O momento e a forma de ocorrência da lesão cerebral repercutem no desenvolvimento posterior da criança. (BRAGA, 1995, p. 9, apud MELO, 2008, p. 56)

Consideramos relevante destacar esta concepção visto que em estudos científicos realizados anteriormente, pesquisadores consideravam que o processo de mielinização estava concluído por ocasião do nascimento do bebê, depositando no sistema nervoso central (SNC) o caráter de pronto e imutável.

Para compreender melhor os diferentes tipos de paralisia cerebral e suas implicações cabe uma breve revisão acerca do funcionamento do sistema nervoso humano.

De acordo com Geralis (2007, p. 17), o sistema nervoso é composto por duas partes: o sistema nervoso central e o sistema nervoso periférico. O sistema nervoso central é formado pelo encéfalo e pela medula espinhal.

Já o sistema nervoso periférico são dois conjuntos de nervos, responsáveis pela transmissão de informações para o sistema nervoso central e outras partes do corpo conhecido como nervos sensitivos, aqueles que transmitem dor e tensões musculares e nervos motores que transmitem informações do sistema nervoso central para os músculos. Para que haja um bom funcionamento dos movimentos voluntários, todo esse sistema deve funcionar de forma harmônica. O movimento começa na área do cérebro conhecida como o córtex cerebral motor. Desta região o cérebro envia sinais para iniciar o movimento específico depois estes sinais são interpretados e modificados pelo cerebelo e os núcleos da base.

Dependendo do local onde a lesão ocorre, haverá o comprometimento do movimento e o consequente tipo de tônus. Informações desse tipo deverão ser dadas a família e, também, à escola, que ano a ano vem recebendo alunos - crianças, adolescentes, jovens e adultos com paralisia cerebral.

Atualmente, com os avanços nos estudos da Neurociência é possível afirmar o caráter prematuro do SNC e, que este, só estará completamente desenvolvido após

o estabelecimento de suas relações com meio, o ratificando as pesquisas desenvolvidas por Vigotski (1997, p. 14) em seus estudos sobre a defectologia

El hecho fundamental que encontramos en el desarrollo agravado por el defecto, es el doble papel que desempeña la insuficiencia orgánica en el proceso de desarrollo y de la formación de la personalidad del niño. Por una parte, el defecto es el menos, la limitación, la debilidad, la disminución del desarrollo; por otra, precisamente porque crea dificultades, estimula un avance elevado e intensificado. La tesis central de la defectología actual es la siguiente: todo defecto crea los estímulos para elaborar una compensación²¹.

Concordamos com Vygotski quando afirma que as relações construídas nesses contextos permitem que o sujeito se aproprie de condições necessárias para a compensação das limitações decorrentes de sua deficiência. Essas condições são referentes tanto a um aparato que possibilita a estimulação do desenvolvimento biológico, cognitivo, psicológico e afetivo, como no que diz respeito ao lugar social desempenhado pelo sujeito.

Esse sujeito, que em sua irreal e contraditória “paralisia”, expressa-se em movimentos. Movimentos próprios, únicos, mais lentos, involuntários, pouco coordenados e imprecisos, mas, movimentos e atos. Sujeito vivo e capaz.

Esse sujeito vive, convive, aprende, cresce e se desenvolve à sua maneira e para enxergá-lo é necessário partir de uma abordagem histórico-cultural mais ampla, onde o preconceito não cabe, mas exige de quem observa um novo padrão de leitura da realidade, um novo olhar para o estabelecimento de relações biunívocas de impressão/expressão, em um relacionamento de formas, movimentos, sons e silêncios, diferenciados daqueles que em sua maioria impõe-se como um *standard* cultural.

Relevante, também, são as leituras e impressões que este sujeito provoca, no outro, em você e em mim (GOFFMAN, 1988; AMARAL, 1998; SKLIAR, 2006). Estabelecemos aqui uma relação entre as histórias e sentidos, considerando a exposição do corpo, físico e revelador, com um diálogo com o meio externo, com a sala de aula, com o mundo.

²¹ O fato fundamental que encontramos no desenvolvimento agravado pela deficiência, é o duplo papel que desempenha a insuficiência orgânica no processo de desenvolvimento e da formação da personalidade da criança. Por um lado, a deficiência é resumida a limitação, a debilidade, a diminuição do desenvolvimento; por outro lado, precisamente porque ao criar dificuldades, estimula um avanço elevado e intensificado. A tese central da defectologia atual é a seguinte: toda deficiência cria os estímulos para elaborar uma compensação. (VIGOTSKI, 1997, p. 14) (Tradução da autora)

Na escola regular, segundo estudos (MELO, 2002 e 2010) que tratam da temática da inclusão do aluno com deficiência física, especialmente daqueles com paralisia cerebral, identificaram uma tendência discriminatória, o que contribui com a manutenção do preconceito.

Dias (2002) afirma que para cada época e cultura, e em cada sociedade, o corpo é compreendido sob diferentes enfoques e vivido a partir das necessidades que o indivíduo e seu grupo social o percebem. Trocam-se informações, linguagens, momentos, vivências.

O corpo tem memória inscrita por diferentes dimensões, que perpassam pelos costumes e tradições das sociedades em seus tempos, sendo, dessa forma, a nossa própria memória, a nossa própria história.

Logo, o corpo se tornou um corpo teórico a partir do século XX. Em vários estudos observamos que houve a separação da linha divisória entre o corpo e o espírito. De acordo com Corbin, Courtine e Vigarello (*et al.* 2009, p. 15-16) trazemos a seguinte reflexão:

O século XIX havia reconhecido o direito a doença, assegurado pelo estado providência. O século XX saudou um novo direito ao homem, o direito a saúde, compreendida como a plena realização da pessoa, direito de fato compreendido, sobretudo, como direito à assistência médica.

A história do corpo no século XX é a de uma medicalização sem equivalente. [...] Ela promulga regras de comportamento, censura os prazeres, aprisiona o cotidiano em uma rede de recomendações. Sua justificação reside no progresso de seus conhecimentos sobre o funcionamento do organismo e a vitória sem precedentes que reivindica sobre as enfermidades, atestada pelo aumento regular da longevidade. [...] A história do corpo no século XX é a de uma expropriação que talvez chegue um dia a fazer de cada um o médico de si mesmo, tomando a iniciativa e as decisões com pleno conhecimento de causa. Sonho encorajado pela ideia de uma transparência do corpo totalmente exposto, explorado em suas profundezas e, afinal, diretamente acessível ao sujeito.

A partir dessas considerações entendemos o porquê da exclusão de corpos que não se encontram nos padrões estabelecidos nas normas do “saudável”, que vivem aprisionados, censurados, condenados ao não prazer, ao não ser.

Diante disso, é frequente ouvirmos falar que a escola e os professores não estão preparados para lidar com o corpo em movimento. Ao que parece, não estão preparados, também, para lidar com o corpo que tem suas funções musculares comprometidas pela paralisia cerebral.

Ao primeiro imprime-se uma aprendizagem sem corpo, sem movimento, e, sobretudo “[...] pelas características dos conteúdos e métodos de ensino, que o

colocam em um mundo diferente daquele no qual ele vive e pensa com seu corpo”. (GONÇALVES, 1994, p. 34).

Ao segundo, imprime-se o olhar da inexistência, da invisibilidade, da total imobilidade e do silêncio. Aos dois, a violência de não poderem expressar-se com e a partir do corpo que tem, a fim de não causarem tumulto no processo educacional escolarizado e convencionado pelas concepções existentes.

Diante desse breve passeio reflexivo sobre as questões que colocam o corpo no contexto de grandes discussões ao longo dos séculos, inclusive como marcas importantes dos processos do aprender e de todas as revoluções conceituais nos mais diferentes níveis e conhecimento científico, focamos nosso olhar no agir/fazer pedagógico e na relação com o corpo no contexto da sala de aula.

Segundo Dias (2002, p. 33),

o corpo é aquilo que somos e isso nos leva ao processo das experiências vividas. O homem se manifesta através de suas experiências e o corpo é o primeiro canalizador dessas vivências que, em contrapartida, serão mediadoras da construção da história desse mesmo homem, numa construção contínua reveladora, que irá qualificar a sua relação com o mundo, sua construção como sujeito e seu processo de adaptabilidade às situações urgentes com as quais constantemente nos deparamos.

No que concerne a influência recebida no desenvolvimento dos sujeitos compreendemos que os aspectos filogenéticos, concernentes a nossa espécie, implicam tanto na organização biológica, quanto social. Enquanto não houver condições orgânicas, caracterizando o primeiro plano do desenvolvimento, não se dará da mesma forma, sua evolução psíquica.

Parafraseando o mestre Paulo Freire, a aprendizagem ocorre a partir da relação dialética entre o corpo-sujeito e o mundo, numa dinâmica constante de transformações, onde o homem que transforma o mundo é também transformado por ele. É ao mesmo tempo, produto e produtor da cultura da sociedade em que faz parte.

No próximo capítulo abordaremos os caminhos que estão nos conduzindo à inclusão escolar, enfocando três itinerários que serviram de base para as reflexões acerca dos objetivos desta investigação.

3 CAMINHOS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

Para abrir este capítulo-caminho é necessário ressaltar que ele aponta, pelo seu próprio contexto, os longos passos dados à perspectiva de construção do processo de inclusão, particularmente da inclusão escolar.

Cada caminho proposto aqui caracteriza não em paralelo, mas, sim, e, especialmente, de maneira transversalizada e indissociável, os pontos de encontros e de referência, que foram imprescindíveis a toda essa caminhada.

Nenhum desses caminhos nos levaria sozinhos, a um determinado lugar, como até hoje não levam. Ao nosso olhar, eles sempre estarão juntos, dando respaldo à tentativa de chegarmos ao ponto máximo, embora, esse ponto ainda não se sabe bem onde fica...

A cada momento, o mundo muda, e essas mudanças, trazidas por novas pesquisas científicas e tecnológicas dão impulso à continuidade da caminhada.

Já que o Século XX foi marcado pelas mais polêmicas discussões e reflexões em torno da conquista dos direitos humanos, poderia, da mesma forma, ser descrito como a época do preconceito e da violência, destacado pelo embate acirrado entre os diferentes grupos sociais. Incluem-se aí, alemães contra judeus, negros contra brancos, protestantes contra católicos, estes, contra muçulmanos, civis contra militares, ricos contra pobres, dentre tantos outros grupos sociais revestidos de razões políticas, econômicas e ideológicas.

Um século de grandes conquistas, não apenas pelos movimentos gerados, mas, e, essencialmente, pelas transformações ocorridas no cotidiano de muitas instituições, bem como na qualidade de vida de tantos cidadãos.

Como caminhantes desses percursos apresentamos a seguir, alguns olhares colhidos, até o momento, nesta nossa jornada.

3.1 CAMINHOS POLÍTICOS

Para a discussão do tema, tomamos como referência o respaldo legal dado às questões que envolvem a evolução das políticas em educação, a partir do desenho do mapa proposto para a análise documental, situado no capítulo anterior.

Essas tensões mostraram que o mundo enfrentava contradições o que consequentemente, levava as diversas nações a refletir sobre uma nova ordem mundial, particularmente no que diz respeito às salvaguardas à vida, à soberania dos Estados e, principalmente, aos direitos humanos.

Ratificando a presente análise, tomamos por referência as contribuições que a Declaração Universal dos Direitos Humanos²² (1948) trouxeram à sociedade, ao afirmar



Artigo I - Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade.

Artigo II - Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

Artigo III - Toda pessoa tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal.

Artigo VI - Toda pessoa tem o direito de ser, em todos os lugares, reconhecida como pessoa perante a lei.

Artigo VII - Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação.

Ainda naquele momento em que o desenvolvimento humano era conceituado pela referida Declaração podemos identificar o enfoque dado à necessidade do acesso ao saber. Para que tal desenvolvimento pudesse ser visto de maneira integral era necessário que as pessoas tivessem direito a instrução, entendida em meados do Século XX, como o primeiro passo para o percurso de escolarização. Dessa forma, esta Declaração ratifica este direito e assim discorre no

Artigo XXVI - Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.

A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (Ibidem)

²² Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948.

Enquanto a Declaração Universal dos Direitos do Homem pactuava em nível global a necessidade do acesso a escolarização como elemento do desenvolvimento humano, no Brasil o movimento político, decorrente do fim do Estado Novo²³ em 1945, iniciava uma nova concepção no âmbito da Educação, através de uma Constituição²⁴ de cunho liberal e democrático, que determinava a obrigatoriedade de se cumprir o ensino primário e dava competência à União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional, corroborando com a tendência mundial da Educação como direito de todos.

Ainda assim, como direito constitucional, a educação vivia grandes crises não sendo dado às suas políticas os merecidos respaldos legais à consolidação das ações previstas.

Nesse contexto, fatos históricos importantes marcaram a trajetória da educação brasileira²⁵, com intuito de fortalecer as políticas regulatórias, que propõem normatização das leis, e as indutoras, que prevêm a mudança de comportamentos da sociedade, destacando-se:

- a) 1946 – Regulamentação do Ensino Primário e Normal;
- b) 1953 – Criação do Ministério da Educação e Cultura;
- c) 1961 – Campanha de alfabetização “de pé no chão também se aprende a ler” de Paulo Freire. Também é promulgada a Lei 4.024/61, que regulamenta as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- d) 1962 – Criação do Conselho Federal de Educação, cumprindo o artigo 9º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Este substitui o Conselho Nacional de Educação. São criados também os Conselhos Estaduais de Educação e é instituído o Plano Nacional de Educação;
- e) 1964 – um golpe militar aborta todas as iniciativas de se revolucionar a educação brasileira, sob o pretexto de que as propostas eram "comunizantes e subversivas".

²³ Denominação dada ao período da ditadura do então Presidente da República do Brasil Getúlio Vargas vigente de 1937 a 1945.

²⁴ Constituição da República Federativa do Brasil de 1946.

²⁵ In Pedagogia em foco. História da Educação no Brasil. Disponível em <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb09.htm> Acesso em novembro de 2010.

Ou seja, após a edição da Declaração Universal dos Direitos Humanos, ainda aguardamos três décadas, para que a história brasileira pudesse desenvolver algo revolucionário no âmbito da educação. É no período mais cruel da ditadura militar, onde qualquer expressão popular contrária aos interesses do governo era abafada, muitas vezes pela violência física, onde foi instituída a Lei 5.692/1971²⁶, denominada como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/71. A característica



mais marcante desta Lei era o enfoque profissionalizante dado à formação educacional.

A referida LDB/71 prevê, ainda, como exigência legal, o mínimo de oito anos de escolarização básica e obrigatória, em toda extensão do território nacional. Na atual década essa exigência legal permanece, ainda que com as devidas e constantes adequações – a exemplo da regulamentação que inseriu nove anos para o Ensino Fundamental.

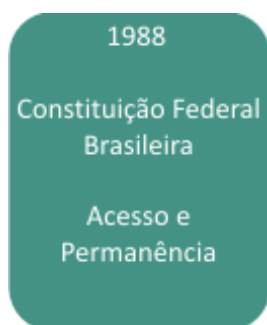
Concordo com Arelaro (2003) quando afirma que a década de 1980 é considerada como a década “cidadã”, em especial por ter desencadeado o importante marco de expressão democrático representado pelo processo da Constituinte e finalizado com a Constituição Federal de 1988. Arelaro afirma

[...] para nós da educação, foi uma década extremamente rica em termos de realizações educacionais e de disputa política pela redemocratização da sociedade brasileira. É no início desta década que a reorganização dos movimentos sociais se consubstancia em entidades e instituições, e se completa o processo de transição “negociada” do governo militar para o governo civil, com o restabelecimento das eleições diretas e secretas. (ARELARO, In: SILVA e VIZIM, 2003, p. 15)

Assim, no período compreendido entre 1980 e 2000 foram editados outros marcos regulatórios que impulsionaram as discussões e reflexões sobre a necessidade de uma educação para todos, como direito do cidadão, dever do Estado e responsabilidade da família. Dentre eles destacam-se a Constituição Federal Brasileira (1988); Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990); o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990); a Declaração de Salamanca (1994) como marco internacional disparador da elaboração da Política Nacional da

²⁶ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5692 de 11 de agosto de 1971.

Educação Especial (1994) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional²⁷ (1996).



Estabelecendo o princípio da Educação como direito de todos e dever do Estado e da família, em seu Capítulo III, Seção I, Art. 205, a Constituição Federal (1988) preconiza que “a educação, 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” (CF, 1988). E delimita os princípios norteadores para a consecução do processo educacional, em seu Capítulo III, Seção I, Art. 206

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

VII - garantia de padrão de qualidade (CF, 1988).

Entretanto os tais princípios defendidos pela Carta Magna brasileira ainda estão longe de se tornarem realidade, com suas metas e objetivos atingidos. Analisando essa questão, particularmente no que se refere ao direito a educação, Oliveira (1998, p.1) ressalta que

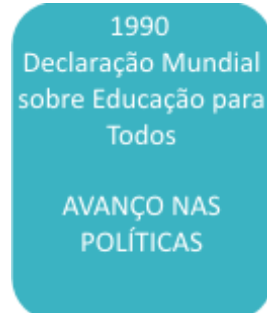
A declaração do Direito à Educação é particularmente detalhada na Constituição Federal (CF) da República Federativa do Brasil, de 1988, representando um salto de qualidade com relação à legislação anterior, com maior precisão da redação e detalhamento, introduzindo-se, até mesmo, os instrumentos jurídicos para a sua garantia. Entretanto, o acesso, a permanência e o sucesso na escola fundamental continuam como promessa não efetivada.

Esse tema permeava as discussões não apenas no Brasil, mas em todo o mundo. Se o Brasil, segundo Oliveira (1998), se constituía como um dos piores países em desempenho escolar no mundo, onde “22% dos ingressantes concluíam o ensino fundamental de oito anos e apenas 39% atingiam a 5ª série” (OLIVEIRA, 1998, p.1), no mundo, segundo a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990, p.2), “mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguiam concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguiam

²⁷ Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação brasileira.

adquirir conhecimentos e habilidades essenciais”, o que demonstrava a grande distância entre o que os países preconizavam em seus compromissos internacionais e em suas normas nacionais, ante a realidade da educação de seus povos.

No ano de 1990, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem²⁸, as vésperas de um novo século, ratificava que o crescimento econômico estava em ascensão e que o financiamento previsto pelas políticas que sucederam tal Declaração, afirmavam a expansão de projetos e programas na área da educação. Mas, mesmo assim, milhões de seres humanos ainda continuavam na pobreza, privados de escolaridade ou analfabetos, ressaltando mais de trinta anos de frustrações de metas e compromissos não cumpridos.



Esta Declaração Mundial sobre Educação para Todos, reconhece as dificuldades enfrentadas em nível global, quanto a universalização do acesso a escolarização, quando ressalta que

Essas novas forças, combinadas com a experiência acumulada de reformas, inovações, pesquisas, e com o notável progresso em educação registrado em muitos países, fazem com que a meta de educação básica para todos - pela primeira vez na história - seja uma meta viável. (Declaração Mundial sobre Educação para Todos, 1990)

Nesse mesmo ano de 1990, no Brasil era instituído o Estatuto da Criança e do Adolescente²⁹, o qual corroborando com a Constituição Federal (1988) reconhece em seu Título I – Das disposições preliminares, Art. 4º, que

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, **à educação**, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (grifo nosso)

Convém ressaltar que o referido Estatuto também reconhece que a infância e adolescência representam crescimento, movimento e mudanças em múltiplas dimensões, sejam elas: emocional, artística, cognitiva, entre outras, de modo que, ao nos referirmos a uma criança ou um adolescente, prevalece a ideia de uma

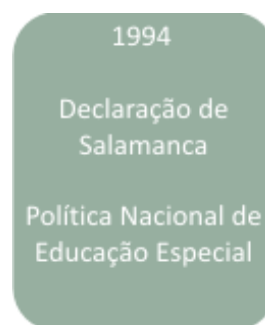
²⁸ Realizada no período de 5 a 9 de março de 1990 em Jomtien, na Tailândia.

²⁹ Lei 8.069 de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

pessoa em contínuo processo de desenvolvimento. Segundo Pontes (2010, p.440) “essa legislação, portanto, institui mecanismos de cobrança: não é só uma mudança na lei, mas um projeto para mudar a sociedade”. Para mudar a concepção das pessoas.

Segundo Arelaro (In: SILVA e VIZIM, 2003), o primeiro quinquênio desta década é marcado, sobretudo por discursos e propostas que não tinham consistência social, e, no foco educacional, divergiam das propostas governamentais apontadas durante as campanhas eleitorais. Uma consequência disso foi a não realização da coleta de dados para o recenseamento brasileiro no ano de 2000, fornecendo com imprecisão e por estimativa os dados do Censo Demográfico Brasileiro daquela década.

Reafirmando o compromisso para com a Educação para Todos, no período de 7 a 10 de junho de 1994, noventa e dois governos e vinte e cinco organizações internacionais se reúnem em Salamanca, Espanha, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino.



Logo após a assinatura desta Declaração que traz como princípios:

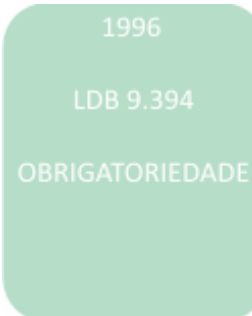
[...] de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares.

O Brasil, ainda no mesmo ano, publica a Política Nacional de Educação Especial (1994, p. 8), ratificando o compromisso assumido em Salamanca perante os demais países signatários do evento. Esta Declaração orienta o processo de ‘integração instrucional’ que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que "(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”.

Dessa feita, entendemos que a repercussão da Política Nacional da época ainda não sustentava as práticas inclusivas, mantendo ativas as ações concernentes

ao ensino especializado. O que viria paulatinamente ser modificado com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96.

Em 20 de dezembro de 1996, o Congresso Nacional Brasileiro decreta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96 que em seu Título II - Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, no Art. 2º prevê que



A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A presente lei respalda os princípios previstos na Constituição Federal (1988), e propõe a garantia de princípios específicos que regem sobre a educação nacional. Citamos os incisos do Art. 3º dessa Lei

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Ressaltamos que estes princípios, em nossa opinião, seriam essenciais para corroborar com a educação no sentido maior de seus significados, e, como já afirmamos anteriormente no corpo deste estudo, alguns destes princípios ainda estão longe de serem concretamente seguidos.

Salientamos que logo em seu Art. 4º a citada lei afirma como dever do Estado que a educação escolar pública será efetivada mediante a garantia de

- I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;**
- VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

VIII - atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;

Diante dos nossos grifos apontamos a seção dedicada tanto à educação especial, quando se refere ao atendimento educacional especializado - AEE, quanto a Educação de Jovens e Adultos, reafirmados como direito ao ensino básico constitucional previsto em lei.

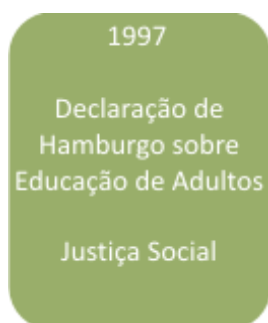
Embora nessa época já se ressaltasse a importância do AEE, as ações a que esse atendimento se referia ainda eram frágeis e pouco claras, tanto no que diz respeito a consistência de conceitos e concepções, como também, em relação a práticas e estratégias. Não havia orientações quanto a organização desse atendimento, nem mesmo a garantia de recursos para a sua implantação. Poucos eram os estudos e pesquisas direcionadas a área.

Nos dias atuais, já começamos a ver ações de formação e qualificação para os educadores atuarem nesse foco, bem como o crescimento em pesquisas e estudos, mas no que diz respeito a articulação deste atendimento com a EJA, Bruno (2006) afirma

[...] nota-se que o discurso da modalidade de EJA omite e exclui os alunos com deficiência de seus compromissos, de forma semelhante, a modalidade de Educação Especial o faz em relação à educação de alunos Jovens e Adultos. O que é mencionado no artigo 59, inciso IV é a educação especial para o trabalho, que visa a efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no mercado competitivo. (BRUNO, 2006, p. 41)

Salientamos que esta LDB (1996) apresenta a obrigatoriedade da EJA em articular-se de forma prioritária, à Educação Profissional (Lei 9.394/96, Art. 37, parágrafo 3º), mas não obriga, da mesma forma, a EJA articular-se com a Educação Especial, (Lei 9.394/96, Capítulo V) visto não tratar especificamente da EJA em nenhum de seus artigos, logo, não traz interfaces que promovam o diálogo específico entre ambas.

Ratificando o que dispõe o item VII da LDB 9.394/96 no ano seguinte é realizada a V CONFINTEA³⁰ (1997) na cidade de Hamburgo (Alemanha). Esta

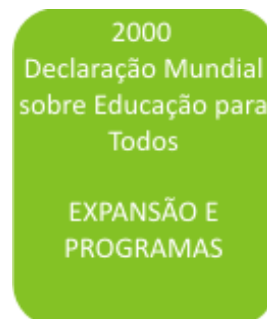


reafirma e dá continuidade ao que está disposto na Declaração Universal dos Direitos Humanos onde, apenas “o desenvolvimento centrado no ser humano e a existência de uma sociedade participativa, baseada no respeito integral aos direitos humanos, levarão a um desenvolvimento justo e sustentável”.

Entendemos como fundamental as diretrizes previstas nessa Conferência, que sugere que a educação está em todos os lugares, poderá ajustar e se ajustar a todos os cidadãos e dar um significado a sua vida. Em linhas gerais ela prevê que a efetiva participação de homens e mulheres em cada esfera da vida é requisito fundamental para a humanidade sobreviver e enfrentar os desafios do futuro, a favor da construção de um mundo onde a violência ceda lugar ao diálogo e à cultura de paz seja baseada na justiça.

Um discurso forte, mas que ainda está distante de se tornar real.

Em 2000, surge outro marco a favor da educação e dos direitos humanos, ratificando tudo o que havia sido aglutinado ao longo de décadas anteriores. É dado um passo para a entrada nesse novo século. Revestido da combinação de esperança por oportunidades melhores, é reafirmado o compromisso com a educação através da Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades



básicas de aprendizagem. Com novas forças, combinadas com a experiência acumulada e com o notável progresso na educação registrado em muitos países a partir de marcos regulatórios e pesquisas anteriores surgem com esta Declaração, metas viáveis.

Muitos foram os principais objetivos propostos com esse documento, mas daremos destaque aos que consideramos mais relevantes:

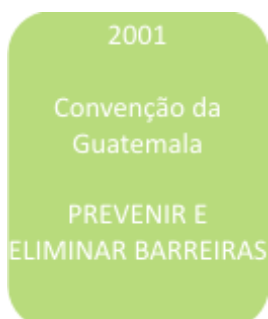
- Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem;
- Universalizar o acesso à educação e promover a equidade;

³⁰ A Conferência Internacional de Educação de Adultos - CONFINTEA é o maior evento de envergadura internacional nesta modalidade educacional. Sua primeira edição aconteceu na Dinamarca, em 1949. São eventos que acontecem a cada doze anos e que priorizam a participação dos atores governamentais e a sociedade civil organizada.

- Concentrar a atenção na aprendizagem;
- Ampliar os meios de e o raio de ação da educação básica;
- Propiciar um ambiente adequado à aprendizagem;
- Fortalecer as alianças;
- Desenvolver uma política contextualizada de apoio;
- Mobilizar os recursos;
- Fortalecer a solidariedade internacional.

O que entendemos desse momento histórico para a educação é que nunca antes uma época foi tão propícia à realização de compromisso em proporcionar oportunidades básicas de aprendizagem a todos os povos do mundo. A adoção das medidas previstas na Declaração promoveu a expansão de programas e projetos que qualificassem cada vez mais a educação básica de nosso povo, demonstrando que a educação do nosso país já ocupava um lugar mais visível diante das políticas educacionais propostas.

Parece-nos que a partir desse passo dado, somado à vontade política de muitos Estados, a educação se manteve na vitrine em muitos países.



Logo em 2001, com a Convenção da Guatemala - Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (2001, p. 3), que propõe como objetivo maior “prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade”.

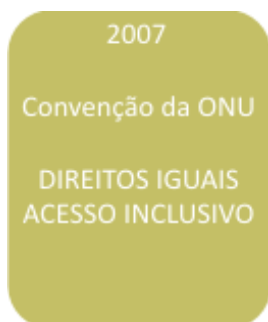
Para atender as suas finalidades, o que a nosso ver parece muito relevante, diz respeito a

eliminar progressivamente a discriminação e promover a integração na prestação ou fornecimento de bens, serviços, instalações, programas e atividades, tais como o emprego, o transporte, as comunicações, a habitação, o lazer, a educação, o esporte, o acesso à justiça e aos serviços policiais e as atividades políticas e de administração. (CONVENÇÃO INTERAMERICANA PARA A ELIMINAÇÃO DE TODAS AS FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO CONTRA AS PESSOAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA, 2001, p. 3)

No trecho acima podemos encontrar um viés que mostra o importante papel do educador nesse processo, visto que pelo eixo da formação proposta na escola,

desde a educação infantil até a educação superior, se encontra respaldo para eliminar e prevenir as barreiras impostas no dia-a-dia, quais sejam: as físicas, as atitudinais e as pedagógicas. Por que é através das práticas e posturas vividas na escola que se pode formar uma consciência inclusiva. Em nossa compreensão, a escola cidadã é aquela que está preparada para todos, indistintamente.

Trazemos ainda outra reflexão proposta pela ONU³¹, a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (2007). Esta Convenção ressalta que, mesmo com os



diversos tratados, pactos e convenções internacionais em vigência que protegem os direitos humanos das pessoas, as com deficiência estão mais vulneráveis a situações de discriminação. A discriminação, a tutela e a caridade são instrumentos que tornam inválidas pessoas produtivas.

O princípio do movimento de vida independente, que está posto na referida Convenção, é valorizado quando se assinala a autonomia e independência individuais das pessoas com deficiência, valorizando a liberdade de escolhas, e a participação ativa nas decisões relativas a programas e políticas públicas.

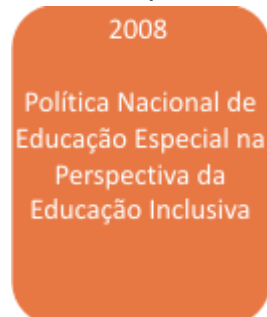
O *Nada sobre nós, sem nós*, foi o movimento que ganhou força a partir dessa Convenção, pois teve a participação efetiva das pessoas com deficiência onde elas puderam conduzir as discussões e tomar as decisões. Ser ativo no processo respalda a perspectiva democrática de nosso país.

Dessa forma, entendemos que essa Convenção proclamou e concordou que toda e qualquer pessoa faz jus a todos os direitos e liberdades ali estabelecidos, sem distinção de qualquer espécie, pois reafirmou

[...] a universalidade, a indivisibilidade, a interdependência e a interrelação de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, bem como a necessidade de que todas as pessoas com deficiência tenham a garantia de poder desfrutá-los plenamente, sem discriminação. Reconheceu que a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras atitudinais e ambientais que impedem sua plena e efetiva participação na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. (CONVENÇÃO DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA, 2007, p. 1)

³¹ Organização das Nações Unidas

Em 2008, com tantos eventos e regulamentos que legitimam cada vez mais a inclusão, o governo brasileiro, acompanhando a trajetória mundial reitera o previsto nas políticas anteriores e apresenta a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva. Um dos seus objetivos é “assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”, orientando aos sistemas de ensino em seus níveis e modalidades a garantir:



acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino;
 transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
 oferta do atendimento educacional especializado;
 formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão;
 participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários;
 acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e
 articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.
 (POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2008, p. 14)

Nesse sentido, respaldada pela expressão “na perspectiva da educação inclusiva” a educação especial passa a redefinir seu público alvo, considerando os alunos com deficiência - natureza física, mental, intelectual ou sensorial, com transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Dentro das características provenientes de cada situação acima apresentada, consideramos que deva haver uma ação pedagógica efetiva e específica que promova estes sujeitos desse lugar de exclusão, enfatizando o valor que os ambientes diversos favorecem as aprendizagens.

Nesta trilha, trazemos para o atual momento uma breve análise sobre o processo de implantação dos pressupostos da perspectiva inclusiva, refletindo sobre um dos aspectos que está posto na Política da Educação Especial de 2008 e que respalda pedagogicamente à inclusão escolar, se atendido a partir das demandas reais: o AEE.

Os avanços relativos à inclusão têm feito com que essa proposta passe por permanentes análises, no sentido de contribuir com o desenvolvimento de políticas

de inclusão cada vez mais eficazes e coerentes com a realidade da educação brasileira.

De acordo com Bueno (2004, p.27)

Se o surgimento da educação especial responde efetivamente à democratização do ensino, verificável pelos seus resultados (acesso a formas substitutivas da escrita para cegos, desenvolvimento de linguagem oral para surdos, etc.) parece, no entanto, não ser essa a sua única e fundamental determinação.

Ao incluir pessoas com necessidade educacionais especiais, faz-se necessário considerar a necessidade de serviços que venham a complementar ou suplementar suas necessidades. Dessa forma, a escola deverá potencializa o atendimento especializado como parte integradora da educação especial.

Conforme regulamenta o Decreto nº 6.571 de 2008 em seu Art. 1º

A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

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

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



Vejamos que, somente a partir desse Decreto, em 2008 é que o AEE ganha respaldo técnico, pedagógico e financeiro. Nessa direção o projeto pedagógico da escola deve apontar para a sistematização desse atendimento, se ajustando a uma possível flexibilização curricular para a viabilização do processo de inclusão.

Esta flexibilização deverá ser pensada a partir de cada situação e compartilhada com todos os envolvidos no processo – professores da sala de aula, da sala de recurso multifuncional, do laboratório de informática, da biblioteca, etc., e os seus familiares. Incluímos ainda os gestores como peças fundamentais, visto que são eles que articularão as ações, podendo viabilizar ou não as metas propostas em projetos e financiamentos.

Assim afirmam Stainback e Stainback (1999, p. 223), quando apontam a necessidade de desenvolver ambientes educacionais que garantam o acolhimento feliz e seguro de pessoas com necessidades educacionais especiais na educação regular dada a participação de uma equipe interdisciplinar em redes de apoio junto a alunos, professores, especialistas, pais e amigos.

Conforme o Documento Subsidiário à Política de Inclusão (2007, p. 46) uma

equipe interdisciplinar poderá ser constituída por profissionais da educação especial, pedagogia, psicólogo, fonoaudiólogo, assistente social, bem como profissionais que atuam como conselheiros tutelares, agentes comunitários de saúde, e outros conforme o contexto de cada comunidade.

As ações conjuntas propostas por essa equipe neste tipo de atendimento têm o intuito de oferecer o suporte às necessidades educacionais dos alunos, favorecendo seu acesso ao conhecimento e desenvolvendo competências e habilidades próprias.

Assim, o papel do AEE é de oferecer não necessariamente o que é próprio do currículo escolar, propondo objetivos, metas e procedimentos educacionais específicos. Suas ações deverão ser definidas conforme o tipo de necessidade especial, numa perspectiva de complementar e/ou suplementar suas necessidades educacionais, não devendo se configurar como reforço escolar.

Conforme prevê a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008), a escala de abrangência do AEE, propõe o aprofundamento interativo e interdisciplinar da atuação:

- em salas comuns do ensino regular;
- em salas de recurso multifuncional;
- em centros de atendimento educacional especializado;
- em núcleos de acessibilidade das instituições de ensino superior;
- em classes hospitalares e nos ambientes domiciliares.

Os professores responsáveis por essas salas, centros ou núcleos, devem atuar de forma colaborativa com o professor da classe comum para a definição de estratégias pedagógicas conjuntas, que favoreçam o acesso do aluno com necessidades educacionais especiais ao currículo, bem como a sua interação no grupo, entre outras ações que promovam a inclusão do aluno na escola como um todo, e, conseqüentemente, sua permanência.

Constatamos, diante de todos os documentos analisados, que a Educação Especial já possui sua Política e esta, está respaldada por vários marcos regulatórios que a legitimam enquanto política pública, mesmo com as complexidades, fragilidades e entraves que sua implementação tem sofrido.

Já, a EJA, só conta com dois artigos na Lei de Diretrizes e Bases de 1996, e seus princípios são os mesmos determinados para o ensino fundamental e médio.

Isto é reforçado por uma professora da equipe da EJA na SME, que em reunião da Comissão Interinstitucional³² realizada em setembro de 2008 comenta a forma assistemática com que a EJA é tratada: “[...] existem experiências pontuais da EJA, há lugares que é por nível, outros adotam o seriado, mas não há nenhuma política nacional para a EJA, lamentavelmente essa modalidade está ainda neste formato”.

Atualmente a EJA tem o seu marco regulatório limitado a alfabetização e a educação para alunos fora de faixa. Em seu primeiro parágrafo do artigo 37, prevê

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e adultos, que não puderam, efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, **consideradas as características do alunado**, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

Diante do nosso grifo, ao analisar o citado artigo da LDB, nos remetemos ao questionamento trazido por Bruno (2006, p. 31) em seus estudos: “quais as chances de acesso que teriam os jovens com deficiência, que são analfabetos e desempregados?”

Complementarmente, ao realizarmos a leitura integral da Seção V da referida Lei, observamos que em momento algum há qualquer destaque explícito para a articulação da EJA com a Educação Especial, ou mesmo, qualquer referência às pessoas com deficiência. Dessa forma, a Lei, ao ser aplicada, caminha ante o histórico processo excludente das pessoas com necessidades educacionais especiais. Na Lei, o que não está escrito, não está obrigado.

Para a continuidade do processo de escolarização das pessoas com necessidades educacionais especiais é necessária a garantia de permanência na

³² Esta Comissão Interinstitucional envolvendo membros da Base de Pesquisa em EJA da UFRN, da SME, do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do RN foi designada pela Secretaria de Educação do Município de Natal por meio da Portaria nº 112 de 18 de agosto de 2008 e publicada em 22 de agosto de 2008. Este recorte da fala da professora está publicado em ata na primeira reunião realizada no dia 18 de setembro de 2008.

escola, a partir das exigências legais propostas na legislação, referente aos princípios da inclusão, como: a quebra de barreiras arquitetônicas, pedagógicas e atitudinais.

