



Universidade de Brasília

**Faculdade de Educação**

**ANÁLISE DO PROJETO INTERVENTIVO DA EJA PARA ESTUDANTES COM  
NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS SOB A PERSPECTIVA DA  
EXCLUSÃO INTERNALIZADA.**

**Rubens de Amorim Leal**

Brasília, julho de 2013.

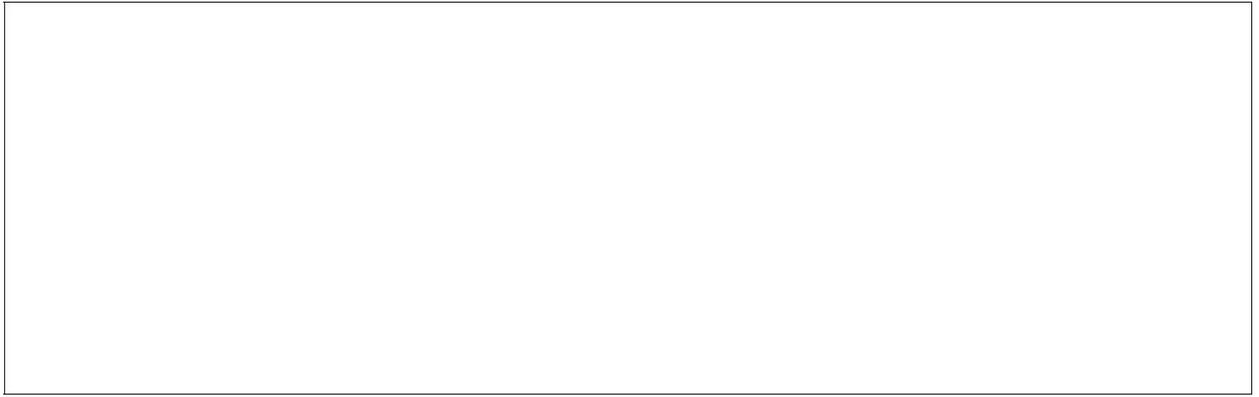


**Faculdade de Educação**

**ANÁLISE DO PROJETO INTERVENTIVO DA EJA PARA ESTUDANTES COM  
NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS SOB A PERSPECTIVA DA  
EXCLUSÃO INTERNALIZADA.**

**Rubens de Amorim Leal**

Brasília, julho de 2013.



Análise do Projeto Interventivo da EJA para Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais sob a Perspectiva da Exclusão Internalizada.

Rubens de Amorim Leal: Brasília: UnB. 2013.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade de Brasília, 2013.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Sônia Marise Salles Carvalho.

Rubens de Amorim Leal.

**ANÁLISE DO PROJETO INTERVENTIVO DA EJA PARA ESTUDANTES COM  
NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS SOB A PERSPECTIVA DA  
EXCLUSÃO INTERNALIZADA.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia, à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da Professora Dr.<sup>a</sup> Sônia Marise Salles Carvalho.

**Comissão Examinadora:**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sônia Marise Salles Carvalho)

**Faculdade de Educação da Universidade de Brasília**

---

Prof. (examinador)

**Faculdade de Educação da Universidade de Brasília**

---

Prof. (examinador)

**Faculdade de Educação da Universidade de Brasília**

Brasília, julho de 2013.



## DEDICATÓRIA

**Dedico este trabalho a minha família,  
Que me deu o suporte necessário,  
para que chegasse até aqui.**

**Aos meus amigos que com carinho e apreço,  
sempre caminharam ao meu lado.**

**Aos meus alunos pela entrega durante  
todo o trabalho de pesquisa realizado,  
pois sem isso, eu não conseguiria  
concluir essa jornada.**

## AGRADECIMENTOS

A Deus, sobre todas as coisas, por seus planos em minha vida.

Aos meus pais, Josefa Francisco de Amorim Leal e Zacarias Nunes Leal pela honra de ser seu filho, por todo apoio, companheirismo, incentivo ao saber e aos estudos. Vocês deixaram para mim o que ninguém pode tirar.

Aos meus irmãos André e Talita Rebeca pela paciência.

A todos os meus professores durante a jornada até hoje pelo legado deixando exemplo de perseverança.

Em especial pela professora Sônia por toda a dedicação, disponibilidade e organização.

Também pela banca escolhida para a apreciação e avaliação desse trabalho pela colaboração e disposição.

Em especial aos meus colegas de estudo, Litiane, Rosiana, Sueli, Naira, Maradelia, Daniella e Larissa, por sua, amizade, inteligência e auxílio.

A todos do meu trabalho e das escolas por onde passei. Muito obrigado pela experiência e pelo carinho.

A todos que participaram desta pesquisa: professores, profissionais da educação e familiares.

A todos os alunos que passaram pela minha trajetória, vocês me ensinam todos os dias um pouquinho mais.

A todos os amigos, novos e antigos, que participaram e participam na constituição de meu ser e vir a ser. Rodrigo, Rayane, Deuseli, Laís, Raquel Lopez, Laura e Cintia pelos maravilhosos momentos que vivemos e compartilhamos na vida.

**EPÍGRAFE**

*“Meu filho, não esqueça o que te vou dizer, tudo quanto interessa a Deus interessa ao Diabo.”*

**José Saramago, 1991.**

## RESUMO

O presente trabalho final de curso tem como objetivo geral à análise da implementação do (Projeto Interventivo da EJA para Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais) e como objetivos específicos conhecer a proposta do projeto em relação a exclusão e inclusão; Identificar a percepção da comunidade escolar em relação ao projeto interventivo; Discutir sobre as condições de acesso e permanência do estudante com necessidades educacionais especiais na EJA, maior de 14 anos que se encontra em defasagem idade/série; Identificar as diversas conceituações sobre inclusão, exclusão e deficiência. Para que tais objetivos fossem alcançados, o referencial teórico está pautado na construção histórica da deficiência, a influência dos determinantes econômicos na construção do conceito de deficiência, exclusão e inclusão e como o capital faz uso dos termos da inclusão para excluir. Foi desenvolvida uma metodologia interpretativa das narrativas dos sujeitos para a realização da pesquisa empírica, qualitativa. Utilizou-se questionários com questões abertas com os pais, professores e profissionais da educação, sendo realizada no contexto de uma escola pública do Distrito Federal na cidade de Santa Maria/DF. Foi possível estabelecer relações entre o sentido das vivências discriminatórias e os instrumentos de práticas de inclusão e exclusão. Os resultados sugerem que todos os sujeitos são marcados por formas de exclusão. Porém o reconhecimento da exclusão se dá apenas de forma indireta na narrativa em função de práticas veladas de exclusão. O Projeto Interventivo da EJA para Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais, canalizam e reforça a cultura de culpabilização do sujeito deficiente e sua família pelo seu fracasso escolar, isentando o Estado da responsabilidade da educação formal.

**Palavras chaves:** Exclusão internalizada, Necessidades Educacionais Especiais, Educação de Jovens e Adulto

## SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS.....	10
PARTE I.....	11
MEMORIAL ACADÊMICO.....	11
PARTE II.....	19
ESTUDO DE PESQUISA.....	19
APRESENTAÇÃO.....	20
INTRODUÇÃO.....	21
Capítulo I.....	27
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	27
1.1 O CONCEITO DE DEFICIÊNCIA.....	27
1.2 Notas preliminares sobre o processo de exclusão e inclusão no EJA para ENEE.....	32
1.3 A educação de Jovens com Necessidades Educacionais Especiais no Brasil: Desafios e Perspectivas.....	36
Capítulo II.....	47
Metodologia de Pesquisa.....	47
2.1 Procedimentos empíricos e instrumentos.....	48
2.2 Observação e imersão no contexto de pesquisa.....	49
2.3 Questionários.....	49
2.4 Sujeitos e lugar da pesquisa.....	50
2.5 Caracterização da escola.....	50
2.6 Estrutura física.....	51
2.7 Sujeitos Participantes.....	51
2.8 Professores da sala especial.....	52
2.9 Profissionais da Educação: Agente de conservação e limpeza, coordenadores, monitores.....	53

2.10	54
Capítulo III .....	56
RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS .....	56
3.1	56
3.2	57
3.3	60
3.4	64
3.5	64
3.6	68
3.7	72
3.8	72
3.9	74
3.10	76
3.11	78
3.12	78
3.13	80
conceito de exclusão. ....	80
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	85
PARTE III	87
PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS .....	87
Meus .....anseiosprofissionaiseeducativos	88
REFERÊNCIAS .....	89
Anexos.....	91

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Participantes da pesquisa

Quadro 02 – Professores participantes da pesquisa

Quadro 03 – Profissionais da educação participantes da pesquisa

Quadro 04 – Pais participantes da pesquisa

Quadro 05 – Professores para você inclusão é

Quadro 06 – Professores para você exclusão é

Quadro 07 – Na sua compreensão quais são os objetivos da inclusão dos alunos deficientes na EJA? Quadro 08 – Qual a sua opinião sobre esses objetivos?