Esse fato é corroborado também pelo marco regulatório da Educação Especial, visto que esta, ainda não reconhece a EJA como espaço fundamental de inclusão educacional para as pessoas com necessidades educacionais especiais, não se obrigando a estar, com ela, articulada.

Um grande passo foi dado, mas ainda faltam novas trilhas serem abertas.

As escolas, de maneira geral, conhecem a base legal que sustenta a política de inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais, entre elas a obrigatoriedade do acesso à escola.

As equipes gestoras respeitam e atendem a essa demanda, mostrando-se aceitar esta nova formatação da educação brasileira, mas sinalizam os obstáculos que prejudicam o suporte necessário a este sucesso, a exemplo:

- a fragilidade em definições de políticas institucionais em níveis locais, como é o caso da formação continuada dos educadores em relação às suas concepções e posturas;
- as propostas de financiamentos para aquisição de equipamentos e reformas necessárias a sua implementação;
- a adequação dos currículos, das metodologias, no ensinar, no avaliar, etc..

Considerando esses aspectos, e outros mais que possam surgir, percebemos que a perspectiva da educação inclusiva hoje, envolve diretamente a implementação de políticas públicas e a compreensão clara da concepção de inclusão como um caminho, a ser seguido, ou seja, um processo que tenha raízes fortes no princípio basilar da inclusão escolar: atender a todos indistintamente, em acesso e permanência na escola regular. E que essa permanência se faça com alegria, excelência e qualidade.

3.2 CAMINHOS HISTÓRICOS

Percorrendo a história da educação especial no Brasil, percebemos que sua trajetória acompanha a evolução da conquista dos direitos humanos. Encontra-se

em seu histórico uma época em que as pessoas com deficiência eram sacrificadas e excluídas da sociedade.

Nos primórdios da antiguidade tidos como diferentes eram segregados, afastados de qualquer convívio social, pois sua diferença era vista como maldição, destino, marca do demônio, castigo. Afinal, o que era desconhecido, era fonte de medo, resultando na eliminação e exclusão absoluta das “pessoas diferentes”.

A exclusão e rejeição aos diferentes deram lugar à compaixão, à atos paternalistas e filantrópicos. A partir do século XIX, tempo de grandes descobertas no campo da biologia e da saúde, passou-se a estudar as pessoas com deficiência de modo a procurar respostas para seus problemas. Dessa forma, a deficiência era entendida como uma doença, e as pessoas eram segregadas em manicômios e hospitais, bem como em outros locais destinados ao isolamento e “tratamento”. Deu-se então, a “segregação institucional”. Privados do convívio da família e da sociedade, as pessoas com deficiência eram confinadas em asilos, quase sempre religiosos, passando ali, praticamente toda a sua vida.

Relembrando o que Diniz (2007, p. 8) afirma sobre deficiência como sendo “uma variação do normal da espécie humana; [...] ser deficiente é experimentar um corpo fora da norma”. Ela afirma que não há como descrever um corpo com deficiência como anormal, posto que a anormalidade, em sua concepção é um julgamento de valor estético, uma possibilidade diferente de estar no mundo, da existência humana.

Um corpo sem uma perna é algo inesperado perante o discurso do normal, mas para o modelo médico de deficiência, isto pode ser catalogado, codificado e estabelecido como uma restrição de funcionamento ou de habilidade, ainda que uma prótese a possa substituir.

A mesma autora conta que vários estudos e pesquisas na área abriram caminhos para um novo olhar e uma disputa discursiva em contraposição ao modelo médico, lançando o modelo social. Este último define a deficiência não como uma desigualdade natural, mas sim, como uma opressão exercida sobre o corpo deficiente. Ela afirma que o tema deficiência não deveria ser pauta exclusiva dos saberes biomédicos, mas, e principalmente, de ações políticas e de intervenção do Estado.

Para o modelo social as causas da segregação deveriam ser definidas não por sequelas ou problemas ocorridos na infância ou adolescência, mas nas barreiras

sociais que impedem ou dificultam, por exemplo, a locomoção de uma pessoa que anda de cadeira de rodas ou de uma pessoa que usa muletas para percorrer os espaços que necessite ou deseja. Sua dificuldade de locomoção não deveria ser entendida como uma tragédia pessoal, mas como um ato de discriminação contra um grupo de pessoas com expressões corporais diversas.

Diante de críticas, discussões e estudos mantidos ao longo de anos pesquisadores e representantes da sociedade civil levaram a definições de políticas públicas, tanto na área da saúde, como também na área da educação. Vieram esclarecimentos da ordem de conceitos e terminologias, mas passo a passo se compreendeu a questão na ordem dos direitos humanos, da justiça social e de políticas de bem-estar.

Vem daí a consolidação da Educação Especial. Esta, em sua historicidade, apresenta indícios de mudança associados à difusão dos princípios cristãos, os quais ao se firmarem na sociedade impulsionaram sentimentos de exaltação ao direito do homem à vida, à igualdade e a cidadania.

Segundo Glat e Blanco (2007, p. 19)

A educação especial se constituiu originalmente, a partir de um modelo médico ou clínico. Embora essa abordagem seja hoje bastante criticada, é preciso resgatar que os médicos foram os primeiros a despertar para a necessidade de escolarização de indivíduos com deficiência que se encontravam misturados na população dos hospitais psiquiátricos, sem distinção de patologia ou de idade, principalmente no caso da deficiência mental.

Na transição do século XIX para o século XX, algumas instituições começaram a surgir, diferenciando-se daquelas que tratavam as pessoas com deficiência como “doentes”, mas ainda com base no modelo médico, visto que adotavam posturas e entendimentos, respaldadas pelas descobertas no campo da biologia e da saúde humana, adotando a prática de estímulos para o desenvolvimento psico-somático.

Glat e Blanco (2007, p. 19) complementam afirmando que

Sob esse enfoque o olhar médico tinha precedência: a deficiência era entendida como uma doença crônica e todo o atendimento prestado a essa clientela, mesmo quando envolvia a área educacional, era considerado pelo viés terapêutico. A avaliação e identificação eram pautadas em exames médicos e psicológicos, com ênfase nos testes projetivos e de inteligência, e rígida classificação etiológica.

Essas foram as ideias centrais que refletiam a educação especial. Uma visão reducionista que centrava seu foco nas peculiaridades da deficiência. Segundo Bueno (2004, p. 23) “para se conhecer a criança deficiente seria suficiente aprofundar-se no estudo da deficiência em si e das manifestações decorrentes dessa deficiência em relação aos demais”.

O período que compreende as décadas de 40 a 70 surgiram, de forma mais expressiva, as escolas especiais ou centros de reabilitação. Parecia que a sociedade começava a compreender que as pessoas com deficiência também podiam participar do processo produtivo e da construção da riqueza nacional, ainda que para isso necessitassem de fortes incentivos em várias áreas.

Verificamos no início desse período, que ao final do Estado Novo com a promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1946, a instrução era alçada como obrigação do Estado e da família para todos, e, no âmbito mundial a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948) ratificava as premissas constitucionais brasileiras tratando como obrigatoriedade o respaldo dado à instrução.

Mesmo assim, pouca ênfase era dada às atividades e práticas educativas, principalmente para aqueles com deficiência cognitiva, múltipla ou distúrbios emocionais severos. Para estes, o trabalho educacional era focado nas atividades de vida diária e a um interminável processo de prontidão para a alfabetização (GLAT e BLANCO, 2007).

A partir dos anos 70 verifica-se no Brasil a institucionalização da Educação Especial, onde o sistema público de ensino apontava preocupações em garantir o acesso de alunos com deficiência na rede. Em 1973, o Ministério da Educação cria o CENESP – Centro Nacional de Educação Especial/MEC, responsável pelo início do planejamento de políticas públicas voltadas a educação especial.

Sobre esse período Ferreira e Glat (2003), analisando o papel do CENESP, afirmam

[...] foram implantados os subsistemas de educação especial nas diversas redes públicas de ensino, através da criação de escolas e classes especiais. Também sob os auspícios desse órgão foram implementados projetos de formação de recursos humanos especializados em todos os níveis, inclusive com o envio de docentes para cursos de pós-graduação no exterior, o que permitiu o desenvolvimento acadêmico e científico da área.

[...] Novas metodologias e técnicas de ensino trouxeram a possibilidade de aprendizagem e adaptação escolar desses sujeitos, até então aliados da escolarização formal. (GLAT e BLANCO, 2007, p. 20)

A intenção de estabelecer e garantir o atendimento pedagógico em educação especial concretizou-se em 1972, quando o governo elegeu a educação especial como meta prioritária, formulando o I Plano Setorial de Educação. Para a elaboração deste Plano, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), deu início a centralização e direcionamento das ações sistematizadas nesta área.

A exclusão, nesse período, acontecia com maior expressão sócio-cultural em relação ao preconceito e contra as pessoas com deficiência, enquanto que no período de 70 a 90 constatamos uma mudança significativa, porém ainda com muitos passos a serem dados rumo a quebra de barreiras.

Tratava-se do processo de integração que começava a se instalar nas políticas educacionais. O momento atual exigia que a pessoa com deficiência pudesse participar de forma mais decisiva das práticas sociais, em especial da escola, mas ainda se dizia que esse espaço precisava ser pensado de maneira criteriosa, para não haver um retrocesso maior.

Conforme discorrem SOUZA e SILVA (2005)

[...] o “princípio da integração”, ao pressupor que todos somos iguais e por isso podemos estar juntos, desconsidera que somos todos diferentes, únicos, singulares. Mesmo defendendo a inserção da pessoa com deficiência no âmbito escolar e social, ignora sua história cultural e é capaz de reforçar uma ideia de deficiência vinculada à doença, à anormalidade. A realidade mostra que esses mesmos estudantes com deficiência, por não conseguirem se adaptar à escola regular, são encaminhados de volta à escola especial, que acaba por segregá-los novamente. (SOUZA; SILVA, 2005 *apud* FLEURI, 2009, p.69).

No início da nossa atuação profissional era essa concepção que tínhamos, contudo, sempre questionávamos a qualidade da formação inicial que tivera. Assim como os colaboradores desta pesquisa, também não tivéramos, durante a graduação, nenhuma disciplina que tratasse dessa temática. As lacunas que essa formação havia deixado eram muitas e percebíamos o longo caminho que ainda precisávamos percorrer. A partir dos estudos empreendidos ao longo desses anos, através da formação continuada, revisitamos concepções e rompemos barreiras atitudinais e pedagógicas pré concebidas, percebendo, através desse novo olhar, as

várias possibilidades que podemos oferecer às pessoas com necessidades educacionais especiais.

Mas, conforme aponta Mantoan (2006) quando se refere a instalação da perspectiva inclusiva: “a proposta revolucionária de incluir todos os alunos em uma única modalidade educacional, o ensino regular, tem encontrado outras barreiras, entre as quais se destaca a cultura assistencialista e terapêutica da Educação Especial”.

Estávamos vivendo a fase de transição entre a integração e a inclusão. Sendo, portanto, compreensível que os dois processos co-existam, até o momento em que a integração possa ceder, paulatinamente, lugar às práticas inclusivas. Pois como sabemos, assim se conforma um processo: passeios entre o que se tinha inicialmente, entre o que se tem hoje e onde se pretende chegar.

Para melhor entendermos esta questão, cumpre destacar o papel do outro no processo de aceitação ou rejeição das diferenças, pois o ser humano busca no outro a identificação do que lhe é semelhante e do que lhe é diferente. É o outro quem possibilita ao indivíduo reconhecer-se como tal, decorrendo daí o seu próprio ajustamento à realidade circundante. Nesse sentido, verificamos a importância que as concepções têm nesse complexo processo.

Na busca de soluções para o oferecimento de educação escolar apropriada aos vários tipos de alunos, um dos principais e mais frequentes pontos de dificuldades encontrados pelos educadores, durante esse processo de transição, se refere à decisão sobre a necessidade, conveniência e adequação do atendimento escolar de alunos classificados como deficientes realizar-se através de situações especiais de educação ou mediante a via comum de ensino.

A compreensão de que existem diferenças entre as pessoas, as culturas, os tipos e níveis de conhecimento é, em grande parte, na direção de se conseguir eliminar as barreiras existentes, mas, essa compreensão por si só não basta.

Infelizmente continuamos arcando com as consequências das marcas deixadas pela história, através dos mitos e preconceitos em relação às pessoas com deficiência. Dentre elas, talvez, a mais cruel seja a marca da tendência em não acreditar no potencial de desenvolvimento e aprendizado do aluno com deficiência, estigmatizando e matando precocemente, ou na melhor das hipóteses, dificultando, no decorrer da vida, as oportunidades de formá-lo para a vida escolar e social.

Goffman (1988) nos provoca a reflexão acerca do conceito de estigma quando denomina ao indivíduo uma identidade social virtual, ou seja, aquilo que exigimos que o indivíduo seja a partir das nossas demandas, e, uma identidade social real, aquilo que ele realmente prova possuir, seus atributos.

Segundo ele, o termo estigma pode ser visto como depreciativo, e o que é preciso, na realidade é a utilização de uma linguagem de relações e não de atributos, “um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem, portanto ele não é, em si mesmo, nem honroso, nem desonroso”. (GOFFMAN, 1988, p. 13).

O mesmo autor nos adverte quando afirma

[...] fazemos vários tipos de discriminações, através das quais efetivamente, e muitas vezes sem pensar, reduzimos suas chances de vida. Construimos uma teoria do estigma, uma ideologia para explicar a sua inferioridade e dar conta do perigo que ela representa, racionalizando algumas vezes uma animosidade baseada em outras diferenças, tais como as de classe social. Utilizamos termos específicos de estigmas como aleijado, bastardo, retardado, em nosso discurso diário como fonte de metáfora e representação, de maneira característica, sem pensar no seu significado original. (GOFFMAN, 1988, p. 15)

Podemos, com essas concepções e expressões, a nosso ver, inapropriadas e preconceituosas, deixar de considerar as potencialidades e possibilidades das pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais, advindas, por exemplo, de uma deficiência, enxergando apenas suas supostas imperfeições, limitações e dificuldades. Tudo isso, em função de um conjunto de pseudo igualdades que acabam reforçando o lugar de exclusão.

Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva (2008) veio para estabelecer regras para o funcionamento da educação especial em uma perspectiva específica, a inclusiva, bem como, reestruturar os sistemas de ensino. Também induz às mudanças nas concepções dos educadores acerca de suas práticas pedagógicas.

Um fato é certo, isso não acontece sem esforço coletivo. Muitos precisam se unir nessas conquistas e fazer jus a essa Política. A implementação das ações propostas advém do funcionamento de muitas engrenagens e articulações, e a sintonia desse funcionamento é que corrobora no alcance das metas a partir do movimento coeso e articulado.

A escola, por sua vez, sofre as pressões de acompanhar os novos tempos e aprender a lidar melhor com essa diversidade. Este público que, em suas especificidades precisa ser acolhido, respeitado e atendido em suas particularidades e necessidades.

E é isso que estamos vivendo agora, o caminho na trilha da inclusão escolar. Sendo que não dá mais para andar para trás.

Falamos em âmbito geral nesse sistema que está posto em nosso país, e isso não foi diferente em nosso Estado, Rio Grande do Norte.

Em consonância com a Carta Magna (1988), ratificada pela LDB 9.394/96, segue a linha o que está disposto na Resolução Nº 01/2003 do CEE (Conselho Estadual de Educação), em seu art. 3º onde afirma: “Os **Sistemas de Ensino** deverão instituir um órgão responsável pela Educação Especial, e **dotá-lo de todas as condições necessárias ao seu funcionamento**, com vistas à construção de uma educação inclusiva”, (grifo nosso). Entendemos que, conforme consta no Capítulo I, - Das disposições gerais, art. 1º, os Sistemas a que a Resolução se refere são os da rede pública, estadual e municipal, e, da rede privada de ensino, em escolas particulares, comunitárias, confessionais e ou filantrópicas. Logo, como consta no art. 4º inciso III, esses sistemas deverão “responsabilizar-se pelo planejamento, acompanhamento e avaliação das ações dessa modalidade educacional”.

Já no parágrafo único, deste mesmo artigo, traz

O órgão referido no Caput deste artigo deverá atuar de forma **articulada** com; os órgãos de Ensino, que coordenam as etapas e modalidades da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional. (nosso grifo)

Assim, entendemos que as propostas nas quais a política vigente se referem devem ser gradativamente instaladas e, estarem em consonância com todos os níveis e modalidades, para que haja o devido acompanhamento de suas ações.

O que observamos é que, na prática, há um distanciamento entre aqueles que planejam e aqueles que executam as ações. Nosso comentário é reforçado quando fomos, durante esta investigação, a procura do órgão responsável pelas matrículas de alunos na EJA na rede estadual do RN e fomos informadas que esse dado era da responsabilidade apenas da equipe da Educação Especial.

Dessa forma, constatamos que a articulação prevista nessa Resolução ainda não está sendo cumprida, ou seja, as ações podem até existir, mas ainda não estão sistematizadas, e sim, isoladas, segmentadas. O único encontro oficial dessas duas modalidades que pudemos verificar está posto nos quadros dos dados estatísticos do Censo e INEP.

No que se refere ao sistema municipal de ensino da Cidade do Natal/RN, a Resolução Nº 004/2007 do Conselho Municipal de Educação (CME) dispõe em seu art. 19 “A Rede Municipal de Ensino oferecerá, para jovens e adultos, oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características, interesses e condições de vida do educando, mediante diferentes formas de organização do ensino” e, no Capítulo IV:

Art. 21 - A Rede Municipal de Ensino, de acordo com o disposto no Plano Nacional de Educação Especial / SEESP – MEC, **garantirá** aos educandos com deficiência, altas habilidades/ superdotação e transtornos globais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos específicos para atender às suas necessidades, bem como profissionais habilitados - intérprete e instrutor de Língua Brasileira de Sinais / LIBRAS, para inclusão desses educandos;

II - atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, em turno inverso à escolarização do educando, complementando e ampliando o currículo escolar;

III - terminalidade do Ensino Fundamental e seu encaminhamento para a educação profissional, através de histórico escolar que descreva as competências desenvolvidas.

A partir do que está posto no Caput desse artigo e nos incisos I e II, conforme grifos nossos, ainda se caminha tateando a densa trilha. Não se pode garantir ações dessa natureza enquanto não se articularem as diferentes instâncias e propostas. Mais uma vez percebemos uma lacuna entre quem planeja e quem executa.

Mesmo assim, podemos traduzir em desejos, a perspectiva inclusiva tanto em nível estadual, como no nosso município, especialmente por parte de professores e gestores que percebem a relevância que a inclusão traz, mas que em nosso ver, faltam ações mais consistentes, a exemplo, a formação de professores para que ocorra a revisão de práticas pedagógicas e a elaboração de projetos, de planos de acessibilidade física e comunicacional nas escolas.

A ausência dessa articulação se dá devido a falta de políticas institucionais nas escolas (podemos citar o projeto pedagógico e o PDE) determinantes, no sentido de

estabelecer diretrizes e planos de ação gerais para a concretização das metas propostas.

Acreditamos que para uma política se consolidar ela precisa ultrapassar os limites de prioridade retórica para ser também, uma prioridade orçamentária, ou seja, sem investimentos não se aparelha um sistema, não se capacitam pessoas e não se constroem a infra-estrutura necessária para sua efetivação. Este ainda é o grande problema que nós, brasileiros, enfrentamos em relação a educação do nosso país.

Nos dias atuais, cabe a Secretaria de Educação Especial (SEESP)/MEC, a responsabilidade de coordenar a formulação das políticas de educação especial, em consonância com as organizações governamentais e não-governamentais, estando em nível de igualdade às demais modalidades do ensino no Brasil.

Atualmente, depois de estudos e da participação em diferentes grupos de formação continuada dentro do contexto escolar, por sentir necessidade de aprofundar conhecimentos nesta área, temos concepções que ultrapassam essa linearidade e trazem a constatação de que um modelo, que foi historicamente constituído como multidisciplinar, não mais atende as demandas existentes na escola. Há a necessidade de diferentes olhares e múltiplas intervenções, sem que haja a fragmentação desse sujeito em partes “normais” ou “deficientes”.

A forma como enxergamos esse sujeito, a impressão que fazemos dele e de suas possibilidades de aprendizagem é que poderão inferir estratégias de atuação. Estratégias que nunca deverão ser desenvolvidas sem o envolvimento de muitos colaboradores, tanto da comunidade escolar como de profissionais (psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, etc.) de fora dela. Conforme reforça Stainback e Stainback (1999) quando trata da importância de conformarmos as redes de apoio.

A constituição de espaços de discussão e planos de ação voltados a essa perspectiva é que poderão conduzir novos passos no sentido de atender as demandas específicas, colocando o professor no lugar de destaque neste contexto, e que responda a constituição da essência do professor - que pense a partir do coletivo.

Diante dos referidos documentos em nível estadual e municipal e dos caminhos historicamente percorridos, vemos o quão distante estamos das exigências previstas em lei. Embora, reconheçamos em muitos educadores o desejo de se refazer essa trilha, com passos firmes e largos.

3.3 CAMINHOS PEDAGÓGICOS

Anualmente chegam à escola sujeitos que buscam uma formação que possa lhes propiciar melhores condições de vida, pelo menos, mais justas ou passíveis de oportunidades. São as representações externas adentrando os portões da escola. São diferentes ‘mundos’ chegando. Nesse momento é dado a esse sujeito aprendente o título de aluno. Chegando à escola, esse sujeito recebe um número, uma turma, uma sala, um uniforme. Pressupomos que tudo o que traz consigo, vá ser considerado como ponto de partida para que algo novo possa se instalar. Mas, não é corriqueiro que esse ideal seja levado em consideração no âmbito escolar.

Poucas escolas encontram-se abertas aos diferentes ‘mundos’ que ali chegam. O fato é que há as que pretendem ajustar os ‘mundos’ a uma realidade imposta, homogênea, constituindo-se assim, numa contradição evidente aos processos de construção do conhecimento em uma vertente mais progressista e lúcida, inclusiva.

Classificamos os alunos por números, salas, carteiras, níveis de conhecimento, notas, deficiências, dentre outros aspectos. Na maioria das vezes, impomos-lhe uma homogeneidade, ignorando as diferentes histórias inscritas e expressas em seus processos de aprendizagem. Inicia-se aí, um dos equívocos criados na instituição escolar.

A aprendizagem escolar, objeto de muitas pesquisas e teorizações, tem no decorrer da história, partido de pressupostos teóricos e metodológicos diversos e continua presente como ponto essencial de reflexão entre pesquisadores e educadores, dada suas implicações recaírem justamente no delineamento de estratégias didáticas que interferem de maneira direta, na formação de professores e, por conseguinte, na prática pedagógica.

Sempre houve, na história moderna do homem, a busca em atribuir conceito as questões que envolvem os processos de aprendizagem, mas “nunca houve – e esperamos que nunca haja - consenso na definição de aprendizagem, ensino, escola e educação” (TUNES e BARTHOLO JR. In: MARTINEZ e TACCA, 2009, p. 13).

No caso da escola, o modelo proposto desde o final da idade média vem sendo criticado e a revisão dessa crítica parece-nos presente até os dias atuais,

visto que a real necessidade desse modelo perpassa pela historicidade de homem, sua cultura e como se dá sua própria formação.

Para Montaigne³³ a maior e mais importante dificuldade da ciência humana parece estar no ponto em que trata da criação e educação das crianças. Em seu entendimento a educação é um processo permanente de renovação, favorecendo “o saber melhor” e não o “saber mais” (TUNES e BARTHOLO JR. In: MARTINEZ e TACCA, 2009).

Como afirma Montaigne o saber não pode ser adquirido, e sim, incorporado a alma como esforço próprio de entendimento e discernimento, dessa forma, a responsabilidade pela educação não poderia jamais ser deixada sob a responsabilidade de quem não a exercesse com liberdade.

Tunes e Bartholo Jr (2009) trazem pressupostos teóricos interessantes acerca da concepção de aprendizagem que Montaigne propõe e que, em nossa concepção, dialogam com diferentes abordagens educacionais. Particularmente, chamaria atenção para os pontos que eles discutem acerca do significado do verdadeiro mestre:

[...] dialogar com o estudante, o que implica ouvir antes de falar; guia-se, compassadamente, pela andadura do estudante, acomodando-se à força deste e não anda a sua frente, impondo-lhe seu próprio ritmo e direção; ajusta-se antes que exige ajustamentos; [...] afirma o movimento da inteligência do estudante e não sua paralisação; **afirma a diversificação das experiências de aprendizagem mas não a sua padronização**, (grifo nosso); afirma a educação do homem em sua inteireza: “o que se instrui não é uma alma, não é um corpo: é um homem; não se deve separá-lo em dois” (2009 *apud* MARTINEZ e TACCA, p. 15-16,)

Diante de nosso grifo, reforçamos os aspectos pontuados pelos autores e afirmamos a importância da sensibilidade que o professor deve ter para dialogar com as diferentes possibilidades de aprendizagem no ambiente da sala de aula, fugindo de um esquema de padronização didática, este professor poderá fortalecer as experiências de aprendizagens dos sujeitos envolvidos e, conseqüentemente, agregar valor a sua formação integral.

Sendo assim, nos sentimos influenciada pelas diversas ideias e concepções de educação, de ensino e aprendizagem, estudadas e vividas, que tem sido vistas

³³ Michel de Montaigne, filósofo francês do século 14, fez de si mesmo seu grande objeto de estudo, mas, estudando a si mesmo, estudava na verdade o ser humano. Criticou duramente o brutal estilo de educação de sua época.

de forma integrada à sociedade e a cultura, sustentada por histórias, crenças e valores dominantes de uma determinada época e que revelam que os sujeitos tem maneiras de ver, de pensar, de sentir que lhes são próprias.

Logo, apontamos de maneira breve, as concepções teóricas que fundamentam nossa visão de sujeito, de desenvolvimento e de aprendizagem.

A abordagem histórico-cultural se constitui, na verdade, em um aporte teórico que sustenta o desenvolvimento humano de forma global, tendo a linguagem e as interações sociais importância fundamental para a constituição dos sujeitos. Destacamos as constatações de Lev Vygotski, um dos precursores desta abordagem, que dentre outros teóricos, muito contribuíram com concepções sobre o desenvolvimento de pessoas com deficiências.

Vygotski (1981), em seus estudos distingue claramente duas linhas de desenvolvimento: em uma ele aponta para o desenvolvimento natural e biológico e, a outra, ele relaciona ao desenvolvimento sociocultural, aquele criado pelo homem através de objetos, roupas, a língua e suas concepções e ideias.

A partir dos fundamentos do materialismo histórico-dialético, Vygotski posiciona-se contra propostas individualistas e universalizantes e apresenta uma noção de desenvolvimento a partir da relação de um sujeito com o outro e com seu meio, em um processo mútuo de alteridade e constituição, o que se reveste na verdade, em uma transformação de si e, por conseguinte, do mundo, e que ocorre de forma dialógica por meio de mediações sustentadas em múltiplos contextos sócio-histórico-culturais.

O citado autor nos leva a compreender o desenvolvimento em uma íntima relação com a aprendizagem, tecendo questionamentos acerca de hipóteses inatistas e ambientalistas que tinham grande destaque no início do século XX e que ainda se encontram presentes em algumas práticas educacionais atuais.

Segundo Silva (2008, p. 107) Vygotski entendia que

A personalidade humana está ligada a seus potenciais criativos. Por essa razão, o desenvolvimento da personalidade, nos sistemas educacionais, deveria exigir, antes de tudo, que se criassem condições para descobrir e manifestar os potenciais criativos dos alunos e o ensino, a aprendizagem e a educação fossem assumidos como atividade pessoal por parte dos alunos. Estes seriam verdadeiros sujeitos no processo de ensino e aprendizagem, e o professor deveria dirigir e guiar a atividade individual dos alunos, mas sem lhes impor as suas próprias idéias.

Ele afirma que os instrumentos de mediação, inclusive os signos, ou seja, as palavras, tem sua origem no eixo social. Por este motivo é a cultura que lhes fornece a possibilidade de representação da realidade, e o significado e o sentido se constituem a partir do universo de significações.

Analisando a escola que temos hoje, com a ajuda dos pressupostos deixados por Vygotski, Fontana (2005) afirma que é preciso considerar que o aprendizado escolar desempenhe papel decisivo no desenvolvimento da elaboração conceitual e na tomada de consciência, pelos sujeitos envolvidos nesse processo a partir de seus próprios processos mentais.

Em vista disso, um dos principais pressupostos da teoria vygotskiana é o sócio-interacionismo.

Um aspecto relevante a se considerar na perspectiva sócio-interacionista consiste na noção de que a construção do saber humano é um evento de natureza eminentemente social: além de ser uma construção da sociedade, a aprendizagem passa necessariamente pela mediação de outros.

Nesse sentido, portanto, é imprescindível que as práticas educacionais sejam devidamente contextualizadas, considerando o viés social e político-pedagógico nos quais se inserem os sujeitos da aprendizagem.

Esses sujeitos, no encontro dos diferentes e divergentes caminhos, em acumulação em um mesmo espaço físico, a escola, estarão diante da possibilidade do estabelecimento de relações entre tantos 'mundos' e muitas 'histórias'. Vemos claramente que dentre os diversos aspectos desse núcleo social, instituição-escola, há que se pensar em instrumentos que possam colaborar com os objetivos e propostas para interligação de um todo, revelando sentido e ajustando desejos. Afinal, são histórias passadas e vidas presentes que se integram em um mesmo período e espaço, para um caminhar em direção ao futuro.

É exatamente a partir desse contexto que percebemos o processo de inclusão, desafiando todos os sistemas que o envolvem, em especial o educacional, em todas as suas modalidades.

Ressalta Gadotti (2005)³⁴:

³⁴ Ver GADOTTI, M. A questão da educação formal/não-formal, organizada pelo Institut International des Droits de l'Enfant (IDE) Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution? Sion (Suisse), 2005.

De nada adiantará ensinar, se os alunos não conseguirem organizar o seu trabalho, serem sujeitos ativos da aprendizagem, auto-disciplinados, motivados. E não é suficiente oportunizar o acesso e a permanência na escola para todos: o direito à educação implica o direito de aprender. Hoje as teorias do conhecimento estão centradas na aprendizagem. Mas só aprendemos quando nos envolvemos profundamente naquilo que aprendemos, quando o que estamos aprendendo tem sentido para as nossas vidas.

Diante disso, compreendemos que é nesse ambiente escolar que os sujeitos necessitam (re)construir e (re)organizar suas expressões para deixar fluir sua identidade cidadã, dando sentido à realidade em que vivem interpretando-a e apropriando-se dos elementos compartilhados no contexto escolar, sejam cognitivos, afetivos, corporais, culturais, tecnológicos, lúdicos, entre outros. Mas para isso é necessário que esses elementos estejam acessíveis a todos e sejam refletidos em práticas pedagógicas coerentes, e, por conseguinte, postos de maneira clara, nos projetos pedagógicos das escolas.

Dessa forma, poderemos pensar em que direção essas ações despontarão e quais as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento poderão ser estabelecidas.

Ao assumir a posição de investidora no desenvolvimento e na aprendizagem, a instituição-escola passa a perceber sua função social precípua, qual seja, a formação de seus cidadãos, buscando incorporar os valores culturais às concepções da formação de sujeitos pensantes, para a constituição de uma massa crítica, voltada ao fortalecimento da sociedade e ao desenvolvimento do país. Captando essa demanda social, o MEC (2004, p. 10-11) se posiciona ao declarar que

É com esse cenário que as escolas são convidadas a pensar sobre uma nova perspectiva, para provocar mudanças no modelo curricular predominante em grande parte das escolas de nosso país. É assim, imprescindível debater com a sociedade um outro conceito de currículo e escola, com novos parâmetros de qualidade. Uma escola que seja um espaço e um tempo de aprendizados de socialização, de vivências culturais, de investimentos na autonomia, de desafios, de prazer e de alegria, enfim, do desenvolvimento do ser humano em todas as suas dimensões.

Nesse sentido pensamos no projeto pedagógico, e este, deve se constituir como a identidade educacional, de grande envergadura, o sentido que a escola tem. Envolvendo diversos agentes educacionais há que se pensar, fundamentalmente, na

dimensão sócio-histórico-cultural da educação, incluindo instrumentos para a permanente ação-reflexão-ação.

E a escola, deverá se dar como lugar de entrecruzamento do projeto coletivo da sociedade e os projetos pessoais e existenciais dos sujeitos que se encontrem envolvidos naquele contexto educacional, como espaço de construção da cidadania, mediada pelo processo de conhecimento, pela construção e pela apropriação de instrumentos básicos para a participação e inclusão social. E o processo educativo escolar decorre da interação, do diálogo, do respeito às diferenças, da participação crítica e democrática.

Isto inclui professores, gestores, alunos sem deficiência, alunos com deficiência, famílias, comunidade circunvizinha à escola, bem como alguns elementos indispensáveis ao fazer pedagógico, sejam eles: o currículo, os projetos, a metodologia adotada, a sistemática de avaliação, o aparato técnico e tecnológico, o ambiente, a intencionalidade refletida em todos esses elementos, entre outros, que mediam todas as práticas e a qualidade dessa significação.

Como precioso caminho a seguir, Buttura (2009) nos provoca uma reflexão sobre o “órgão vital” da instituição educativa, o projeto pedagógico da escola

[...] Tendo em vista a dinamicidade do mundo em que vivemos, as suas constantes transformações, os anseios, os conflitos e as angústias cotidianas fazem emergir a necessidade de refletir, de planejar e de projetar a ação pedagógica. Projetar, na nossa compreensão, significa lançar-se para o futuro, prever a ação, antever o que poderá ser concretizado. Portanto, na ideia de projeto está subjetivamente implícita a ideia de utopia, de possibilidade de algo vir a ser impulsionado pelo desejo e pela esperança. A esperança faz parte da natureza humana. (BUTTURA, 2005, p. 84)

A nosso ver, utopia é mais do que desejo, é o que nos mobiliza, nos impulsiona para frente, para a busca. É o que nos remete a recriação de esperança.

Apesar das conquistas, ainda persistem dificuldades, algumas estruturais da sociedade (pois nem todos possuem as mesmas utopias que nós), e outras específicas da educação de pessoas com deficiência, dos sistemas educacionais e das políticas implantadas.

Há, portanto, uma interdependência resultante da interação dialética entre os sujeitos que chegam à escola e os saberes que estão fundados nos currículos escolares. Entretanto, não é isso que ocorre na estrutura estabelecida pelo MEC (2004) como um modelo disciplinar direcionado para a transmissão de conteúdos

específicos, organizado em tempos rígidos e centrado no trabalho docente individual.

A nosso ver, os projetos pedagógicos precisam estar focados no espaço, acompanhar o tempo sócio-histórico, devem servir como instrumento de gestão administrativa, política e pedagógica, a serviço de toda comunidade escolar, atendendo aos interesses da cidadania, além dos intra-muros da escola. Eles precisam ser ao mesmo tempo, instrumentos de libertação e de autonomia.

Nesse sentido, consideramos que os projetos pedagógicos precisam estar voltados a formação integral dos sujeitos, não dos sujeitos estandardizados, mas sim, dos sujeitos em suas unicidades, devendo portanto, dialogar com as diferenças e sintonizar com as dinâmicas da diversidade sociocultural encontrada nas escolas. Não é tarefa fácil, mas dispendo de um eixo em que se fundamentem a participação coletiva dos diversos agentes educacionais em seu contexto mais amplo, abre-se assim, a possibilidade de construir uma nova relação entre as concepções e práticas pedagógicas e a formação dos sujeitos.

Freire (2003, p.105) nos provoca a reflexão em torno da liberdade na e da educação, quando afirma que “a liberdade amadurece no confronto com outras liberdades, na defesa de seus direitos em face a autoridade dos pais, do professor, do Estado”.

A partir de sua sensibilidade pelas questões sócio-antropológicas e pela busca permanente por respostas a essas questões, traz a afirmação que não há, realmente, pensamento isolado, visto que não considera que haja homem isolado (FREIRE, 1979). O ser humano é um ser de natureza social, gregária, que estabelece permanentemente relações dialógicas e interacionistas.

Na construção desses diálogos, de direitos e liberdade, entra a comunicação que precisa necessariamente, ser estabelecida, em algum momento, para que o exercício da liberdade culmine com a construção do conhecimento, em busca do desenvolvimento humano.

Seguindo a ideia de Freire (1979, p. 66-67)

[...] Todo ato de pensar exige um sujeito que pensa, um objeto pensado, que mediatiza o primeiro sujeito do segundo, e a comunicação entre ambos, que se dá através de signos linguísticos. O mundo humano é, desta forma, um mundo de comunicação. [...] o sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a co-participação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um “penso”, mas um “pensamos”. É o

“pensamos” que estabelece o “penso” e não o contrário. Esta co-participação dos sujeitos no ato de pensar se dá na comunicação. [...] o que caracteriza a comunicação enquanto este comunicar comunicando-se, é que ela é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo.

Para que haja a construção do conhecimento e a permanência na escola com qualidade, pressupomos a existência de um fluxo comunicacional e este, para ocorrer, necessita que os direitos individuais e coletivos estejam assegurados e em equilíbrio. Desta forma, para que esse fluxo se estabeleça, é necessário também o estabelecimento de relações dialógicas que levam aos acordos sociais, a possibilidade da construção da prática cidadã e, conseqüentemente, o exercício da liberdade.

O que vemos hoje é que se entra na escola para aprender a ler e escrever. Assim a escola convencionou. Em nosso país, já não basta apenas decodificar e codificar, é necessário engajar-se criativamente em torno da compreensão do lido, do escrito e do falado. Neste ‘criativamente’ podemos dirigir nosso olhar aos diversos suportes e instrumentos de comunicação, não mais apenas oral e escrita, mas e especialmente a partir das diversas tecnologias que surgiram ao longo da história.

Entretanto, salientamos que a escola ainda está presa a tradições e conceitos lineares, e, não tem conseguido formar pessoas para outras formas de comunicação, de linguagens, de códigos, que não seja a do ‘código escrito’.

Se essa é a única forma de comunicação socialmente válida para a maioria das pessoas, para aquelas que não fazem uso dessa convenção, se perde, então, a dupla função do pensamento: cognocitivo e comunicativo, e por conseguinte, se restringe a liberdade.

Para melhor compreendermos essa temática, propomos uma reflexão baseada nas ideias de Vygotsky (2002, p. 3) sobre a origem do pensamento e da linguagem

Assim como no reino animal, para o ser humano pensamento e linguagem têm origens diferentes. Inicialmente o pensamento não é verbal e a linguagem não é intelectual. Suas trajetórias de desenvolvimento, entretanto, não são paralelas - elas cruzam-se. Em dado momento, cerca de dois anos de idade, as curvas de desenvolvimento do pensamento e da linguagem, até então separadas, encontram-se para, a partir daí, dar início a uma nova forma de comportamento. É a partir deste ponto que o pensamento começa a se tornar verbal e a linguagem racional. Inicialmente a criança aparenta usar linguagem apenas para interação superficial em seu

convívio, mas, a partir de certo ponto, esta linguagem penetra no subconsciente para se constituir na estrutura do pensamento da criança.

Dessa forma, todas as atividades cognitivas do sujeito acontecem tomando por base sua história social e, portanto, se constituem no produto do desenvolvimento histórico-cultural de sua comunidade. A linguagem é responsável pela regulação psíquica, visto ser ela a sustentação dos processos cognitivos.

A educação, por sua vez, ao estimular o desenvolvimento dos processos cognitivos, terá sempre um papel determinante nesse contexto, visto que envolve diferentes concepções e saberes, favorecendo a construção do conhecimento articulando diferentes linguagens. Sem tomar o corpo como ponto central e articulador desta interação, não se consegue o diálogo necessário à construção do conhecimento, essa abordagem foge do entendimento corriqueiro e convencional.

A partir do entendimento das diferentes formas de comunicação, é possível verificar as expressões que se desenvolvem no corpo, seja através de pensamentos, racionalidades, emoções e, inclusive, nas formas convencionais de linguagem estabelecendo assim, diferentes padrões de diálogo.

O sujeito busca estabelecer qualquer forma que lhe possibilite a construção de diálogos. Para exemplificar lembramos o caso vivido por Jean-Dominique Bauby, no filme 'O escafandro e a borboleta'³⁵. Vítima de um acidente vascular cerebral, uma sequela que se apresentou de forma rara o deixou lúcido intelectualmente, mas com o corpo paralisado, só podia respirar e comer por meios artificiais e mover o olho esquerdo.

Com este olho piscava uma vez para dizer sim e duas vezes para dizer não, estabelecendo um diálogo com o seu visitante. Da mesma forma, para as letras do alfabeto, formava palavras, frases, páginas inteiras. Assim escreveu o livro que resultou no referido filme, demonstrando que mesmo em situações extremas coube ao corpo, em sua nova condição, a alternativa de estabelecimento do diálogo com o mundo.

Podemos entender que a escola e o agir pedagógico têm o papel de estimular a construção dessas relações dialógicas e precisa estar sensível a isso, porque têm função social-científica específica na construção dessas relações, pois

³⁵ O escafandro e a borboleta relata um caso real. Disponível em <http://livroscomletras.weblog.com.pt/arquivo/077154.html> acesso em fevereiro de 2011.

desembocam na criação das oportunidades básicas para a morfogênese do conhecimento.

Para Assmann (2001) o que faz com que o ensino mereça o nome de processo pedagógico é a sua complexidade, pelo simples fato dos educadores darem especial atenção às formas complexas que este processo assume na vida de cada sujeito e, sobretudo, por criar e permitir que flua a alegria do conhecer.

Ainda seguindo o mesmo autor (1999) o reencantamento da educação requer a união entre sensibilidade social e eficiência pedagógica. Portanto, o compromisso de todo educador deve manifestar-se primordialmente na excelência pedagógica e na colaboração para um clima de esperança e prazer no contexto escolar.

O que percebemos, durante esta investigação, após algumas conversas e momentos de observações realizadas em sala – de aula e de recursos multifuncionais – o que mais assusta e transmite insegurança aos envolvidos diretamente no processo de ensino, além da imagem impressa no corpo do sujeito é a dificuldade na comunicação oral, na fala, visto que a compreensão de uma linguagem pouco comum e peculiar foge ao padrão culturalmente estabelecido.

Neste estudo, dentre muitas falas e posicionamentos, foi relatado por mais de um professor que se LIZ, sujeito referência de nossa pesquisa, tivesse comprometimentos de ordem cognitiva ou mesmo sensorial, como uma deficiência auditiva ou visual, além da necessidade do uso de cadeira de rodas, seria mais fácil de interagir com ela. Mas por esta não conseguir se comunicar através da fala era para os professores, o aspecto que mais comprometia as relações com a aluna, tal como podemos ver na fala angustiada demonstrada pela professora BORBOLETA:

“- [...] então ela estava lá e a maioria da turma era adolescente, então eu falava com ela, perguntei o nome dela e ela não respondia, porque ela sorri e tudo, mas não fala! Então eu perguntei para os alunos, achando que alguém estava acompanhando ela, e ninguém estava acompanhando ela [...] então ninguém sabia me dizer o nome dela, aí depois a mãe apareceu [...]” (BORBOLETA)

A professora VAGALUME, outra colaboradora da pesquisa, deixa o seguinte relato e aponta também sua angústia em relação a ausência de comunicação oral, especialmente nos momentos de avaliação:

“- [...] Eu posso pensar assim: na forma de desenhos, que ela possa desenhar, que ela possa pintar, ou até na forma oral, de perguntar e ela

responder só gesticulando, mas eu não tenho assim muita noção do que fazer [...]” (VAGALUME)

Ou ainda o que traz a professora ESPERANÇA:

“[...] Então eu estabeleci a minha comunicação com ela, apesar de não saber o alfabeto de quem não fala, mas eu adotei os sinais, eu nomeei alguns sinais que ela fazia na aula de matemática como positivo, é tanto que até hoje quando eu falo com ela, eu adoto essa comunicação de sinais. [Mas ela não é surda, né?] Não, ela ouve, entende, só não comunica oral.” (ESPERANÇA)

Assim como estas professoras, outros entrevistados apontaram a ‘falta’ de comunicação oral como sendo um problema que compromete a inclusão escolar de LIZ. Logo, fica evidenciado que a escola não dá conta de formar pessoas para outra forma de comunicar que não seja a oralização e o código escrito. Assim, o estabelecimento de comunicação dialógica entre os professores e a aluna LIZ, ficava comprometida.

Destacamos que a busca de alternativas de comunicação com LIZ na escola CP ainda era reflexo de ações assistemáticas que ocorriam apenas durante os atendimentos na SRM. Podemos, neste caso, ressaltar a importância do AEE, que traz em seus princípios a atribuição de educação para a autonomia (BERSCH, 2006). Mas se as atividades/ações que promovem essa autonomia forem apenas momentâneas, durante uma hora por semana, não estarão formando para a vida independente.

A realidade pesquisada remete à necessidade premente de re-fundamentação da tarefa de ensinar, de se comunicar. Esta requer desses sujeitos, tanto educadores quanto alunos, o estabelecimento da comunicação por outras vias. Para isso, faz-se necessário que a formação continuada seja sustentada em bases sólidas, com fundamentação científica, valorizando o desenvolvimento da cultura individual, além de considerar as especificidades de cada sujeito em uma sociedade de classes.

Para dar conta desses novos processos que se instalaram hoje, em nossa sociedade, vale refletir sobre a construção de pontes de acesso que favorecerão a inclusão, especialmente a inclusão de pessoas com deficiência, a paralisia cerebral.

3.3.1 Acessibilidade e tecnologia assistiva

Para que as políticas educacionais sejam efetivamente implantadas é necessário descobrir caminhos alternativos e pontes possíveis com o apoio das inovações tecnológicas e do aprimoramento das tecnologias já existentes.

O processo de construção da escola inclusiva, aquela que se propõe atender a todos, verdadeiramente, necessita de práticas pedagógicas essenciais ao seu acesso, de forma que não discrimine e estigmatize ninguém em função do ensino que se propõe e das condições que oferece.

Abordar a educação vivida na realidade atual, contextualizada na visão de homem e sociedade como forma de expressão plural da diversidade, exige de todos nós a compreensão do que seja uma política como ação coletiva de transformação para o real valor do reconhecimento dos sujeitos.

Conforme consta na Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (2008), o AEE tem se apresentado com sendo fundamental para a efetivação da inclusão escolar, mas o que temos observado neste estudo, especialmente, é que este atendimento, por inúmeros fatores, não pode ainda ser realizado integralmente.

Mais uma vez podemos inferir que nas questões que envolvem o planejamento da educação, o distanciamento entre quem planeja e quem executa, ainda são fatores que interferem negativamente na qualidade da nossa educação. Logo, entende-se que um dos aspectos que dificulta sua realização ainda é a fragilidade na articulação entre os gestores, e, os professores das salas regulares, neste estudo específico, das salas de EJA e das SRM, perdendo-se nesse caminho, grande parte da essência do processo.

Em uma das falas, uma gestora afirmou a importância do planejamento em rede

- “O planejamento em rede para esses professores da sala multifuncional em contato com os outros professores das outras áreas disciplinares, o momento de planejamento coletivo onde a gente trabalha sempre na pauta assuntos ligados, temas ligados a crianças especiais”. (IPÊ)

Concordamos com a relevância dada ao planejamento em rede, especialmente por tratarem em suas pautas das questões ligadas as pessoas com

necessidades educacionais especiais, embora, quando perguntado se o turno noturno também era contemplado com essa ação, a mesma gestora responde:

- “Sim, agora não com essa frequência que a gente gostaria, porque infelizmente à noite a sala multifuncional não funciona por uma política da própria secretaria de educação”. (IPÉ)

Entendemos as dificuldades dos professores se encontrarem, mas, em alguma medida seria interessante que houvesse uma mediação entre os turnos. Como operacionalizar isso é mais complicado. São muitas variantes que comprometem essa articulação, inclusive as políticas do próprio sistema municipal. Mas não podemos deixar que os alunos e professores se sintam culpados por essa omissão.

Há, ainda, a ausência do estabelecimento de articulações junto a outros profissionais que compõem indiretamente esta rede de apoio a que já nos referimos, para que possamos contribuir na construção de pontes importantes para a inclusão.

Stainback e Stainback (1999) afirmam que ainda há muita evidência em torno da participação restrita a alunos e professores sobre os princípios que sustentam as discussões acerca da inclusão, mas quando nos propomos construir comunidades inclusivas é necessário envolver outros segmentos. Referimo-nos não só aos integrantes diretos da comunidade escolar, mas também a terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, psicólogos, engenheiros, analistas de sistema, etc. e outros que se fizerem necessários.

O princípio das redes de apoio é que cada um dos envolvidos tem capacidades e potencialidades e podem contribuir com propostas, devendo esse potencial, ser usado para colaborar e dar segurança a toda comunidade escolar, inclusive as pessoas com deficiência. Essas, são especialmente importantes na construção de qualquer trabalho que digam respeito a elas, pois são elas que irão dar sentido a tudo. Se a efetiva participação das pessoas com deficiência, permaneceremos com deficiências!

Para que esse trabalho em rede aconteça com qualidade deve-se reconhecer e respeitar todos os profissionais parceiros e instaurar a perspectiva do AEE na escola. Segundo apontam Bersch e Bock (2006, p. 2)³⁶

³⁶ BERSCH, Rita e BOCK, Geisa L. O Atendimento Educacional Especializado na Deficiência Física: Formação de redes e atribuições dos parceiros. Disponível em: <http://www.especialjr.com.br/AEEFR.pdf> Acesso em março/2011.

Antes de discutir a importância do trabalho interdisciplinar e da formação de uma rede de inteligências para a resolução de problemas, no AEE, precisaremos garantir que todo o trabalho de equipe sirva a uma pretensão real do nosso aluno. Desta forma, estaremos educando-o para a autonomia. Ele será o ator principal de suas ações, mesmo que necessite de apoio de recursos ou de outras pessoas.

Com o apoio de todos, não só o acesso será dado, mas a permanência estará na pauta cotidiana. Todos juntos estarão unidos para auxiliar esse aluno a desempenhar de maneira mais autônoma possível as tarefas do dia-a-dia da escola, e de sua vida. Reforçamos que a autonomia é algo que precisa ser conquistado sendo difícil ser observada nas pessoas com deficiência. Na maioria das vezes, muitos querem decidir e definir como essas pessoas devem agir.

A Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (2004) respalda a participação das pessoas com deficiência quando reforça a importância da participação delas em seu próprio processo de inclusão

Participação nem sempre foi uma premissa na história das pessoas com deficiência, muito menos participação política e pública. Até meados do século passado, estes indivíduos estavam submetidos à exclusão total. [...] À medida que estas pessoas se organizam, ganham visibilidade e passam a ter maior participação nos diferentes meios da sociedade, os avanços chegam e com eles as mudanças baseadas na ampla participação do segmento e de suas representações [...] (CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA, 2004, p. 99)

Entendemos que ainda estamos no meio do caminho, mas já saímos do lugar. A presença de pessoas com deficiência nas nossas salas de aula está provocando um repensar constante das estratégias didáticas. E diante desse repensar percebemos um reposicionamento de concepções, e, por conseguinte, de práticas pedagógicas.

Se as pessoas com necessidades educacionais especiais estão chegando mais à escola regular, isto sugere duas questões importantes.

Por um lado a presença dessas pessoas por si só já provoca uma reflexão em toda comunidade escolar, um incômodo, mas ainda uma imobilidade. Uma fala muito usual é: “não sei como trabalhar, mas preciso fazer algo”. Por outro lado, se nota um movimento, por parte de alguns educadores, em pedir ajuda e orientações. Se dermos maior atenção às peculiaridades da educação especial, juntos teremos

maiores conquistas. Podemos citar como exemplo a aceitação por parte da escola CP em participar desta pesquisa. Acreditamos que isso já provocou na comunidade escolar um novo olhar àquelas barreiras que pareciam intransponíveis.

Percebemos que os estudos sobre a educação especial estão cada vez mais sendo respaldados por conquistas imprescindíveis, como é o caso de novas políticas, do reconhecimento da LIBRAS³⁷, do Braille³⁸, do surgimento de novas tecnologias e adaptações, com isso, significa dizer que está se buscando a democratização do ensino. Importante, então, expandir ajustes educacionais e metodologias, que contemplem outras necessidades específicas, outras deficiências, como é o caso aqui neste estudo, das pessoas com paralisia cerebral.

Para dar conta das discussões atuais, existem alguns conceitos que nos provocam reflexões, mas que merecem melhores esclarecimentos. Abordaremos os que consideramos importantes para essa investigação, como por exemplo: acessibilidade, tecnologias, comunicação.

Iniciamos pelo que está disposto nos incisos I e II, artigo 8º do Decreto nº 5.296 de 2004³⁹, que regulamenta as Leis a 10.048/2000 (prioridade de atendimento as pessoas que especifica) e a 10.098/2000 (estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade às pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida), redefinindo, por exemplo, os conceitos de acessibilidade e de barreiras, considera

Acessibilidade: condição para utilização, com segurança e autonomia, **total ou assistida**, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida;

Manzini (2008, In: Baptista; Caiado e Jesus, 2008) no conceito de acessibilidade posto nesta Lei, nos chama atenção para novos termos incluídos ao se reportar a condição de autonomia, são eles: total e assistida. Logo, ele nos explica que mesmo que o espaço ou equipamento venha a ser acessível, haverá espaços que só poderão ser utilizados ou manuseados através da ajuda de um mediador e, assim, define o termo assistiva.

³⁷ Língua Brasileira de Sinais

³⁸ Sistema de leitura e escrita para pessoas cegas publicado por Louis Braille em 1829.

³⁹ Disponível em [HTTP://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ATO2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ATO2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm) acesso em abril/2011.

No mesmo artigo 8º (Decreto 5.296/2004), inciso II, encontramos diferentes definições sobre outro termo também importante e que vale refletir: Barreiras.

Diz a referida Lei que barreiras são “qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade de as pessoas se comunicarem ou terem acesso à informação”. Estas, podem ser classificadas em barreiras:

- a) urbanísticas, aquelas das vias e espaços públicos;
- b) nas edificações, aquelas existentes no interior ou entorno de prédios de uso público ou privado;
- c) nos transportes;
- d) nas comunicações e informações, ou seja, qualquer obstáculo que dificulte ou impossibilite a emissão ou o recebimento de mensagem através de dispositivos, meios ou sistemas de comunicação, bem como aqueles que dificultem ou impossibilitem o acesso à informação.

É no item “d” que focaremos nosso olhar, visto tratarmos, neste estudo, de uma adolescente que possui em sua condição, a dificuldade de comunicação oral. Embora seja notório que antes da sua chegada à escola, deve-se trabalhar na perspectiva de remoção das barreiras urbanísticas, de edificações e de transportes. Deve-se, também, pensar preventivamente.

Além do comprometimento motor, necessidade do uso de cadeira de rodas com ajuda de um mediador, é na comunicação oralizada que se encontra sua maior barreira. Isso também foi percebido e reforçado pelo professor GRILO, quando afirma das suas dificuldades em estabelecer comunicação com LIZ em sala de aula:

- “[...] a comunicação é muito importante, porque se você trabalha com o surdo você tem a LIBRAS, mas no caso dela ela ouve muito bem, mas não consegue expressar por fala e aí gera uma certa dificuldade. Você vem também com a falta de preparação do professor, no meu caso falta essa preparação, do preparo para com essa pessoa. [...] então trocava a ideia com ela, falava, explicava e perguntava a ela e ela responde com o olhar, sorrindo, fazendo alguns gestos, alguma expressão, você vê quando o aluno entendeu ou quando não. A resposta dela é bem facial, o olhar, eu acho que aí foi quando comecei a entender a pessoa e acho que assim tá dando certo, vou continuar, porque quando você não tem conhecimento de como trabalhar aí fica difícil, né?” (GRILO)

Seguindo os conceitos de Vygotski (2002), embora pensamento e fala tenham caminhos de desenvolvimento paralelos, em determinado momento esses caminhos se encontram, e assim, permite a construção do pensamento verbalizado e da fala intelectual. Quando esse pensamento não consegue ser verbalizado, deve ocorrer por outra via, que pode ser a do corpo, ou através de uma ajuda cabe a cada educador, descobrir qual.

O Decreto Nº 6.949/2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, em seu Art. 2º, trata da definição de comunicação nos seguintes termos

“Comunicação” abrange as línguas, a visualização de textos, o braille, a comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos de multimídia acessível, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizada e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, inclusive a tecnologia da informação e comunicação acessíveis.

Se constatarmos no nosso caminho de educadores, dificuldades de comunicação por parte dos nossos alunos, precisamos criar um meio de estabelecer essa comunicação. Nossa sensibilidade e criatividade podem nos ajudar a pensar uma alternativa, uma ajuda. O que não podemos é deixar que os processos de ensino e de aprendizagem não aconteçam. Está posto então, mais um desafio da perspectiva inclusiva para a educação especial.

O Decreto 5.296/2004 em seu artigo 8º, inciso V prevê a utilização do termo ajudas técnicas, e este, como sendo

Os produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologia adaptados ou especialmente projetados para melhorar a funcionalidade da pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida, favorecendo a autonomia pessoal, total ou assistida;

Embora a legislação brasileira se refira ao termo Ajudas Técnicas, o Comitê de Ajudas Técnicas⁴⁰ (CAT) em uma de suas discussões bimestrais, aprova e registra em ata a indicação do uso do termo Tecnologia Assistiva, inclusive em cursos de formação, pesquisas e referenciais teóricos⁴¹.

⁴⁰ Criado a partir da Lei 5.296/2004. Este Comitê é vinculado e supervisionado pela CORDE/Secretaria Nacional dos Direitos Humanos.

⁴¹ A aprovação da terminologia tecnologia assistiva pelo CAT está em sua ATA V disponível em: http://www.mj.gov.br/sedh/ct/corde/dpdh/corde/comite_at.asp Acesso em março de 2011.

Segundo pesquisas analisadas por Bersch (2008), a oficialização do termo tecnologia assistiva leva em conta a ausência de consenso sobre diferenças conceituais, reforçando que essa terminologia já se firmou no meio científico e acadêmico, pois já nos remete de forma direta a compreensão do conceito.

O CAT sugere ainda, que a expressão tecnologia assistiva seja utilizada no singular e não no plural, por tratar-se de uma ampla área de conhecimento.

Surge assim, a necessidade de compreender o significado do termo, tecnologia assistiva (TA).

Segundo o MEC (2006, p. 18) é “uma expressão utilizada para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e, consequentemente, promover vida independente e inclusão”.

Mendes e Lauand (2008, p.131) definem tecnologia assistiva como sendo a

a ciência que tem se preocupado em desenvolver pesquisas e equipamentos que favoreçam o aumento, a manutenção e a melhora das habilidades funcionais do indivíduo com deficiência. De modo geral a tecnologia assistiva auxilia os indivíduos em diferentes fases de sua vida, possibilitando também às pessoas com necessidades educacionais especiais a oportunidade de melhoria da qualidade de vida e de se tornarem membros mais autônomos e produtivos da sociedade.

Enquanto Bersch (2006, p. 89), nos define esse conceito de maneira mais ampliada, nos levando a refletir que, junto com os envolvidos direta e indiretamente nesse processo, podemos pensar alternativas, que venham a favorecer o processo de ensino e de aprendizagem e, efetivamente, incluir os alunos com necessidades educacionais na escola

Fazer TA na escola é buscar, com criatividade, uma alternativa para que o aluno realize o que deseja ou precisa. É encontrar uma estratégia que ele possa “fazer” de outro jeito. É valorizar seu jeito de fazer e aumentar suas capacidades de ação e interação, a partir de suas habilidades. É conhecer e criar novas alternativas para a comunicação, escrita, mobilidade, leitura, brincadeiras e artes, com a utilização de materiais escolares e pedagógicos especiais. É a utilização do computador como alternativa de escrita, fala e acesso ao texto. É prover meios para que o aluno possa desafiar-se experimentar e conhecer, permitindo assim que construa individual e coletivamente novos conhecimentos. É retirar do aluno o papel de expectador e atribuir-lhe a função de ator. (BERSCH, 2006, p. 89 In: MEC/BRASIL)

Nesse sentido, o ambiente escolar deverá estar estruturado para atender as necessidades previstas em lei e que, essas necessidades possam, de fato, proporcionar a quebra das barreiras que impedem o percurso à inclusão.

Miranda (2008, p. 134) clarificando nossa compreensão sobre o termo, nos explica que este vai muito além de meros equipamentos e podem ser agrupadas em:

- Tecnologias físicas – aquelas que estão relacionadas a inovações no âmbito da Física, da Química e da Biologia, a exemplo citamos: canetas, livros, celulares, computadores, etc.;
- Tecnologias organizadoras – dizem respeito as formas como nos relacionamos com o mundo, ou seja, métodos, tecnologias de organização e gestão, etc.;
- Tecnologias simbólicas – são aquelas que estão relacionadas com a forma de comunicação entre as pessoas, são os símbolos da comunicação.

É importante lembrar que as tecnologias a que Miranda (2008) se refere estão interligadas e são interdependentes, pois quando optamos por uma determinada tecnologia, estamos da mesma forma, envolvidos por determinantes históricos, sociais, políticos e econômicos. Ressaltamos que a sala de aula é um ambiente de trocas contínuas e permanentes e quanto mais interatividade ocorrer, maiores serão as chances que atingirmos os diferentes canais de aprendizagens.

Por este motivo, Manzini (2008) afirma que na escola, acessibilidade e tecnologia precisam andar de braços dados, e sinaliza que a esfera governamental já denota uma preocupação a essa cultura, a cultura da acessibilidade. Atualmente não há como retroceder. O momento é de avançar e o avanço vai depender de todos que fazem parte dessa passagem, dessa transição entre a educação especial e a educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

A tecnologia assistiva é composta de recursos e serviços. Ao primeiro, enquadramos qualquer item, equipamento, produto ou sistema. Podendo ter fabricação artesanal ou ser produzido em série, com o objetivo único de aumentar, manter ou melhorar as capacidades funcionais das pessoas, variando entre uma bengala, figuras para comunicação ou um sofisticado sistema computacional, *hardware* ou *software*.

Existem ainda os recursos compreendidos como de “alta tecnologia” ou de “baixa tecnologia”. Os sistemas computadorizados como os *softwares*, por exemplo,

são designados de alta tecnologia. Já uma prancha de mesa, prancheta ou pasta de comunicação, que podem ser produzidos pelos professores através do AEE, estes, são chamados de dispositivos não-eletrônicos (BROWNING, 2003) ou recursos de baixa tecnologia (MANZINI, 2006).

Pelosi (2003, p. 210, *apud* SORO-CAMATS, 1998) afirma que

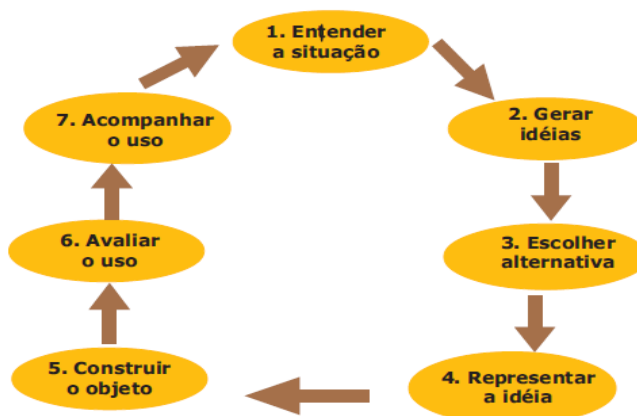
O uso de dispositivos de comunicação não-eletrônicos requer um pouco mais de esforço por parte do usuário e tem limitações, como a necessidade de o interlocutor permanecer próximo ao dispositivo para ver a indicação dos símbolos. Em contrapartida, são econômicos, leves, fáceis de fabricar, de manter e de transportar.

Precisamos entender como se dá esse fluxo, visto que cada sujeito é único e cada necessidade deve ser analisada com a devida atenção, envolvendo todos os sujeitos do processo.

Os serviços incluem o atendimento prestado por profissionais nas diferentes áreas que os recursos exigem, mas devem ser preferencialmente transdisciplinares, envolvendo desde terapeutas ocupacionais, engenheiros, designers, psicólogos, professores, dentre muitas outras especialidades e áreas de atuação.

Contudo, para cada sujeito, um tipo de recurso com seu respectivo serviço e profissional. Cada necessidade é única e requer um percurso que merece muito cuidado e atenção. A experimentação deve ser realizada de diferentes formas e momentos, tentando atender a todas as necessidades dos protagonistas.

Ilustração 5 - Fluxograma para o desenvolvimento de ajudas técnicas.



Fonte: Manzini, 2006, p. 8 (Portal de Ajudas Técnicas MEC/SEESP).

Apresentamos, a seguir, cada passo deste fluxo:

No 1º) percebemos a importância da escuta do sujeito, da identificação de suas características e do contexto em que se insere; no 2º) é o momento de construção de ideias através de conversas com os parceiros, e, até mesmo, da busca de novos parceiros; o momento 3º) é a fase de analisar a viabilidade das ideias, considerando as necessidades e os recursos disponíveis; o passo 4º) é constituído pela representação da ideia, ou seja, a concretização de um projeto de todos, que traga contribuições eficazes a todos os envolvidos; no momento 5º) se constrói o objeto, no 6º) se experimenta e valida seu uso; e, o 7º) é a etapa de monitorar seu uso, suas condições e adaptações necessárias.

Cada um desses passos são de extrema relevância, mas, segundo Sartoretto e Bersch (2008) estabelecer objetivos para o ensino é algo que deve vir antes do estabelecimento das estratégias de aprendizagem. Se o professor sabe o que deseja que seus alunos aprendam, certamente ficará bem mais fácil criar atividades, selecionar recursos e avaliar.

Olhamos para a escola CP constatamos que esse fluxo acontece muito bem na SRM. Mas quando chegamos à porta da SRM e observamos a escola CP com um todo, percebemos que este fluxo é interrompido.

A sensibilidade da professora da SRM é extrema. Sempre organiza previamente os atendimentos, fazendo uso de uma enorme variedade de materiais e ferramentas. Como podemos verificar pelas Ilustrações 6 e 7.

Ilustrações 6 e 7 - Detalhe de adaptações da prancha de mesa feitas pela professora da SRM.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2010.

Nelas mostramos dois momentos de atendimento na SRM. A professora usa a prancha de mesa na posição inversa para que a madeira de apoio não machuque as

mãos de LIZ enquanto esta manuseia os objetos fixados e também para que fique adequada a LIZ em altura, funcionalidade e conforto. Coloca na mesa, tecido macio para forrar o lugar que seu braço possa encostar. Para que o encaixe da cadeira de rodas a mesa possa acontecer, ela retira os dois apoios de braço laterais, mas coloca uma cadeira para segurar os braços de LIZ.

Já em uma aula de Geografia no laboratório de informática, percebemos o despreparo dos professores em lidar com a situação. Liz é colocada no lugar onde havia a maior quantidade de equipamentos desativados sobre a bancada do computador. Sua cadeira não se encaixava na bancada impedindo-a de alcançar o teclado (Ilustração 8). Além de registrarmos a ausência de equipamentos adaptados, como mouse, acionadores, colméias, etc.. À sua acessibilidade seria, no mínimo importante, posicionar sua cadeira em local adequado para que LIZ pudesse acompanhar a aula.

Ilustração 8 - Aula de Geografia no Laboratório de Informática.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2010

Além deste laboratório não dispor dos equipamentos necessários às necessidades educacionais de LIZ, não foi dado a ela nenhuma possibilidade de participação. Exceto pela solicitação de meu apoio na leitura dos textos apresentados.

Ressaltamos que naquele momento o laboratório de informática passava por uma reorganização de seus espaços e substituição de máquinas. Mas a aula aconteceu e LIZ não pode participar, efetivamente.

Percebemos claramente a angústia da professora de informática em como conduzir o processo, todo o momento ela justificava tanto seu despreparo, como a reorganização dos espaços do laboratório.

Dias depois o laboratório foi reinaugurado, com máquinas e mobiliários novos, mas os equipamentos adaptados, até o final do ano de 2010 não haviam sido adquiridos.

Por esse exemplo, podemos perceber na equipe de educadores o desejo em minimizar as lacunas deixadas por um processo histórico que ainda mobiliza poucos

dos envolvidos. Em todo nosso sistema educacional o que é prioridade para uns, nem sempre é prioridade para outros.

Constatamos que a Escola CP, entende as perspectivas inclusivas dispostas na lei, mas a comunidade escolar reconhece que os passos ainda não são tão largos e o caminho é longo. São outras variáveis que comprometem a evolução do processo, e uma delas diz respeito a orçamento e recursos. Percebemos então as contradições advindas de uma trilha histórico-cultural e política que ainda contamina nosso caminhar.

3.3.2 Comunicação Alternativa

Conforme já tratado anteriormente a comunicação pode ser expressa não só através da oralização e da escrita, embora seja esta a forma mais usual na nossa sociedade atualmente. Na medida em que expressamos nossos sentimentos usando nosso corpo e outras comunicações surgem. Estas diferentes formas de expressão podem ser verbais ou não-verbais, e, nas interrelações elas se misturam e se complementam.

A tecnologia assistiva tem em um de seus focos, ampliar a habilidade de comunicação daquelas pessoas que não oralizam, assim, a comunicação alternativa, veio justamente com essa finalidade. Não com o intuito de substituir a fala, mas, e, especificamente, com o objetivo de fazer com que a comunicação de fato, ocorra.

Manzini (2006), em suas pesquisas, afirma que vários são os termos que pretendem designar a comunicação como suporte: comunicação alternativa; comunicação suplementar; ou ainda, comunicação ampliada. Para este autor, “a comunicação suplementar ou ampliada enfatiza formas alternativas de comunicação visando dois objetivos: prover e suplementar a fala, e garantir uma forma alternativa de comunicação para um indivíduo que começou a falar”. (MANZINI, 2006, p. 5, In: PORTAL DE AJUDAS TÉCNICAS PARA EDUCAÇÃO).

Para as pessoas com paralisia cerebral com sérios comprometimentos motores, a qual trata este estudo de caso, há recursos da comunicação alternativa que vão depender da mediação de alguém para que seja manuseado o material escolhido. Alguns alunos apontam, outros olham, mas há aqueles que necessitam que esse outro vá indicando cada figura, até que sua escolha seja satisfeita.

Vários aspectos precisam ser observados para que seja definido um sistema de comunicação alternativa. Inicialmente, nos adverte Souza (2003), é necessário ter o conhecimento deste sujeito, seu nível de comunicação, suas necessidades, seu ambiente, suas habilidades e limitações do ponto de vista sensorial, perceptivo, cognitivo e motor.

Além disso, é imprescindível saber quais recursos se dispõem para a implantação dessa proposta, suas vantagens e desvantagens.

Acrescenta Pelosi (2003) os recursos irão diferir caso o sujeito seja lento, muito lento, não possua força para segurar o lápis ou não possua escrita convencional⁴².

Em suas pesquisas, Duarte (2005, p. 37) destaca que os aspectos tecnológicos de comunicação suplementar e alternativa e de linguagem são diferentes. Ela afirma que “não é porque se desenvolve um determinado *software* para otimizar a comunicação, ou melhorar o acesso a uma prancha de comunicação⁴³, ou seja, que o trabalho com a linguagem está concluído”. Faz-se necessário acompanhar o fluxo e monitorar seu funcionamento. Ela lembra ainda que “os símbolos são feitos falas [...] são materiais postos em movimento pelo funcionamento da língua num particular domínio discursivo” (DUARTE, 2005, p. 41).

Souza (2003) reforça que a escolha dos símbolos é uma decisão complexa a ser tomada, podendo conter objetos (reais e miniaturas), fotografias, desenhos, símbolos gráficos, letras, palavras, frases, numerais, pontuação, ou ainda, a combinação deles.

Os símbolos podem ser colocados em dispositivos não-eletrônicos ou eletrônicos. Para as pessoas que conseguem eleger diretamente os símbolos, estes podem ser organizados em pranchas de comunicação, como exemplos nas Ilustrações 9 e 10.

⁴² Pelosi (2003) considerou escrita convencional, a possibilidade de o sujeito escrever com as mãos usando qualquer tipo de grafia.

⁴³ Refere-se ao suporte onde são colocados os símbolos gráficos para a comunicação. Estes símbolos podem ser sugeridos pelo educador/terapeuta em conjunto com o usuário em uma construção permanente.

Ilustração 9 - Prancha de comunicação alternativa confeccionada em pasta catálogo com símbolos do *software Boardmaker*⁴⁴



Fonte: <http://www.assistiva.com.br/ca.html>

Ilustração 10 - Prancha de comunicação alternativa confeccionada em pasta fichário com símbolos de recortes de revistas e livros.



Fonte: <http://www.assistiva.com.br/ca.html>

Para as pessoas que apontam com os olhos, pode-se utilizar o avental (Ilustração 11) ou o *eye-gaze* (Ilustrações 12 e 13), também chamado de prancha de comunicação com o olhar. Esta é feita de material transparente, onde usuário e mediador se posicionam um de frente para o outro, e, observam o direcionamento do olhar através de um espaço central vazado.

⁴⁴ O Boardmaker é um programa de computador que foi desenvolvido especificamente para criação de pranchas de comunicação alternativa. Ele possui em si a biblioteca de símbolos PCS e várias ferramentas que permitem a construção de recursos de comunicação personalizados. Disponível em <http://www.assistiva.com.br/ca.html> Acesso em abril de 2011.

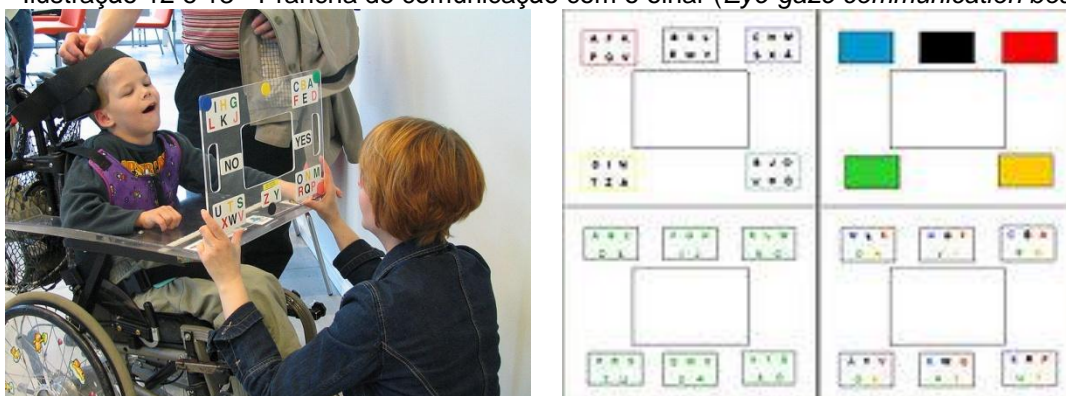
Ilustração 11 - Avental com símbolo do programa *Boardmaker*



Fonte: Imagem cedida pela EMF, 2010

É a partir da direção do olhar ou de um foco luminoso colocado na testa, que a formação de frases ou palavras se dá e, conseqüentemente, a comunicação se estabelece.

Ilustração 12 e 13 - Prancha de comunicação com o olhar (*Eye-gaze communication board*)



Fonte: http://www.cogain.org/wiki/Eye_Gaze_Communication_Board

Tanto um como outro suporte, são de baixa tecnologia, mas apresentam vantagens e desvantagens. Como vantagem, podemos considerar a facilidade no transporte, mas a desvantagem se dá pela limitação na quantidade e tamanho dos símbolos.

Como podemos constatar, as possibilidades de comunicação são variadas e as particularidades das pessoas com necessidades educacionais especiais, também.

Como afirmou Manzini (2006) acessibilidade e tecnologia devem estar de braços dados especialmente na escola. E, o que verificamos atualmente é que os computadores já são equipamentos comuns nas escolas, mas a forma de acesso a

esses computadores está diretamente ligada à condição motora de cada sujeito (PELOSI, 2003). Talvez, alguns desses sujeitos necessitem do uso de órtese⁴⁵ (Ilustração 14), adaptadores para digitação (Ilustração 15), *mouse* adaptado para pé (Ilustração 16), *mouse* adaptado (Ilustração 17), colméia (Ilustração 18).