Quadro 09 – Quais são os desafios da inclusão de alunos especiais na EJA?

Quadro 10 – Na sua escola, o processo de inclusão ocorre da seguinte forma.

Quadro 11- Na sua escola, o processo de exclusão ocorre da seguinte forma

Quadro 12 – Você acredita que o projeto Interventivo da EJA par ENEE, prepara para o mercado de trabalho? Exponha sua opinião

Quadro 13 – Como a escola tem apoiado os professores na implementação do Projeto?

Quadro 14 – Qual a sua opinião sobre o processo de avaliação final para a conclusão dos segmentos da EJA

Quadro 15 – Profissionais da Educação: Para você inclusão é

Quadro 16 – Profissionais da Educação: Para você exclusão é

Quadro 17 – Na sua compreensão quais são os objetivos da inclusão dos alunos com deficiência no projeto?

Quadro 18 – Qual a sua opinião sobre esses objetivos?

Quadro 19 – Quais são os desafios da inclusão de alunos com deficiência na EJA?

Quadro 20 – Na sua escola, o processo de inclusão ocorre da seguinte forma:

Quadro 21 – Na sua escola, o processo de exclusão ocorre da seguinte forma:

Quadro 22 – Você acredita que o projeto prepara esses jovens para o mercado de trabalho?

Quadro 23 – Como a escola tem apoiado os professores na implementação do projeto?

Quadro 24 – Qual a sua opinião sobre o processo de avaliação final para a conclusão dos segmentos da EJA

Quadro 25 – Qual a importância da escola para o desenvolvimento do seu filho(a)? Quadro 26 – Na sua opinião o que é inclusão?

Quadro 27 – Na sua opinião o que é exclusão?

Quadro 28 – Sobre a apresentação do projeto. Marque as alternativas

Quadro 29 – Você sabe se seu filho recebe algum desses auxílios para melhor ser atendidos no ambiente escolar?

**PARTE I**

**MEMORIAL ACADÊMICO.**

## MEMORIAL ACADÊMICO

Para falar sobre a minha história é necessário destacar a origem dos meus pais: minha mãe Josefa Francisca de Amorim leal é natural da cidade de Combinado-Go, no interior de Goiás, entretanto, como minha avó materna não possuía recursos para sustentar os dez filhos na roça, cedeu à guarda da minha mãe com doze anos de idade a uma madrinha que morava em Taguatinga. Trabalhou toda a sua adolescência em casa de família como empregada doméstica e naquela época não se admitia uma empregada estudar, somente em alguns momentos, quando patrões permitiam estudar, ela se matriculava em uma escola à noite, mas logo os problemas para conciliar trabalho e escola apareciam e tinha que escolher. Como se tivesse muita escolha! Por muitas vezes desistiu da escola para não perder o trabalho. Assim foi trabalhando e estudando de forma irregular até ser alfabetizada já na fase adulta.

Meu pai, Zacarias Nunes leal natural de Fortuna – MA, filhos de agricultores rurais de uma pequena cidade, sempre conciliou o trabalho na roça e os estudos. Quando chegou à época para entrar no ginásio, a sua cidade não ofertava esse nível aos estudantes, apenas na capital São Luís. O meu avô não concordou disse que ele não precisava prosseguir nos estudos, pois a roça não precisava de tantos conhecimentos. Meu pai não contente com a resposta e com a falta de oportunidade em sua cidade foi morar em São Luís. Lá trabalhou como vendedor em uma autopeças e terminou o ginásio. Quando estudava para o vestibular, um amigo o convidou para trabalhar em Brasília como vendedor, ganhando mais, ele trocou o sonho da faculdade por um emprego melhor em Brasília. Já acomodado em Taguatinga, procurou uma moça para lavar a sua roupa, essa moça era a minha mãe e logo se casaram indo morar no Gama. Quando minha mãe ficou grávida, meu pai já estava estabilizado no seu emprego e houve a necessidade da compra de uma casa. Então mudamos para a Cidade Ocidental-GO, onde além do mais velho Rubens de Amorim leal, nasceram mais dois filhos, meus irmãos: Andre de Amorim leal e Talita Rebeca de Amorim leal.

Lembro bem de toda a minha vida escolar, desde a pré-escola, minha família não acreditava quando dizia isso, pensava que eu era muito pequeno e que crianças pequenas não se lembram de coisas que aconteceram há muito tempo. Mas, logo falo da estrutura física da escola, as cores das paredes, das professoras, do cheiro de cera que era usada no piso vermelho e que quando voltávamos para casa o nosso pé ficava também vermelho, encardido, a sandália, enfim; Todos ficavam espantados! E eu também.

Como posso lembrar-me de tanta coisa? E como o cheiro da cera tinha marcado mais que as pessoas?

Já na escola, estudei, inicialmente, em um colégio que se chamava Tesouro da Criança, na Cidade Ocidental em Goiás, que ficava mais ou menos 45 km de Brasília. Lá os professores eram carinhosos, mas como todas as escolas da cidade eram lotadas e as professoras tinham dificuldades de acompanhar de perto todos os alunos, acho que por isso sofri por muito tempo na pré-escola agressões físicas dos meus colegas, em um primeiro momento, devido ao fato de ser uma criança tímida e forçadamente calada. Uma ocasião, a professora perguntou a minha mãe se o meu comportamento repetia em casa. Ela respondeu que não e que em casa era uma criança normal, conversava e brincava. A professora pediu uma maior atenção, pois poderia ter alguma deficiência, suspeitaram inicialmente de autismo, a síndrome da moda na época. Minha mãe discordou da observação da professora e tirou-me da escola, no mesmo dia.

Dando continuidade ao relato de algumas experiências não muito boas que vivenciei na pré-escola, uma delas eu me lembro muito bem: minha avó esqueceu de me buscar na escola e minha professora me levou para sua casa. Foi frustrante ser esquecido pela família, mas por outro lado, conheci a casa da professora e descobri que professores são pobres; Outra experiência não muito agradável foi uma apresentação de marionetes que ocorreu na escola. E quem não pagou teve que ficar em sala, enquanto, os que pagaram o ingresso se maravilhavam com o teatro de bonecos. E o mais frustrante foi depois ter que ouvi dessas crianças o que era teatro e sobre os bonecos que falavam sozinhos. Descobrir na escola, ainda pequeno, as diferenças entre os que tinham e os que não tinham dinheiro.

Já no ensino primário fui estudar em uma escola particular e nela passei por uma avaliação pedagógica onde foi detectado meu atraso acadêmico na leitura e escrita. Como nesta instituição de ensino existia uma divisão por sala de alunos (fortes e fracos) fui parar na sala dos alunos considerados fracos. Fiquei com vergonha, já que esses alunos da sala (1° fraca) eram alvo constante de todos os tipos de chacotas. Estudei nessa escola do 1° ao 4° ano, e por motivos de crise financeira meus pais me colocaram em uma escola pública da cidade. Na escola particular não passava de um aluno mediano. No ginásio me destacava, mas logo percebi que não era eu que era bom, mas os alunos que eram muito fracos e o ensino oferecido era de péssima qualidade. Mesmo sendo destaque ao ponto de ser escolhido como o orador da turma no dia da formatura, toda aquela “bajulação”, não me convenciam do meu potencial. Já tinha convivido com outras crianças, professores



e passado por instituições de ensino público e privado. Sabia na prática a diferença entre o ensino público estadual e o particular.

Minha Mãe ao perceber que já não conseguia ajudar nos deveres escolares colocou meu irmão e eu em uma aula de reforço. A professora formada no magistério dava aula em casa, seu nome era Terezinha, tinha uma mesa de concreto enorme no quintal coberto, por vezes as suas filhas ajudavam, pois eram muitas crianças. A metodologia era simples com muita rigidez e ameaças constantes, pois mantinha contato direto com os pais. Os seus alunos não bagunçavam em aula, mesmo sendo de idades e níveis diferentes. Ela procurava no começo da aula a cada um sobre o dever de casa e auxiliava e aqueles que não tinham atividades ela logo puxava o caderno e passava várias contas ou fazia leitura silenciosa. Tinha que ser, para não atrapalhar os demais. O diferencial da professora Terezinha era o número reduzido de alunos, o ambiente familiar, que respeitávamos por se tratar de uma casa, sentíamos que estávamos de visita na casa de alguém. Tive aulas de reforço por uns dois anos. Além dessas aulas, fazia também caratê, três vezes por semana. Entretanto, para mim o mais significativo na minha formação que diferenciava das outras crianças era minha formação religiosa. Era um capítulo a parte.

Meu pai era espírita kardecista, minha mãe era do Candomblé, mas por causa do sincretismo religioso as crianças do candomblé precisavam ter formação Católica. Essa mistura de crenças e costumes em casa foi fundamental para a minha formação pensante sobre tolerância cultural e diversidade. Primeiro eu experimentei e depois adquirir esses conceitos na escola. Os meus amigos tinham mais dúvidas do que medo. Eu tirava todas as dúvidas sobre ritos que os vizinhos testemunhavam na minha casa. Por esse motivo, algumas mães não permitiram que seus filhos brincassem na minha casa, por questões de intolerância religiosa, mas a amizade de criança e a curiosidade sobre algo proibido e novo era mais forte do que a vontade dos pais. Sentia como interlocutor de uma cultura, embaixador ou coisa parecida, sabia que tinha apropriado de um saber que os outros não tinham. Os adultos sempre me colocavam em posição de fala, e eu não rejeitava essa posição, sentia orgulho de ser importante.

Meu pai trabalhou muito e com muito esforço entrou em sociedade com um colega de trabalho e conquistou sua loja de som automotivo na Asa Norte. Era empresário bem sucedido, tinha carro, casa própria, terrenos, e ajudava seus parentes no Maranhão, porém minha mãe discordava dos gastos sem fundamentos com sua família. Ele queria mostrar para todos em sua terra natal que tinha vencido em Brasília, dava presentes caros a todos, economizava o ano inteiro e ao invés de investir em algo, viajava para o



Nordeste. Começa então, o processo de separação dos meus pais e a falência financeira da minha família.

Por motivos de agravamento da crise financeira e a separação dos meus pais, fui forçado a mudar de cidade. Passamos a morar em Santa Maria em um barraco de madeira de três cômodos, sem asfalto e esgoto a céu aberto. Meu pai um comerciante falido com nível secundário e minha mãe dona de casa com o nível primário. Nesta época, tinha 14 anos e fui estudar a 7ª e a 8ª séries no CEF 10 do Gama. Minha mãe sempre fez questão de alguma maneira proporcionar a mim e meus irmãos a melhor escola. Sabendo da má fama das escolas da Santa Maria, conseguiu um comprovante de residência do Gama, pois queria matricular seus filhos em escolas melhores. Mesmo com todas as dificuldades fazia questão de bancar a nossa passagem de ônibus.

Contudo, nesta escola tive profundas tristezas, que de alguma forma se refletiram em meus estudos, pois era uma escola diferente sem amigos, em uma cidade diferente, e ainda tinha uma coisa que eu não estava acostumado, a discriminação, e as chacotas por morar em Santa Maria. Os alunos que moravam no Gama faziam piadas preconceituosas. Por não ter asfalto e em tempo de chuva todos que chegavam à escola coberto de lama, eram discriminados, logo reprovei a 7ª série.

Meu pai não conseguia emprego, e uma vez empresário não queria voltar a ser empregado de ninguém, então tive que trabalhar com meu irmão na feira e minha mãe trabalhava de empregada doméstica. Meu pai não suportou a pressão exercida pela minha mãe e decidiu, como ele mesmo disse, ficar um tempo longe de Brasília e tentar a vida em outro lugar. Ficou por quatorze anos desaparecido. Conseguimos contato em 2012. Ele voltou para o Maranhão e ficou sabendo que estavam distribuindo terra em Roraima, então ele fez um curso de técnico agrícola pelo o projeto PRONERA e hoje, é um pequeno produtor rural. Como eu já disse antes, reprovei a 7ª série, mas não desisti dos estudos, passei com muito esforço para o ensino médio em uma escola maior.

Cursei o ensino médio no Ced 02 do Gama, uma ótima escola. Mesmo com dificuldade minha mãe com pouco estudo sabia da importância da educação como possibilitadora de uma vida melhor. Trabalhava aos sábados na feira dos goianos no Gama e no domingo na feira do Pedregal para bancar a passagem e continuar estudando no Gama, pois as escolas de Santa Maria na época eram de péssima qualidade. Reprovei o 2º ano do ensino médio, mas em contrapartida, com 18 anos consegui meu primeiro emprego com carteira fichada, muito orgulho para minha família. Jardineiro na QI 27 do Lago Sul, na ocasião transferir meus estudos para à noite. Depois fui trabalhar em uma



padaria como balconista e transferir meus estudos novamente para o diurno. E, assim aproveitei para mudar de escola, já era o 3º ano e não tinha perspectiva de fazer uma faculdade ou passar em um concurso público. Então fui para a Escola Normal do Gama, era o último ano do curso de magistério e a escola fervia com manifestações, reuniões de grêmios, fiquei encantado com o entusiasmo dos normalistas, mesmo sendo do ensino médio, participei do grêmio e fiz leituras de Karl Marx e Paulo Freire, já tinha algum aprofundamento teórico sobre a teologia da libertação dentro dos movimentos da igreja católica na Santa Maria que era forte.

Foi na Escola Normal do gama (ENG), que tive vontade de ser professor, pela primeira vez consegui enxergar um sentido para continuar estudando, o contato com os estudantes normalistas e suas experiências nos seus estágios na própria escola de aplicação presente, me despertava uma vontade de vivenciar aquilo.

Fiz cursinho, mesmo trabalhando. Meus amigos balconistas não entendiam, para eles aquilo era uma perda de tempo e que a UnB era para filho de rico e que eu poderia comprar outras coisas com o dinheiro do cursinho. Os meus professores do cursinho relatava a importância de estudar mais de oito horas por dia, fazer vários exercícios e resguardar o descanso para um bom aproveitamento dos estudos. Eu não tinha todas essas condições. Mas, quando perguntava aos colegas de cursinho em que escola eles cursaram o Ensino Médio, eles respondiam nomes de colégios de renome como Galois, Mackenzie, Marista, Colégio Militar de Brasília. E eu? Tinha vindo de escola pública do entorno sul de Brasília e cursado parte do Ensino Médio no Gama. Com essa dinâmica conseguia entender algumas ideologias presentes na fala dos sujeitos. Do tipo: o pobre trabalhador não pode tentar passar na faculdade pública. Resultado, eu passei na UnB! Minha mãe não entendeu o motivo da minha alegria, era difícil mensurar a importância. Não comemorei, não tive festa, e não ganhei carro do papai. Trabalhei no dia do resultado das provas, das seis da manhã à meia noite (na padaria). Era o dia mais feliz da minha vida, porém meus amigos de trabalho não acreditaram, sendo assim, tive que comprar um jornal para comprovar.

Na Universidade, logo no primeiro semestre reconheci que para continuar aqui tinha que me unir, procurar ajuda. Com amigos inseparáveis como Sueli França, Litiane, Rosiane, Danielle e Naira tive o apoio e a identificação de que minha história não era única. Perdido no começo, cansado, pois o trabalho na padaria era cansativo, acordava 4h:30 da manhã e ia dormir 23h:00. E ainda trabalhava nos finais de semana. Descobrir que a bolsa permanência não funcionava, não trocava um salário mínimo por R\$ 300 na



época. O que me revoltava bastante. Essa situação me remetia novamente à lógica do teatro de bonecos, foi difícil para eu perceber que essa mesma lógica estava presente na universidade.

Logo consegui um estágio muito interessante com menores infratores com a lei, no CESAMI no Complexo Penitenciário da Papuda. Fiz acordo no trabalho e fui fazer estágio. Foi uma experiência singular e com ela veio à confirmação que estava no curso certo. Que eu poderia fazer sim a diferença com meus estudos na vida dos outros, ser importante, ter profissão, identidade porque até então só tinha lutado pela sobrevivência e não consegui conhecer outras realidades, agora sim, podia.