Ilustração 14 - Órtese confeccionada com ponteira para digitação



Fonte: <http://www.google.com.br/images>

Ilustração 15 - Ponteiras de mão para digitação



Fonte: <http://www.google.com.br/images>

Ilustração 16 - Mouse adaptado para pé



Fonte: <http://www.poracaso.com/index.php/category/noticias.html>

Ilustração 17 - Mouse adaptado



Ilustração 18 - Colméia para teclado



Fonte: <http://www.google.com.br/images>

⁴⁵ Equipamentos feitos para mãos, braços ou pernas com o intuito de facilitar o posicionamento do membro e melhorar sua funcionalidade.

Outros recursos são: Teclados adaptados (Ilustrações 19 e 20), acionadores (Ilustração 21), *softwares* especiais e telas expandidas ou *touchscreen* - sensíveis ao toque (Ilustração 22).

Ilustração 19 e 20 - Teclados adaptados



Fonte: <http://www.google.com.br/images>

Ilustração 21 - Acionadores



Fonte: <http://educacaoespecialedu3051.pbworks.com/w/page/18660350/Tecnologias-Assistivas>

Ilustração 22 - Telas *touchscreen*



Fonte: <http://educacaoespecialedu3051.pbworks.com/w/page/18660350/Tecnologias-Assistivas>

Todos esses recursos e suportes são elementos fundamentais que favorecem a comunicação, e, por conseguinte, o sucesso da inclusão escolar. Não podemos

querer que as necessidades educacionais especiais das pessoas com deficiência física, particularmente, das pessoas com paralisia cerebral sejam ignoradas.

Dar o acesso dessas pessoas à sala de aula não significa que estaremos contribuindo com seu processo de aprendizagem. É nesse sentido que podemos encaixar a possibilidade de sua permanência.

Temos clareza que o movimento de todos – gestores públicos, gestores escolares, professores, demais profissionais parceiros, familiares, etc.,- deve ser impulsionado para que esses auxílios sejam facilitadores do processo de inclusão escolar, e porque não dizer social, o que não significa aspirarmos que tenhamos recursos fora da realidade do nosso país.

Esse movimento tem que tomar impulso a partir da conscientização dos educadores, promovendo ações de formação continuada, para que o movimento inclusivo tome, cada vez mais força, e que a educação possa se constituir para todos.

E, considerando esses diferentes mundos, caminhos e contextos, que abordamos no capítulo seguinte as trilhas de acesso a novas paisagens.

4 SENTINDO A PAISAGEM: NOVAS TRILHAS

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)

Em nossas experiências de caminhante nos deparamos com fatos e situações que nos conduziram a trilhas que nem imaginávamos adentrar. Como não conseguimos perceber seu fim, por que todo momento é um recomeçar, foi necessário aproveitar o percurso e sentir as emoções que ela pudesse trazer. Apesar das pedras pelo caminho, descobrimos belas paisagens e tivemos experiências desafiadoras, e ricas, ao mesmo tempo.

Neste capítulo, convidamos você a caminharmos juntos e descobrirmos o encantamento ao adentrar na trilha da EJA. Caminho denso, mas com ricas produções e imagens.

Apresentamos um recorte histórico da EJA como modalidade no contexto brasileiro, as nuances de um encontro entre a EJA e a Educação Especial, bem como aspectos históricos da EJA no contexto investigado.

Apontamos essas duas modalidades como sendo legalmente distintas, mas, percebemos, a partir da trajetória de LIZ, que ambas convergiam na mesma direção, porém, em caminhos aparentemente paralelos. O que nos levou a discutir as interfaces entre essas duas modalidades.

4.1 A EJA NO CONTEXTO BRASILEIRO

Na nossa trajetória, encontramos uma modalidade não contemplada em nosso projeto de pesquisa e fora das nossas intenções de estudo, mas, sobretudo, apaixonante e desafiadora. Adentraríamos no universo da educação de jovens e adultos (EJA) de uma escola da rede municipal da Cidade do Natal, abrindo uma nova trilha, a que LIZ concordou em se incluir.

Iríamos mergulhar na realidade da EJA, onde pulsa, a urgente necessidade de reduzir a exclusão social, e pressupõe a instauração de um sistema permanente

de educação de adultos, tanto para erradicar o analfabetismo, a considerar os níveis iniciais, quanto para assegurar ao longo da vida, condições de aquisição e renovação dos conhecimentos básicos indispensáveis. Diante do quadro de desigualdades sociais predominantes em várias partes do mundo, em especial no Brasil, no Rio Grande do Norte, e em Natal, a educação de adultos sobressai como estratégia insubstituível de proteção aos direitos humanos e de combate à pobreza, requisito fundamental para a construção democrática de qualquer sociedade.

Nossa intenção nesse sub-capítulo é apontar as evoluções que essa modalidade teve, diante das pesquisas até então realizadas e das reflexões que pretendemos provocar.

Constatamos que em leituras anteriores, a EJA foi, historicamente, construída a revelia de políticas públicas, com base em improvisos e amadorismos. Somente com a Constituição Federal de 1988, esta modalidade é reconhecida pela primeira vez, como parte do Ensino Fundamental como direito público subjetivo, inclusive para aqueles que não tiveram acesso a ele na infância e na adolescência.

Encontramos na nova redação⁴⁶ da nossa Carta Magna a seguinte referência no Art. 208.

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita **para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria**; (NR) (grifo nosso)
VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de **programas suplementares de material didáticoescolar**, transporte, alimentação e assistência à saúde. (NR) (grifo nosso)

Em nossos grifos, entendemos que está posto a alusão aos termos da educação de jovens e adultos, bem como a garantia que o atendimento especializado também possa ser dado aos alunos da EJA.

Na sequência, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB Nº 9394/96 reserva um capítulo para a Educação de Jovens e Adultos. Mesmo assim, comenta Silva (2010) quando foi aprovada a Lei nº 9.424, de 1996 - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF pelo Congresso Nacional, o então Presidente da República vetou o financiamento para a modalidade de EJA, alegando se tratar de uma modalidade sobre a qual o poder público não tinha controle sobre as matrículas. E quem deveria ter?

⁴⁶ Emenda Constitucional Nº 59 de 11 de novembro de 2009.

Dessa forma, percebemos uma contradição: Como se pode dar garantia de acesso a esses alunos quando não se disponibilizam recursos para efetivação de seu atendimento com qualidade?

Sobre essas questões dialogaremos e iniciamos com uma reflexão trazida por Arroyo (2001, p. 9), onde afirma que

A educação de jovens e adultos – EJA – tem sua história muito mais tensa do que a história da educação básica. Nela se cruzaram e cruzam interesses menos consensuais do que na educação da infância e da adolescência, sobretudo quando os jovens são trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos, excluídos. O tema nos remete à memória das últimas quatro décadas e nos chama para o presente: a realidade dos jovens e adultos excluídos. Os olhares tão conflitivos sobre a condição social, política, cultural desses sujeitos têm condicionado as concepções diversas da educação que lhes é oferecida. Os lugares sociais a eles reservados – marginais, oprimidos, excluídos, empregáveis, miseráveis... – têm condicionado o lugar reservado a sua educação no conjunto das políticas oficiais. A história oficial da EJA se confunde com a história do lugar social reservado aos setores populares. É uma modalidade do trato dado pelas elites aos adultos populares.

A partir da afirmação de Arroyo podemos desenhar o percurso denso a ser desbravado, incluindo ainda, como nosso acréscimo, a trajetória enfrentada pelas pessoas adolescentes, jovens ou adultas com deficiências e pressupor como um caminho de dupla exclusão.

Arroyo recomenda (2005) que urge a produção de pesquisas reconstruam a imagem real da educação de jovens e adultos e superem a imagem preconceituosa que ainda é dominante.

Para melhor compreensão da trajetória percorrida pela Educação de Jovens e Adultos, fazemos a seguir um breve histórico, onde priorizamos o recorte dos principais fatos ocorridos no contexto brasileiro e no estado do Rio Grande do Norte, apenas com o intuito de situar este trabalho no âmbito legal e institucional.

Segundo Cunha (1999) a denominação do termo “educação de jovens e adultos” em nosso país ainda é recente. Na época do Brasil Colônia, já se fazia referência a educação para adultos, pois era sabido que essa categoria também necessitava ser iniciada às “cousas da nossa santa fé”. Inicialmente a alfabetização de adultos para os colonizadores, tinha como objetivo instrumentalizar a população, ensinando-a a ler e a escrever. Essa concepção foi adotada para que os colonos pudessem ler o catecismo e seguir as ordens e instruções da corte; para que os índios pudessem ser catequizados; e, mais tarde, para que os trabalhadores conseguissem cumprir as tarefas exigidas pelo Estado.

Nesses termos, percebemos claramente que naquele período a escolarização tinha seu caráter religioso e dogmático em grande evidência. As autoridades ainda não tinham atentado, naquele momento, para a relação estabelecida entre a educação e a produtividade, refletindo sobremaneira no aumento de escravos e no número elevado de analfabetos como decorrência do enfoque quantitativo prevalecente.

Afirma-se que, desde a chegada dos portugueses ao Brasil, o ensino do ler e escrever aos adultos indígenas, ao lado da catequese constituiu-se de uma ação prioritária no interior do processo de colonização. Embora os jesuítas priorizassem a sua ação junto às crianças, os indígenas adultos foram também submetidos a uma intensa ação cultural e educacional. (STEPHANOU, 2005).

A expulsão dos Jesuítas, ocorrida no século XVIII, desorganizou o ensino até então estabelecido. Novas iniciativas sobre ações dirigidas à educação de adultos somente ocorreram durante a época do Império.

Neste período, começaram a acontecer algumas reformas educacionais e estas, preconizavam a necessidade do ensino noturno para adultos analfabetos e durante muito tempo, essas escolas noturnas foram a única forma de educação de adultos praticada em nosso país.

As mobilizações da sociedade em torno da alfabetização de adultos foram abundantes nas primeiras décadas do século XX, em grande parte, geradas pela vergonha dos intelectuais, com o censo de 1890, que constatou que 80% da população brasileira era constituída de analfabetos. A partir daí surgiram as "ligas", que se organizaram nas zonas rurais, a exemplo da Liga Brasileira Contra o Analfabetismo, em 1915, no Rio de Janeiro.

Ainda seguindo Cunha (1999), com o desenvolvimento industrial, no início do século XX, inicia-se um processo lento, mas crescente, de valorização da educação de adultos. Porém, essa preocupação trazia pontos de vista diferentes em relação à educação de adultos, quais sejam: a valorização do domínio da língua falada e escrita, visando o domínio das técnicas de produção; a aquisição da leitura e da escrita como instrumento da ascensão social; a alfabetização de adultos vista como meio de progresso do país, e, ainda, como forma de valorização da alfabetização de adultos para ampliação da base de votos.

A Constituição de 1934 estabeleceu a criação de um Plano Nacional de Educação, que indicava pela primeira vez a educação de adultos como dever do

Estado, incluindo em suas normas a oferta do ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensiva para adultos. Em sequência, a década de 1940 foi marcada por algumas iniciativas políticas e pedagógicas que ampliaram a educação de jovens e adultos, permitindo que esta se firmasse como uma questão nacional.

Destaca-se que em 1945, com o final da ditadura de Vargas, iniciou-se um movimento de fortalecimento dos princípios democráticos no país. Com a criação da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) ocorreu a solicitação aos países integrantes da Organização (e entre eles, o Brasil), de se educar os adultos analfabetos.

Devido a isso, em 1947, o governo lança a 1ª Campanha de Educação de Adultos, com enfoque na alfabetização. Em três meses previa-se o processo de alfabetização e, na sequência, o oferecimento do curso primário em duas etapas de sete meses, cada uma. Num momento posterior entrava na programação a etapa chamada de “ação em profundidade”, que era, na verdade, a capacitação profissional e o desenvolvimento comunitário. Nessa época, iniciaram-se discussões sobre o analfabetismo e a EJA, provocando reflexões acerca do desenvolvimento do país e a situação brasileira à margem do grupo das “nações de cultura”.

O analfabetismo, então, passa a ser visto como causa, e não como consequência do escasso desenvolvimento brasileiro.

Ante essa situação, Cunha (1999, p. 11) salienta

O adulto “analfabeto padecia de menoridade econômica, política e jurídica: produz pouco e mal e é frequentemente explorado em seu trabalho; não pode votar ou ser votado; não pode praticar muitos atos de direito. O analfabeto não possui, enfim sequer elementos rudimentares da cultura de nosso tempo”.

Mesmo assim, a 1ª Campanha surtiu bons resultados e essa visão preconceituosa foi sendo minimizada, tomando por base pesquisas realizadas por grupos americanos da psicologia experimental, que desmentiam postulados anteriores que afirmavam: “a capacidade de aprendizagem dos adultos é menor que a de crianças”. Dessa forma, passou-se a mostrar o adulto analfabeto como um sujeito produtivo, capaz de raciocinar e resolver seus problemas (embora, nos dias de hoje, em diversos exemplos de expressões preconceituosas há quem ainda o qualifique como socialmente inferior).

Ainda em 1947, realizou-se o 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos e em 1949 foi realizado mais um evento de extrema importância para esse segmento: o Seminário Interamericano de Educação de Adultos.

Assim, foram se intensificando ações de educação em massa que passaram a ser acompanhadas de propostas técnico-pedagógicas que não mais satisfaziam a simples escolarização. Expressaram-se críticas ao método de alfabetização proposto para a referida categoria, considerando a superficialidade de aprendizado no curto período e as estratégias inadequadas à clientela. Esses aspectos não nos parecem atuais?

Segundo Vieira (2004) nos anos 50, foi realizada a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), que marcou uma nova etapa nas discussões sobre a educação de adultos. Seus organizadores compreendiam que a simples ação alfabetizadora era insuficiente, devendo dar prioridade à educação de crianças e adolescentes, aos quais a educação ainda poderia significar alteração em suas condições de vida.

Nesse contexto, surge uma nova visão sobre as questões do analfabetismo e se consolida uma pedagogia com base nas teorias do mestre Paulo Freire, trazendo a tona uma forte relação entre a problemática pedagógica e a problemática social.

Em 1958, foi realizado o 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos, com o objetivo de avaliar as ações realizadas na área e visando propor soluções adequadas para a questão. Foram feitas críticas à precariedade dos prédios escolares, à inadequação do material didático e à qualificação do professor. Mas, a delegação de Pernambuco, da qual Paulo Freire fazia parte, foi mais enfática em suas considerações e propôs uma educação baseada no diálogo, que considerasse as características socioculturais das classes populares, estimulando a participação consciente na transformação da realidade social.

No diálogo proposto por Freire e seus seguidores durante o segundo Congresso, foi dado destaque à importância da participação do povo na vida pública nacional e ao papel da educação para a efetivação de uma consciência crítica.

O que se delineia a partir dessas discussões refere-se a alfabetização como princípio do processo de inclusão, logo, como instrumento fundamental de acesso aos direitos básicos de cidadania para crianças, adolescentes, jovens e também para os adultos.

Na visão freireana as concepções entre alfabetização e educação chegam a se confundir. Ele afirma que a

Alfabetização é mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler. Com efeito, ela é o domínio dessas técnicas em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. (...) Implica uma autoformação da qual pode resultar uma postura atuante do homem sobre seu contexto. Por isso a alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mas de dentro para fora pelo próprio analfabeto, apenas ajustado pelo educador. Isto faz com que o papel do educador seja fundamentalmente dialogar com o analfabeto sobre situações concretas, oferecendo-lhes os meios com os quais possa se alfabetizar. (FREIRE, 1989, p. 72)

A partir dessa visão, também se delineia o importante papel do educador como mediador das relações dialógicas estabelecidas na construção do conhecimento e no desenvolvimento do ser humano.

Com este foco, as iniciativas de educação promovidas por ele em sua proposta teórica eram organizadas a partir de trabalhos que levavam em conta a realidade dos alunos, implicando a renovação de métodos e procedimentos educativos.

Dessa forma, nos anos 50, Paulo Freire já destacava a importância das práticas pedagógicas e a necessidade da renovação de ações no sentido de adequá-las a realidade dos alunos, o que também implicaria na necessidade de evolução das experiências de ensino e aprendizagem, especialmente no campo desenvolvido pela prática docente.

As ideias de Freire ganham força, e em janeiro de 1964 é aprovado o Plano Nacional de Alfabetização, que previa a disseminação, por todo país, de propostas de alfabetização coordenadas por ele, ao mesmo tempo em que se instalava no Brasil um regime de exceção (ditadura) decorrente do golpe militar.

Enfrentar o golpe militar foi tarefa difícil que fez Freire ser exilado, provocando a suspensão da proposta por ele difundida. Apesar da repressão, algumas iniciativas com foco em suas ideias persistiram, embora de maneira tímida, continuando a ser desenvolvidas ações de alfabetização em associações de bairros, espaços comunitários e igrejas.

Em meados dos anos 60 e início dos anos 70, o Estado, associado à Igreja Católica, toma novo impulso com o intuito de lançar novas frentes e campanhas de alfabetização de adultos. No entanto, devido ao momento da ditadura, todos os

movimentos de alfabetização que se vinculavam à ideia de fortalecimento de uma cultura popular com base na filosofia de conscientização, intervenção e mudança foram percebidas como ameaça e severamente reprimidas, só sendo permitida a realização de propostas assistencialistas e conservadoras. O Movimento de Educação de Bases⁴⁷ (MEB) sobreviveu por estar ligado ao MEC e à igreja Católica. Todavia, devido às pressões e à escassez de recursos financeiros, grande parte do sistema encerrou suas atividades.

Com a ditadura militar, tiveram início as ações do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que era um programa que visava acabar com o analfabetismo em apenas dez anos. A atuação do MOBRAL voltou-se inicialmente para a população analfabeta entre 15 e 30 anos e visava uma alfabetização puramente funcional. Nesses termos, definia que era importante a valorização do homem pela aquisição de técnicas de leitura, escrita e cálculo para o aperfeiçoamento no trabalho, e sua integração social à família, à comunidade e à pátria.

A metodologia proposta por tal movimento consagrou várias experiências bem sucedidas de alfabetização, embora totalmente vazias em sentido crítico e relevância problematizadora dogmatizadas pela subserviência ao Poder estabelecido.

Durante a década de 1970 o MOBRAL se expandiu por todo território, atingindo diversos estados da federação, como também através de um programa que propunha a continuidade dos estudos, chamado “educação integrada”.

O ensino supletivo, previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 5.692/71) e implantado efetivamente em 1971, foi um marco importante na história da educação de jovens e adultos do Brasil, conforme afirma Vieira (2004)

Durante o período militar, a educação de adultos adquiriu pela primeira vez na sua história um estatuto legal, sendo organizado um capítulo exclusivo da Lei nº 5.692/71, intitulado ensino supletivo.

O artigo 24 desta legislação estabelecia como função do supletivo suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não a tenham conseguido ou concluído na idade própria. (VIEIRA, 2004, p. 40).

⁴⁷ Teve por objetivo "ministrar educação de base às populações das áreas subdesenvolvidas do Norte, Nordeste e Centro-Oeste do País, através de programas radiofônicos especiais com recepção organizada". Explicitava: "Entende-se como educação de base o conjunto dos ensinamentos destinados a promover a valorização do homem e o soerguimento das comunidades" (MEB, 1965:19 *apud* FÁVERO, 2004).

Foram criados os Centros de Estudos Supletivos em todo o País, com a proposta de ser um modelo de educação do futuro, atendendo às necessidades de uma sociedade em processo de modernização. O objetivo era escolarizar um grande número de pessoas, mediante um baixo custo operacional, satisfazendo às necessidades de um mercado de trabalho competitivo, com exigência de escolarização cada vez maior.

Na trilha paralela, os grupos que tinham uma visão mais progressista e atuavam na educação popular dentro de uma linha mais crítica e criativa, continuavam desenvolvendo projetos voltados a pós-alfabetização. Um trabalho sério e consistente que acabou por extinguir o MOBRAL, em 1985. Surge em seu lugar a Fundação Educar. Esta, passa a apoiar financeiramente e tecnicamente iniciativas governamentais e não governamentais em seus projetos de erradicação do analfabetismo.

Diferentemente do MOBRAL, essa Fundação passou a fazer parte do Ministério da Educação onde desenvolvia ações diretas de alfabetização, exercia a supervisão e o acompanhamento junto às instituições e secretarias que recebiam os recursos transferidos para execução de seus programas. Essa política teve curta duração visto que em 1990, ano Internacional da Alfabetização, quando ocorreu um período de omissão do governo federal em relação às políticas de alfabetização de jovens e adultos, este extingue a Fundação Educar, não criando nenhuma outra que assumisse suas funções. Contraditoriamente, a Constituição Federal de 1988 estendeu o direito à educação para jovens e adultos.

Art. 205 - A educação é direito de todos e dever do Estado e da família.

Art. 208 - Ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive sua oferta garantida para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria. (Constituição Federal de 1988).

Em nome do enxugamento da máquina administrativa, a União foi se afastando das atividades da EJA e transferindo a responsabilidade para os estados, os municípios e as ONGs (organização não-governamental).

Com base em todas essas demandas e não como projeto do governo, mas como uma ONG o Programa Alfabetização Solidária (PAS) surgiu na sequência, com a proposta inicial de atuar na alfabetização de jovens e adultos nas regiões Norte e

Nordeste do país, entretanto, rapidamente conseguiu alcançar todo o país, trazendo contribuições para aquele momento.

Em consonância com a Constituição, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece em seu Artigo 4º que "O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de ensino, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria". A referida Lei estabelece que

Da Educação de Jovens e Adultos

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

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

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante **ações integradas** e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá **articular-se, preferencialmente**, com a educação profissional, na forma do regulamento.

No inciso 1º, a citada Lei deixa clara a intenção de assegurar educação gratuita e de qualidade a esse segmento da população, respeitando a diversidade que nele se apresenta. Assim sendo, parece-nos que um dos desafios da educação de jovens e adultos é sustentado a partir de uma política e de metodologias criativas, possibilitando a todos, inclusive aos adultos com deficiência, o acesso a cultura letrada e uma participação ativa no contexto profissional, político e cultural da nossa sociedade. É o que diz a Lei. Contudo, quando observamos os incisos II e III, também percebemos com clareza que as “ações integradas” e a “articulação” a que a referida lei trata, diz respeito apenas a permanência no trabalho e a articulação com a educação profissional. Nesse momento, sentimos falta das ações articuladas com outros segmentos, como é o caso das ações voltadas a educação especial.

Como decorrência da aplicação da Lei, foi publicada a resolução do CNE/CEB nº 1/2000 que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos onde coloca a EJA como modalidade de ensino da educação básica. Esta Resolução considera o perfil e faixa etária de seu alunado, e, propõe ainda um

modelo pedagógico, a fim de assegurar equidade⁴⁸ e valorizar a diferença⁴⁹ à categoria, além de estabelecer as funções essenciais que a EJA necessita desempenhar, quais sejam:

- Função reparadora – não apenas considerar o acesso, mas o reconhecimento da igualdade ontológica do ser humano, sem confundir reparação com suprimento. Para isso é necessário criar situações pedagógicas que atendam as necessidades específicas de cada aluno.
- Função equalizadora – relaciona-se a igualdade de oportunidades que possibilite o desenvolvimento de todas as pessoas, de todas as idades permitindo aos jovens e adultos atualizarem seus conhecimentos e mostrarem suas habilidades, a partir da troca de experiências.
- Função qualificadora - refere-se a educação permanente considerando o ser humano como sujeito incompleto e em permanente transformação.

Tomando por base o que está previsto nas Diretrizes, ao nos referir aos desafios da EJA damos destaque aos aspectos qualitativos e quantitativos, visto que a intenção governamental é de promover a universalização do ensino fundamental, sem que haja perda de qualidade.

Nesse caminho de conquistas, salientamos especialmente o interesse crescente em nível internacional e o relevante papel da UNESCO no sentido de promover discussões e conferências com a intenção de melhor qualificar ações previstas para tal segmento.

O que apresentamos a seguir é um pequeno recorte da V CONFITEA⁵⁰ (2007, p. 37), marco importante para a EJA que denota a consolidação de toda uma história de evolução conceitual de quebra de paradigmas e de transposição da barreira da simples ideia da alfabetização de adultos como ação instrumental, para o entendimento desta ação como estratégia de desenvolvimento nacional e como uma ação de Estado.

⁴⁸ Segundo a Proposta Curricular para Jovens e Adultos: segundo segmento do Ensino Fundamental, (2002, p. 17) a equidade significa a distribuição específica dos componentes curriculares, a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades em face do direito à educação.

⁴⁹ Segundo a Proposta Curricular para Jovens e Adultos: segundo segmento do Ensino Fundamental, (2002, p. 18) a diferença é a identificação e reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada um e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores.

⁵⁰ Conferência Internacional sobre Educação de Jovens e Adultos, realizada em Hamburgo, Alemanha em 1997.

[...] A educação de adultos, dentro desse contexto, torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de ser um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça. A educação de adultos pode modelar a identidade do cidadão e dar um significado à sua vida. A educação ao longo da vida implica repensar o conteúdo que reflita certos fatores, como idade, igualdade entre os sexos, **necessidades especiais**, idioma, cultura e disparidades econômicas. Engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas "adultas" pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. (grifo nosso)

A partir destas afirmações entende-se que a Educação de Jovens e Adultos deve ser sempre multicultural, uma educação que desenvolva o conhecimento e a integração na diversidade cultural, como pressupõem as ideias de Freire (1992). Educação para a compreensão mútua, contra a exclusão por motivos de raça, sexo, deficiência, cultura ou outras formas de discriminação e, para isso, o educador deve conhecer bem o próprio meio do educando, pois somente conhecendo a realidade desses jovens ou adultos é que poderá se desenvolver uma educação de qualidade.

Os documentos produzidos nesta importante Conferência e em eventos posteriores em diferentes lugares do mundo reservaram um cenário sustentado por princípios e sugerem um novo rumo para a EJA, haja vista as heranças socioeconômicas e culturais vividas a partir do século XX, considerando que para o desenvolvimento da sociedade na era da ciência e da tecnologia da informação há a exigência de descobertas, e nesse sentido, de potencializar os conhecimentos e aprendizagens de forma integral e permanente.

Percebemos, dessa forma, que a CONFINTEA foi o marco para essa modalidade de educação, abrindo espaços de estudos e discussões em defesa da qualidade da educação para os jovens e adultos.

A partir do recorte acima, salientamos que essa Conferência, no que se refere a inclusão escolar das pessoas com deficiência ou necessidades educacionais especiais, pode ser entendida como um rico momento de articulação entre a Educação Especial e a EJA ao reconhecê-la como espaço de desenvolvimento da identidade cidadã promovendo a (res) significação da vida dos sujeitos a partir da

educação ao destacar fatores com idades, igualdade entre os sexos, necessidades especiais, idioma, cultura e disparidades econômicas.

Neste mesmo documento, encontramos um capítulo dedicado a Agenda para o futuro. Dentre os diferentes temas abordando, nessa Agenda estão – a alfabetização, a profissionalização, as novas tecnologias da comunicação e informação, a cultura e a qualidade na EJA. No Tema VIII: “A educação para todos os adultos: os direitos e aspirações dos diferentes grupos”, no item 43 encontramos a seguinte afirmação:

O direito à educação é um direito universal, que pertence a cada pessoa. Embora haja concordância em que a educação de adultos deve ser aberta a todos, na realidade, bastantes grupos ainda estão excluídos: pessoas idosas, migrantes, ciganos, outros povos fixados a um território ou nômades, refugiados, **deficientes** e reclusos, por exemplo. Esses grupos deveriam ter acesso a programas educativos que pudessem, por uma pedagogia centrada na pessoa, responder às suas necessidades, e facilitar a sua plena integração participativa na sociedade. Todos os membros da sociedade **deveriam** ser convidados e, se necessário, ajudados a se beneficiar da educação de adultos – o que supõe a satisfação de necessidades educativas muito diversas. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2007, p. 62)

Diante dos nossos grifos, verificamos que as pessoas com deficiência são citadas e, é confirmado por esse documento que essas pessoas deveriam ser convidadas a participar da EJA. Em isso acontecendo, dever-se-ia garantir as suas necessidades educacionais especiais e diversas. É isto, pois, que se propõe garantir essa agenda.

Diz o citado documento (2007, p. 63) nos itens 46 e 47, respectivamente

Para isso, nós nos comprometemos a:

45 - Garantir o direito dos migrantes, das populações deslocadas, dos refugiados e dos deficientes a participar da educação de adultos:

d) fazendo com que os adultos deficientes tenham **pleno acesso** aos programas de educação de adultos e às possibilidades ali oferecidas, solicitando à Unesco e a outros organismos das Nações Unidas que providenciem a interpretação em **linguagem gestual** e amplo acesso em suas reuniões e conferências, e pedindo à Unesco, na qualidade de organização principal, que convoque, em 1999, às vésperas do novo milênio, uma conferência sobre educação continuada para pessoas deficientes. (grifo nosso)

Neste item, parece-nos que as pessoas com deficiência, as quais o presente documento se refere garantindo o pleno acesso (conforme nosso grifo), contempla

apenas aquelas com deficiência auditiva, quando trata da “linguagem gestual” e sua devida garantia de interpretação para essa língua. Já o item 46 da mesma agenda, propõe

Oferecer, continuamente, oportunidades às pessoas deficientes e promover sua **integração**:

- a) tornando todas as formas de educação e de formação acessíveis às pessoas deficientes e estando atentos a que os serviços, deste modo oferecidos, respondam às suas necessidades e objetivos educativos;
- b) favorecendo a implementação de políticas institucionais, que garantam a igualdade de acesso, de serviços e de possibilidades de escolha profissional e de emprego às pessoas deficientes, adotando a tecnologia educativa adequada às suas necessidades especiais de educação.

Como podemos verificar, mesmo o documento apresentando uma agenda para o período de 1996 à 2004, mas, sendo apenas publicado em 2007, ainda trata das questões referentes as “pessoas deficientes” a partir do “princípio da integração”. Princípio este que já estava sendo revisto em discussões e decretos, por questões trazidas pela perspectiva inclusiva. Podemos afirmar que a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva Inclusiva só é instituída em 2008, mas os estudos em torno dela já suscitavam discussões acerca da reorganização das ações e objetivos desta Política.

Logo, inferimos, que as articulações prevista na LDB 9.394/96 em seu artigo 37 deixa uma lacuna, pois só dizem respeito a aspectos relacionados à profissionalização. O que mostra o distanciamento das ações entre as duas modalidades – Educação Especial e EJA.

O Brasil por ter sido signatário, assumiu a partir dos princípios e pressupostos teórico-ideológicos propostos, a mobilização da sociedade no sentido de promover a articulação e o compromisso com esse segmento.

O Rio Grande do Norte, sempre se fez presente nessas discussões e, conseqüentemente, na elaboração de proposições curriculares voltadas para resgatar o direito de todos os jovens e adultos a terem acesso à educação pública, bem como de promover ações pioneiras de implantação e implementação de propostas, a exemplo da campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler (1963), das Escolas Radiofônicas (1958), do Movimento de Educação de Base (MEB) (1961), do Projeto de 40 horas de Angicos (1963) e ainda da Geração Cidadã (2001).

O Município de Natal (RN), em 1996, sedia um Encontro Nacional com intuito de discutir questões que seriam levadas a V CONFITEA na Alemanha no ano seguinte.

A partir desse Encontro, foram, então, criados fóruns de discussão como estratégia política de organização de pessoas, comunidades e instituições que atuassem nesse âmbito da educação. Esses Fóruns se constituem, até hoje, como um movimento social que envolve diferentes organismos e segmentos, como exemplo: sindicatos, universidades, governos, ONGs, Sistema “S”, estudantes, professores, Ministério Público, setor privado e Poder Legislativo. Trata-se de um importante e fértil espaço de discussão, reivindicação, proposição e troca de experiência sobre a educação de jovens e adultos.

Em janeiro de 2003, o MEC anunciou que a alfabetização de jovens e adultos seria uma prioridade do novo governo federal. Para isso, foi criada a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo, cuja meta era erradicar o analfabetismo durante o mandato do governo Lula. Para cumprir essa meta foi lançado o Programa Brasil Alfabetizado, por meio do qual o MEC contribuía com os órgãos públicos estaduais e municipais, instituições de ensino superior e organizações sem fins lucrativos que desenvolviam ações de alfabetização.

Segundo Vieira (2004), estudos e pesquisas na área mostram que a Educação de Jovens e Adultos deve ser tratada juntamente com outras políticas públicas e não isoladamente.

Mesmo reconhecendo a disposição do governo em estabelecer uma política ampla para EJA, especialistas apontam a desarticulação entre as ações de alfabetização e de EJA, questionando o tempo destinado à alfabetização e à questão da formação do educador. A prioridade concedida ao programa recoloca a educação de jovens e adultos no debate da agenda das políticas públicas, reafirmando, portanto, o direito constitucional ao ensino fundamental, independente da idade. Todavia, o direito à educação não se reduz à alfabetização. A experiência acumulada pela história da EJA nos permite reafirmar que intervenções breves e pontuais não garantem um domínio suficiente da leitura e da escrita. Além da necessária continuidade no ensino básico, é preciso articular as políticas de EJA a outras políticas. Afinal, o mito de que a alfabetização por si só promove o desenvolvimento social e pessoal há muito foi desfeito. Isolado, o processo de alfabetização não gera emprego, renda e saúde. (VIEIRA, 2004, p. 85-86).

Dessa forma, faz-se necessário também, a ligação do programa de alfabetização com outros programas governamentais ou não governamentais, que

estimulem a geração de renda, a auto-sustentabilidade gerando melhor qualidade de vida.

Na CONFITEA VI, ocorrida na cidade de Belém do Pará/Brasil no ano de 2009, foram realizadas várias discussões acerca dos problemas enfrentados pela EJA nos últimos doze anos, bem como sobre as metas estabelecidas na Conferência de 1997 em Hamburgo/Alemanha. Na análise do relatório final do evento as autoridades envolvidas e seus representantes afirmaram: “Agora é hora de agir, pois o custo da falta de ação é muito alto”.

Esta Conferência, que reuniu cerca de 1.500 participantes, de 156 Países-membros incluiu nos debates um vasto leque de questões que transitaram entre políticas e governança para educação de adultos, alfabetização como competência básica para a aprendizagem ao longo da vida, garantia de qualidade e avaliação dos resultados de aprendizagem, participação e inclusão, além de mecanismos apropriados para a captação de recursos e financiamento de projetos específicos.

Entendemos que a inclusão na qual se refere o relatório, não aponta as especificidades da inclusão da pessoa com deficiência, e sim, a inclusão social de maneira ampla e geral, focando na inserção no mercado de trabalho.

Em entrevista⁵¹ concedida, Hepburn (2009), presidente da Conferência Geral da UNESCO enfatizou que

A educação e a aprendizagem de adultos desempenham um papel crítico para o enfrentamento dos desafios culturais, políticos e sociais do mundo contemporâneo e sublinha a necessidade de se colocar a educação de adultos em um contexto mais amplo do desenvolvimento sustentável. Ele reconhece também que políticas efetivas de governança, financiamento, participação, inclusão, equidade e qualidade são condições necessárias para que jovens e adultos estejam aptos a exercer os seus direitos à educação.

O então Ministro Fernando Haddad, reforçou o pronunciamento de Hepburn e acrescentou: “Nós temos imensas esperanças que depois de Belém estaremos prontos para reunir todos os esforços para garantir o direito de ler e escrever a todos os cidadãos do mundo”.

⁵¹Disponível em:

<http://www.unesco.org/pt/confinteavi/singleview/news/international_conference_on_adult_education_closes_with_a_call_to_move_from_rhetoric_to_action-1/back/5446/cHash/fa1dc1d7b0/> Acesso em março de 2011.

O que percebemos diante dessas duas afirmações é que a preocupação com a essência da EJA ainda está focada nos problemas que giram em torno das altas taxas de analfabetismo. Isso se justifica haja visto o Brasil ainda possuir boa parte de sua população, de analfabetos ou com apenas três anos de escolaridade.

Por outro lado, percebemos que a abordagem da CONFITEA VI sobre as pessoas com deficiência, inseridas nos grupos por eles denominados de “grupos especiais”, ainda que muito incipiente, é ressaltada em seu documento Educação e aprendizagem para todos: olhares dos cinco continentes

É visível a atenção dada em anos recentes a adultos com deficiência, migrantes e população carcerária. O uso de tecnologias tradicionais e modernas facilitou essa tarefa, especialmente com adultos com deficiência e com a população migrante. (CONFITEA VI, 2009, p. 72)

Contudo, este documento não traz uma referência específica sobre a realidade brasileira, mas sim, de forma genérica, incluindo a América Latina e Caribe. Há nesse documento, a sinalização de que os adultos com deficiência mereceram o olhar dos países membros reunidos disparando um movimento tendencial da importância da educação para esses grupos especiais.

Outros dados apontados no mesmo Relatório que nos chama atenção, dizem respeito: 1) ao que alguns países chamam de Políticas, e, que na verdade são apenas listagem de objetivos, metas e desejos não traduzidas em planos e programas, e portanto, sem dotação orçamentária para sua efetivação; 2) a falta de envolvimento e participação da sociedade na discussão dessas políticas; e, 3) o grande hiato entre o que está posto oficialmente e o que de fato acontece, ou seja, uma grande lacuna entre o discurso e a prática.

Reforçando o que aponta Bruno (2006, p. 47) “nota-se que o discurso da modalidade de EJA omite e exclui os alunos com deficiência de seus compromissos, de forma semelhante, a modalidade de Educação Especial o faz em relação a educação de alunos jovens ou adultos”. Logo, entendemos que a lei por si só já exclui as pessoas dessa categoria, quando não contempla esse significativo segmento social.

Temos clareza que os avanços coexistem junto as limitações. Conforme aponta o relatório final da CONFITEA VI (2009) a hora de agir é agora, pois o preço da falta de ação parece ser muito alto. A EJA continua a ser mal entendida e mal

tratada. Sendo “frequentemente e indevidamente considerado um regime especial com outras áreas que desafiam classificações tradicionais e que continuam a ter suas especificidades ignoradas, como a “educação intercultural bilíngue, a educação especial e escolas multissérie” (CONFITEA VI 2009, p. 74).

Considerando que boa parte das pessoas com deficiência constituem-se de adultos ou jovens em distorção idade-série (embora não tenhamos este dado com precisão), esperamos que nas próximas discussões a EJA disponte como alternativa institucional de inclusão escolar, também para esse segmento de pessoas, resultando, dessa forma, em consequências diretas quanto a revisão da base legal que contemple as interfaces entre a educação especial e a EJA.