No entanto não queria ficar preso a uma área apenas de atuação docente, quis usar os projetos para conhecer outras áreas. Nos projetos II e III junto com as mesmas amigas, as quais citei anteriormente, participei do grupo de extensão da UnB em Santa Maria, desenvolvido com e para as crianças. O nome do projeto “Quem conta encanta”, que trabalhava com o uso da contação de história para despertar a manifestação imaginária das crianças. Um orgulho fazer algo na minha cidade.

Logo depois fiz outro estágio em uma clínica de Psicologia Multidisciplinar para atendimento de pessoas com necessidades educacionais especiais. Destacando com o trabalho desenvolvido com os alunos, logo fui contratado, mesmo sem estar formado, como agente de desenvolvimento humano escolar com o desafio de fazer a mediação entre um aluno que sofria rejeição por parte de seus colegas e dos professores. O educando apresentava um quadro de instabilidade de humor e agressividade com diagnóstico de “deficiência intelectual”. Conseguir avanços na vida desse aluno, trabalhei com ele por dois anos e agora ele consegue fazer coisas que como meus próprios superiores relataram, que formados não conseguiram fazer o que fiz. Atualmente ele consegue resolver seus conflitos através do diálogo e andar de ônibus sozinho. Usando a disciplina, fazendo as reflexões e adaptações necessárias conseguir êxito no meu trabalho com soluções simples e paciência. Foi uma experiência incrível e que aprendi bastante.

A escolha da temática dos projetos, resultantes na monografia foi um tanto interessante. Pensei em um primeiro momento, trabalhar a exclusão dos jovens da escola quando envolvidos em atos de delinquência, a vivência do jovem em restrição de liberdade e seu ato educativo sempre me intrigou. Entretanto, ao ter contato com a educação especial, também fiquei instigado com os mesmos mecanismos de exclusão que esses jovens são submetidos. Avaliando percebi que a escolha da temática que perpassa



os dois lócus, reflete aos meus próprios questionamentos sobre o meu processo de exclusão, durante o meu trajeto escolar. Busco respostas, pois quero saber o porquê a escola a todo o momento me fez diversos “convites” para a abandoná-la? E por que eu insistir em ficar?

No meu projeto IV fase I, sou orientado pela professora Sônia Marise. Faço uma análise da proposta do GDF em levar alunos do ensino especial para a EJA para certificar e retirar esses estudantes da escola. Permeio a reflexão usando conceito que trata da exclusão internalizada, que existe dentro da escola de forma mascarada e que apenas com um olhar mais metucioso é possível à verificação desse mecanismo de segregação, e responsabilização do aluno do seu fracasso escolar.

Prosseguindo e aprofundando no tema da exclusão de jovens com necessidades educativas especiais. Em Santa Maria, desenvolvo o projeto IV fase II, com o título: “Intervenções didáticas para a prática pedagógica do ENEE em contexto com a EJA”. Este trabalho é um amadurecimento do projeto IV fase I, que tinha como proposta a análise minuciosa do projeto de Intervenção de Educação de Jovens e Adultos com Necessidades Especiais Educacionais, elaborada pela Secretaria de Estado de Educação e sendo aplicado na cidade de Santa Maria/DF.

A problemática em questão fica evidente quando o projeto menciona que práticas de adequação curricular devem ser feitas para que os objetivos sejam alcançados. Caberia ao professor fazer essas modificações na sua vivência para que o aluno em defasagem idade/série possa adquirir habilidades exigidas para a sua inserção no mercado de trabalho.

Foi observado que a visão de deficiência estava associada à incapacidade e isso levava a uma postura de infantilização dos jovens, no preparo e aplicação da atividade, a partir da real necessidade e condições do indivíduo. Foi proposta uma série de aulas interventivas que suprisse a necessidade de consonância com o currículo da EJA, e as expectativas de inclusão desses jovens no mercado de trabalho.

Com a concretização do trabalho do projeto IV fase II, se espera que construa uma atmosfera de aprendizagem com o uso de problemas do cotidiano dos nossos jovens e que os professores possam criar planos mais assertivos a partir dos resultados obtidos pelos alunos, como capazes de efetuar e resolver problemas quando os meios são adaptados.

Escrever agora sobre a temática da monografia o que se refere aos projetos desenvolvidos em minha trajetória universitária é minha esperança.



## **PARTE II**

### **ESTUDO DE PESQUISA**

## **ANÁLISE DO PROJETO INTERVENTIVO DA EJA PARA ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS SOB A PERSPECTIVA DA EXCLUSÃO INTERNALIZADA.**

### **APRESENTAÇÃO**

Este trabalho está dividido em três blocos principais: I Memorial, II Monografia e III Perspectivas profissionais.

O memorial trata-se de uma autobiografia que traz o resgate histórico educacional reflexivo, com a retomada com experiências da trajetória educacional ao longo da escolarização e da graduação e sua relação com a evolução da história pessoal.

Há uma transcrição de momentos significativos da vida escolar, apresentando o que foi determinante na trajetória pessoal, familiar e acadêmica, apontando elementos que nortearam a escolha do tema da monografia. Assim, procurei relatar o meu percurso acadêmico sintetizando os momentos marcantes na trajetória escolar e na graduação e os direcionamentos que segui.

A monografia trata do desenvolvimento da análise do Projeto Interventivo da EJA para Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais, pesquisa realizada com o intuito de obter o título de Licenciado em Pedagogia. Esse trabalho de conclusão de curso, em específico, traz a como título “A análise do projeto da EJA interventivo para estudantes com necessidades educacionais especiais, sob a perspectiva da exclusão internalizada.

As perspectivas profissionais apresentam planejamentos para o futuro profissional em articulação com a continuação do meu desenvolvimento acadêmico. Trata-se de o que fazer após o término da graduação. Nesse momento coloco um pouco sobre minhas incertezas em relação a um futuro profissional dentro de sala de aula, mas também abordo as certezas que tenho acerca do que desejo colocar em prática em qualquer que seja o meu futuro profissional.

## INTRODUÇÃO

O tema escolhido para esta pesquisa foi: o processo de inclusão e exclusão internalizada no projeto interventivo de EJA para ENEE. Esse projeto após muitas tentativas, por vezes isoladas ou sistematizadas para a inserção de jovens no mercado de trabalho e uma educação voltada para a autonomia, surge no contexto internacional com o advento do movimento de inclusão com o desejo de que não haja mais divisão de escolas para pessoas que tem os mesmos direitos. Sendo assim a inclusão cobra da sociedade, das instituições, uma modificação das ações e uma resignificação das formas de relacionamento com os sujeitos envolvidos.

O presente trabalho busca investigar concepções e práticas pedagógicas presentes no processo EJA para ENEE, onde se pode perceber formas de exclusão internalizadas presentes de forma disfarçadas que usa conceitos da inclusão para o real propósito que é o enxugamento das contas públicas, por profissionais da educação, professores e responsáveis desses alunos. A proposta metodológica tem por base uma pesquisa qualitativa, para isso foram realizados questionários semiestruturados aos participantes e feita observação participante no contexto da pesquisa.

No primeiro capítulo estão presentes as questões teóricas que se relacionam com o objeto de estudo, primeiramente se faz necessário as conceituações sobre o que as ciências humanas entende por deficiências como a História, Sociologia, Antropologia, Economia, Psicologia e Pedagogia e como essas definições foram construídas a partir da evolução histórica por teóricos como Correia (1997), Silva (1986), Pessoti (1984). Em segundo apresentamos proposta do governo na área de educação da EJA e ENEE, nos últimos anos, correlacionando com a atual proposta da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

O segundo capítulo, conta com a metodologia da pesquisa, nela estão presentes os objetivos gerais e específicos, a caracterização de todos os sujeitos e da instituição pesquisada, além da representação dos instrumentos de pesquisa.

O terceiro capítulo, traz a pesquisa de campo e seus resultados, enquanto que no quarto capítulo há uma análise dos mesmos a partir da discussão com a literatura especializada de exclusão internalizada usada por Freitas (1995). E por último as



considerações finais sobre este trabalho.

Na atualidade, começam a ganhar espaço novos entendimentos a respeito da relação entre deficiência, aprendizado e desenvolvimento. Uma das principais contribuições neste sentido tem sido oferecida pela psicologia soviética ou histórico-cultural, a qual propõe a abordagem sócio-psicológica, afirmando que os princípios para o desenvolvimento das pessoas com deficiência são os mesmos aplicados aos demais seres humanos, ou seja: "A criança não nasce com órgãos aptos a realizar de repente as funções que são produto do desenvolvimento histórico dos homens e se desenvolvem no decurso da vida pela aquisição da experiência histórica" (LEONTIEV, 1978, p.327).

No que se refere ao processo de aprendizagem e desenvolvimento do ser humano, a abordagem histórico-cultural afirma que "o processo principal que caracteriza o desenvolvimento psíquico da criança é um processo específico de apropriação das aquisições do desenvolvimento das gerações humanas precedentes" (LEONTIEV, 1978, p.323). Mas estes conhecimentos não se fixam morfológicamente e não se transmitem por hereditariedade.

"Este processo realiza-se na atividade que a criança emprega relativamente aos objetos e fenômenos do mundo circundante, nos quais se concretizam estes legados da humanidade" (LEONTIEV, 1978, p.323). Sendo assim, o educando não deve ser analisado como um indivíduo isolado, mas como alguém que possui um desenvolvimento condicionado por múltiplos determinantes, os quais são estabelecidos por fatores econômicos, políticos, sociais e culturais, presentes em um determinado momento histórico.

Na psicologia histórico-cultural, a linguagem é um instrumento indispensável no processo de apropriação da experiência acumulada historicamente pela humanidade, sem a qual não pode ocorrer a atualização histórica do homem.

Neste sentido, a apropriação da linguagem constitui a condição mais importante do seu desenvolvimento mental, pois o conteúdo da experiência histórica dos homens, da sua prática sócio-histórica não se fixa apenas, é evidente, sob a forma de coisas materiais: está presente como conceito e reflexo na palavra, na linguagem. É sob esta forma que surge à criança a riqueza do saber acumulado pela humanidade: os conceitos sobre o mundo que a rodeia (LEONTIEV, 1978, p.327).

O ponto de partida na busca do entendimento a respeito da educação das



pessoas com deficiência deve estar assentado no pressuposto de que "a criança com defeito não é indispensavelmente uma criança deficiente" (VIGOTSKI, 1997, p.84). Segundo este mesmo autor, isto ocorre porque "o defeito por si só não decide o destino da personalidade, senão as consequências sociais e sua realização sociopsicológica" (VIGOTSKI, 1997, p. 29).

Para a abordagem sócio-psicológica, a deficiência não é vista apenas como defeito e limitação, mas também como fonte geradora de energia motriz, a qual pode levar à constituição de uma superestrutura psíquica capaz de reorganizar toda a vida da pessoa, tornando-a alguém de plena valia social.

Se algum órgão, devido à deficiência morfológica ou funcional, não consegue cumprir inteiramente seu trabalho, então o sistema nervoso central e o aparato psíquico assumem a tarefa de compensar o funcionamento insuficiente do órgão, criando sobre este ou sobre a função uma superestrutura psíquica que tende a garantir o organismo no ponto fraco ameaçado. (VIGOTSKI, 1997, p.77).

O desenvolvimento deste processo só pode ocorrer com o conflito entre os limites impostos pelo defeito e as necessidades advindas do meio social. Para tanto, é indispensável à plena participação social da pessoa com deficiência, pois ao entrar em contato com o meio externo, surge o conflito provocado pela falta de correspondência do órgão, a função deficiente, com suas tarefas, o que conduz a que exista uma possibilidade elevada para a mobilidade e a mortalidade.

Este conflito origina grandes possibilidades e estímulos para a supercompensação. O defeito se converte, desta maneira, no ponto de partida e na força motriz principal do desenvolvimento psíquico da personalidade. Se a luta concluí com a vitória para o organismo, então, não somente vencem as dificuldades originadas pelo defeito, senão se eleva em seu próprio desenvolvimento a um nível superior, criando do defeito uma capacidade; da debilidade, a força; da menosvalia a supervalia (Vigotski, 1997, p. 77-78).

A partir dos pressupostos da abordagem Sócio-Psicológica, a deficiência deixa de ser um empecilho para o processo de aprendizagem e desenvolvimento da pessoa que a possui, para se tornar a sua força impulsionadora. Para tanto, a educação da criança com diferentes defeitos deve basear-se no fato de que simultaneamente com o defeito estejam dadas as tendências psicológicas de uma direção oposta; estejam dadas as possibilidades de compensação para vencer o defeito e de que precisamente essas possibilidades se apresentam em primeiro plano no desenvolvimento da criança e devem ser incluídas no processo educacional como sua força motriz.

(...) estruturar todo o processo educativo segundo a linha das tendências naturais à super compensação, significa não atenuar as dificuldades que surgem do defeito, senão que tencionar todas as forças para sua compensação, apresentar só as tarefas em uma ordem que respondam ao caráter gradual do processo de formação de toda a personalidade diante de um novo ponto de vista (VIGOTSKI, 1997, p.32-33).

Em conformidade com esta abordagem, a manutenção de crianças com deficiência em ambientes segregados reforça o seu defeito e não gera a força motriz, impedindo o desenvolvimento do processo de supercompensação. Para evitar tal acontecimento, a criança com defeito deve ser educada em sociedade e para a sociedade. (REF)

Refletir e aprofundar a temática abordada neste texto é um exercício, não somente das pessoas com deficiência ou de quem possui uma relação direta com este segmento social, mas de todos aqueles que lutam para superar o processo de exploração e marginalização de que são vítima amplas parcelas da sociedade contemporânea.

Isto se faz necessário para se romper com o senso comum a respeito das atuais condições de existência das pessoas com deficiência e, assim, elaborando uma visão crítica capaz de desmistificar e desnaturalizar a marginalização de que são vítimas. Desta forma, mesmo que não se supere as atuais condições de exclusão deste segmento social, pode-se apontar a direção científica por onde esta discussão deve trilhar.

A mobilização das pessoas deficientes no sentido de uma luta reivindicatória é fato bastante recente na história do nosso país. Os grupos com esta característica começaram a surgir em fins de 1979 e início de 1980, período que coincidiu com o início da 'abertura' política que permitia o debate de vários temas e a organização de diversos setores da comunidade. Antes deste período, a questão das pessoas deficientes era ligada à religião ou à medicina e seus

porta-vozes eram os religiosos e os profissionais de reabilitação (NALLIN apud SASSAKI, 2003, p. 04 - grifos do autor).

Para direcionar esse trabalho, ao qual tomei como base os teóricos acima abordados na fundamentação teórica, foram definidos os seguintes objetivos geral e específico para nortear esse estudo de pesquisa.

### **Objetivo Geral**

Levantar as concepções dos segmentos envolvidos sobre o conceito de inclusão e analisar a proposta do Projeto Interventivo da EJA para ENEE na perspectiva de exclusão internalizada.

A partir deste objetivo geral, elaboramos os seguintes objetivos específicos:

- Conhecer a proposta do projeto interventivo de EJA para ENEE em relação exclusão e inclusão.
- Identificar a percepção da comunidade escolar em relação ao projeto interventivo.
  - Discutir sobre as condições de acesso e permanência de ENEE na EJA, maior de 14 anos que se encontra em defasagem idade/série.
- Identificar as diversas conceituações sobre o termo inclusão, exclusão e deficiência.

O tema escolhido para esta pesquisa foi: o processo de inclusão e exclusão internalizada no projeto interventivo de EJA para ENEE. Esse projeto após muitas tentativas isoladas ou sistematizadas para a inserção de jovens no mercado de trabalho e uma educação voltada para a autonomia, surge no contexto internacional, sendo o movimento de inclusão com o desejo de que não haja mais divisão de escolas para pessoas que tem os mesmos direitos. Sendo assim, a inclusão cobra da sociedade, das instituições, uma modificação das ações e uma resignificação das formas de relacionamento com os sujeitos envolvidos.

O presente trabalho busca investigar concepções e práticas pedagógicas presentes no processo EJA para ENEE, onde é possível perceber formas de exclusão internalizadas presentes de forma disfarçada, que usa conceitos de inclusão para o real propósito que é o enxugamento das contas públicas, por profissionais da educação, entre eles, professores e os responsáveis por esses alunos. A proposta metodológica tem por base uma pesquisa qualitativa, para isso foram realizados questionários semiestruturados aos participantes e feita observação participante no contexto da pesquisa.