São necessários, portanto, vários olhares e o empreendimento de mudança no sistema educacional como um todo. Um novo olhar que vá desde uma larga reflexão acerca da organização do trabalho pedagógico constituído em práticas e posturas, materiais e equipamentos coerentes com a proposta, até aos espaços físicos, da acessibilidade e da prática docente, incluindo a formação e o acompanhamento pedagógico sistemático a professores, mas, e antes de tudo isso, faz-se mister a instituição efetiva de políticas que ofereçam a todos, indistintamente, a oportunidade de alcançar um padrão mínimo de qualidade em educação.

4.2 EJA E A EDUCAÇÃO ESPECIAL

O governo brasileiro, nos últimos anos, tem reconhecido e divulgado, através de documentos legais, programas, projetos e propostas, que a educação especial é também uma questão de direitos humanos e implica a definição de políticas públicas, traduzidas nas ações institucionais planejadas, implementadas e avaliadas.

A concepção que orienta as principais opiniões acerca da inclusão escolar é de que a escola é o segundo espaços de ação e de transformação, que articula os princípios das políticas educacionais e das políticas sociais, no sentido de garantir os direitos da população.

Todos: crianças, adolescentes, jovens e adultos com ou sem deficiência, devem ter assegurado o seu direito de aprender no ensino regular, no ano/série correspondente à sua faixa etária. Os professores da escola regular, em articulação com a educação especial, devem estabelecer estratégias pedagógicas e formativas.

Metodologias que favoreçam a aprendizagem e a participação desses alunos no contexto escolar. E isto não é diferente com a educação de jovens e adultos.

Desde a LDB de 1996 a educação especial se coloca de maneira transversalizada aos diferentes níveis da educação básica e superior. Isso significa dizer que todos esses níveis devem ter clareza de seus princípios, concepções e práticas e, assim, colocarem em seus projetos pedagógicos, ações que contemplem as diretrizes preconizadas pela política nacional.

Em nosso entendimento, assim como a transversalidade da educação especial aparece para a efetivação dessa política em todos os níveis da educação, também deveria se dar na EJA, atendendo, especificamente, aos níveis do ensino fundamental e médio, visto que a tendência natural dos alunos com deficiência ou necessidades educacionais especiais, ou mesmo em distorção idade-série conflui à essa modalidade.

Com a extinção das então denominadas classes especiais, decorrente da reformulação empreendida a partir da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva (2008) couberam às instituições de ensino fazer esse encaminhamento para a EJA. Vale ainda, uma ressalva: colocando-os no lugar e espaço de direito correspondente às suas necessidades, fazendo com que se sentissem acolhidos e pertencentes aquele lugar, sem infantilizá-los.

No quadro a seguir, apontamos os focos que cada uma dessas modalidades atende, conforme o que está oficialmente instituído nos documentos regulatórios.

A Educação Especial tem seu foco no atendimento das pessoas com necessidades educacionais especiais, ou seja, com deficiências (física, intelectual, visual, auditiva ou múltipla), transtorno global do desenvolvimento (TGD), altas habilidades/superdotação) e, a EJA, aponta seu foco ao eixo da alfabetização e da formação profissional.

Ilustração 23 - Esquema das Modalidades – Educação Especial e EJA



Fonte: Elaboração própria desta autora.

O público dessas modalidades sofre os efeitos do processo de exclusão da sociedade capitalista com mais intensidade do que os demais grupos sociais, aonde as regras de mercado se afastam da perspectiva da equidade, reduzindo espaços para a competitividade e avidez pela produtividade. Dinâmicas estas, muitas vezes incompatíveis com o momento vivido pela clientela dessas modalidades de ensino.

Posta a distinção entre essas duas modalidades e a divergência em suas políticas, a aparente dúvida quanto à possível busca de trilhas que confluam a um mesmo ponto de referência, se esvaem ante a própria realidade verificada nas salas da EJA.

Assim, ousamos imaginar um novo esquema que minimize o distanciamento entre as modalidades e haja um espaço de intersecção entre elas, visto que é isso que está acontecendo nas nossas escolas.

Ilustração 24 - Esquema proposto: Modalidades – Educação Especial e EJA



Fonte: Elaboração própria desta autora.

A maioria dos educadores ainda não consegue enxergar essa intersecção, tratando cada modalidade com uma referência única, embora a educação especial esteja demandada ao observarmos a presença de pessoas com deficiência nas salas da EJA. Duas modalidades, uma única sala, todos juntos. Faz-se mister pensar nas necessidades e especificidades a partir de estratégias articuladas. Mas, o que observamos é que as escolas ainda não se deram conta de que isso já é uma proposta concreta e real.

Encontramos em dados estatísticos algumas distorções e nos deteremos a observar os números a partir de 2008, visto que foi o ano em que a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva entra em vigor.

Verificamos os dados do Censo Escolar 2008, 2009 e 2010, e constatamos a evolução no número de alunos com deficiências, matriculados na EJA no estado do

Rio Grande do Norte em 2010. Destacamos os números referentes as matrículas iniciais da rede municipal de ensino, segundo detalhamento das tabelas a seguir:

Tabela 4 - Matrículas iniciais de alunos na Educação Básica do RN, 2008.

Município	Dependência	Matrícula Inicial															
		Ed. Infantil		Ensino Fundamental		Ensino Médio	Educação Profissional (Nível Técnico)	Educação de Jovens e Adultos - EJA (presencial)		EJA (semi-presencial)		Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)					
		Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais			Fundamental ²	Médio ²	Fundamental	Médio	Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais	Médio	Ed. Prof. Nível Técnico
NATAL	Estadual	0	73	17.432	25.600	32.833	441	10.108	3.880	380	0	0	0	217	109	65	0
	Federal	198	97	56	0	1.662	1.447	32	286	0	0	6	2	1	0	0	0
	Municipal	3.458	6.406	25.876	15.307	0	0	7.944	0	0	0	4	37	275	80	0	62
	Privada	5.348	12.435	20.007	16.499	11.802	1.675	1.238	1.762	7	58	23	64	291	69	26	1
	Total	9.004	19.011	63.371	57.406	46.297	3.563	19.322	5.928	387	58	33	103	784	258	91	229

¹ Não estão incluídos alunos da EJA semi-presencial.

² Inclui os alunos da EJA integrada a Educação Especial.

Fonte: INEP⁵²/MEC. Educacenso 2008/ Rio Grande do Norte, 2011.

Tabela 5 - Matrículas iniciais de alunos na Educação Básica do RN, 2009.

Município	Dependência	Matrícula Inicial															
		Ed. Infantil		Ensino Fundamental		Ensino Médio	Educação Profissional (Nível Técnico)	Educação de Jovens e Adultos - EJA (presencial)		EJA (semi-presencial)		Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)					
		Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais			Fundamental ²	Médio ²	Fundamental ²	Médio ²	Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais	Médio	Ed. Prof. Nível Técnico
NATAL	Estadual	0	86	15.823	24.495	30.151	196	8.496	4.107	116	0	0	0	198	125	90	0
	Federal	153	145	42	0	1.947	2.178	31	288	0	0	4	4	2	0	3	0
	Municipal	2.309	6.536	25.272	14.955	0	0	7.483	0	0	0	8	44	375	120	0	49
	Privada	5.563	11.756	20.703	16.372	11.553	2.796	2.034	2.438	5	42	8	43	197	79	40	3
	Total	8.025	18.523	61.840	55.822	43.651	5.170	18.044	6.833	121	42	20	91	772	324	133	164

¹ Não estão incluídos alunos da EJA semi-presencial.

² Inclui os alunos da EJA integrada a Educação Especial.

Fonte: INEP/ MEC. Educacenso 2009/ Rio Grande do Norte, 2011.

⁵² Disponível em

http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Matricula/censoescolar_2010.asp?metodo=1&ano=2010&UF=RIO+GRANDE+DO+NORTE&MUNICIPIO=natal&Submit=Consultar Acesso em março 2011.

Tabela 6 - Matrículas iniciais de alunos na Educação Básica do RN, 2010.

Município	Dependência	Matrícula Inicial															
		Ed. Infantil		Ensino Fundamental		Ensino Médio	Educação Profissional (Nível Técnico)	Educação de Jovens e Adultos - EJA (presencial)		EJA (semi-presencial)		Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)					
		Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais			Fundamental ²	Médio ²	Fundamental ²	Médio ²	Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais	Médio	Ed. Prof. Nível Técnico
NATAL	Estadual	0	86	14.233	23.308	28.291	95	7.659	3.921	40	0	0	0	342	214	115	0
	Federal	111	134	88	0	2.001	2.338	31	286	0	0	1	6	1	0	3	2
	Municipal	2.144	6.611	25.144	14.633	0	0	6.753	0	0	0	12	59	514	178	0	0
	Privada	4.926	12.610	21.390	16.776	11.524	3.404	2.549	2.572	43	370	7	59	224	93	47	7
	Total	7.181	19.441	60.855	54.717	41.816	5.837	16.992	6.779	83	370	20	124	1.081	485	165	9

¹ Não estão incluídos alunos da EJA semi-presencial.

² Inclui os alunos da EJA integrada a Educação Especial.

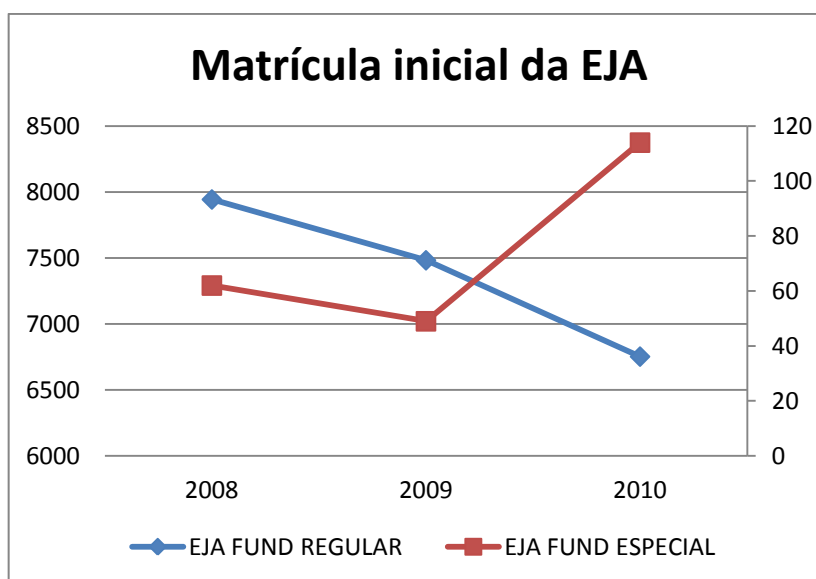
Fonte: INEP/ MEC. Educacenso 2010/ Rio Grande do Norte, 2011.

O que observamos nas referidas tabelas é que os números de matrícula inicial da rede municipal do ensino fundamental EJA – presencial, tiveram uma queda significativa nos últimos três anos, passando de 7.944 em 2008, para 6.753 alunos matriculados em 2010.

Por outro lado, constatamos que em relação a educação especial na EJA - ensino fundamental, houve um salto de 45,6% em relação ao número de matriculados entre 2008 e 2010.

O gráfico mostra ainda, a curva descendente das matrículas iniciais nesses três anos consecutivos na EJA regular. Além de mostrar um aumento nas matrículas totais da EJA Especial.

Ilustração 25 - Gráfico das matrículas iniciais da EJA no RN



Fonte: Adaptado por esta autora a partir de dados do INEP, 2011.

Consideramos que um período de três anos não nos remete à segurança estatística para estabelecermos termos de comparação ou inferir sobre os dados analisados. Entretanto, os gráficos e tabelas apresentados indicam uma tendência de manutenção das curvas verificadas.

Observando a tendência da curva descendente das matrículas iniciais da EJA fundamental regular, em contraponto à forte tendência ascendente das matrículas iniciais da EJA fundamental especial, entendemos que a situação sugere que o impacto deste aumento de matrículas não interferiu no processo de queda verificado na EJA fundamental regular, logo, outros fatores devem ter contribuído de maneira mais expressiva, o que suscitaria, em momentos posteriores, um estudo mais aprofundado sobre essas questões.

Os dados por si só não indicam, para nós, as causas dessas tendências, pois não existem registros que nos levem a justificar esse desalinho. Entretanto, a curva ascendente das matrículas iniciais da EJA fundamental especial, cujo ponto de inflexão se dá no ano de 2009, sugere que o reflexo da mudança na política nacional da educação especial, ocorrida em 2008, tenha se expressado nesse ano de 2009, onde, com a extinção das classes especiais, os alunos com deficiência tenham recorrido à modalidade da EJA. Como exemplo deste fato, podemos citar o caso de LIZ.

Em se mantendo a tendência da ascendência das matrículas iniciais da EJA especial, significa que os educadores envolvidos nessa modalidade, necessitariam estar cada vez mais preparados para atender a crescente demanda, o que implica na premência de sua formação continuada.

Além dessa formação dos educadores, a melhoria do processo de inclusão escolar, também pressupõe o acesso ao ensino, a permanência na escola e, conseqüentemente a qualidade na aprendizagem.

O acesso ao ensino está sendo dado, mas a permanência implica em uma série de aspectos que, no caso das pessoas com deficiência física, foram brevemente sinalizados em capítulos anteriores desta pesquisa, a exemplo, podemos citar a acessibilidade física e comunicacional, bem como a utilização de tecnologia assistiva e ou de comunicação alternativa.

No RN, a partir das visitas feitas ao órgão gestor da educação a SEEC/RN durante esta investigação, encontramos indicativos de sub-notificações nessas estatísticas. Outra preocupação nossa refere-se à imprecisão dos dados. Estes são importantes, mas quando disponibilizados pelas diferentes instâncias – estadual, municipal, privada, divergem entre si, ou ainda, perdem-se por extravios ou não são registrados, dificultando nossas leituras e análises, como ocorreu quando procuramos analisar os dados da Escola CP.

Acreditamos que as autoridades ainda necessitam estabelecer melhorias na rede de coleta e tratamento dos dados, tornando-os mais fidedignos à realidade. Seja melhorando os sistemas de controle dos instrumentos de coleta, seja na capacitação dos gestores e operadores dos sistemas, seja criando mecanismos de avaliação institucional da qualidade estatística dos dados.

Sabemos que temos tido grandes avanços na universalização do ensino em nosso país, mas percebemos esses avanços em números, quantitativamente. Entretanto, qualitativamente, os instrumentos que dispomos ainda não nos permitem uma leitura mais apurada, e, três anos (da instituição da Política Nacional da Educação Especial na perspectiva inclusiva até agora) ainda é muito pouco tempo para verificarmos avanços significativos, tanto nos aspectos relacionados a escolarização desses jovens e adultos com deficiência, quanto no aproveitamento destes no mercado de trabalho.

Precisamos ter clareza que na perspectiva da educação inclusiva, o foco não é a deficiência do aluno, e, sim, os espaços, os ambientes, os recursos que devem

ser oferecidos a esses alunos. Estes devem ser acessíveis e responder a especificidade de cada aluno. Portanto, a acessibilidade aos materiais pedagógicos, arquitetônicos e comunicacionais, bem como o investimento no desenvolvimento profissional deveria assegurar a participação real aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na vida em sociedade. E a escola não pode se isentar desse envolvimento.

Isso é uma questão de garantia de cidadania e de direitos, conforme nos aponta a Carta Magna do Brasil, ratificada pela Resolução nº 05/2009 do CME, no Capítulo V - Do Processo de Ensino-Aprendizagem, em seu Art. 28, quando fixa as normas relativas à educação das pessoas com necessidades educacionais especiais no Sistema Municipal de Ensino do Natal/RN

Art. 28 – O ensino ministrado na sala de aula regular em que se encontram educandos com NEESP⁵³ não sofrerá alterações quanto a currículos e programas; quando necessário, deverá haver organização específica, adequações metodológicas, recursos pedagógicos, tecnológicos e de comunicação diferenciados, para atender as necessidades específicas de cada educando.

A partir de todas essas discussões, sugerimos que se inicie nas secretarias de educação uma mobilização no sentido de mapear a EJA e se instaurar um processo mais consistente em relação as suas políticas, favorecendo o avanço nas questões de ensino e de aprendizagem. Não há mais tempo para esperar.

Essa nossa sugestão é ratificada pela manchete de um artigo que muito nos chamou atenção, publicado⁵⁴ no dia 05 fevereiro de 2011, que diz: “Dados censitários são uma das principais causas do fracasso das políticas públicas voltadas para as pessoas com deficiência”. Um trecho do citado artigo diz o seguinte:

[...] chegaremos a conclusão que nada poderá ser feito sem a realização de um censo específico, que mensure e localize as pessoas com deficiência, pois os atuais dados censitários excluem milhões delas e impedem que os gestores públicos formulem políticas de apoio apropriadas e proporcionais as necessidades das pessoas com deficiência, dificultando seu acesso a educação e ao trabalho e impedindo o pleno exercício da cidadania.

Diante do contexto apresentado por esse artigo, podemos compreender que esses dados estatísticos não mascaram apenas a realidade da educação do estado

⁵³ Necessidades Educacionais Especiais, termo usado no citado documento.

⁵⁴ Disponível em <http://www.acessobrasil.org.br/index.php?itemid=934> Acesso em abril/2011.

do RN, essa fragilidade atinge toda federação. Talvez, aí esteja posto, um dos fracassos da educação do Brasil. Quando não há informações fidedignas, compromete-se todo o sistema, causando prejuízos na distribuição orçamentária do governo e na prioridade das decisões políticas e administrativas.

De acordo com a fala da professora Neves, como membro participante durante a primeira reunião registrada em ata pela Comissão Interinstitucional⁵⁵ ocorrida em Natal/RN: “[...] existem experiências pontuais da EJA, há lugares que é por nível, outros adotam o seriado, mas não há nenhuma política nacional para a EJA, lamentavelmente essa modalidade ainda está neste formato” (NEVES, 2007, p. 2-3, In: BARBOSA JÚNIOR e PINHEIRO, 2010, p. 235).

Com a narrativa desta professora, naquele momento inicia-se um novo caminho que seria trilhado por essa categoria. Tanto, professores e pesquisadores como representantes e alunos clamam por uma mudança que possa trazer luz e fortalecer a proposta que esta modalidade tanto precisa.

Em visita ao setor de estatística da SEEC/RN recolhemos os dados apresentamos na tabela a seguir (Tabela 7). Dados que, apesar de incompletos já revelam uma grande preocupação em relação à chegada das pessoas com necessidades educacionais especiais às salas da EJA. Detemos-nos em apresentar apenas os dados das pessoas com deficiência física, visto ser este o foco desta investigação. Ressaltando que não encontramos os dados de pessoas com paralisia cerebral, mas presumimos que estas estão contempladas na categoria das deficiências físicas.

Identificamos, ainda, que o sistema não está devidamente alimentado de dados para subsidiar detalhamentos com precisão acerca das especificidades das deficiências e dos TGD. E, naquela subcoordenadoria, fomos informadas que os registros das matrículas se encontravam, no momento de nossa visita, apenas em posse do setor de estatística chamado de Assessoria Técnica e de Planejamento (ATP). Não encontramos nada a respeito das pessoas com deficiência no setor responsável pela EJA – Subcoordenadoria de Educação de Jovens e Adultos (SUEJA), ou seja, mais uma prova de que esses alunos, os com deficiência, pertencem a outra ‘pasta’.

⁵⁵ Essa Comissão Interinstitucional designada pela Secretaria Municipal de Educação (SME) foi constituída em 18 de agosto de 2008, sob a Portaria nº 112, envolvia professores e pesquisadores da SME, da UFRN, do Sindicato dos Trabalhadores em Educação (SINTE/RN) e representantes dos professores que trabalhavam com a EJA.

Segundo informações através de conversas indiretas com as técnicas da SUEJA/SEEC/RN “quando há necessidade de alguma informação de pessoas com deficiência, recorremos a Subcoordenadoria de Educação Especial (SUESP)”. Não é de estranhar o distanciamento previsto no esquema da Ilustração 23. Cada um trata do que lhe cabe.

Em nossa opinião esses fatos vividos depõem contra o sistema que prevê a articulação. Faz-se urgente mudar esse quadro.

Os dados de matrícula inicial da tabela 7 comprovam isso.

Tabela 7 - Matrículas Iniciais da EJA - Educação Especial com foco na deficiência física no RN.

TIPO DE DEFICIÊNCIA	MATRÍCULAS INICIAIS NO RN						
	EJA – ESPECIAL: 2004 a 2010						
	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Deficiência física	66	79	91	96	85	72	197
TOTAL GERAL	775	545	815	1.331	1.008	720	1.608

Fonte: SEEC-RN/ATP, 2011.

Podemos verificar na tabela acima um aumento de aproximadamente 50% nas matrículas dos alunos com deficiência na EJA no estado do RN no período de 2004 a 2010. Já em relação as pessoas com deficiência física, este índice aumentou em aproximadamente 200%.

Dos dados coletados junto a ATP, não conseguimos informações dos anos 2005 e 2007 para a Escola CP. Contudo, podemos observar na próxima tabela 8 que houve um aumento no número de deficiências que chegaram a Escola. Podemos inferir que em 2010 houve ainda um aumento significativo das pessoas com deficiência e, isso pode ter sido devido a extinção do projeto da EJA que acontecia na ADOTE até o ano de 2009, ou ainda pelo ponto de inflexão ocorrido após a instituição da Política Nacional. Como as duas escolas se localizam no mesmo bairro, sempre houve intercâmbio de alunos e serviços entre as duas instituições, especialmente nos anos finais do ensino fundamental.

Conforme dissemos anteriormente, o que ocorre em nosso estado, não é diferente do que está posto nos dados apresentados nacionalmente. E, pelas mesmas questões, não há como fazermos inferências.

Parafraseando a professora Neves, concordamos com o fato de que faltam políticas para a EJA em nosso país.

Tabela 8 - Matrículas Iniciais por deficiência na Escola CP / EJA - ESPECIAL

TIPO DE DEFICIÊNCIA	MATRÍCULAS INICIAIS NA ESCOLA CP EJA – ESPECIAL: 2004 a 2010						
	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Deficiência física	-	NÃO INFORMADO	-	NÃO INFORMADO	-	-	8
Deficiência mental	-		3		-	-	5
Síndrome de Down	-		1		-	-	-
Autismo	-		-		-	-	3
Baixa visão	-		-		1	-	1
Cegueira	1		-		-	1	2
Auditiva	-		-		-	-	-
Múltipla	-		-		-	1	-
TOTAL	1		4		1	2	19

Fonte: SEEC-RN/ATP, 2011.

Se não se conseguiu perceber um encontro entre a EJA e a Educação Especial, urge instaurar-se uma nova trajetória no cenário dessas paisagens: a tentativa de compreender o porquê isso acontece. E o desafio de encontrar um eixo que possa interrelacionar essas duas modalidades, que, embora distintas, são também, e ao mesmo tempo, transversais à educação básica, e imprescindíveis de serem pensadas e discutidas dentro do atual contexto educacional.

4.3 A EJA EM NATAL E NO CONTEXTO ESCOLAR INVESTIGADO

Antes de darmos início as incursões da EJA no contexto escolar pesquisado, cabe um breve relato para situar historicamente a EJA no âmbito municipal (Natal/RN).

A EJA foi institucionalmente incorporada à rede municipal de ensino de Natal como segmento do ensino regular a partir de 1990.

Segundo Barbosa Júnior (2010), esta modalidade iniciou sua trajetória com o regime seriado, um programa próprio e um quadro de professores que já pertenciam a Rede Municipal.

De 1990 a 2001, várias foram as tentativas de alavancar as práticas da EJA na rede municipal, desde convênios com universidades e fundações, formação de uma equipe de trabalho e pesquisas, bem como a partir dos dados históricos propostos nos Referenciais Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino.

Mediante os vários estudos dessa equipe, constatou-se que a proposta pedagógica, que era sustentada pela Pedagogia de Projetos, não atendia com a devida qualidade as propostas de ensino e aprendizagem necessárias aquela clientela (BARBOSA JÚNIOR, 2010).

Ao corpo docente faltava a apropriação sobre qual seria o sentido dos 'projetos', traduzido, assim, em equívocos conceituais e metodologias inadequadas. Mais uma vez, faltava formação àqueles educadores.

Em pesquisas e avaliações realizadas pelo grupo de estudiosos e pesquisadores, tanto da UFRN quanto da SME, a maioria dos professores e gestores não tinha conhecimento das especificidades da EJA. Os dados dessa pesquisa indicavam que apenas 10% desses professores haviam tido formação para atuar nessa modalidade (BARBOSA JÚNIOR, 2010).

A proposta estava quase fracassada, os alunos já não acreditavam em suas possibilidades de aprendizagem, assim, evadiam-se.

A desmotivação, as resistências a mudanças e a revolta dos professores fragilizavam ainda mais o processo de aprendizagem daqueles alunos que ali se encontravam. Outro aspecto que fez com que os alunos se evadissem era a infantilização posta em suas metodologias e atividades. A partir desta constatação, percebeu-se que era necessário e imprescindível rever toda a proposta.

De 2006 a 2007 a SME em parceria com a UFRN através da Base de Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos e Práticas Culturais, elaboram um projeto de formação continuada, o que se constituiu em um curso de especialização em EJA. O objetivo maior, segundo Barbosa Júnior (2010, p. 220) seria de "colaborar para que professores da EJA do município de Natal/RN se apropriassem de saberes específicos para atuar nessa modalidade de ensino".

Dessa forma, indicava-se a necessidade de se relacionar teoria e prática, estimulando-se a atitude reflexiva e de pesquisa.

O curso transcorreu da melhor maneira possível, fazendo com que o diálogo e a participação democrática fossem a mola propulsora para seu sucesso.

Deste rico e fértil momento de formação, saíram 326 professores diplomados e ainda a produção de 176 ensaios científicos.

Em 2008 cria-se a Comissão Interinstitucional, já citada anteriormente, com vistas a sustentar as práticas e movimentos instalados sobre a EJA, na tentativa de que, mesmo havendo a mudança na gestão municipal, a equipe permaneceria coesa em suas propostas. Conforme cita Barbosa Júnior (2010, p. 236)

O Brasil como um todo, ainda vivencia processos de aprendizagem sobre respeito ao público, especialmente nos campos da educação e da saúde, pois as práticas políticas indicavam que quando um novo governo assumia, um dos seus objetivos era apagar os vestígios do que o antecedeu.

Para mostrar a força que o movimento teve e as marcas que todo esse processo de construção trouxe a todos os envolvidos, no início de 2009 a Comissão Interinstitucional decide ampliar o grupo, convidando educadores e educandos a tomarem assento na Comissão, e inaugurar um novo processo, mais participativo.

Amplia-se assim a Comissão, haja vista a necessidade que se tinha em articular propostas concretas para levar a VI CONFITEA que ocorreria na cidade de Belém do Pará, naquele mesmo ano.

Na sequência, em dezembro de 2009 essa equipe, em cooperação com as equipes gestoras das escolas municipais envolvidas, realizam o I Congresso de Educação de Jovens e Adultos. Este se constituiu em um marco histórico na busca de garantias para a continuidade das discussões e apropriação da proposta de Reformulação da Educação de Jovens e Adultos – EJA da rede municipal de ensino da Cidade do Natal/RN (SME, 2009, p. 4).

Este documento traz em seu escopo a seguinte afirmação

A Educação de Jovens e Adultos, no âmbito mundial, reflete os sistemas sócio-econômicos e políticos em que está inserida, com concepções e práticas variadas. No Brasil trabalhamos para garantir o direito de todo e qualquer ser humano ter acesso à aprendizagem, independente de idade, sexo, raça, etnia, situação civil ou necessidades de condições especiais. Temos a clareza de que apenas o acesso não é suficiente. Faz-se necessário garantir um percurso com aprendizagem significativa que possibilite atender às exigências educacionais futuras.

A citada Proposta sustentada pela finalidade de: “buscar compreender e aprender com as comunidades com que queremos trabalhar, do que simplesmente alfabetizar ou ensinar sem conhecer ou considerar as demandas reais desse público”.

Em virtude disso, o Projeto Político Pedagógico da escola campo de pesquisa (2009) traz as ideias freireanas como suporte basilar para o processo de formação, especialmente no que se refere à reflexão crítica da prática pedagógica, o que implica em saber dialogar e escutar, respeitar o saber do educando e reconhecer a identidade cultural do outro. A pedagogia crítica e libertadora concebida por Paulo Freire propõe que o educando desenvolva, de forma autônoma e responsável a sua própria aprendizagem.

Tal proposta vem ratificar o Art. 4º, parágrafo I, da Resolução do CME - Nº 007/2009⁵⁶, que afirma em um de seus objetivos: “promover a preparação para o mundo do trabalho, estimulando o desenvolvimento do pensamento crítico, a autonomia intelectual e o exercício da cidadania”.

Logo, o momento histórico da EJA em nosso município, recortado, a partir da leitura do citado documento, traz um trecho que nos deixou bastante apreensiva:

[...] é preciso reconhecer que sofremos de desesperança. A desesperança é uma doença que torna a pessoa incapaz de realizar-se. Enquanto a angústia refere-se à relação do humano com o mundo, a desesperança refere-se à relação do humano consigo mesmo, em que consiste propriamente o eu. Desesperança implica em viver a morte do eu. E morremos cada vez que vamos à escola cumprir um dia letivo de um calendário que foi instituído por pessoas e grupos que estão fora da escola e que, muitas vezes, desconhecem as necessidades e especificidades dos educandos e educadores dos jovens e adultos. (PROPOSTA DE REFORMULAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 2009 p. 11-12)

A partir desse recorte, percebe-se, então, a preocupação que a equipe executora da proposta traz, enfatizando que o que foi instituído na proposta de reformulação está distante do que se tem dentro das salas de aula da EJA. Isso, de certa forma, pode ser constatado nas nossas observações e conversas com os educadores da Escola CP.

⁵⁶ Resolução do Conselho Municipal de Educação (CME) que estabelece normas sobre a estrutura, funcionamento e organização do trabalho pedagógico da Educação de Jovens e Adultos nas unidades de ensino da rede municipal de Natal/RN.

Como tudo que é novo requer um tempo de maturação e adaptação, por esse motivo, acompanhamos pelo período de maio a dezembro de 2010, dentro da Escola CP, o tatear de um novo processo, e constatamos dificuldades, por parte dos educadores que lá se encontravam, na execução da proposta da EJA.

As maiores dificuldades diziam respeito à apropriação da referida Proposta por parte dos educadores e também dos próprios alunos. Os estudos e planejamentos sistematizados pouco aconteciam, sinalizando o tempo todo que aquela comunidade ainda não estava com as ações previstas incorporadas à sua rotina.

Os poucos momentos de planejamento integrado, não permitiam a interação de ações previstas em sala de aula e realizadas as previstas na SRM, com pouca participação dos atores principais – os alunos.

Essas fragilidades puderam ser percebidas em relação a cultura e concepção da EJA no âmbito da Escola CP e da formação dos docentes e suas práticas. Estivemos na Escola ao longo de sete meses e só soubemos da visita da equipe da EJA da SME à Escola CP por duas vezes. Uma para reunião com a equipe gestora e outra para reunião e aplicação de questionário com uma representação de alunos.

Mesmo assim, a partir de novos documentos e propostas, preocupa-nos o atual quadro da EJA na nossa cidade. A hora, de fato, é de rever as concepções, práticas e posturas! O momento sugere uma pausa para reflexão.

Remetemo-nos ao século XX, ao final da década de 1950. Passaram-se mais de 50 anos e ainda estamos tateando estratégias para mitigar as fragilidades da educação, em especial do ensino fundamental, particularmente da EJA. E já era tempo de colhermos bons frutos dessa trajetória.

Hoje a estrutura e organização da proposta na Escola CP correspondente aos anos finais do ensino fundamental, como previsto na Resolução CME Nº 007/2009, se dá obedecendo aos seguintes critérios

Art. 7º - Nos níveis referentes aos anos finais, III e IV, as disciplinas serão agrupadas em blocos e se distribuirão nos dois semestres letivos. Assim, o aluno se matriculará por semestre, em um dos dois blocos de disciplinas. No caso de não conseguir concluir alguma disciplina, poderá cursá-la no semestre seguinte sem perder as que já concluiu.

Art. 8º - a escola organizará as turmas dos níveis III e IV em dois blocos de disciplinas. Um bloco será composto por Língua Portuguesa, Língua Inglesa, História e Geografia e o outro incluirá Matemática, Ciências, Artes, Ensino Religioso e Educação Física.

Art. 9º - em cada semestre, nos níveis III e IV, o aluno participará de 12 horas aulas presenciais semanais nos horários de 19h às 22h, nas 2ª, 3ª, 4ª e 5ª feiras, como também de 3 atividades presenciais complementares, realizadas às 6ª feiras, conforme cronograma definido pela escola, o qual deverá ser encaminhado ao SEJA e ao SNOE, nos primeiros 15 dias do início de cada semestre.

Da forma como está estruturada a proposta, entende-se que as sextas-feiras ficam reservadas para o planejamento interdisciplinar, conforme previsto nos objetivos dos termos da referida Resolução, bem como para realização de atividades presenciais complementares, oficinas laborais de acordo com o interesse dos alunos, e, de atividades realizadas nas salas ambientes (laboratório de informática, sala de leitura, sala multimídia ou sala de leitura/biblioteca).

No contexto escolar investigado, segundo uma das coordenadoras pedagógicas Jasmim, nas sextas-feiras há uma baixa participação dos alunos, visto a cultura da escola ainda está arraigada a práticas que acontecem dentro das salas de aula. Quando a aula tem uma proposta inovadora, prevista para acontecer de forma mais dinâmica, como por exemplo, nas sextas-feiras, ocorre a queda na frequência dos alunos. Dessa forma, percebe-se que os alunos ainda preferem aulas inseridas em uma prática formal e tradicional. Mas, o que leva a esse querer?

Pode-se inferir que as histórias de cada sujeito em suas experiências como aluno foram pautadas onde a cópia do quadro e a reprodução de exercícios de fixação eram as estratégias mais usadas. Assim, para se conceber uma nova cultura é necessário um processo de adaptação com problematizações e reflexões permanentes – podemos incluir aí as experiências dos próprios professores. Mas, não foi o que contatamos nos momentos de observações.

As práticas docentes permanecem presas a experiências tradicionais, conteudistas, dificultando a “aceitação” de perspectivas interdisciplinares e focadas na formação integral dos alunos.

Parece-nos que voltamos ao início dos anos 1990, quando a SME integrou-se a UFRN para estudar e avaliar a proposta, visto que ela já não atendia aos alunos naquela época. Dizia-se que os professores não estavam preparados, que a pedagogia de projetos não atendia e que havia a infantilização das atividades e práticas. Será que as coisas mudaram? Quais as condições estão sendo asseguradas para sua implantação/implementação? Será que foi dado voz aos professores na elaboração do documento de Reformulação da proposta da EJA?

Ora, Confúcio, filósofo chinês já dizia: “Conte-me e eu esqueço; Mostre-me e eu apenas me lembro; Envolve-me e eu compreendo”. Dessa forma, ressalto a importância da colaboração, do trabalho em conjunto e da avaliação permanente. Assim se faz uma política participativa e colaborativa onde todos devem contribuir para a realização de algo que favorecerá a todo o grupo, sendo, da mesma forma, pró-ativos em suas ações.

Com a leitura da Proposta de reorganização da EJA no município de Natal, e especialmente na Escola CP, não encontramos nenhum ponto de articulação desta proposta com a educação especial. Não há nada que respalde as pessoas com deficiência, TGD, altas habilidades/superdotação, nesse contexto.

Dessa forma, ousamos pensar um novo esquema que denominamos de ‘Dinâmica de relações’ conforme Ilustração 26. Na nossa proposta de reflexão sobre a realidade atual da Escola CP, inferimos o seguinte esquema.

Ilustração 26 - Esquema da Dinâmica de relações



As transformações culturais necessárias para que o processo de inclusão escolar se consolide, refletem o modo como a sociedade encara a inclusão, como um valor incorporado à ética e a moral de um povo. Ao analisarmos todo o processo histórico-cultural e legal da inclusão escolar percebemos, no âmbito da Escola CP, que as transformações ocorridas no Sistema de Ensino, mediante os regramentos instituídos e pela infra-estrutura disponibilizada, pouca influência tiveram no efetivo estabelecimento de mudanças nas concepções inclusivas no processo educacional. Entretanto, ao modificarem-se as práticas pedagógicas, entendemos que o processo

de mudanças nas concepções se torna bem mais dinâmico e efetivo. Isso, porque as pessoas não conseguem mudar, apenas porque mudaram as regras, ou têm acesso a novos equipamentos, tecnologias e recursos. Elas mudam quando aprendem a executar as mudanças, entendem o motivo, a importância e a aplicabilidade dessas mudanças, e se sentem atores relevantes do processo, para o qual participam ativamente de sua construção e, conseqüentemente, dos avanços decorrentes de sua implantação.

Mudar as regras existentes, ou instituir novas regras é fundamental para o funcionamento do setor público, que este difere do setor privado, por exemplo, porque enquanto o segundo só não pode fazer o que a lei proíbe, o primeiro só pode fazer o que a lei permite. Logo, para tudo que o setor público for realizar, é necessário que exista uma lei que regule essa ação. Mas a lei, ao instituir o regramento para o funcionamento da atividade pública, não pode existir por si só. É necessário que aqueles que estarão submetidos a ela, sejam capazes de realizar os seus preceitos, adotarem os seus princípios e fundamentos, e cumprirem as suas normas.

Para tanto, precisam acumular conhecimentos e habilidades, bem como precisam receber os insumos necessários para o exercício das atribuições a eles designados e, dessa forma, produzirem o que a lei estabelece. Sem esse acúmulo, não é possível haver a produção. Não se realiza aquilo que não se conhece. Se realiza aquilo que se tem conhecimento para realizar e, normalmente se está acostumado a realizar daquela forma anteriormente aprendida, no seu dia a dia. As afirmações dos educadores da Escola CP declarando que “ainda não estamos preparados”, ou “não sabemos como fazer” expressam claramente essa situação.