No primeiro capítulo, estão presentes as reflexões teóricas que se relacionam com o objeto de estudo. Primeiramente, se faz necessário abordar os principais aspectos referentes às conceituações sobre o que as ciências humanas entendem por deficiência, entre elas: História, Sociologia, Antropologia, Economia, Psicologia e Pedagogia e como essas definições foram construídas a partir da evolução histórica por teóricos como Correia (1997), Silva (1986) e Pessoti (1984). Em um segundo momento, apresentamos propostas do governo na área de educação da EJA e ENEE, nos últimos anos, correlacionando com a atual proposta da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Já no segundo capítulo, foram descritos os passos seguidos na construção dos dados da pesquisa. Nela estão presentes, os objetivos gerais e específicos, a caracterização de todos os sujeitos e da instituição pesquisada, além da representação dos instrumentos de pesquisa.

O terceiro capítulo traz a pesquisa de campo e seus resultados e no quarto e último capítulo apresentamos a análise desses resultados a partir da discussão com a literatura especializada de exclusão internalizada usada por Freitas (1995).

E, por fim, as considerações finais sobre este trabalho.

## Capítulo I

### FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

#### 1.1 O CONCEITO DE DEFICIÊNCIA

O conceito de deficiência intelectual não pode ser entendido como um construto universal sem a interferência das variáveis históricas, ela é uma visão de uma sociedade em um período. A construção do conceito de deficiência no decorrer da história, tem nos apontado para uma formação com características, apenas biológicas, associando o conceito da patologia. As outras características que envolvem a conceituação e a regulamentação envolvem a necessidade de serem analisados outros fatores para que o pensamento represente a realidade. Nesta perspectiva as várias ciências que se ocupa do entendimento e transformação do homem na sociedade, como a Pedagogia, História, Economia, Antropologia, Sociologia, tem se mostrado preocupadas em contribuir para a categorização de um conceito em que leve em conta não somente a variável orgânica, mas também a relação entre o meio social, as implicações que essas relações contribuem para a formação do sujeito.

Na perspectiva da Pedagogia, mas precisamente no paradigma da inclusão o conceito de deficiência está relacionado ao resultado da interação das pessoas com deficiência com o meio em que vivem. Para Vigotski (1989, p. 73), “ o defeito orgânico se realiza como anormalidade social da conduta.” Portanto, o entendimento do sujeito com deficiência leva em consideração não apenas sua característica biológica, mas como essa característica se relaciona com a condição de diferente na sociedade, não apresentando os padrões de normalidade que se convencionam por meios culturais. A condição biológica é a que vai prevalecer como conduta de controle para as relações interpessoais e produção. A análise do conceito de deficiência apresentado acima por Vigotski nos remete, a forma como a História se relaciona com a deficiência.

Segundo Correia (1997), no século XV, em Roma, crianças com deficiências eram jogadas em esgotos e rios. Neste período, a necessidade se justificava pelo o ideal de estética e limpeza no aspecto genético, pois os sujeitos seriam capazes de corromper a sociedade. A visão desse princípio responde a uma vontade do passado é facilmente derrubada quando ele ressurge em propostas de abortos e no ideário neonazista de superioridade ariana.

Algumas pessoas com deficiência, que sobreviviam no modo de produção escravista e que não encontravam condições para serem escravos nem amos, acabavam vivendo sobre a proteção de um poderoso patrício. Isto passou a ocorrer, principalmente, na Roma dos Césares, em tempos mais sofisticados, onde: "deficientes mentais, em geral tratados como 'bobos', eram mantidos nas vilas ou nas propriedades das abastadas famílias patrícias, como protegidos do pater famílias" (SILVA, 1986, p. 130).

Na Idade Média a igreja teve papel preponderante para a crença que as pessoas com deficiência eram portadoras de doenças contagiosas ou possuídas por demônios. Principais pensamentos teológicos ocidentais tiveram origem na prática das comunidades primitivas, o que se pode constatar ao analisar alguns povos que viveram e ainda vivem neste modelo de sociedade. É o caso dos Xaggas, os quais habitam as fraldas do monte Kilimanjaro, ao norte da Tanzânia (leste da África).

Segundo Silva (1986,p. 42), "no seio dessa tribo primitiva ninguém se atreve a prejudicar ou a matar crianças ou adultos com deficiências, pois segundo acreditam, os maus espíritos habitam nessas pessoas e nelas se aquietam e se delíam, o que torna a normalidade possível a todos os demais". No que se refere ao cristianismo, que é o pensamento teológico predominante no ocidente, existem passagens bíblicas em que aparecem pessoas com deficiência sendo "curadas" por Jesus. Estas passagens encontram se especialmente nas palavras dos evangelistas, onde "segundo seus relatos, Jesus fez mais de 40 milagres notórios. Deles todos, pelo menos 21 são relacionados a pessoas portadoras de deficiências físicas ou sensoriais (...)" (Silva, 1986, p. 88).

Analisando estas passagens, é possível perceber que no cristianismo, as causas das deficiências podem ser atribuídas à possessão de maus espíritos, castigos por pecados seus ou de ancestrais e ainda como instrumentos para realização de obras divinas. Para ilustrar esta afirmação, algumas passagens contidas no livro dos



evangelistas merecem ser destacadas.

Dentre os milagres contidos nos Evangelhos que tratam a causa das deficiências enquanto a interferência dos maus espíritos, encontram-se as palavras de Marcos a respeito do "surdo-mudo" de Cesaréia. Segundo este evangelista:

(...) ele lhes perguntou: Que estais discutindo com eles? Respondeu um homem dentre a multidão: Mestre eu te trouxe meu filho, que tem um espírito mudo. Este, onde quer que o apanhe, lança-o por terra e ele espuma, range os dentes e fica endurecido. Rogai a seus discípulos que os expelisse, mas não o puderam. Respondeu lhes, Jesus: Ó incrédula, até quando estarei convosco? Até quando vos eis de aturar? Trazei-mo cá! Eles trouxeram. Assim que o menino avistou Jesus, o espírito agitou fortemente. Caiu por terra e revolia-se espumando. Jesus perguntou ao pai: Há quanto tempo lhe aconteceu isto? Desde a infância, respondeu lhe. E o tem lançado muitas vezes ao fogo e a água e ao fogo, para o matar. Se Tu, porém, podes alguma coisa, ajuda-nos, compadece-te de nós! Disse-lhe Jesus: Se podes alguma coisa! Tudo é possível ao que crês. Imediatamente exclamou o pai do menino: Creio! Vem em socorro a minha falta de fé! Vendo Jesus que o povo afluía, intimou o espírito imundo e disse-lhe: espírito mudo e surdo, eu te ordeno: Sai deste menino e não tornes a entrar nele. E, gritando e maltratando-o extremamente, saiu. O menino ficou como morto, de modo que muitos diziam: morreu (BÍBLIA SAGRADA, 1995, Marcos, 9: 16-26). Ainda na Idade Média, as pessoas com deficiência foram reconhecidas como seres humanos com alma e começaram a ser atendidas (entenda-se internadas, enclausuradas) em instituições, como: mosteiros, asilos, leprosários, locais estes onde também eram internados leprosos com transtornos mentais. (PESSOTTI, 1984).

As descobertas geográficas do final da primeira metade do segundo milênio contribuíram para que nos séculos XVI e XVII ocorresse um gradativo aumento do mercado por produtos manufaturados, a possibilidade de maior acumulação de capitais e o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, ampliando as condições do homem na luta para dominar a natureza. Isso permitiu a ele figurar como ator principal, questionando o teocentrismo e inaugurando o antropocentrismo.

Com o novo modo de produção, as relações humanas passaram a ser organizadas em função de um processo produtivo voltado para a acumulação de lucros. Nesse modelo, aqueles que não se ajustam à lógica do sistema de exploração, passam a ser considerados como perturbadores da ordem social; dentre estes, encontram-se as pessoas com deficiência, as quais, juntamente com outros "divergentes", passaram a ser internadas em asilos, manicômios, hospícios etc. "O que ocorreu, na verdade, foi o isolamento daqueles que interferiam e atrapalhavam o desenvolvimento da nova forma de organização social, baseada na



homogeneização e na racionalização" (SILVEIRA BUENO, 1993, p.63 ).

As pessoas com deficiência passam a se livrar da ação da igreja e sendo um objeto de estudo da medicina. Nos locais em que ficavam não tinham propostas de educação formal, mas tão somente treinamento para atividades de vida diária como exemplos: comer, tomar banho, escovar dentes, vestir roupa. Por não trabalharem foram nomeados como incapazes e posteriormente deficientes. Surgem então nesta época a deficiência como doença, que coloca o ser humano incapaz de produzir e relacionar as ações estão voltadas para a adaptação do meio social. Sasaki (1997) salienta que para a concepção clínica "a pessoa deficiente é que precisa ser curada, tratada, habilitada (...) a fim de ser adequada à sociedade como ela é sem maiores modificações".