Então, sem modificarem-se as práticas, as quais pressupõem o exercício das realizações, e conseqüentemente o acúmulo obtido na vivência e no estudo para a prática, nada ou pouco se consegue modificar na cultura institucional, no entendimento de como as coisas são e como elas funcionam, resultando em implicações frágeis nas concepções do processo de inclusão escolar.

5 O QUE ENCONTREI NO CAMINHO...

[...] o homem traz em si um potencial de vida, assim como as variedades infinitas de seres vivos escalonados na hierarquia zoológica, assim como o grão de trigo e a mais ínfima semente; e este potencial de vida anima a criatura com um invencível ímpeto, lança-a para a frente, rumo à poderosa realização de seu destino.
(FREINET, 1998, p. 9)

Traçamos o mapa do percurso, arrumamos a bagagem para o início da aventura. Colocamos nela tudo que imaginei precisar. (É fato que levamos ‘coisas’ demais e, nos deparamos com situações em que precisamos de outras tantas ‘coisas’ que não estavam comigo), encontramos muitas coisas interessantes, diferentes... Coloridas.

Árvores, das mais belas, floridas, com largos troncos, vasta copa e boa sombra. Cada uma colocada em lugares estratégicos, oras à margem do nosso caminho e, ou, escondidas entre outras, discretas e tranquilas, mas todas com o simples objetivo de nos transmitir sua força misteriosa e compor a paisagem encontrada. Belas contribuições nos deram as gestoras.

Ao longo de todo caminho, junto a cada árvore, vários insetos multicoloridos! Estes pequenos seres multiformes, em suas características próprias acompanharam nossa caminhada mostrando a importância de sua existência em cada momento da trilha. Eram os nossos colaboradores, os sujeitos da pesquisa.

O Sol, que esteve me emprestando seus raios, mostrando toda dedicação ao me acompanhar como sujeito-referência na trilha e LIZ. Esta nos mostrou que o caminho só começou e se faz no caminhar.

Conseguimos chegar aqui, é preciso mostrar o que colhemos nesta caminhada.

Como a inspiração deste ambiente natural, esperamos neste capítulo compartilhar as sensações e percepções, mesmo consciente que outros pontos de chegada virão mais adiante.

5.1 ANALISANDO O PERCURSO

Ao longo de toda pesquisa desenhemos e guardamos as imagens que encontramos. E nesse contexto delineado pela documentação da pesquisa visualizamos o processo de inclusão escolar na escola investigada.

Já havíamos desenvolvido uma pré-análise com base em Bardin (2002) e desta, fazia parte a nossa leitura flutuante que se constituiu dos seguintes procedimentos:

1. Escolha de documentos: Mapeamento e análise de documentos legais que tratassem da educação especial ou referendassem suas perspectivas inclusivas no Mundo, no Brasil, no RN e na Escola CP; Conhecimento das diretrizes e propostas EJA;
2. Formulação das hipóteses e objetivos: Definição e preparação de materiais que pudessem respaldar nossas hipóteses – roteiro de entrevistas, questionários, registro das observações;
3. Regras de recorte: Categorização e codificação.

Posteriormente, fizemos a exploração do material, considerando as descobertas e a sistematização das decisões tomadas.

A partir daí, com base nos resultados que encontrávamos, chegava a hora da interpretação dos dados. Ainda, de acordo com Bardin (2002, p. 127)

Os resultados em bruto são tratados de maneira a serem significativos (<<falantes>>) e válidos. [...] O analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos -, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas. Por outro lado, os resultados obtidos, a confrontação sistemática com o material e o tipo de inferências alcançadas podem servir de base a uma outra análise disposta em torno de novas dimensões teóricas, ou praticadas graças a técnicas diferentes.

Compreendemos, diante da investigação realizada, que há um ciclo de análise e interpretações e, muitas vezes, há a necessidade da retomada de conceitos ou procedimentos para ser realizada uma nova leitura.

Ao fazermos a leitura da transcrição das entrevistas semi-estruturadas realizadas, pudemos extrair categorias a partir do roteiro estabelecido e das falas de todos os colaboradores, fazendo um cruzamento sustentado pelos conteúdos trazidos com as leituras, com os registros feitos no diário de campo durante as

observações, bem como, com os diálogos embasados pela revisão de literatura realizada. Esse recorte indicava a essência e o significado do objeto pesquisado.

Para o estabelecimento das categorias, Bardin (2002) sugere dois processos: Um que é estabelecido a partir do sistema de categorias do autor da pesquisa, com base nos dados coletados, e o outro que só é definido no final da coleta de todas as informações.

Para melhor sistematização dos nossos dados, escolhemos estabelecer as categorias de forma que atendessem também as questões de estudo desta investigação. Elegemos então:

CATEGORIA 1	CATEGORIA 2
Concepção de inclusão escolar de pessoa com paralisia cerebral	Práticas pedagógicas de gestores e professores

Como resultado das entrevistas realizadas, verificamos um volume de informação considerável, fazendo-se necessário que fossem destacados os aspectos e questões que se demonstraram ao longo do percurso, mais relevantes para os objetivos desta investigação.

A análise incluiu, assim, o recorte das entrevistas e conversas, os registros das observações e a revisão de literatura que gerou a construção da documentação para a pesquisa, a qual se configurou como um elemento essencial aos nossos achados ao longo do caminho. Ela tem por objetivo desvelar os sentidos que os colaboradores envolvidos – diretos e indiretos - deram à investigação proposta ao longo das nossas trilhas.

Dessa forma, optamos por aglutinar esses dados em quadros-síntese, conforme modelo (Apêndice B), com vistas a correlacionar o posicionamento dos colaboradores ao referencial teórico acumulado e às observações realizadas durante a pesquisa de campo. A partir desses quadros-síntese trabalhamos na análise e interpretação dos dados obtidos as quais apresentamos a seguir.

5.1.1 Concepção de inclusão escolar de pessoa com paralisia cerebral

Inicialmente destacamos os recortes das entrevistas, no que diz respeito a Categoria 1, a qual chamamos de Concepção de inclusão escolar de pessoa com paralisia cerebral.

Para esta categoria trabalhamos com uma questão disparadora das nossas análises, embora durante as entrevistas realizadas com os diferentes colaboradores, tenham surgido novas perguntas e aspectos complementares que achamos importante trazer aos nossos diálogos:

O que você acha das pessoas com deficiência, estudarem junto das pessoas sem deficiência?

Quando feita aos professores, complementamos com a seguinte pergunta: *o que você acha do aluno com deficiência?* Sentimos a necessidade de assim direcionar com vista a estimulá-los a uma resposta mais rica e detalhada, que trouxesse em seu escopo a experiência vivida em sala de aula.

Apresentamos a seguir algumas falas significativas dos educadores entrevistados acerca da concepção sobre a inclusão escolar:

- *“...a gente sabe que é uma questão histórica, ainda tem muita coisa pela frente, mas é importante que vá sendo construída essa mudança...”* (ACÁCIA)

- *“...rompemos uma barreira importante que é a barreira do próprio preconceito [...] a gente abriu espaço para que essas crianças ditas especiais, entrasse num convívio com crianças ditas normais...”* (IPÊ)

- *“...É um grande desafio, até porque nós estamos acostumados a trabalhar com alunos normais, então quando a gente se depara com um aluno nesse nível a gente fica... Como trabalhar? Como avaliar?”* (ESPERANÇA)

Podemos inferir que há uma linha tênue entre a consciência do constructo histórico da concepção de inclusão associado a um processo de mudança, e esta, está em andamento, como todo processo ocorre. Pelas afirmações de ACÁCIA, entendemos que em sua percepção já é sentida essa necessidade de mudança.

É importante salientar o avanço que a chegada de LIZ provocou na equipe da escola CP, destacada pelo movimento de mudança, perceptível através do desejo de construir uma nova realidade e continuar aprendendo com esse processo. Certamente esta escola está um passo adiante de outras que não tiveram a oportunidade de aprender com alunos como LIZ.

A inclusão escolar deve constituir-se em permanente processo de ação-reflexão-ação (FREIRE, 1979; 1996), devendo subsidiar as possíveis revisões de posturas e decisões a serem tomadas pela instituição no sentido de seu

desenvolvimento, sendo necessário para tanto, a quebra de paradigmas, assim como aponta IPÊ.

A histórica marca do preconceito quanto ao desenvolvimento de práticas inclusivas ainda turva a visão. Os educadores sentem que há uma nova realidade advinda da presença de pessoas com deficiência na Escola CP, mas ainda expressam uma visão atávica e distante em relação a participação dos alunos com deficiência, em especial, LIZ. Como verificamos nas falas de ESPERANÇA e IPÊ, respectivamente: *“É um grande desafio, até porque nós estamos acostumados a trabalhar com alunos normais”* e *“rompemos uma barreira importante que é a barreira do próprio preconceito”*.

Chamamos atenção, por exemplo, quando na fala de IPÊ, aparecem as terminologias *ditas especiais/normais*. Com o uso destas expressões percebemos que as concepções ainda se embasam em propostas dissociadas de conceitos atuais.

A mudança das questões semânticas que tratam da deficiência e da inclusão, e culminam em questões simbólicas e de transformações subjetivas da linguagem, precisam ser mais bem observadas, conforme recomenda a Secretaria de Direitos Humanos, através da Portaria Nº 2.344/2010, a qual referenda as alterações de terminologias em documentos e órgãos governamentais conforme Resoluções/CONADE anteriores.

Essa referida Portaria (nº 2.344/2010) dá publicidade a Resolução nº 1, de 15 de outubro de 2010, do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência/CONADE, onde em seu Art. 2º, inc. I atualiza a nomenclatura do Regimento Interno do CONADE, alterando o termo “Pessoas Portadoras de Deficiência”, para “Pessoas com Deficiência”

Sassaki (2005, p.7) em estudos anteriores sugeria para algumas terminologias na era da inclusão a substituição dos termos:

Pessoas ditas normais

TERMOS CORRETOS: pessoas sem deficiência; pessoas não-deficientes. Neste caso, o termo ditas é utilizado para contestar a normalidade das pessoas, o que se torna redundante nos dias de hoje

Pessoas ditas deficientes

TERMO CORRETO: pessoas com deficiência. A palavra ditas, neste caso, funciona como eufemismo para negar ou suavizar a deficiência, o que é preconceituoso.

Portador de deficiência

TERMO CORRETO: pessoa com deficiência. No Brasil, tornou-se bastante popular, acentuadamente entre 1986 e 1996, o uso do termo portador de deficiência (e suas flexões no feminino e no plural). Pessoas com

deficiência vêm ponderando que elas não portam deficiência; que a deficiência que elas têm não é como coisas que às vezes portamos e às vezes não portamos (por exemplo, um documento de identidade, um guarda-chuva). O termo preferido passou a ser pessoa com deficiência.

Conforme se expressam GRILO e ZANGÃO em seus posicionamentos:

- *“...eu não posso ter uma visão diferenciada para o aluno mesmo ele portando uma deficiência, acredito que é o mais correto que existe, o aluno estar participando junto com toda a comunidade...” (GRILO)*

- *“Eu já estive em sala de aula com crianças, com adolescentes que apresentam necessidades especiais e que não foram detectadas pela escola e nem pela família e, esses alunos, talvez tenham mais problemas relacionados ao aprendizado do que essas portadoras de necessidades especiais”.(ZANGÃO)*

Apesar da terminologia *portadora de necessidades especiais* ser inadequada, ZANGÃO em sua fala, assim os refere sinalizando que as dificuldades de aprendizagem dessas pessoas, às vezes nem são ‘reveladas’ pelos alunos, ou ‘descobertas’ pelos professores e escolas, não sendo assim, realizado nenhuma ação que as minimize. Talvez esses alunos cheguem a ter mais problemas de aprendizagem do que aqueles que, como sugere sua fala, tenham deficiências. Por esse motivo destacamos no corpo deste trabalho, a importância da sensibilidade pedagógica do professor e de sua formação continuada. Sobre esta temática, discorreremos com maiores detalhes na Categoria 2 – Práticas Pedagógicas.

Para dialogar com as diferentes possibilidades de aprendizagem no ambiente da sala de aula, fugindo de um esquema de padronização didática, este professor poderá fortalecer as experiências de aprendizagens dos sujeitos envolvidos e, consequentemente, agregar valor à sua formação integral.

Vemos ainda aspectos fortes de uma concepção estigmatizada na fala de ESPERANÇA, quando se refere a estar acostumada a *“trabalhar com alunos normais”*.

Na maioria das vezes o que se vê por parte dos professores e alunos é a falta de conhecimento sobre as deficiências que faz com que sempre sejam tratadas de forma agressiva e confusa, reforçando o preconceito, os rótulos e o estigma.

O outro, nesse processo de aceitação ou rejeição das diferenças, possui papel fundamental, visto que o ser humano busca no outro a identificação do que lhe é semelhante e do que lhe é diferente. É o outro quem possibilita ao indivíduo reconhecer-se como tal, decorrendo daí o seu próprio ajustamento à realidade

circundante. Nesse sentido, verificamos a importância que o conhecimento de todas essas concepções tem nesse complexo processo.

De acordo com o que nos diz Goffman (1988, p. 13), “Construímos uma teoria do estigma, uma ideologia para explicar a sua inferioridade e dar conta do perigo que ela representa [...]”. Em nosso ver, a forma mais cruel em que o preconceito se apresenta e se instala esteja, talvez, na tendência em não acreditar no potencial de desenvolvimento e aprendizado do aluno com deficiência, sem mesmo enxergarmos o sujeito que ali está. O que sobressai, nesses casos, é a sua deficiência.

A inclusão escolar se constitui basicamente em uma política de respeito e aceitação – interna: dentro de cada um de nós e, externa: de toda a sociedade, mas sempre sustentada na experiência coletiva.

Infelizmente, continuamos arcando com as consequências das marcas deixadas pela história, através dos mitos e preconceitos em relação às pessoas com deficiência e seus processos de inclusão escolar. Tudo isso, em função de um conjunto de pseudo igualdades que acabam reforçando o lugar de exclusão e atrapalhando o caminhar na conquista dos direitos humanos, e consequentemente, da liberdade.

Nesse sentido, é relevante compreender o conceito de deficiência, visto que este, sempre caminhou junto a trajetória da inclusão. Em relação a este conceito, Diniz (2007, p. 8) aponta quando define

[...] ser deficiente é experimentar um corpo fora da norma. O corpo com deficiência somente se delinea quando contrastado com uma representação do que seria o corpo sem deficiência. Ao contrário do que se imagina, não há como descrever um corpo com deficiência como anormal. (DINIZ, 2007, p. 8)

Ou ainda o conceito que trata a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (2008, p. 3)

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas.

Precisamos mudar nossa forma de olhar para a deficiência. E a partir desse olhar, desmistificar as possíveis dificuldades. Aprender a lidar com elas é

fundamental para o desenvolvimento sócio-cultural. É importante não fingir que somos tolerantes às “diferenças” ocasionadas pela deficiência. Afinal de contas, tolerar é bem distinto de aceitar e buscar alternativas.

Essa intolerância é, muitas vezes, expressa em distorções conceituais percorridas pelos entrevistados conforme se verifica, por exemplo, na resposta de FLAMBOYANT, ao se referir ao “princípio da integração”

- *“...a questão da integração, da socialização, eu acho que facilita a aprendizagem da pessoa portadora de deficiência...” (FLAMBOYANT)*

Quanto a concepção de inclusão posta por essa gestora, percebemos um não alinhamento histórico-conceitual em relação a evolução do processo de inclusão. Suas expressões demonstram, em alguns casos, um grande hiato temporal, com fixação em conceitos incipientes da inclusão escolar trazidas por um passado ‘atual’, que ainda co-existe com a perspectiva inclusiva.

Conforme discorre Souza e Silva (2005)

[...] o “princípio da integração”, ao pressupor que todos somos iguais e por isso podemos estar juntos, desconsidera que somos todos diferentes, únicos, singulares. Mesmo defendendo a inserção da pessoa com deficiência no âmbito escolar e social, ignora sua história cultural e é capaz de reforçar uma ideia de deficiência vinculada à doença, à anormalidade. A realidade mostra que esses mesmos estudantes com deficiência, por não conseguirem se adaptar à escola regular, são encaminhados de volta à escola especial, que acaba por segregá-los novamente. (SOUZA; SILVA, 2005 *apud* FLEURI, 2009, p.69).

Atualmente, o movimento inclusivo não mais permite o referido retorno das pessoas com deficiência às *escolas especiais*, visto que todos devem estar juntos na escola regular, não apenas para socialização, mas, e, fundamentalmente, para aprender.

A falta de conhecimento sobre a deficiência talvez seja o principal indutor de equívocos quanto a compreensão do processo de inclusão escolar. ESPERANÇA ao responder sobre o que achava dos alunos com deficiência, disse:

- *“Eu acho muito empenho, muito esforço que eles desprendem ao se propor a estudar, a entender, a assistir aula numa turma normal, porque assim você tá dando aula e o aluno normal tá até achando que aquilo ali tá uma banalidade, enquanto que o aluno com deficiência ele tá esforçando a mente pra chegar ao entendimento”(ESPERANÇA).*

A partir dessa conotação da deficiência, além da distorção de normalidade, notamos que essa professora está presa no modelo médico, vendo a deficiência como uma incapacidade orgânica, biológica, diferenciando os alunos com deficiência, dos alunos “normais”, componentes de uma turma “normal”. Depreende-se dessa colocação que o formato padrão adotado por ESPERANÇA em suas práticas pedagógicas e em sua didática, constitui-se em único modelo dirigido e preparado para alunos “normais”.

Conforme bem observado por Mittler (2003, p. 25)

Esse conceito de inclusão envolve um repensar radical da política e da prática e reflete um jeito de pensar fundamentalmente diferente sobre as origens da aprendizagem e as dificuldades de comportamento. Em termos formais, estamos falando sobre uma mudança de ideia de defeito para um modelo social.

Ou seja, no modelo médico não cabem as práticas pedagógicas ou a didática para o estabelecimento de qualquer relação de ensino-aprendizagem para os alunos com deficiência.

Já a professora BORBOLETA responde:

- “Eu acho que são pessoas com direito igual a gente, só que infelizmente eu acho assim: não é só o direito dele que tá sendo negado quando ele está sendo jogado numa sala de aula, é o direito do professor, porque a gente também se sente de certa forma culpado, porque é como se a gente tivesse discriminando aquela pessoa de deixar ela a aula todinha ali parada...” (BORBOLETA)

Nessa colocação verifica-se ‘um passo adiante’, na concepção da inclusão, haja vista que BORBOLETA, ainda que não perceba possibilidades da construção de um trabalho que atenda as necessidades de LIZ, e permaneça amarrada no modelo para “*alunos normais*”, incomoda-se com o fato de deixá-la “*a aula todinha ali parada*”, bem como entende que os alunos com deficiência também tem os mesmos direitos de todos, podendo participar das atividades propostas, mas ainda não sabe bem como fazê-lo. Ela também os percebe como sujeitos de direitos, entrando em consonância com a professora ABELHA, que entendendo o aluno, com ou sem deficiência, como um cidadão, vê a diferença como uma característica social e difusa, traz os aspectos dos direitos civis e afirma:

- “...Eu acho que é aluno, que é cidadão, que tem que tá nos espaços, que a gente tem que ter essa abertura mesmo..., que é diferente, é! Mas tem um monte de coisa diferente, eu vejo tudo tão diferente que pra mim não é que seja mais um, mais uma diferença, mas que tá inserido que eu vejo todo mundo tão diferente”. (ABELHA)

Skliar (2006), que discute a questão da diferença, aponta que não é correto conceituar: melhor ou pior, superior ou inferior, positivas ou negativas. Não são diferenças opostas, contrárias. Precisamos ter cuidado para não tornar tais concepções como um processo em bases segregacionistas.

Embora muitas barreiras para promover e ampliar tais direitos referidos por ABELHA já tenham sido mitigadas em consequência da ação dos movimentos sociais e de políticas instituídas, ainda persiste a desigualdade social traduzida na falta de oportunidades de acesso, e de permanência com a qualidade necessária para realizar o pleno desenvolvimento de cada indivíduo e sua cidadania. Essa questão é tratada no âmbito governamental pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, expressa pelo MEC:

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, MEC/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2008)

É importante avançar ainda mais nessa visão, visto que a deficiência não pode ser encarada como um problema, mas as dificuldades da quebra do paradigma para a inclusão, sim. Na escola, sem sombra de dúvidas, por se constituir em espaço sociocultural, de formação cidadã, onde as diferenças se encontram, a inclusão pode e deve se consolidar. Entretanto, para que a escola atinja esse patamar de espaço sociocultural inclusivo, é necessário que se crie as condições para que isso ocorra.

A mudança de visão conceitual constitui-se em uma dessas barreiras a ser vencida. A inclusão não pode mais ser vista como um problema a ser enfrentado, mas sim, como um processo de conquista do direito cidadão. Entretanto, as posições verificadas junto às respostas dos educadores da escola CP, caminham em outra direção. Porém, alguns avanços são verificados, de maneira diferenciada em cada um deles, mas presentes em todos.

Como exemplo, analisamos a fala de ZANGÃO:

- "... Sempre tive alunos com esses problemas e eu acho que a inclusão começa na escola, a escola tem um peso de responsabilidade na formação dessa criança".(ZANGÃO)

Percebemos que em sua afirmação, este professor reconhece a escola como porta de entrada para a inclusão, mas a inclusão se inicia, de fato, na família. Mais precisamente, talvez ele estivesse se referindo a inclusão escolar, ainda que equivocadamente, como sendo um problema. Em vista disto, podemos inferir que seu ponto de vista esteja pautado, não só pelo desafio e complexidade que este processo requer, mas, também, pela ausência de estudos, nessa área, em sua formação inicial.

O professor GRILO entende a necessidade de socialização do aluno com deficiência, quando diz:

- "... é a realidade, claro que ele vai precisar de cuidados extras dependendo muito da deficiência, mas, o interessante é que ele esteja envolvido junto na sociedade, participando para que a gente possa detectar os problemas existentes..." (GRILO)

Há, na fala do professor GRILO aspectos bem significativos, por exemplo, quanto a expressão: "*cuidados extras*". Esta é destacada quando ele complementa sua fala demonstrando preocupação com suas aprendizagens e, define *cuidados extras* como sendo:

- "Uma atenção maior, porque dependendo da deficiência, no caso da paralisia cerebral, você tem que ter um certo cuidado em estar observando o que aquela criança tá fazendo, o que aquele aluno tá absorvendo, apesar dele ter a parte cognitiva perfeita..." (GRILO)

Se por um lado o professor GRILO reconhece a capacidade cognitiva de LIZ como "perfeita", ou seja, preservada, por outro lado, ele aponta a importância de algo que possa favorecer efetivamente suas aprendizagens.

A partir dessa colocação, podemos trazer o recorte referido no Decreto Federal nº 6.571 de 2008 em seu Art. 1º, que prevê que

A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

O citado Decreto ganha respaldo técnico, pedagógico e financeiro devendo ser pensado a partir de cada situação, e devendo ser compartilhado com todos os envolvidos no processo – gestores, professores da sala de aula, da sala de recurso multifuncional, do laboratório de informática, da biblioteca, etc., e os seus familiares.

Atualmente o AEE também está previsto e garantido na Política apoiada pelo referido Decreto, e, no caso da Escola CP, através da sala de recurso multifuncional. O atendimento nesta sala surge para auxiliar as pessoas com deficiência no sentido de promover a comunicação, a educação, a mobilidade e o controle do meio ambiente, favorecendo suas aprendizagens.

Acreditamos que, embora GRILO tenha afirmado ter pouco conhecimento sobre esse atendimento, o AEE, em sua fala, sinalizou curiosidade:

- [...] A SRM, sei que existe, já conversei com a professora da sala, mas como funciona durante o dia, só falei com ela uma vez, pois durante a noite ela não funciona. (GRILO)

O outro aspecto que nos chamou atenção na fala do professor GRILO foi o uso da palavra “*criança*” o qual, soma-se a mesma palavra relatada também por ZANGÃO, quanto diz da: “*formação dessa criança*”. Em suas falas, tanto um quanto outro, referem-se à LIZ como uma criança, embora ela já tenha 18 anos.

Entendemos que para muitos, o comprometimento motor, a ausência de autonomia e a necessidade de um mediador para alimentação, locomoção em cadeira de rodas, etc., bem como os termos e condições da *paralisia* cerebral, sejam motivos para infantilizá-la.

Esta concepção vem ainda a ser reforçada na fala da professora JOANINHA quando diz:

- “...é um direito que assiste a esse educando e, em segundo, a possibilidade de crescimento não só dessa criança com deficiência como também dos demais [...] a criança vai se sentir pertinente, ela vai passar a pertencer a um grupo, vai começar a sentir que ele faz parte daquela sala de aula e tem a mesma valorização que os demais...” (JOANINHA)

Outrossim, não só pela sua aparência corporal, mas também, pelos professores e gestores que não a enxergam como uma adolescente, referindo-se a ela como “*bebê*”, “*criança*”, “*menininha*”, “*a bichinha*”, infantilizam-na, sentem compaixão, descaracterizam sua identidade e maturidade, podendo levá-la a uma limitação na interação entre seus pares.

Dentre muitas falas e posicionamentos foi relatado por mais de um professor, que se LIZ tivesse comprometimentos de ordem cognitiva ou mesmo sensorial, (uma deficiência auditiva ou visual) além da necessidade do uso de cadeira de rodas, seria mais fácil de interagir com ela. Mas, a ausência de oralização se constituía em um grande problema. Nesse sentido os professores GRILO e BORBOLETA refletem:

- [...] Tanto na comunicação que é muito importante, porque se você trabalha com o surdo você tem a LIBRAS, mas no caso dela ela ouve muito bem, mas não consegue expressar por fala e aí gera uma certa dificuldade...(GRILO)

- [...] eu falava com ela, perguntei o nome dela e ela não respondia, porque ela sorri e tudo, mas não fala! Assim fica complicado! Ninguém da sala sabia o nome [...]Eu achei estranho alguém deixar uma pessoa deficiente, a gente não ter nenhuma orientação e de repente a gente chega na sala e não tem ninguém pra identificar a adolescente, pra gente se comunicar ela não falava, eu tentava dizer: Você fala? Você escreve? Você sabe dizer seu nome? E ela não se expressava, sorria, mas não conseguia. (BORBOLETA)

Em ela não conseguindo se comunicar através da fala era, para os professores, o aspecto que mais comprometia as relações com a aluna, o que redundaria na obrigação de uma maior atenção ou de *cuidados extras*, conforme referido por GRILO anteriormente.

SOL, a mãe, também comenta em conversa, reforçando o que foi apontado pelos professores:

- “[...] ela não fala então, é uma barreira muito grande como a gente chegar nesse mundo dela, ela entende, mas, ela não sabe expressar, não é que ela não saiba, ela não tem como expressar...” (SOL)

Entendemos que expressões de afastamento, recusa, repulsa e medo são frequentemente percebidas nessas relações entre pessoas, especialmente quando a linguagem corrente não encontra nexos dialógicos, resultando em quebra de fluxos comunicacionais e, conseqüentemente, na quebra da relação ensino-aprendizagem.

Quando se trata de uma pessoa com paralisia cerebral, como no nosso caso-referência, a linguagem não se expressa de forma convencional, mas através da linguagem corporal, ou através de uma ajuda técnica, diferente da prevalência da linguagem escrita e oral. Os docentes, não preparados para essa realidade, acabam por não perceberem as possibilidades e potencialidades da aluna em questão, mas apenas as suas limitações, as suas deficiências.

A inclusão dessas pessoas na escola, ainda é um desafio, atual e constante, demonstrando que essa inclusão ainda caminha lentamente.

A escola, com suas práticas e posturas, não consegue formar pessoas para outra linguagem, outra leitura, que não seja a do código escrito. No caso de LIZ, essa é sua maior deficiência, a da comunicação.

Conforme a definição de comunicação, prevista no Decreto Nº 6.949/2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, em seu Art. 2º, traz os seguintes termos sobre este conceito:

“Comunicação” abrange as línguas, a visualização de textos, o braile, a comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos de multimídia acessível, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizada e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, inclusive a tecnologia da informação e comunicação acessíveis.

Seguindo os conceitos de Vygotsky (2002), embora pensamento e fala tenham caminhos de desenvolvimento paralelos, em determinado momento esses caminhos se encontram, permitindo a construção do pensamento verbalizado e da fala intelectual. Quando esse pensamento não consegue ser verbalizado, essa comunicação pode e deve ocorrer por outra via, e, a escola, deve estar atenta para a descoberta desse novo caminho.

Para isso temos a tecnologia assistiva da comunicação e da informação a serviço das pessoas que não fazem uso da comunicação de forma convencional. Conforme esclarecem Lauand e Mendes (2008, p. 125) acerca do momento atual sobre as tecnologias

“o grande investimento no desenvolvimento das novas tecnologias de informação e comunicação e nas tecnologias assistivas, onde se verifica inclusive que seu uso tem viabilizado a educação, a inclusão escolar e social de indivíduos com necessidades especiais, provocando inclusive mudanças em potencial na sua educação”.

Dessa forma, faz-se imprescindível conhecer a aluna para que ela mesma possa dizer como entrar em seu mundo, em qual porta devemos bater ou, qual a melhor tecnologia para que ela possa permanecer na escola com qualidade de aprendizagem.

O que podemos ver as falas dos diversos entrevistados apontam ainda para um sentimento de *pertencimento* como uma tomada de consciência da pessoa com deficiência, e não daqueles que estão à frente do processo, qual sejam, os professores e os gestores. A tomada de consciência é a principal chave para a quebra do paradigma da inclusão. Assim, este deve ser o esforço de toda comunidade escolar e não apenas da pessoa com deficiência e sua família.

Verificamos percepções e concepções individualizadas, o que pressupõe um não alinhamento conceitual, fruto da ausência de um processo de construção coletivo na escola, e também decorrente de insuficiência de práticas pedagógicas inclusivas.

Entendemos que sem a construção coletiva, a formação de parcerias e a trajetória de escuta e sistematização de ações inclusivas, não teremos uma escola que atenda a diversidade e acolha a todos.

O envolvimento dos professores e alunos nas questões que permeiam a inclusão escolar já é fato, mas o cuidado em trazer outros segmentos para essa discussão faz parte das dinâmicas das redes de apoio (STAINBACK e STAINBACK, 1999; BERSCH, 2006), pois, quando nos propomos a construir comunidades inclusivas é necessário o envolvimento de muitos pares, especialmente da família. A família, se não é, deverá se tornar uma grande aliada da escola. Muitos conhecimentos e soluções já estão nela, na forma com que ela vivencia e supera as dificuldades de comunicação, mobilidade, alimentação, cuidados pessoais, enfrentamento de barreiras arquitetônicas, etc.. Por esse motivo, devemos tê-las como forte referência.

Se as diferentes presenças forem asseguradas na escola, aumenta a potencialidade dos sujeitos que ali estão, aumentam as possibilidades da escola evoluir em consciência crítica, ou ainda a possibilidade de lidar com a diversidade, no sentido de construir uma sociedade mais igualitária, menos preconceituosa e mais livre.

Castilho (2006, p. 58), ao referir-se sobre a igualdade como um direito humano, diz que

Para implementar o direito humano à igualdade, em primeiro lugar, os/as educadores/educadoras devem assumir a tarefa de quebrar o silêncio sobre a diversidade e revelar o invisível. Em segundo lugar, devem atuar conforme o paradigma do pensamento complexo, único capaz de abarcar a diversidade humana e de permitir a adaptação às diferenças e a um mundo em constante transformação em todos os planos, do biofísico ao econômico, político e sociocultural.

Assim, pode-se dizer que ao promover o pleno desenvolvimento do ser humano, também está se promovendo o avanço dos direitos humanos. E, dessa forma chegaremos, passo a passo, na constituição de pessoas melhores no mundo.

5.1.2 Práticas pedagógicas de gestores e professores

Os elementos que compõem as práticas de maneira geral, dizem respeito a ações no âmbito sócio-político-pedagógico - dos gestores, dos professores, dos alunos, do currículo, do contexto da aprendizagem e do ensino. Todos esses

elementos sempre foram alvo de constantes discussões, pesquisas e apontamentos que motivaram sua evolução, principalmente no que tange a condução de metodologias de ensino por nossos educadores e a valorização do contexto escolar formador para nossos alunos.

De maneira sintética, podemos dizer que as práticas pedagógicas funcionam como parte de um processo social e de uma prática social maior, (FREIRE, 1996), mas também, como ações rotineiras de uma comunidade escolar, com propostas transformadoras de teoria em ações na escola.

Segundo Libâneo (2001) são as práticas pedagógicas que verdadeiramente determinam as ações da escola e seu compromisso social com a transformação. Diante dos procedimentos utilizados nesta pesquisa, consideramos imprescindível dar especial atenção às práticas adotadas na Escola CP, em especial, na turma em que LIZ se encontrava matriculada em 2010. O que recolhemos dos nossos encontros e trilhas está posto através das diferentes falas e observações, demonstrando se o que é realmente praticado na Escola CP, favorece o processo de inclusão.

Nas práticas pedagógicas dos professores e gestores, a que chamamos de Categoria 2, tomamos por base os conteúdos que sustentam as ações desenvolvidas na escola, independente do segmento que a realiza, devendo ter seu foco voltado para o aluno. Embutidas nesta categoria estão:

- a) O planejamento, tanto de ações institucionais, previstas no Projeto Político Pedagógico (PPP) e no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), quanto de gestão da sala de aula, e esta, envolve aspectos de estratégias metodológicas e didáticas; e,
- b) A formação continuada, que permeia toda a comunidade escolar, mas que na atual política tem tido com foco principal, o professor.

Vale destacar, em acordo a Libâneo (2001), que os gestores e professores são partes importantes no processo educativo, visto ser a educação um fenômeno social universal determinado pelo seu caráter existencial e essencial.

Nesse sentido, focamos nosso olhar nessa categoria de análise, haja vista a relevância das práticas inclusivas propostas na Escola CP para com a aluna com paralisia cerebral, objeto referência do nosso estudo.

Em nosso percurso, fizemos alguns questionamentos aos gestores e professores a respeito das ações desenvolvidas na Escola CP, os quais foram

elencados em blocos, logo a seguir. Discorreremos sobre cada um deles ao longo de nossas análises.

- *Quais ações são estimuladas para atender aos princípios da inclusão?*
- *Como está sendo abordada a inclusão no projeto pedagógico da escola?*
- *Como você soube que iria ter alunos com necessidades especiais em suas turmas?*
- *Quais estratégias você utiliza para favorecer a aprendizagem dos alunos que tem deficiência?*
- *Como você as planeja?*
- *É oferecido pela escola, algum tipo de capacitação aos profissionais?*
- *Com que frequência ocorrem?*
- *Quando há alguma formação oferecida pela Secretaria, quem participa?*
- *Quando há o desejo de formação espontânea/pessoal pelo professor em participar de alguma capacitação (congressos, seminários, palestras), qual a estratégia que a equipe gestora adota?*
- *Você participa/participou dos programas de formação continuada oferecidos pela Secretaria? Oferecidos pela Escola? Quais? Com que frequência?*

Em se tratando de entrevista semi-estruturada, algumas questões complementares também apareceram, além do roteiro pré-estabelecido já referido.

Para os educadores entrevistados, o planejamento tem sido entendido como o conjunto de reuniões e encontros, associado aos documentos produzidos a partir desses momentos e do trabalho individual de cada um deles, no sentido de favorecer sua organização e o desenvolvimento de suas atividades. No entanto, o planejamento sistemático, a partir de metodologias definidas não tem sido adotado mediante proposta institucional que venha a normalizar os procedimentos e, dessa forma, permitir os vários cortes temporais (cronograma estabelecido) para o monitoramento e a avaliação das ações estabelecidas.

Entendemos que o planejamento é o ato que precede e preside a ação, é pensar antes de agir, mas implica em pensar com método, de forma sistemática, para que a instituição possa caminhar em um único sentido, e a prática pedagógica

responda às metas e objetivos da didática, construída de forma participativa. A participação pressupõe a organização de diferentes saberes, ideologias, histórias e acúmulos que cada indivíduo traz em suas expressões sociais, culturais e corporais, o que torna o ato de planejamento de forma participativa, ainda mais complexo, logo, demandante de método, sistemática e organização prévia.

O principal instrumento de planejamento voltado a servir como a grande bússola no estabelecimento da direcionalidade do processo na escola é o PPP. Contudo, sem que este instrumento esteja internalizado na prática diária da instituição, assim como, no cotidiano dos educadores, as possibilidades de ações articuladas, encadeadas e sistematizadas, ficam cada vez mais remotas.

Sem o instrumento institucional de planejamento, este é substituído por ações individuais, dispersas, improvisadas, advindas de boas intenções voluntárias e amadoras, sem atender, portanto, a uma direção única, a institucional.

Esse enfoque é verificado nas falas de ESPERANÇA e BORBOLETA. As práticas por ela adotadas para se comunicar com LIZ, denotam uma ação isolada, assistemática e voluntarista:

- "...eu mesma procurei implantar como avaliar, as metodologias pra saber como é que ela estava acompanhando e fui começando a observar os gestos, como ela se portava diante dos conteúdos, das aulas e fui obtendo retornos, eu mesma fui nomeando tal reação... respondeu que sim, que tá entendendo, tal reação ela tá dizendo que não". (ESPERANÇA)

- "...então eu pensei assim: isso eu posso explorar dela, então eu fazia muito assim: colocava ela pra pintar com materiais diversos, coleção de cera, coleção de madeira, pincel, então de vez em quando eu dizia: você vai pintar com o amarelo, agora eu nunca realmente soube da questão se ela sabe diferenciar as cores..." (BORBOLETA)

Dessa forma, o processo de inclusão na escola não se estabelece, porque faz parte de uma política única, complexa, não permitindo atos dispersos e isolados.

Para o caso em estudo, considerando que a maioria dos professores não teve formação especializada para acompanhar pessoas com paralisia cerebral, a ação institucional torna-se ainda mais importante e indispensável.

O que temos constatado no meio educacional, ao longo desses anos de profissão, tanto como gestora, como também como professora, é que os instrumentos de planejamento por vezes são tidos como ferramentas burocráticas. Para aqueles que não conseguem percebê-lo com sua devida funcionalidade, a de organização da prática pedagógica, sempre deixa fragilidades, tanto na gestão escolar, como na gestão da sala de aula.