Com a evolução do humanismo e maior conhecimento sobre a diversidade humana e suas possibilidades, um novo modo de atendimento se faz emergir, os centros de ensino especiais foram criados para favorecer educação também as pessoas com deficiência, em uma instituição que suprisse as suas necessidades. Nessa etapa os alunos são agrupados pelo atributo que os igualam: a deficiência.

(...) é considerado, pois, que em cada momento histórico o trabalho é o critério que define o que especificamente humano o homem tem, e que, portanto, em cada um destes momentos o indivíduo será deficiente/ não deficiente segundo sua força produtiva, segue-se que os determinantes da Deficiência intelectual e o das representações do sujeito desta condição-sujeito histórico, independentemente de suas determinações particulares só podem ser coerentemente analisados nos determinantes da realidade e da representação da realidade, dados pelo quadro teórico dos modos de produção". (Revista Brasileira de educação especial).

Na perspectiva da Sociologia a deficiência é pautada pela visão de estigma, que situa a deficiência pela visão do sujeito, sobre a sua própria deficiência: Em Goffman (1988, p. 11), estigma pode ser entendido como signo, isto é, sinais ou marcas corporais "com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o *status* moral de quem os apresentava". Por exemplo, uma perna amputada, uma tatuagem no braço, enfim, tudo aquilo que representa um *modo de subjetivação*. Trata-se de um trabalho pioneiro de Goffman, que estudou os mecanismos desencadeadores de estigmas, mostrando, sobretudo, como se processa a manipulação da identidade de pessoas com deficiência.

E, exemplifica como o sujeito constitui sua personalidade através dos signos

ou sinais de comunicação entre o deficiente e o mundo.

Esta definição contempla a perspectiva social da deficiência e está de acordo com a letra e do preâmbulo da *Convenção sobre os Direitos das Pessoas*

*com Deficiência*<sup>10</sup>, quando afirma que:

"a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas." (BRASIL, 2008a, p. 21).

Do ponto de vista antropológico, deficiência englobaria os diferentes sentidos ou modos de defini-la, percebê-la, vivenciá-la, tratá-la, etc., o que nos remonta às categorias nativas em torno da experiência da deficiência.

Diante dessa conceituação acredita-se de que a deficiência atua como um *regime de subjetivação* (FOUCAULT, 1984) no contemporâneo, articulando-se também com o campo da reflexão antropológica sobre a *pessoa* (MAUSS, 2003;

DUMONT, 1985)<sup>15</sup>. *Regimes* ou *modos de subjetivação* são os "diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos se tornaram sujeitos." (FOUCAULT, 1995).

## **1.2 Notas preliminares sobre o processo de exclusão e inclusão no EJA para ENEE.**

A educação tem como pressuposto a universalização do ensino para todos e na formação de sujeitos críticos, participativos nas decisões da sua realidade de vida e do seu contexto social, mas quando se trata de estudantes com necessidades educacionais especiais com defasagem na sua idade e série, essa inclusão, participação nas decisões e a sua consolidação como cidadão sofre um processo sofisticadamente excludente. Esses sistemas têm mascarado os reais determinantes históricos que limitam e condicionam sua efetivação, o trato de como o conceito de deficiência foi construído e como a economia se relaciona com esses conceitos, para determinar o modelo de educação dessa parcela específica da população, são necessárias mudanças estruturais na sociedade e na escola. Nesta última exige-se, entre outras medidas, uma nova política de formação de professores, quebra de barreiras arquitetônicas e atitudinais, equipamentos, materiais e currículos adaptados e equipe técnica de apoio, formada por profissionais das áreas da saúde e educação.

No contexto das diferentes áreas que compõem a educação especial - deficiências: visual, mental, auditiva e física, condutas típicas e altas habilidades/superdotação - a educação de alunos com deficiência mental tem sido um desafio constante não só para os profissionais que trabalham nesta área, como para os pais destes alunos. Historicamente, a educação de pessoas com deficiência mental aconteceu mais tarde que a educação das pessoas das demais áreas de deficiência. A história nos aponta que seu início deu-se com o trabalho realizado pelo médico Jean Marc Gaspard Itard (1774 - 1838), ao qual foi confiado o menino selvagem Victor, encontrado no ano de 1799 nas florestas de Aveyron, no sul da França. Itard realizou com Victor uma autêntica pedagogia da educação especial sendo considerado "um dos grandes pedagogos da educação de surdos-mudos além de ser o primeiro pedagogo da oligofrenia e teórico da educação especial de deficientes mentais" (PESSOTI, 1984, p.30).

No Brasil a educação de pessoas com deficiência mental tem início oficialmente em 1932 com a criação da Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte - MG e em 1954 com a criação da APAE - Associação de Pais e Amigos dos

Excepcionais - considerada hoje um dos maiores movimentos comunitários do país, com cerca de 2.000 instituições em municípios brasileiros, as quais, muitas vezes, são únicas alternativas educacionais para alunos com deficiência mental.

A polêmica sobre a inclusão de alunos com deficiências/necessidades especiais nas escolas regulares acontece no sentido de que a despreparada escola brasileira e seus professores - estão numa sociedade em que o modo de produção capitalista produz mais e mais concentração de renda e enormes contingentes de excluídos e, por consequência, mais e mais desigualdade social - receberam a incumbência de fazer a inclusão, mas, não receberam as condições materiais para tal.

Do ponto de vista do mercado, os estudos que vêm sendo realizados permitem concluir que está em curso um processo que pode ser caracterizado como "**exclusão includente**". Ou seja, no mercado identificam-se várias estratégias de exclusão do mercado formal, onde o trabalhador tinha direitos assegurados e melhores condições de trabalho, acompanhadas de estratégias de inclusão no mundo do trabalho através de formas precárias. Assim é que trabalhadores são desempregados e re-empregados com salários mais baixos, mesmo que com carteira assinada; ou re-integrados ao mundo do trabalho através de empresas terceirizadas prestando os mesmos serviços; ou prestando serviços na informalidade, de modo que o setor reestruturado se alimenta e mantém sua competitividade através do trabalho precarizado.

Estas estratégias têm sido várias, mas merecem destaque as que temos chamado de "**empurroterapia**", as quais têm decorrido de uma distorcida apropriação de processos desenvolvidos no campo da esquerda para minimizar os efeitos da precarização cultural decorrente da econômica também precária, com a única preocupação de melhorar as estatísticas educacionais: ciclagem, aceleração de fluxo, progressão automática, classes de aceleração, e assim por diante. É importante destacar que estas estratégias, se adequadamente implementadas, favorecem a democratização das oportunidades educacionais.

A tão em moda substituição da escolarização básica por cursos aligeirados de formação profissional, que supostamente melhorarão as condições de empregabilidade. Ou a certificação apenas formal conferida por muitos cursos supletivos (há exceções), que não conferem rigor e seriedade à formação de jovens



e adultos. Ou a formação superior aligeirada em instituições superiores de idoneidade discutível; ou a formação de professores nos Institutos Superiores de Educação, em licenciaturas "quase plenas". Enfim, o conjunto das estratégias que apenas conferem "**certificação vazia**", e por isto mesmo, se constituem em modalidades aparentes de inclusão que fornecirão à justificativa, pela incompetência, para a exclusão do mundo do trabalho, dos direitos e das formas dignas de existência.

Nos últimos tempos, como resultado da luta das próprias pessoas com deficiência, vem ganhando espaço na sociedade a proposta de romper com os tradicionais paradigmas segregativos e a adoção de procedimentos que possam contribuir para garantir a essas pessoas as condições necessárias à sua participação como sujeitos sociais. Este processo ganhou mais força com a Declaração de Salamanca (1994) que propôs o paradigma da inclusão social, afirmando a necessidade de todos se comprometerem com a eliminação das barreiras que vêm excluindo uma parcela considerável da população mundial, dentre a qual se encontram as pessoas com deficiência física, sensorial e mental.