O ato de planejar, nesse contexto, é estabelecido como atividade processual, contínua e em uma organização escolar, as práticas devem se dar através de ações transversais, buscando a sinergia de saberes e vivências para a construção do fazer pedagógico. Ou seja, é necessário que o planejamento se constitua como prática corriqueira da escola, um trabalho de construção coletiva que permita a participação de todos, especialmente para se consolidar a quebra do paradigma das práticas inclusivas, visto que remete a um esforço conjunto de toda a organização.

O que pudemos perceber na Escola CP é que o planejamento, durante o ano de 2010, ocorreu de forma improvisada e assistemática, sem um encadeamento das ações, e sem consonância, por parte das turmas da EJA, nosso foco de estudo, com o projeto pedagógico da escola.

Os educadores comentam acerca de tal situação declarando que:

- “O professor de artes, da biblioteca, do laboratório de informática eles se reúnem para trabalhar as questões de planejamento semanal e a professora da sala multifuncional tira de um mês, uma semana em que ela vai acompanhar todos os planejamentos em rede [...] Os planejamentos coletivos que são mensais”. (IPÊ).

- “Toda sexta a gente junta os grupos, reveza, temos trabalhado com oficinas, mas tem que ter o envolvimento do professor [...] Na sexta os professores estariam todos planejando, os alunos estariam no laboratório de informática, biblioteca com a coordenação ou direção [...] nós usamos o planejamento em rede pra discutir com os professores, colocamos algumas coisas, entrou a sala de recursos multifuncional dentro da escola [...] E o planejamento nem acontece [...] então cada pessoa é uma, nunca a gente vai ter uma coisa que eu vou lhe dar uma sugestão e vai cair como uma luva, não existe receita!” (ACÁCIA)

Por outro lado, o planejamento em rede referido por alguns educadores, não avançou além do momento da reunião mensal dos professores, visto que não há ferramentas de planejamento coletivo institucionalizados pela escola ou mesmo pela Secretaria Municipal de Educação. Não há sequer carga horária destinada aos professores, especialmente da SRM, nos momentos em que o contra-turno é demandado.

O que o sistema educacional acaba por instituir é uma verdadeira maratona imputando à classe dos profissionais da educação um esforço de trabalho intenso, correndo de um lado para outro com a finalidade única de melhorar socialmente, profissionalmente, e sobreviver financeiramente, diante de opiniões diversas, complacentes ou adversas.

Como podemos perceber o planejamento na escola acontece sobre aspectos isolados, de uma ou outra disciplina, limitado a ações pontuais, perdendo a sua característica fundamental de instrumento de ação sócio-política e pedagógica, como bem descreve Mantoan (2008, p. 59)

O ensino curricular de nossas escolas, organizado em disciplinas, isola, separa os conhecimentos, ao invés de reconhecer as suas inter-relações. Contrariamente, o conhecimento evolui por recomposição, contextualização e integração de saberes, em redes de entendimento, não reduz o complexo ao simples, tornando maior a capacidade de reconhecer o caráter multidimensional dos problemas e de suas soluções.

Assim, o que seria de grande valia para o crescimento da educação como um todo, tem se tornado quase impossível: o planejamento coletivo. O que acarreta problemas tanto para os educadores como para os educandos e, finalmente, para o sucesso do sistema educacional com um todo.

Na fala de FLAMBOYANT, também observamos esse enfoque, quando, ao responder às questões formuladas, ela diz

- "...No próprio planejamento o professor já tem que ter algumas ações diversificadas, porque não pode atender da mesma forma, ele não pode trabalhar da mesma forma com digamos os 25, 30 alunos numa sala, né?" (FLAMBOYANT)

Esse fato já havia sido reconhecido por Weiss e Cruz (in GLAT, 2008, p. 72) quando relatam que

A maior inquietação dos professores que trabalham com alunos com necessidades educacionais incluídos em turmas comuns diz respeito à dinâmica do cotidiano na sala de aula, pois já possuindo tantos educandos que demandam sua atenção, parece um desafio grande demais atender aos alunos que apresentam peculiaridades e dificuldades acentuadas no processo de aprendizagem.

FLAMBOYANT complementa ainda, dizendo:

- "Ele tem que ter uma proposta direcionada a atender aquelas pessoas que estão lá com necessidades especiais [...] Então, uma ação é um planejamento diferenciado, outra ação que é fundamental é realmente uma formação para o professor que trabalha com isso. Que estratégia? Ele vai fazer o planejamento com atividades diversificadas". (FLAMBOYANT)

As ações institucionais de planejamento, não avançam no sentido da construção coletiva de ações transformadoras, limitando-se a questões quotidianas,

sem relevância destacada, demandada por uma ressignificação didático-pedagógica para uma educação inclusiva.

Na fala de ACÁCIA, observamos o pouco comprometimento dos professores quanto aos momentos de planejamento, restringindo as ações interdisciplinares, e consequentemente, a aprendizagem e a efetiva inclusão.

[...] E o planejamento nem acontece [...] Não, acontece assim: eles são sozinhos, quem tem consciência se junta com o outro que tá perto e os que estão envolvidos em propostas de poesia, porque cada dia a gente reveza pra alguém ficar pra ter esse tempinho pra eles, que não era pra ser assim, se ele tem a noite pra planejar e a gente está numa proposta nova, precisaria muito desse dia pra planejar [...] (ACÁCIA)

Mas, o que percebemos durante as observações e de acordo com as falas de JOANINHA, ABELHA E VAGALUME, foi um incômodo gerado pelos poucos diálogos entre eles, e, por parte de alguns, o desejo que essas ações de planejamento aconteçam de maneira sistemática e em consonância com as demais ações previstas na escola.

- “O planejamento é diário, eu faço planejamento semanal, para o mês, nós temos o nosso plano de ação anual que nós entregamos a direção e a secretaria... Esse plano contém o atendimento na sala (SRM), as orientações aos professores...a gente tem o nosso encontro uma vez ou outra no sábado aí sim a gente tem possibilidade de passar alguma coisa, de trocar experiência com os professores...” (JOANINHA)

- “...o que eu não consegui ainda foi me organizar em termos de material, eu já pensei em algumas coisas pra fazer, mas confesso pra você que eu não tive tempo pra me organizar com material diferente... com mais figuras, com questões mais objetivas, questões mais diretas...” (ABELHA)

- “Eu não sabia o que nós íamos trabalhar e ainda não sei, porque eu fico assim pensando como é que vai ser, ninguém me falou nada...” (VAGALUME)

Do ponto de vista institucional, o planejamento proposto como processo de construção coletiva deve reunir os diversos saberes e práticas vivenciadas, entre os diversos membros da comunidade escolar para que se efetive o planejamento em rede conforme aponta IPÊ:

- “O planejamento em rede para esses professores da sala multifuncional em contato com os outros professores das outras áreas disciplinares, o momento de planejamento coletivo onde a gente trabalha sempre na pauta assuntos ligados, temas ligados a crianças especiais”. (IPÊ)

Nas declarações de ZANGÃO, GRILO e VAGALUME verificam-se as fragilidades de planejamento e avaliação, que resultam em um sistema onde a responsabilidade não favorece ao cumprimento de metas inclusivas:

- “... não uso nenhuma estratégia com ela. [...] eu pensei que ela vinha pra escola somente pra acompanhar a mãe, porque a mãe não tinha com quem deixasse [...] É eu não sei qual é o problema específico que essa menina apresenta...” (ZANGÃO)

- “... Vou ser bem sincero, eu tive muita dificuldade, conversei com a coordenação como faria para avaliar [...] e a mesma dificuldade que eu tive, eu encontrei junto a coordenação e fiquei de mãos atadas em buscar essa estratégia para avaliar...” (GRILO)

- “... O ano tá acabando, nós estamos acabando o semestre e eu fico como é que eu vou avaliar?” (VAGALUME)

O exposto pelos educadores condiz com um sistema de baixa responsabilidade, onde parece não haver uma prestação ou cobrança de contas por resultados. Nesse caso, as supostas metas estabelecidas tornam-se teóricas, e a responsabilidade recai sobre indivíduos como a imposta à “professora da SRM”, verificado na fala de IPÊ:

Sim, o que eu quis dizer é que a gente sente falta do profissional da SRM, para estar em contato com os professores da EJA (na hora dos planejamentos) e isso só seria possível se estivessem no mesmo turno [...] (IPÊ).

Mantoan (2008, p. 132) ao refletir sobre essa situação, assim discorre: “Estamos habituados a repassar nossos problemas para outros colegas, os ‘especializados’ e, assim, não recai sobre nossos ombros o peso de nossas limitações profissionais”.

Verificamos nas observações e falas que há uma dissociação entre a estrutura organizativa da escola e as práticas adotadas na sua dinamização, referentes às estratégias de aprendizagens centradas em um novo fazer pedagógico. Essa dissociação se expressa na não articulação das práticas pedagógicas correntes e as propostas voltadas ao AEE para alunos com necessidades educacionais especiais, através das SRM.

Salientamos que essa sala não funciona no turno noturno. Em não havendo professor atuante nela, nem mesmo presente na escola, neste turno, eles não sabem em que medida seus materiais e propostas poderiam contribuir com seus planejamentos e atividades. O mesmo acontece com os professores da SRM. Por

não conhecerem a realidade da EJA, nem mesmo seus professores, não podem contribuir com as propostas dos alunos.

Observa-se essa situação quando JASMIM aponta ações para favorecer a inclusão, quando diz:

- "...A primeira delas é essa sala que nós temos de apoio multifuncional [...] eu vejo que no concreto a gente tá buscando acertar no tato, não existe um esquema, um projeto que a gente siga e a gente precisa colocar isso no papel que já está sendo feito, mas a gente precisa viver isso na prática [...] eu percebo que não são todos os professores, até por limitação própria de cada um, é aí quando eu digo a você que alguns buscam essa integração" (com a SRM). (JASMIM)

Na Escola CP essa SRM tem um professor específico para os turnos, matutino e vespertino, aos quais lhes são incumbidas as responsabilidades de planejamento e realização desse atendimento especializado.

Os demais professores, imersos em suas responsabilidades, parecem acreditar que em reuniões semanais de interação, ou em reuniões mensais de planejamento coletivo, a articulação entre as diferentes áreas do conhecimento possa ocorrer, sem, contudo, aperceberem-se que a mudança histórico-cultural para a inclusão no campo conceitual, individual e coletivo, só é possível trazendo-se à luz uma prática pedagógica coerente com a estrutura escolar e curricular daquela escola, em consonância ao sistema educacional vigente.

Essa articulação deveria existir, pois está prevista em lei. Mas o que de fato constatamos é que essa responsabilidade fica a cargo apenas do professor da SRM, comprometendo a eficácia de todo trabalho pedagógico realizado. A base legal que sustenta esta articulação está disposta nas Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, nos Art. 9º e 10

Art. 9º A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação da família e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento.

Art. 10. O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização:

I - sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos; (Parecer CNE/CEB Nº 13/2009)

Ressaltamos que as orientações que poderiam ser dadas aos professores da EJA pela professora da SRM, no que se refere às alternativas de comunicação, avaliação e práticas, não acontecem pela dificuldade na organização de seus horários.

Para que o professor saiba que irá ter um aluno com deficiência em sua sala de aula, é necessário que os diversos elementos que compõem o sistema educacional estejam articulados e em pleno funcionamento, tanto no espaço quanto no tempo. Desde a definição do calendário escolar, até na sistemática de visitas e orientações das equipes setoriais da própria SME, neste caso a de Educação Especial e da EJA.

O que se podemos verificar são algumas lacunas, principalmente, no cumprimento de prazos por parte da SME, como na disponibilização dos diários de classe, na divulgação da matrícula antecipada, no processo de renovação de matrículas no intervalo entre os diferentes blocos, dentre outras.

Como sugestão, o que poderia minimizar essa fragilidade seria o uso de uma agenda ou mesmo, um caderno de registro que possibilitasse a abertura de um canal de comunicação entre turnos e professores – da SRM e das diferentes disciplinas. Em isso ocorrendo, poderia ser designado um dos componentes da equipe gestora para mediar essa prática, até que o processo se instale e se torne eficaz.

Cobram-se demasiadamente dos educadores cursos, especializações, projetos e participação na formação, mas o próprio Sistema Municipal não cria as condições para tanto. O ambiente em que se trabalha tem dificuldade em organizar esses momentos e em mediar essas formações devido a tantas atribuições que lhes são conferidas, o que gera um corpo docente com poucas oportunidades de trocas e estressado com suas dificuldades e atribuições.

Verificamos que todos os professores entrevistados apontaram, em suas falas, desconhecerem o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola CP. A situação assim sugere que esse importante instrumento de planejamento e gestão não faz parte da dinâmica da prática pedagógica, ou ainda, de ações que favoreçam a inclusão.

Não há demanda de planejamento da equipe gestora para os professores da EJA em relação ao PPP, bem como, não há demanda destes professores para com

a equipe gestora sobre esse instrumento, seja no seu conhecimento, uso ou na sua construção participativa.

Isso pode ser verificado nas respostas dos professores quando perguntado sobre ter *conhecimento de como está sendo abordada a inclusão no projeto pedagógico da escola*, ou se *havia participado de sua elaboração*:

- “Não (participei), eu cheguei na escola no ano passado e nunca em nenhum momento sentaram comigo para discutir sobre isso, não. [...] Não tenho nenhum conhecimento dos projetos que tem do atendimento educacional especializado. Até porque eu sei que é voltado para o pessoal do 1º e 2º nível”. (ABELHA)

- “Tô inquieta com essa questão, porque nós abordamos (a inclusão) ainda de uma forma muito tímida. [...] Tem no projeto (da SRM), mas na sala de aula nós não temos adesão como estaria de fato acontecendo. Nenhum (professor) está de má vontade para receber esses alunos, todos estão disponíveis, mas todos com muita dificuldade para entender se realmente está dando certo. [...] Uma coisa que me deixa mais aliviada é que, eu percebo a inquietação deles”. (JASMIN)

- “[...] o projeto pedagógico contempla, está lá, mas, ela (a SRM) não existe como política, ela existe como momento, é tanta coisa numa escola que isso deveria ser assumido, alguém coordenar [...] Como política, como uma coisa sistematizada não há. Há momentos, situações pontuais e a coisa não acontece com aquela sistematização. Não só porque o PPP contempla mas, porque nós estamos com a escola cheia de alunos com deficiência nos três turnos” (ACÁCIA)

- “[...] toda escola hoje tem que pensar na inclusão porque não pode ser diferente e aí enquanto a elaboração dessa proposta a escola já se preocupou com isso e já tentou incluir. Mas eu penso que a gente precisa até ampliar, rever. Reestruturar, [...] quando começa a se ampliar, a gente começa a sentir as dificuldades e aí temos que retornar para a proposta e verificar o que é que a gente precisa melhorar para atender melhor essa clientela. (FLAMBOYANT)

Os principais instrumentos institucionais a serem considerados são o Projeto Pedagógico e o PDE que deveriam ser desenvolvidos na Escola CP. Ao verificarmos as lacunas no sistema de planejamento da escola, não tínhamos muitas expectativas em encontrar uma relação dialógica entre os instrumentos de planejamento e as ações planejadas. Mas encontramos o desejo e o sentido da mudança e o tateamento de um novo processo: o da assertiva entre o planejado e o efetivamente implantado.

Verificamos que as práticas pedagógicas adotadas refletiam a sistemática de planejamento fragmentada, pontual e sobre temas isolados, condizente com o observado anteriormente, tornando o PPP e o PDE como “planos-livro” e não como

instrumentos de gestão ou como estratégias de ações didático-pedagógicas e administrativas.

Dessa forma, a improvisação das ações toma o lugar do planejamento, assim como o desperdício de tempo em práticas assistemáticas que ocorrem em detrimento às ações sequenciadas e integradas entre as diversas disciplinas e conteúdos.

Buttura (2005, p. 84) ao referir-se ao Projeto Pedagógico define-o

[...] o projeto pedagógico é o órgão vital da instituição educativa, pois tendo em vista a dinamicidade do mundo em que vivemos, as suas constantes transformações, os anseios, os conflitos e as angústias cotidianas fazem emergir a necessidade de refletir, de planejar e de projetar a ação pedagógica.

Entretanto, ao contrário da reflexão estabelecida por esta autora, verificamos que o Projeto Pedagógico na Escola CP não é utilizado como instrumento de planejamento, nem mesmo, como instrumento de inclusão.

O problema inicia a partir da sua elaboração, onde dos sete (100%) professores entrevistados do turno noturno, seis (86%) afirmam não terem participado de sua elaboração. Logo, pode-se supor que devido a pouca disponibilidade de tempo da equipe de professores deste turno, estes não se envolvem nos processos fundamentais da gestão da escola, numa perspectiva democrática e participativa. E ainda há outro agravante, espera-se que a equipe da SME através do grupo de sistematização, dê um feedback sobre ele, validando suas propostas. Ressaltamos que o PPP está aguardando este retorno desde 2009.

A nosso ver, em não havendo a participação desses professores, isto implicará em um Projeto Pedagógico de alguns, não tendo a cara da instituição em sentido amplo, o que dificulta ainda mais, a sua utilização como estratégia de inclusão, especialmente para atender as dificuldades do turno noturno.

Se nos isentamos de colaborar apresentando sugestões que possam melhorar a qualidade da nossa prática pedagógica, não estarão postos nesse Projeto, as ações que desejamos desenvolver, ou mesmo as concepções que possuímos sobre a educação, inclusão e etc. Esse PPP não terá as idéias que gostaríamos que tivesse, não terá a cara de sua equipe, de sua comunidade escolar.

Nesse sentido podemos inferir que tais professores não perceberam a função vital que este instrumento possui para o desenvolvimento de práticas pedagógicas

na instituição escolar, sugerindo ainda fragilidades em seus processos de formação inicial, visto que é justamente nesse momento que se apresentam aos futuros profissionais, a importância dessa ferramenta de gestão escolar e educacional – o PPP - para todo licenciado em qualquer área. GRILO reforça:

- “[...] nós não vemos isso na faculdade. (Você é Licenciado ou é bacharel?), licenciado. Apesar de que meu professor dizia muito para sempre prestar muita atenção no aluno, observá-lo até durante a explicação[...].” (GRILO)

Essa situação é explicitada na fala de ACÁCIA quando declara que:

- “...Nessa parte da inclusão, o PPP foi construído e vai no processo, a gente agora tá aguardando o momento para o grupo de sistematização fechar aquelas últimas questões...” (ACÁCIA)

As práticas pedagógicas que poderiam estar contidas no Projeto Pedagógico, não estão ali reconhecidas, tampouco compartilhadas com o corpo docente, internalizadas na prática pedagógica de cada um, como prática institucional de ação pedagógica, da Escola CP, como pode ser observada a partir da fala de JASMIM, quando aponta aspectos acerca da temática da inclusão:

- “...Tem no projeto, mas na sala de aula nós não temos adesão como estaria de fato acontecendo [...] .o projeto da sala multifuncional ele compõe o projeto (PPP), mas tá anexo”. (JASMIM)

O que constatamos a partir das análises dos documentos, a exemplo o PPP, foi que não há ações previstas visando a inclusão, apenas, traz como apêndice o Projeto da Sala de Recurso Multifuncional. Dessa forma, entendemos que o envolvimento dos profissionais, e demais membros da comunidade escolar é condição *sine qua non* para o desenvolvimento de práticas colaborativas, e consequentemente, inclusivas.

FLAMBOYANT explicita essas preocupações afirmando que:

- “...nós estamos buscando leituras, trocas de experiências, mas para que aconteça essa formação que a gente considera necessária, a gente precisa de um suporte [...] E aí a primeira ação na verdade é de formação do professor para que, ele possa contribuir realmente com o desenvolvimento dessa pessoa que está aqui”. (FLAMBOYANT)

Em essa problemática não ser assinalada no PPP, em não havendo sistematização de estudos e discussões institucionalizada na Escola CP, justifica-se

o distanciamento entre o discurso teórico das propostas e a prática, em especial, no que se refere a inclusão escolar.

Entende-se, com isso, que se não houver investimento em projetos e planejamentos coletivos e nas políticas instituídas no âmbito da escola de forma concreta, permaneceremos, nós, educadores, com muitas lacunas e fracassos na educação.

É necessário fortalecer os planos de gestão e dar a devida importância que eles tem, analisando situações e verificando quais práticas e tecnologias podem ser acopladas à Educação, tendo como meta a busca do desenvolvimento da aprendizagem e principalmente a inclusão de todos os alunos na escola regular.

Faz-se imprescindível que a escola invista na formação continuada do professor, no planejamento da sala de aula e na reformulação do PPP, para que haja consonância nas ações e sucessos nas metas propostas.

Por outro lado, observa-se que a EJA, no âmbito da escola CP, também necessita de apoio, tanto em relação ao acompanhamento sistemático por parte da equipe da SME, como pelos gestores da escola CP na dinamização e desenvolvimento da proposta de reformulação. Há necessidade de uma avaliação permanente das ações e metas estabelecidas. A escola sozinha, não conseguirá avançar, nem com toda boa vontade, visto que ela é mais uma peça chave na engrenagem de um grande sistema.

Nesse sentido, a matrícula do aluno com deficiência, que já ocorre a partir do procedimento da matrícula antecipada, deveria ensejar uma discussão prévia na formação qualitativa e quantitativa das turmas, possibilitando a distribuição dos alunos, um melhor planejamento da conformação da turmas, inclusive podendo organizá-las a partir do estudo das demandas de alunos com deficiência, compartilhando com os professores, essa ação de planejamento e organização.

Entretanto, o que se verifica que há poucos diálogos acerca dessa organização, conforme pode ser observada nas declarações dos professores, no momento das entrevistas e nas observações na escola campo da pesquisa. Isso pode ser claramente constatado ao responderem a pergunta: *Como você soube que teria uma aluna com deficiência em sua turma?* No caso de LIZ, dos sete (100%) professores entrevistados, três (43%) responderam que só souberam quando entraram na sala de aula e se depararam com ela.

- “Eu e acho que a maioria dos professores só soube quando entrou em contato com a sala que percebeu a questão da aluna[...] precisa de mais atenção porque é bom estar com a mãe dela, mas o ideal seria que a mãe pudesse saber que ela tá ali e tá sendo atendida”. (BORBOLETA)

” Quando entrei na sala! (E aí qual foi a sua reação?). Normal. Eu encarei com a maior normalidade, mas fiquei preocupada como trabalhar[...]” (ESPERANÇA)

Os outros três professores eram do segundo Bloco, e por isso já haviam encontrado LIZ nos corredores e interagido com os professores no primeiro Bloco. A outra professora que colaborou com esta pesquisa era da SRM, e soube pela direção da escola, devido ao encaminhamento recebido para atender LIZ.

Com essa questão posta, pode-se inferir que quando uma prática de planejamento não está institucionalizada não são geradas demandas para o uso cotidiano dos instrumentos do planejamento, como é o caso do PPP e do PDE. Dessa forma prevalecem a improvisação onde as rotinas e urgências tomam lugar às ações sistemáticas de curto, médio e longo prazo, estas, fundamentais para o fortalecimento do processo de inclusão, ou de qualquer processo que se queira instaurar.

Em se tratando de um processo em construção, a inclusão escolar deve constituir-se em permanente ação-reflexão-ação, cujos conceitos, práticas e vivências, devem ser objeto permanente de acompanhamento e avaliação, devendo subsidiar as possíveis reformulações em práticas, posturas e decisões a serem tomadas pela instituição no sentido de seu desenvolvimento.

Reforçado pelas idéias de Vygotski (1998), retomamos que a aprendizagem ocorre na interação entre o indivíduo e o meio sócio-cultural. A concepção deste autor indica a valorização do trabalho colaborativo como base fundamental para que ocorram as trocas. Ou seja, a contribuição dada para a realização de algo ou, mesmo para ajudar alguém, e a constituição dos sujeitos envolvidos nesse contexto, assim como seu aprendizado, ocorrem mediados pela relação com outras pessoas.

Mendes (2007, p. 119) também nos instiga com suas reflexões sobre as práticas colaborativas quando afirma

a atuação colaborativa demanda dos professores, novas competências, tanto da educação especial, quanto da educação comum, para conseguir minimizar os aspectos críticos que a literatura apresenta (WOOD, 1998) relacionados aos papéis que exercerão num trabalho que requer constante partilha nas ações e nas responsabilidades.

Para isso, faz-se necessário que a equipe gestora garanta esse espaço de discussão, reflexão, revisão de crenças e valores para instigar o professor às mudanças que a escola necessita e que esse gestor deseja para sua gestão, a partir de ações colaborativas eficazes.

Nesse sentido, a exemplo do PPP, quando as pessoas são mobilizadas para se envolver na sua elaboração e na construção do seu sentido, mais funcionalidade ele terá, deixando de ser um mero instrumento burocrático. As ações colaborativas deveriam se dar desde a sistematização dos projetos e planos da escola em níveis didáticos-pedagógicos como também, administrativos.

A escola não pode negar o instituído, sua trajetória, seus currículos, sua comunidade. Ela precisa estar atenta a todo o seu processo e provocar reflexões permanentes, ainda que inexistam um documento escrito e explícito - o PPP – há de se considerar a existência de um conjunto de concepções e condutas instituídas.

O planejamento, a troca de experiência, as leituras compartilhadas, dentre outras práticas são, de fato, pontos consideravelmente necessários no que se refere às práticas pedagógicas. É importante que a escola faça uma ponte entre a teoria e a prática, chamando para si essa responsabilidade e exigência.

Assim, nenhum educador, mesmo que com toda sua competência e saberes, irá atuar com base na ação-reflexão-ação permanente, se não houver vontade político-institucional que garanta as devidas condições para sua formação, inicial ou continuada, de qualidade, ou mesmo a infra-estrutura necessária para que sua prática aconteça de forma legítima, prazerosa, criativa e emancipadora.

É fundamental que os professores estejam atentos, tenham um olhar diferenciado e conheçam bem a turma e seus alunos. Isto se constitui a peça-chave para a elaboração de um plano de trabalho que deve ser voltado à realidade da turma e das necessidades dos alunos, bem como deve obrigatoriamente ser o reflexo operativo da estratégia expressa no Projeto Pedagógico.

Nessa perspectiva, a escola se configura em um espaço sócio cultural, onde circulam diferentes aspectos das paisagens educativas envolvendo professores, alunos e equipe gestora. Esse cenário apresenta-se com perfeição nas trilhas das discussões coletivas para a elaboração do PPP da escola, o que demanda aos docentes, formação para essa construção coletiva, normalmente não propiciada pelos níveis de gestão do sistema educacional, superiores àqueles institucionalizados na escola.

Essa questão pode ser observada nas falas de ACÁCIA e de IPÊ

- "... Fiz 'Saberes e Práticas da Inclusão', eu era coordenadora da época aí eu fiz, não tinha aberto muito pra todo mundo da escola e há uma dificuldade porque o professor não pode se inscrever no curso no horário de aula dele tem que fazer no turno contrário, o que acontece é que muita gente já tem escola no outro turno, então eu fui [...] gosto do tema [...] A gente não pode dizer que o professor não assume as coisas quando a própria gestão tá agindo dessa forma". (ACÁCIA)

- "... muitas vezes a secretaria inibe, aponta qual o profissional que ela quer que participe e a gente fica meio sem opção, quer aumentar, ampliar essa formação para todos, mas não é possível". (IPÊ)

Gadotti (2002, p.18), ao tratar da necessidade de formação dos professores para esse processo de construção coletiva, explica que

Na formação continuada do professor, outro eixo importante é o da discussão do projeto político-pedagógico da escola, a elaboração de projetos comuns de trabalho de cada área de interesse do professor, frente a desafios, problemas e necessidades de sua prática. É preciso formar-se para a cooperação. [...] Os sistemas de ensino investem na formação individual (individualista?) e competitiva do professor, quando o mais importante é a formação para um projeto comum de trabalho, a formação política do professor. Mais do que uma formação técnica, a função do professor necessita de uma formação política para exercer com competência a sua profissão.

Assim, se a formação do professor deve se dar de forma continuada, ante as diversas situações e à dinâmica sócio cultural, também o PPP deve estar em constante processo de discussão, avaliação e reformulação, com vistas a responder de forma prática e objetiva, às transformações demandadas para e por ele, no contexto educacional.

Infelizmente, isso não foi observado conforme apontam BORBOLETA e ESPERANÇA:

- "Não sei se a falha é minha ou foi da escola, mas que eu lembre não (participei). Sei que ele tá em processo de construção. Que eu lembre, assim esse ano, eu não lembro de nenhuma reunião pra tratar exatamente dessa questão, dessa construção, só se foi algo assim entre direção e coordenação, com os professores, não. (BORBOLETA)

- "Na verdade, eu nunca li o projeto da escola, mas acredito que pelas reuniões, pelas discussões, as metodologias, os planejamentos, esse trabalho está incluído nesse projeto. Mas, eu nunca vi porque acho que não tive a oportunidade, eu nunca solicitei, acredito que se solicitado eu tenho acesso". (ESPERANÇA)

Essa relação dialética entre o projeto político-pedagógico e a formação continuada do professor, denota a importância dessa formação estar centrada na escola, ainda que não seja unicamente escolar. Deve estar focada sobre as práticas pedagógicas e as demais práticas docentes, para assim, desenvolver de forma colaborativa entre os profissionais da educação, o rompimento da barreira de sua formação, baseada no diálogo e na redefinição de seus valores, conceitos, relações sócio culturais e na repaginação do próprio sistema de ensino. Trata-se, portanto da formação humana do professor, além do seu tempo e na expressão máxima de sua história.

Freire (1996, p. 14) refletindo sobre a formação docente em uma perspectiva profunda destaca

[...] é nesse sentido que me aproximo de novo da inconclusão do ser humano, de sua inserção num permanente movimento de procura, que rediscuto a curiosidade ingênua e a crítica, virando epistemológica. É nesse sentido que reinsisto em que formar é muito mais do que puramente treinar [...]

Ou ainda (FREIRE, 1996, p. 23) “É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”.

Se a formação do homem, defendida nesta perspectiva, acredita na imprevisibilidade, deve lutar para que o homem do futuro não seja repetição do homem do presente, não pode, e não deve considerar o corpo de conhecimentos hoje disponíveis, como um conjunto fechado, verdadeiro e imutável. É preciso, pois, considerar a transitoriedade de suas "verdades", incorporando a relatividade e a descontinuidade de seus conceitos, a subjetividade de seus processos de construção e a incorporação do acaso e da historicidade na sequência dos acontecimentos.

Conforme ficou demonstrado nas diversas falas dos educadores, anteriormente citadas, bem como em diversos momentos vivenciados no âmbito desta pesquisa, a formação de professores e gestores apresentou-se como emblemática, especialmente para a viabilidade do processo de inclusão. Essa formação deve constituir-se em um processo constante, continuado, visto não tratar-

se de uma simples capacitação, mas de transformações de base, culturais, conceituais, de valores.

Gadotti (2002, p,17) ao discutir o tema da formação continuada relata que

A formação do profissional da educação está diretamente relacionada com o enfoque, a perspectiva, a concepção mesma que se tem da sua formação e de suas funções atuais. Para nós, a formação continuada do professor deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas.

Em todas as respostas dadas nas entrevistas, ficou evidenciado a fragilidade da categoria nessa temática. Há consciência de incompletude, por parte dos professores, e um desejo de que a formação docente seja uma prática contínua e institucionalizada, como podemos observar nas falas de IPÊ e GRILO:

- *“A outra coordenadora é quem entende mais desse assunto, ela é psicopedagoga. Por isso acho importante tê-la na equipe. Eu particularmente não domino bem essa área. Ainda estou aprendendo...”* (IPÊ)

- *“Agora tem sim uma dificuldade, acho que nós precisaríamos de uma reciclagem, de um trabalho [...] Eu já trabalhei com alunos surdos, numa época já estava até me desdobrando em falar LIBRAS, já falava alguma coisa, hoje não porque perdi a prática, não tenho mais alunos, na época nos recebíamos muitos alunos surdos, então estar em contato com eles, estava sempre aprendendo. Era uma dificuldade? Era. Mas você ia se desdobrando até desenganchar.”* (GRILO)

Esse mesmo desejo também é compartilhado pelos gestores, no sentido de estabelecer uma sistemática de formação docente.

Acreditamos que o trabalho com pessoas com deficiência, demanda uma formação específica, a qual deveria ser anterior à chegada do aluno com deficiência, visto como ação preventiva. Para tanto, o trabalho em grupo e os estudos de casos compartilhados são recomendados para esse objetivo, e tornam-se fundamentais para o favorecimento da inclusão.

Estudos demonstram (FREIRE, 1996; GADOTTI, 2002; OLIVEIRA, 2009) que a formação continuada é tida como necessária, não somente para minimizar as lacunas da formação inicial, mas por ser a escola um espaço privilegiado de socialização e troca de experiências entre os professores, que se atualizam e desenvolvem saberes e conhecimentos docentes.

Mendes (2007, p. 115-116) mostra que

O objetivo central da formação continuada deve ser o de desenvolver um educador pesquisador que tenha primeiramente, uma atitude cotidiana de reflexividade de sua prática, que busque compreender os processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos e que vá construindo autonomia na interpretação da realidade e dos saberes presentes no seu fazer pedagógico.

A formação continuada, para ter o eco em suas práticas e contextos, precisa ser parte de um processo contínuo, transversalizado pelo trabalho colaborativo, junto a alunos e a equipe de apoio.

Oliveira (2009, p.34) ao tomar a escola como o foco central da formação continuada discorre

O pressuposto de que é de responsabilidade da escola a formação continuada de seus profissionais, bem como de que a função do profissional de apoio pedagógico é a de articulador e mediador dessa formação, implica uma reorganização do espaço escolar, no sentido de se buscar alternativas para conciliar as atividades de coordenação, apoio e formação, considerando, igualmente, as novas exigências educacionais de atendimento inclusivo dos alunos com necessidades educacionais as mais diversas.

Analisando as declarações dos gestores observa-se a ausência do processo de formação continuada focada na inclusão, ou a concentração do processo formativo nos “responsáveis” pelo atendimento educacional especializado, como exemplo, o professor da SRM.

Essa situação ficou claramente demonstrada, por exemplo, nas declarações de IPÊ, quando afirma

- “... Não existe uma sistemática de formação continuada para os professores. A escola ainda não tem essa maturidade para absorver isso, como uma das grandes necessidades, o foco é sempre na leitura, na escrita e eu acredito que esse universo se ampliará à medida que a escola for amadurecendo, se sentindo mais segura para trabalhar essas questões [...] a própria escola ainda tem essa limitação de encaminhar o processo sistematizado de estudo de formação para os professores de uma forma geral [...] mas, a Secretaria ainda foca o profissional que ela quer dar essa formação: ou a equipe gestora ou o professor da sala multifuncional. A gente briga às vezes por um espaço, por um espaço para outro professor”. (IPÊ)

ACÁCIA também corrobora com essa análise, ao recordar da sua participação em um curso com enfoque pontual e transitório, limitado a poucos participantes, quando declara: *“não tinha aberto muito pra todo mundo da escola e há uma*

difficuldade porque o professor não pode se inscrever no curso no horário de aula dele”.

JASMIM também observou a limitação quanto a pequena participação do corpo do docente, porém aparentando ser um processo normal, sem maiores impactos ao afirmar:

- “...Participaram as duas professoras que estão na sala multifuncional, mas na minha compreensão tem que ser aberto para os outros professores, porque elas vão atender no contra-turno e isso vai somar [...] Sempre foi muito aberto, o professor falta, sim, para que ela possa se capacitar, a escola, a direção nunca se opôs de jeito nenhum...” (JASMIM)

Já FLAMBOYANT entende a participação como parte da busca individual de cada docente e o pequeno apoio da Secretaria, mas reconhece que conta com o apoio da escola, ao declarar:

- “...mas na verdade nós não temos ainda nenhuma formação oferecida pela Secretaria, não. O que nós temos de formação é das nossas buscas mesmo, resultados do nosso interesse de ler, de entrar em contato com outras pessoas que trabalham [...] Dá o incentivo que pode dar, né? Oportuniza aqui um espaço para estudo, se precisar de um liberação um dia para ir a uma outra escola que funciona com esse tipo de atendimento, cria uma estratégia aqui dentro da escola de alguém substituir, levar o aluno daquela turma pra aquele professor ir para uma biblioteca, faz o que pode dentro das condições que a gente tem [...] Mas a gestão incentiva muito essa participação de todos nós, nós temos apoio...” (FLAMBOYANT)

Com base nessas falas compreendemos que a sistemática de formação continuada oferecida pela SME é atropelada pelo fato dos professores precisarem atender às salas de aula e, caso tenham que participar de algum processo de formação, não podem fazer isso no seu turno de trabalho, visto que há uma turma de alunos exclusivamente sob sua responsabilidade.

Contudo, o educador que está sempre buscando uma formação continuada, bem como a evolução de suas competências amplia os seus conhecimentos e aprimora a sua prática docente. É necessário que seja efetivada uma sistemática de formação junto a todos os docentes, que possam corroborar com a perspectiva inclusiva que a Escola CP se propõe a instaurar. A inclusão deve ser um processo adotado por toda a escola, e para tanto, faz-se necessário a formação de todo o corpo escolar para o sucesso desse processo.

A inclusão não pode estar dissociada da tomada de consciência e de valores do corpo docente. Não pode dar-se em ações de convencimento, pois não serão passíveis de modificação conceitual da postura inclusiva do educador.

Percebe-se ainda na fala de IPÊ, a fragilidade na formação dos gestores, quanto ao entendimento desse processo de formação docente para a educação inclusiva, ainda que eivado de boas intenções, quando o mesmo diz que:

*- "...o olhar que a gestão tem, a compreensão que a gestão tem, faz com que a escola também acabe aceitando essas crianças de maneira mais natural e eu acredito que o papel do gestor nesse processo de integração, de inclusão dessas crianças numa escola regular, também deve ser considerado como um fator importante, porque às vezes o professor não aceita, mas se o gestor tem argumentos, tem um pouco de conhecimento nessa área ele consegue fazer o professor também mudar a sua conduta".
(IPÊ)*

Com essa afirmação de IPE, tenho clareza do desejo dessa escola em qualificar melhor essa perspectiva, a da inclusão. Mas, todo novo processo, caminha sobre um terreno incerto. Como afirma Freire (2001), a escola precisa superar as práticas individuais, utilizando-se de metodologias de resolução de problemas em âmbito coletivo, promovendo a liberdade de pensamento e a construção da cidadania. Há por parte desses gestores a compreensão da transição de uma consciência ingênua para uma consciência crítica, que possa, gradativamente, promover uma ampla mobilização e que questionar o sistema instituído, procurando transformá-lo.

Logo, a formação continuada deve constituir-se em um espaço de reflexão, de produção de novos conhecimentos, de troca de diferentes saberes, de repensar e refazer a prática do professor de forma crítica e problematizadora, considerando o conhecimento como uma construção social. Acredito que a escola pode e deve assumir para si essa responsabilidade, sem esperar que órgãos hierarquicamente superiores o façam. Pode ser designada como função da coordenação pedagógica, articular e mediar essa formação, como também, se deve incluir em seus projetos e planos recursos destinados a este fim.

Para a condução desse processo dinâmico, não há fórmulas prontas, e a cada realidade e demanda é necessário uma ação adequada de solução. E ninguém melhor que a equipe pedagógica da escola para monitorar essas demandas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: O INÍCIO DE UM NOVO CAMINHO

*“DE TUDO, FICARAM TRÊS COISAS:
a certeza de que estamos sempre começando...
a certeza de que é preciso continuar...
a certeza de que seremos interrompidos antes de terminarmos...
PORTANTO DEVEMOS FAZER:
da interrupção um caminho novo...
da queda um passo de dança...
do medo, uma escada...
do sonho, uma ponte...
da procura... um encontro”.*
(FERNANDO SABINO)

Nas trilhas deste estudo descobrimos caminhos que nos levaram a lugares ainda pouco explorados e, sob a perspectiva crítica, buscamos compreender cada paisagem encontrada por onde passávamos. Nesse movimento, de passos e compassos, confirmamos, a esperança que ressoa dos encontros e descobertas conceituais, históricas e afetivas.

Ao chegar a Escola campo de pesquisa com o objetivo de compreender como estava ocorrendo o processo de inclusão escolar na modalidade EJA, tomando por referência uma adolescente com paralisia cerebral, descobrimos o vasto campo que se abriu no sentido de investigar a complexidade que é tal processo, considerando suas várias dimensões, implicações, e, conforme sugere a realidade da proposta da EJA na Rede Municipal de Natal/RN.

Seguindo a trilha da inclusão, focamos nosso olhar na busca de respostas as nossas questões de pesquisa a partir das concepções de inclusão escolar que os educadores tinham e, se as práticas pedagógicas ali instituídas sustentavam tal processo, considerando as especificidades apresentadas por LIZ.

Pudemos visualizar o grande avanço que a sociedade alcançou no respeito à pessoa com deficiência. O mapa político e institucional ao qual nos referimos nesta pesquisa legitima esse percurso, embora muito ainda haja para ser feito, muitos passos a serem dados. A escola, de modo geral, parece nunca estar preparada para receber o que não se enquadra aos padrões determinados por ela mesma, numa visão limitada, e muitas vezes atávica, em relação à pessoa e as suas possibilidades.

Insistimos em frisar o quão importante é respeitar os sujeitos e assim, enriquecer nosso aprendizado, o que proporciona a experiência transformadora de

conviver com a diversidade. Dizemos isso respaldada pela fala de SOL quando traz com tamanha naturalidade a consciência de deixar LIZ descortinar essa trilha.

Além disso, compreender o sujeito no contexto da aprendizagem é urgente e necessário. Com o caso investigado, pudemos ver o quanto o corpo da pessoa com paralisia cerebral é desconsiderado, chegando a ser invisível pelas marcas impressas e expressas, ou pelo próprio comodismo em não vê-lo, senti-lo e, a compartilhar com ele inúmeras formas de relações dialógicas.

Ficou evidenciado, que as relações dialógicas estabelecidas, convencionalmente se dão através de diálogos oralizados ou escritos. Entretanto, para as relações com LIZ, este diálogo só acontece por outra via. Nesse sentido, urge o entendimento claro do que seja a sala de recurso multifuncional e a implementação da tecnologia assistiva para que possa ser construído um canal de comunicação permitindo que LIZ expresse seus conhecimentos, sentimentos e possa avaliar, sob sua própria perspectiva, as relações de ensino e de aprendizagem praticadas pela Escola CP.

É fácil perceber que essas pessoas, particularmente, LIZ, mostram suas intenções, seus conhecimentos, mas, aparentam pouco saber, pois não lhe foi permitido explorar, as possibilidades do seu próprio corpo e como este poderia se comunicar com o mundo em seu entorno.

Essa experiência transformadora de aprender com LIZ permitiu a alguns professores descobrir que ela também estava aprendendo e, portanto, foram (re)conhecidas as potencialidades para os avanços em suas aprendizagens. Por outro lado, constatamos que os professores se assustavam, demonstrando não estarem preparados para empreender a esse novo desafio, de reconhecerem-se sujeitos a partir dela.

Sabemos que não é suficiente incluir pessoas com deficiência na escola regular se também não realizamos, paralelamente, a reeducação do nosso olhar, um visitar as concepções e às práticas pedagógicas, a fim de rever os estigmas que pairam sobre cada um dos sujeitos, suas histórias, suas possibilidades e suas vivências.

A construção histórica e cultural da deficiência, enquanto uma diferença que se faz presente, nas mais diversas sociedades, é, e sempre será, transversalizada pelas múltiplas leituras e interpretações. Leituras, recheadas de preconceitos, e estes, muitas vezes imobilizam as conquistas pela garantia de direitos.

Atualmente, já percebemos dentro da Escola CP, o desejo dos diferentes segmentos em mudar, fazer com que a escola não mais segregue ou segmente as pessoas com deficiência, fazendo uso de ações isoladas e independentes.

Acreditamos que esta pesquisa provocou a reflexão e mexeu com antigas concepções dos que ali estão, assim como, emergiu um incômodo que as práticas corriqueiras causavam. Hoje, já se percebe um movimento em busca de novos caminhos.

Este movimento está acontecendo por parte da equipe gestora, em redimensionar seus projetos, e por parte de diferentes professores, interessados em aprofundar seus conhecimentos acerca desse objeto de estudo, a inclusão escolar. Isto pode ser constatado no momento do encerramento da semana de planejamento de fevereiro de 2011, quando estiveram presentes professores e gestores dos três turnos, para assistirem a apresentação dos resultados parciais desta pesquisa, demarcando o início de um novo caminho.

Dessa forma a, gestão de pessoas, a institucional e a pedagógica estão sendo impactadas pelo processo de mudança rumo a uma nova cultura institucional, resultante das reflexões estimuladas e fundamentadas por esta pesquisa, assim como, pelo atual contexto decorrente das políticas educacionais inclusivas e da EJA.

Ainda que historicamente o processo cultural e legal da inclusão escolar no âmbito da Escola CP tenha apresentado poucas transformações no Sistema de Ensino, bem como nas concepções inclusivas, entendemos que, ao modificarem-se as práticas pedagógicas, o processo de mudanças nas concepções se torna bem mais dinâmico e efetivo. Isso ocorre porque as pessoas não conseguem mudar, apenas porque mudaram as regras, ou têm acesso a novos equipamentos, tecnologias e recursos. Elas mudam quando, ao estarem envolvidas em um processo de formação continuada, aprendem a realizar as mudanças, e, quando, entendem o motivo, a importância e a aplicabilidade dessas mudanças. Assim, se sentem pertencentes e agentes relevantes do processo, para o qual participam ativamente de sua construção e, conseqüentemente, dos avanços decorrentes de sua implantação.

Sobre o recorrente discurso dos professores: “ainda não estou preparado”. Entendemos que não basta aumentar o número de matrículas de pessoas com deficiência nas escolas, (ainda que considere este, um importante avanço), visto que a sua permanência estará, sempre, e diretamente ligada à qualidade do que

pode ser oferecido. E aí está o fundamento basilar da formação continuada. Nesse sentido, precisa-se formar, formar e formar. Esta é a ordem do momento e já o era quando Paulo Freire (1992; 1996) falava da inconclusão do sujeito.

Enquanto não se associar a competência didática às práticas pedagógicas, não haverá eficácia na aprendizagem. E é exatamente isso que percebemos. Se as metodologias e práticas não apontarem caminhos que favoreçam a intencionalidade do ato de ensinar, não ocorrerá a sistematização da aprendizagem.

Para tanto é fundamental que a formação continuada dos educadores seja imediatamente estimulada, deixando de ser uma realidade retórica para se constituir em vontade política e em sua decorrente execução orçamentária.

Atualmente, essa prática administrativa tem sido resultante do distanciamento de quem planeja para com o órgão executor, e não tem apresentado resultados satisfatórios. Entendemos o ato de planejar como o ato que precede e preside a ação, como o ato de pensar antes de agir. Assim, percebemos que esses problemas são resultantes da desarticulação administrativa e institucional, existente entre as diferentes instâncias do Sistema.

De um lado, o planejamento institucional surge dissociado da realidade, sem observância as peculiaridades das dinâmicas próprias da Unidade Escolar, podendo ser observado tanto pela proposta de reformulação da EJA, como pela dinâmica de funcionamento da Sala de Recurso Multifuncional, previstas pelo atendimento educacional especializado.

De outro lado, os elementos necessários para a alimentação do planejamento não são devidamente observados, coletados, tratados, divulgados, resultando em subnotificações, perda de dados e adoção de critérios assistemáticos e voluntaristas. Esses dados devem estar voltados para a estruturação de uma rede de informações e indicadores, a considerar o atual Censo Escolar.

Associadamente, essas trilhas de mão dupla, trazem como decorrência a fragilização do Sistema, desde a sua base de dados, até as decisões decorrentes do planejamento disperso e contraditório, implicando, inclusive, em perdas orçamentárias ou ainda, mascarando realidades e, conseqüentemente, decisões políticas necessárias para o seu enfrentamento.

Entendemos que é preciso instituir, uma nova cultura para rever os fundamentos da EJA, pensando nesta modalidade não como uma estratégia para a

redução do analfabetismo, mas, sim, como um princípio de formação humana e de resgate da cidadania.

Dentre as descobertas, a que mais nos instigou a aprofundar o olhar durante esta investigação refere-se às interfaces que vêm se estabelecendo entre a Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos, como por exemplo, o aumento da demanda de pessoas com deficiência para a modalidade EJA ante um corpo docente com fragilidades em sua formação específica.

Por outro lado, nos chamou atenção o decrescente número de matrículas iniciais totais na EJA fundamental regular, sugerindo que, em se mantendo essa tendência, ocorrerá a prevalência de alunos com deficiência nessa modalidade, o que implicaria, dentre outras questões, na demanda crescente em formação específica desses profissionais.

Outro fato que mereceu nossas reflexões, diz respeito aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados no ensino regular que, por incipiência das políticas de inclusão escolar, acabam por migrar para a EJA por não acompanharem as exigências curriculares e se colocarem fora de faixa.

Em se consolidando essa situação, permanecerá a EJA focada em seus eixos: alfabetização e profissionalização? O processo de inclusão escolar se desenvolverá a ponto de garantir aos alunos com deficiência o acompanhamento de suas aprendizagens, revertendo, portanto, o crescente processo de migração para a EJA? Haveria uma maior aproximação da política da educação especial para a política estabelecida para a EJA?

Como nesta pesquisa não encontramos respostas a estes questionamentos e reflexões, bem como a outros que certamente poderão surgir, entendemos que estes, constituem-se para nós, indicativos de estudos posteriores, visto sua complexidade, abrangência e relevância.

Entendemos ainda que, não é colocando a pessoa com deficiência, em uma sala de aula regular, que se efetivará sua inclusão, e a sua escolarização formal. Mas também, compete a nós educadores, acompanhar e, sistematicamente, avaliar nossa própria prática, nossas propostas e projetos, visando o sucesso das políticas e o desenvolvimento do nosso país.

É notório que a perspectiva inclusiva sempre causa fortes reações. A primeira, geralmente é de rejeição. Pelo medo de não acertar, pela insegurança do novo. Por vezes esta recusa é explícita, mas, também pode ser velada. A segunda, e certamente mais difícil e rara de acontecer, é a de aceitar, rever posturas e buscar novas práticas (MENDES, 2007). Se todos da comunidade escolar estiverem disponíveis e se envolverem, através da colaboração, do apoio e do acolhimento, acreditamos ser possível e muito prazeroso promover a educação inclusiva ao topo que aguarda chegar – o acesso e a permanência com qualidade, e consequentemente à aprendizagem.

Assim, sugerimos à Escola CP, a formatação de ciclos de estudos que possam fortalecer as proposta da EJA, as discussões em torno das práticas inclusivas e as sistemáticas de planejamento, visto que outras “LIZ” chegarão à Escola na perspectiva de encontrar caminhos mais consistentes, menos escuros e densos, sob a égide do direito constitucional e, literalmente, à luz do conhecimento, seguindo as marcas deixadas por LIZ com sua passagem por essas trilhas.

Propomos que esta escola tenha um olhar que enxergue e não apenas olhe. Que tenha ouvidos que ouçam e não apenas escutem. Que sinta e não apenas pense. Que se constitua em uma escola com cores, alegria e vida! Que promova uma educação escolar que perceba o conhecimento a partir do processo de formação, e não apenas de um produto.

Nesse contexto, quando estas questões forem efetivamente vividas, acreditamos na possibilidade de aprender com a diversidade na escola.

Queremos aqui disponibilizar os dados desta pesquisa, bem como os instrumentos e ferramentas utilizados, para que sirvam de subsídios à Escola CP e como contribuição e estímulo à pesquisa científica, nesse e em outros campos de investigação que esse estudo venha a se demonstrar aplicável.

REFERÊNCIAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas. Norma Brasileira ABNT NBR 14724:2011. 3 ed.. Válida a partir de 17.04.2011.

AINSCOW, Mel. **Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada?** In: UNESCO Coletânea de arquivos sobre inclusão organizado por Osmar Fávero, Windyz Ferreira, Timothy Ireland e Débora Barreiros. – Brasília: UNESCO, 2009.

_____. Speech. In: International Conference on Education, 48TH session, Geneva, Switzerland, 25-28 November 2008. **Inclusive education: the way of the future: final report** Paris: UNESCO, 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001829/182999e.pdf>.

AMARAL, Lígia A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: Júlio G. Aquino(Org.). **Diferença e preconceito na escola**: Alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998. P. 11-30.

ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Etnografia da Prática Escolar**. 16ª ed. Campinas: Papirus, 2009. (Série Prática Pedagógica).

_____. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

ARELARO, Lisete R. G. Direitos sociais e política educacional: alguns ainda são mais iguais que outros. In: SILVA, Shirley e VIZIM, Marli. (org.) **Políticas Públicas: educação, tecnologia e pessoas com deficiência**. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2003. (Coleção Leituras no Brasil). p. 13-36.

ARROYO, M. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: **Alfabetização e cidadania**: Revista de educação de jovens e adultos, São Paulo: n. 11, p. 9-20, abr.2001.

_____. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In SOARES, Leôncio & GIONVANETTI, Maria A.G. de C. & GOMES, Nilma Lino (org.) **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BARBOSA, Walter P. Júnior. A Reorganização da Educação de Jovens e Adultos no Sistema Educacional de Natal-RN (2002-2010) In: **Estudos e práticas de educação de jovens e adultos na universidade**. Rosa A. Pinheiro; Walter P. Barbosa Júnior (org) 1 ed. Natal/RN: KMP, 2010. p.207-244.

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Porto: Edições 70, 2002.

BASIL, Carmen. Os alunos com paralisia cerebral: desenvolvimento e educação. In: COLL, C., PALACIOS, J., MARCHESI, A. (org.) **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Trad. Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. V. 3, p. 252-271.

BAPTISTA, Cláudio; CAIADO, Kátia Regina M. e JESUS, Denise, M. de. (org.) et alii. **Educação Especial**: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

BERSCH, Rita. Tecnologia assistiva e educação inclusiva. In: **Direito à igualdade e à diversidade**: condições de cidadania. BRASIL, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. Ensaio Pedagógico: Educação inclusiva: Direito à diversidade. Brasília: MEC/SEESP, 2006, pp. 89-94.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm > Acesso em outubro de 2010.

_____. **Declaração de Salamanca** e linhas de ação: sobre necessidades educativas especiais/tradução: Edilson Alkimin da Cunha. 2ed. Brasília: CORDE, 1997.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação.** (Lei 9394/96) In: DE PAULO, A. (Edição e Notas). 10.ed. – Petrópolis, RJ: DP ET Alii, 2009.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007 MEC/SEESP, 2008.

_____. **Portal de ajudas técnicas para a educação:** equipamento e material pedagógico para a educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos pedagógicos adaptados. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2006, fascículo 1.

BROWNING, Nádia. A aplicação da tecnologia assistiva na área de comunicação alternativa. In: **Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais** / Leila Regina d' Oliveira de Paula Nunes, (org.). Rio de Janeiro: Dunya, 2003. P.235-250.

BRUNO, André G.G. **Interdições e contradições na política de inclusão de jovens e adultos com deficiência no estado de Mato Grosso do Sul.** Programa de pós-graduação em Educação. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul: UFMS, 2006.

BOGDAN, Roberto e BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação.** Porto: Porto Editora, 1994. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Batista.

BUTTURA, Ivanira M^a. **Projeto Político-pedagógico:** concepções que se definem na práxis. Passo Fundo: UFP, 2005.

CASTILHO, Ela Wiecko V. de. **Direito à igualdade e à diversidade: condições de cidadania,** in BRASIL, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. Ensaio Pedagógico: Educação inclusiva: Direito à diversidade. Brasília: MEC/SEESP, 2006, pp. 55-59.

CAPELLINI, Vera Lúcia M. F. e MENDES, Enicéia G. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar, In: Educere et Educare. **Revista de Educação**, UNIOESTE, Campus Cascavel, vol. 2 nº 4. Jul/Dez 2007, p. 113-128.

CUNHA, Conceição M^a. Introdução – Discutindo conceitos básicos. In: **Salto para o futuro**: Educação de Jovens e Adultos. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: MEC, SEEC, 1999, p. 9-18.

DANTAS, Dulciana C. L. **Jovens e adultos com deficiência mental**: entre limites e possibilidades de permanência na escola regular em tempos de inclusão. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal: 2006.

DEL PRETTE . In: MENDES, Enicéia G.; ALMEIDA, M^a Amélia e HAYASHI, M^a Cristina P. I. (org.) **Temas em educação especial**: conhecimentos para fundamentar a prática. Araraquara, SP: Junqueira e Marin; Brasília, DF: CAPES – PROESP, 2008.

DIAS, M^a Aparecida. **Interfaces do corpo e da corporeidade na pedagogia Freinet**. Dissertação de mestrado - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal: 2002.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007. Coleção Primeiros Passos.

DUTRA, Cláudia. P. e GRIBOSKI, C. M., Educação Inclusiva: um projeto coletivo de transformação do sistema educacional. In: **Ensaio Pedagógico**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006, p. 17-23.

DUARTE, Erika N. **Linguagem e comunicação suplementar e alternativa na clínica fonoaudiológica**. Dissertação de mestrado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: PUC/SP, 2005.

FÁVERO, Omar. **MEB – Movimento de Educação de Base primeiros tempos: 1961-1966**. Texto apresentado no V Encontro Luso-Brasileiro de História da

Educação, realizado em Évora, Portugal, de 5 a 8 de abril de 2004. Disponível em http://forumeja.org.br/files/meb_historico.pdf acesso em dezembro 2010.

FERREIRA, Windyz B. **Discriminação contra estudantes com deficiência na escola**. In: UNESCO - Coletânea de arquivos sobre inclusão organizado por Osmar Fávero, Windyz Ferreira, Timothy Ireland e Débora Barreiros. – Brasília: UNESCO, 2009.

FLEURI, Reinaldo Matias. Complexidade e interculturalidade: desafios emergentes para a formação de educadores em processos inclusivos. In: UNESCO. **Coletânea de arquivos sobre inclusão**, Organizado por Osmar Fávero, Windyz Ferreira, Timothy Ireland e Débora Barreiros. – Brasília : UNESCO, 2009.

FREINET, Celestin. **A saúde mental da criança**. Trad. Clara Felgueiras. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

_____. **A educação do trabalho**. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: 22^a ed. Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/não-formal**. Transcrição de Conferência organizada pelo *Institut International des Droits de l'Enfant (IDE) Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution? Sion (Suisse)*, 2005.

_____. **A boniteza de um sonho**. São Paulo: Cortez, 2002.

GERALIS, Elaine. **Crianças com paralisia cerebral**: guia para pais e educadores/ trad. M^a Regina L. B. Osório. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisas**, 4 ed .São Paulo: Editora Atlas S.A., 2002.

GLAT, Rosana. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

GÓMEZ, A. I. P. Compreender o ensino da escola: modelos metodológicos de investigação educativa. In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. Trad: Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. Ed. Porto Alegre: ARTMED, 2000. p. 99-115.

GONÇALVEZ, M^a Augusta S. Sentir, pensar e agir: corporeidade e educação. Campinas, SP: Papirus, 2001.

JESUS, Denise M. Formação de professores para a inclusão escolar: instituindo um lugar de conhecimento. In: MENDES, Enicéia G.; ALMEIDA, M^a Amélia e HAYASHI, M^a Cristina P. I. (org.) **Temas em educação especial**: conhecimentos para fundamentar a prática. Araraquara, SP: Junqueira e Marin; Brasília, DF: CAPES – PROESP, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**. Goiânia, GO: Editora Alternativa, 2001.

LOIZOS, Peter. Vídeo, filme e fotografia como documento de pesquisa In: BAUER, Martin W.; GESKELL, George (editores). **Pesquisa qualitativa com textos, som e imagem**: um manual prático. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

MANTOAN, M. T. E. **Caminhos pedagógicos da educação inclusiva**: in Caminhos pedagógicos da educação especial. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. (org.) **O desafio das diferenças na escola**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MANZINI, Eduardo, J. Acessibilidade: um aporte na legislação para o aprofundamento do tema na área de educação. In: BAPTISTA, Cláudio; CAIADO, Kátia Regina M. e JESUS, Denise, M. de. (org.) et alii. **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008. P. 281-289.

MANZINI, Eduardo, J. e DELIBERATO, Débora. **Portal de ajudas técnicas para educação: equipamento e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos para comunicação alternativa**. 2 ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

MARTINEZ, Albertina M. e TACCA, M^a Carmen V. R. (org.) **A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

MARTINS, L. A. R; PIRES, J e PIRES, G. N. L. (org.) **Políticas e Práticas Educacionais inclusivas**. Natal, RN: EDUFRN, 2008.

MARTINS, L. A. R. (org.) **Escola Inclusiva: pesquisa, reflexões e desafios**. João Pessoa: Ideia, 2008.

MATURANA, Humberto; VARELA, J. F. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Palas Athenas, 2001.

MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MAZZOTA, Marcos. **Trabalho docente e formação de professor de educação especial**. São Paulo: EPU, 1993.

_____. Educação do portador de deficiência no novo milênio: dilemas e perspectivas. In: SILVA, Shirley e VIZIM, Marli. (org.) **Políticas Públicas: educação, tecnologia e pessoas com deficiência**. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2003. (Coleção Leituras no Brasil). p. 37-48.

_____. Desafios para a política e a pesquisa em educação especial no Brasil. In: MENDES, Enicéia G.; ALMEIDA, M^a Amélia e HAYASHI, M^a Cristina P. I. (org.)

Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática.

Araraquara, SP: Junqueira e Marin; Brasília: CAPES/ PROESP, 2008, p. 27 – 30.

MENDEZ, Enicéia G. Caminhos da pesquisa sobre formação de professores para a inclusão. In: MENDES, Enicéia G.; ALMEIDA, M^a Amélia e HAYASHI, M^a Cristina P. I. (org.)

Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática.

Araraquara, SP: Junqueira e Marin; Brasília: CAPES – PROESP, 2008, p. 92 – 122.

MIRANDA, Therezinha G. Aplicação das tecnologias assistivas, de informação e comunicação em educação especial. In: MENDES, Enicéia G.; ALMEIDA, M^a Amélia e HAYASHI, M^a Cristina P. I. (org.)

Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática. Araraquara, SP: Junqueira e Marin; Brasília: CAPES – PROESP, 2008. p. 134 – 144.

MIRANDA, Therezinha G. Acessibilidade da pessoa com deficiência para a construção de uma escola inclusiva: o currículo e a interação. In: BAPTISTA, Cláudio; CAIADO, Kátia Regina M. e JESUS, Denise, M. de. (org.) et alii.

Educação Especial: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008. P. 291-301.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva:** contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NUNES, Leila R. d'O. P. (org.). **Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais.** Rio de Janeiro: Dunya, 2003.

OLIVEIRA, Romualdo P. O direito à educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de justiça. In: Trabalho apresentado na XXI

Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro de 1998, baseado na tese de doutoramento do autor intitulada “**Educação e cidadania:** o Direito à Educação na Constituição de 1988 da República Federativa do Brasil”. Disponível em

http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde11/rbde11_07_romualdo_portela_de_oliveira.pdf. Acesso em novembro de 2010.

OLIVEIRA, Luzia de F. M. **Formação docente na escola inclusiva: diálogo como fio tecedor**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

ONU. **Declaração dos Direitos Humanos – 1948**. Disponível em <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm> Acesso em novembro 2010.

PACHECO, José. **Caminhos para a inclusão**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PALANGANA, Isilda C. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social**. São Paulo: Plexus Editora Ltda., 1994.

PELOSI, Miryam. B. A comunicação alternativa escrita. In: **Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais** / Leila Regina d' Oliveira de Paula Nunes, (org.). Rio de Janeiro: Dunya, 2003. P. 203-216.

PERRENOUD, Phillipe. **A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso**; trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PINEL, Hiran. Comentários: Anna, eu também sou uma pergunta, In: BAPTISTA, Cláudio; CAIADO, Kátia Regina M. e JESUS, Denise, M. de. (org.) et alii. **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008, p. 195-203.

PONTES, Patrícia. A. G. Estatuto da Criança e do Adolescente: instrumento para a inclusão da criança com deficiência como uma questão de direitos humanos. In MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. **Direito, comunidade e Ministério Público: Infância e juventude**. Natal: 2010. (no prelo).

RODRIGUES, Janine M. C. **Construindo a profissionalização docente**. João Pessoa: Editora Universitária, 2003.

ROTTA, Newra, T. Paralisia cerebral, novas perspectivas terapêuticas. Artigo de revisão. *Jornal de Pediatria*, V. 78, Supl.1, 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/jped/v78s1/v78n7a08.pdf> Acesso em março de 2011.

SANTOS, Paulo. F. **Construção de significados e processos de identificação em jovens adultos com paralisia cerebral**. Tese de doutorado apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. Brasília, 2007.

SASSAKI, Romeu. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 7 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

_____. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão**. disponível em <http://www.mp.pe.gov.br/uploads/kW3CahiaDqoM7XQvftRxHQ/MtoCzxLxzPWZN1I_ZIHhyuw/terminologia_inclusiva.pdf> Acesso em dezembro de 2010.

SILVEIRA BUENO, José Geraldo. **Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. 2 ed. rev. São Paulo: EDUC, 2004.

SBRUSSI, Márcia P. B. P. **O bordado de uma prática: a pedagogia Freinet e a formação do professor comprometido**. Natal/RN: Tese de Doutorado, UFRN, 2010.

SILVA, Jerry Adriani. Um estudo sobre as especificidades dos/as educandos/as nas propostas pedagógicas de educação de jovens e adultos – EJA: tudo junto e misturado! Dissertação de Mestrado, Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2010. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/1843/FAEC-87XHBA/1/disserta_o_jerry_adriani_da_silva.pdf> Acesso em março de 2011.

SILVA, Luzia. G. dos S. **Inclusão: uma questão também de visão**. O aluno cego na escola comum. João Pessoa: Editora Universitária, 2008.

SILVA, Shirley e VIZIM, Marli. (org.) **Políticas Públicas: educação, tecnologia e pessoas com deficiência**. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2003. (Coleção Leituras no Brasil).

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, Davi. (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Sumus, 2006. P. 15-34.

SMITH, Déborah. D. **Introdução à Educação Especial: Ensinar em tempos de oportunidade**. 5. ed. São Paulo: Artmed, 2008. 480 p. Trad. Maria Amélia Almeida.

SOARES, Leôncio José Gomes. O surgimento dos Fóruns de EJA no Brasil: articular, socializar e intervir. In: **RAAAB, alfabetização e Cidadania – políticas Públicas e EJA**. Revista de EJA, n.17, maio de 2004.

SOUZA, Vera L. V. Recursos alternativos para o desenvolvimento da comunicação. In: **Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais** / Leila Regina d' Oliveira de Paula Nunes, (org.). Rio de Janeiro: Dunya, 2003. P.217-233.

STAINBACK S. e STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Tradução Magda F. Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

STAKE, E. E. Case Studies. In N, K. Denzin e Y. S. Lincoln (edit.) **Handbook of qualitative research**. SAGE Publications, 1994, p. 236-247.

STEPHANOU, M; BASTOS, M. H.C. **História e Memórias da Educação no Brasil - Século XX**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

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

_____. **Declaração sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, Salamanca, 1994. Brasília: UNESCO, 1998. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>.

_____. **Educação para Todos**: o compromisso de Dacar. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001..Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>.

_____. **Tornar a Educação Inclusiva**. Coletânea de arquivos sobre inclusão organizado por Osmar Fávero, Windyz Ferreira, Timothy Ireland e Débora Barreiros. – Brasília : UNESCO, 2009.

VIEIRA, M^a Clarisse. **Fundamentos históricos, políticos e sociais da educação de jovens e adultos**. Universidade de Brasília. Brasília, 2004.

VIGOTSKY, Lev. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. Obras Escogidas, **Fundamentos de defectología**. Tomo V. Madrid: Visor, 1997.

_____. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

CRÉDITOS DE FOTOGRAFIAS

Fotografias: Recursos de tecnologia assistiva desenvolvida pela Escola Madre Fitzbach / ADOTE / Natal - RN. Profissionais responsáveis – Michelle Rosendo, Úrsula Raquel, Teresa Faria, Débora Greice Palmeira.

Fotografias de produtos extraídos de *sites*:

<http://www.assistiva.com.br>

<http://www.cogain.org>

<http://www.google.com.br/images>

<http://www.poracaso.com>

<http://educacaoespecialedu3051.pbworks.com>

Fotografias de árvores: Profissional responsável – José Augusto Varella Neto.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO PARA OS GESTORES E PROFESSORES

DATA - ____/____/2010

SEXO: () FEMININO () MASCULINO

1. Qual sua formação?
 - a. Superior incompleto ()
 - b. Superior completo ()

Curso realizado - _____
2. Ano de conclusão
 - a. () Anterior a 1980
 - b. () De 1980 a 1990
 - c. () De 1991 a 2000
 - d. () De 2001 a 2010
3. Durante a formação inicial teve alguma disciplina/prática sobre educação de alunos com deficiência?

() SIM () NÃO
4. Possui curso de Pós-graduação? () SIM () NÃO QUAL?
 - a. () ESPECIALIZAÇÃO – QUAL? _____
 - b. () MESTRADO – QUAL? _____
 - c. () DOUTORADO – QUAL? _____
5. Participou de alguma formação continuada sobre a temática da educação especial na escola atual?

() SIM – QUAL A TEMÁTICA ABORDADA? _____

() NÃO
6. A formação oferecida pela escola foi de que tipo?
 - a. () Grupo de estudo
 - b. () Pela internet
 - c. () OUTROS - QUAL? _____
7. Em anos anteriores, já teve em sua sala de aula algum aluno com deficiência?

() SIM () NÃO

Qual tipo de deficiência?

 - a. () física
 - b. () auditiva
 - c. () visual
 - d. () múltipla
 - e. () Outra – Qual? _____

APÊNDICE B – MODELO DO QUADRO-SÍNTESE PARA CATEGORIZAÇÃO

Categoria 1: Concepção de inclusão escolar de pessoa com paralisia cerebral

RECORTE DAS FALAS	RECORTES DE REFERENCIAL TEÓRICO	RECORTE DAS OBSERVAÇÕES E COMENTÁRIOS

Categoria 2: Práticas pedagógicas de gestores e professores

RECORTE DAS FALAS	RECORTES DE REFERENCIAL TEÓRICO	RECORTE DAS OBSERVAÇÕES E COMENTÁRIOS

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIO PRÉVIO JUNTO AOS GESTORES

Caro (a) Gestor (a),

Este é um convite para você participar da pesquisa **“Trilhas da inclusão escolar percorridas por uma adolescente com paralisia cerebral na EJA: Concepções e práticas”**.

Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Essa pesquisa procura investigar como sua escola se propõe a trabalhar na perspectiva da inclusão e quais as dinâmicas e estratégias utilizadas para efetivar o processo proposto junto aos egressos da ADOTE/EMF com paralisia cerebral.

A realização dessa pesquisa significará uma grande contribuição aos estudos desenvolvidos na área de educação inclusiva para as pessoas com paralisia cerebral, as quais trazem em seu histórico as marcas da exclusão e das dificuldades de participação escolar e social.

Logo, seu consentimento livre e esclarecido para participar da pesquisa representará uma atitude cidadã e os riscos serão mínimos, visto que você dará as informações através de respostas a um questionário e realização de uma entrevista com a inteira liberdade de não responder alguma pergunta. Além disso, serão feitas observações que não tirarão, em nenhum momento, sua liberdade em sala de aula, tendo em vista a descrição da pesquisadora.

Caso decida aceitar o convite, você participará dos seguintes procedimentos:

- encontro para responder ao questionário inicial, que será respondido por todos os participantes da sala de aula;

- encontro para realização de entrevista, como participante direto (a) da pesquisa, de acordo com a sua disponibilidade.

Além desses encontros individuais, serão realizadas observações em sala de aula, durante o período de maio a dezembro de 2010, com a garantia de que não haverá nenhuma interferência por parte da pesquisadora, nos processos de ensino e aprendizagem vividos por você e os alunos.

O seu nome não será identificado em nenhum momento. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os colaboradores.

Se você tiver algum gasto que seja devido à sua participação na pesquisa, você será ressarcido, caso solicite. Em qualquer momento, se você sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, você terá direito à indenização.

Você ficará com cópia deste Termo e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para Maria da Conceição Bezerra Varella no endereço: Praça Augusto Leite, 655 – apt. 701 - Tirol, Natal (RN) ou pelo telefone 84 3201.6785 ou ainda 84. 9922-0661.

Dúvidas a respeito da ética dessa pesquisa poderão ser questionadas ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFRN, no Campus Universitário da UFRN- Natal (RN), Caixa Postal 1666, CEP 59078-970 ou pelo telefone (84) 3215 – 3135.

Consentimento Livre e Esclarecido

Declaro que compreendi os objetivos desta pesquisa, como ela será realizada, os riscos e benefícios envolvidos e concordo em participar voluntariamente da mesma.

Participante da pesquisa:

Nome: _____

Assinatura: _____

Pesquisador responsável:

MARIA DA CONCEIÇÃO BEZERRA VARELLA
Praça Augusto Leite, 655 – apt. 701 - Tirol, Natal (RN)
Telefone 84 3201.6785 ou 84. 9922-0661.
Comitê de Ética em Pesquisa – Campus Universitário
Campus Universitário – UFRN

Natal (RN) _____ de _____ de 2009.

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIO PRÉVIO JUNTO AOS PROFESSORES

Caro (a) Professor (a),

Este é um convite para você participar da pesquisa **“Trilhas da inclusão escolar percorridas por uma adolescente com paralisia cerebral na EJA: Concepções e práticas”**.

Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Essa pesquisa procura investigar como sua escola se propõe a trabalhar na perspectiva da inclusão e quais as dinâmicas e estratégias utilizadas para efetivar o processo proposto junto aos egressos da ADOTE/EMF com paralisia cerebral.

A realização dessa pesquisa significará uma grande contribuição aos estudos desenvolvidos na área de educação inclusiva para as pessoas com paralisia cerebral, as quais trazem em seu histórico as marcas da exclusão e das dificuldades de participação escolar e social.

Logo, seu consentimento livre e esclarecido para participar da pesquisa representará uma atitude cidadã e os riscos serão mínimos, visto que você dará as informações através de respostas a um questionário e realização de uma entrevista com a inteira liberdade de não responder alguma pergunta. Além disso, serão feitas observações que não tirarão, em nenhum momento, sua liberdade em sala de aula, tendo em vista a descrição da pesquisadora.

Caso decida aceitar o convite, você participará dos seguintes procedimentos:

- encontro para responder ao questionário inicial, que será respondido por todos os participantes da sala de aula;

- encontro para realização de entrevista, como participante direto (a) da pesquisa, de acordo com a sua disponibilidade.

Além desses encontros individuais, serão realizadas observações em sala de aula, durante o período de maio a dezembro de 2010, com a garantia de que não haverá nenhuma interferência por parte da pesquisadora, nos processos de ensino e aprendizagem vividos por você e os alunos.

O seu nome não será identificado em nenhum momento. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os colaboradores.

Se você tiver algum gasto que seja devido à sua participação na pesquisa, você será ressarcido, caso solicite. Em qualquer momento, se você sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, você terá direito à indenização.

Você ficará com cópia deste Termo e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para Maria da Conceição Bezerra Varella no endereço: Praça Augusto Leite, 655 – apt. 701 - Tirol, Natal (RN) ou pelo telefone 84 3201.6785 ou ainda 84. 9922-0661.

Dúvidas a respeito da ética dessa pesquisa poderão ser questionadas ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFRN, no Campus Universitário da UFRN- Natal (RN), Caixa Postal 1666, CEP 59078-970 ou pelo telefone (84) 3215 – 3135.

Consentimento Livre e Esclarecido

Declaro que compreendi os objetivos desta pesquisa, como ela será realizada, os riscos e benefícios envolvidos e concordo em participar voluntariamente da mesma.

Participante da pesquisa:

Nome: _____

Assinatura: _____

Pesquisador responsável:

MARIA DA CONCEIÇÃO BEZERRA VARELLA
Praça Augusto Leite, 655 – apt. 701 - Tirol, Natal (RN)
Telefone 84 3201.6785 ou 84. 9922-0661.
Comitê de Ética em Pesquisa – Campus Universitário
Campus Universitário – UFRN

Natal (RN) _____ de _____ de 2009.