Em relação a este segmento, o ponto de partida de seu processo de marginalização é a sua exclusão do processo produtivo, pois segundo PASTORE (2000, p.7), "o Brasil é possuidor de um dos maiores contingentes de pessoas com deficiência (16 milhões) do mundo, sendo que destes, 60% encontram-se em idade de trabalhar, mas 98% dos mesmos estão desempregados". Este último dado revela que a imensa maioria dessas pessoas não está conseguindo se inserir nas atuais relações sociais de produção e, desta forma, sem condições de prover seus meios de vida e ainda ficando à margem do atual processo histórico.

Os serviços para tentar normalizar cegos, surdos e pessoas com deficiência física ou mental se efetivou nas escolas especiais, nas entidades assistenciais e nos centros de reabilitação. Este paradigma logo começou a receber críticas, tanto de setores acadêmicos quanto das próprias pessoas com deficiência já organizadas em associações e outros órgãos de representação. Essas críticas assentam-se no pressuposto de que: "Diferenças, na realidade, não se 'apagam', mas sim, são administradas na convivência social" (BRASIL, 2000, p.17). Como resultado destas críticas vem sendo gestado, na atualidade, o paradigma da inclusão.

Para este modelo, não é a pessoa que deve se ajustar ao meio social, mas é a sociedade que deve garantir os suportes necessários para que todos possam usufruir da vida em comunidade. Na proposta de inclusão, não se nega que as pessoas com deficiência necessitam de serviços especializados, oferecidos no âmbito de suas comunidades, mas é necessário compreender que estas não são "(...) as únicas providências necessárias caso a sociedade deseje manter com essa parcela de seus constituintes uma relação de respeito, de honestidade e de justiça" (BRASIL, 2000, p.18).

### **1.3 A educação de Jovens com Necessidades Educacionais Especiais no Brasil: Desafios e Perspectivas.**

Em 1983, com o agravamento da crise econômica brasileira, o País precisou recorrer ao FMI - Fundo Monetário Internacional. Para liberar os empréstimos, o FMI fez diversas exigências, entre elas pelo menos três merecem destaques: 1 - o aprofundamento do arrocho salarial, principalmente sobre os servidores públicos, vistos como "marajás" (expressão usada pelo ex-presidente Collor como bandeira para sua eleição); 2 - início do processo de privatização das estatais como forma de transferência do patrimônio público para os capitalistas nacionais e internacionais e, 3 - maior apoio financeiro do governo para o agronegócio, objetivando o aumento das exportações de produtos brasileiros para a formação de superávit primário para o pagamento da dívida externa.

Apesar do agravamento da crise econômica durante a década de 1980/1990 diante das expectativas com o processo de "abertura", as reivindicações econômicas foram cedendo lugar às reivindicações por participação na sociedade e nos próprios órgãos gestores, criados para exercer o "controle" sobre a administração pública, por exemplo, através dos diversos tipos de Conselhos. Então, como parte da estratégia da política de "abertura lenta e gradual", o governo não só permitiu como também passou a estimular a organização e a participação de certos segmentos, inclusive dos grupos sociais considerados excluídos, entre os quais também se inseriam as entidades das próprias pessoas com deficiência.

No contexto em análise, o surgimento dessas associações, apesar das suas dificuldades materiais e os limites de compreensão do possível alcance das suas ações, contribuiu para imprimir no conjunto da sociedade brasileira um elemento muito significativo: a desmistificação da ideia de que a pessoa com deficiência deve ser vista apenas como um mero objeto de comiseração social - a falsa e errônea ideia da deficiência como uma grande desgraça. Negando este entendimento, as discussões e mobilizações deste segmento, em todo o país, resultaram num conjunto de propostas que seriam posteriormente transformadas em políticas públicas para os diversos setores da administração, tanto nos planos federal, estadual e municipal.

Já no ano de 1982, no Encontro Nacional realizado na cidade de Contagem, Minas Gerais, de 23 a 26 de março, com a participação da Comissão Nacional do AIPD, dos representantes das Comissões Estaduais, de entidades assistenciais e organizações de pessoas com deficiência, por ocasião da avaliação das atividades do ano de 1981, constatou-se a necessidade de criação de um órgão nacional com o objetivo de planejar e acompanhar as recomendações fundamentais para a década de 1980 aprovadas nesse encontro (SILVA, 1986, p. 340-342). Concretizando tal objetivo, o Decreto n.º 93.481 de 1986 instituiu a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência - CORDE, com a finalidade de elaborar, implementar, acompanhar e orientar planos e programas da Administração Federal, mantendo com os Estados, Distrito Federal, Territórios e Municípios estreitam relacionamento, objetivando a soma de esforços e recursos para a integração social dessas pessoas.

No plano geral, essas normas e mais o Capítulo V da Lei n.º 9394/96 (LDB), destinado à Educação Especial, definem os aspectos jurídicos e as medidas a serem implementadas pela política nacional da pessoa com deficiência nos diversos setores da administração pública direta e indireta no âmbito nacional, estadual e municipal. Inúmeros outros documentos contendo normas e regulamentos para cada área (trabalho, educação, saúde, assistência social, transporte, edificação, etc.), também foram publicados e constituem o ordenamento jurídico da política nacional para a pessoa com deficiência.

Tendo em vista as grandes modificações decorrentes, Do ponto de vista das Reformas Educacionais, realizadas no Brasil na década de 1990, em particular após a aprovação da LDB, Lei n.º 9394/96, dois documentos internacionais merecem destaque pelo seu conteúdo, apelo aos governos e à comunidade mundial, objetivando a eliminação do analfabetismo através da oferta da educação básica como meta a ser atingida.

O primeiro é a Declaração sobre Educação para Todos - Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagens dos alunos, aprovada pela Conferência sobre educação para todos, em Jomtien, Tailândia, 1990. Um dos itens desta Declaração propõe que as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e



qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.

O segundo documento, a Declaração de Salamanca, inicia afirmando:

Nós, os delegados à Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, representando noventa e dois governos e vinte e cinco organizações internacionais, reunidos nesta cidade de Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, reafirmamos, pela presente Declaração, nosso compromisso com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência de ser o ensino ministrado, no sistema comum de educação, a todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais (...)(p.9).

O princípio fundamental desta **Linha de Ação** é que as escolas devem acolher **todas as crianças**, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados (p.17-18).

Para efeito desta exposição, dois itens merecem uma menção em particular: O direito de toda criança à educação foi proclamado na **Declaração de Direitos Humanos** e ratificado na Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Toda pessoa com deficiência tem o direito de manifestar seus desejos quanto a sua educação, na medida de sua capacidade de estar certa disso. Os pais têm o direito inerente de serem consultados sobre a forma de educação que melhor se ajuste às necessidades, circunstâncias e aspirações de seus filhos (p.17).

E que os governos devem "promover e facilitar a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas com deficiência no planejamento e no processo de tomada de decisões para atender alunos e alunas com necessidades educativas especiais" (p.11).

No Brasil, na mesma perspectiva política-teórica dos textos citados, inseridos no conjunto das formulações e orientações do ideário (neo) liberal, com todas as suas flexibilizações, desregulamentações, reestruturações produtivas e mudanças no mundo do trabalho, dois documentos recentemente aprovados pelo Conselho Nacional da Educação, também merecem registro pela importância para o assunto em tela. O Parecer CNE/CEB nº 17/2001, aprovado em 3 de julho de 2001, que resultou de um conjunto de estudos provenientes das bases, onde o fenômeno

é vivido e trabalhado.

De modo particular, cita-se o documento "Recomendações aos Sistemas de Ensino" que configurou a necessidade e a urgência da elaboração de normas, pelos sistemas de ensino e educação, para o atendimento da significativa população que apresenta necessidades educacionais especiais.

A Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de fevereiro de 2001, fundamentada no parecer anterior, em seu artigo:

Art. 1º que institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades.

O parágrafo único prevê que o atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado.

(CNE/CEB Nº 2, de 11 de fevereiro de 2001)

Com a LDB nº 9.394/96, o ensino supletivo mudou a nomenclatura e passou a ser chamada de EJA. (<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>).

Em 2000, através do parecer CEB/CNE 11/2000, as Diretrizes Curriculares deu ênfase não só à mudança de nomenclatura, bem como o direito público do cidadão, e, enquanto modalidade visa desenvolver as funções: reparadora (restauradora), qualificadora (com qualidade), equalizadora (propiciar o retorno), distinguindo assim, da "EJA de aceleração de estudos".

A instituição do PROEJA se dá com o Decreto Lei 5.840/06, estabelecendo em âmbito das Instituições Federais de Educação Tecnológica este Programa de Integração, oferecendo a proposta de uma formação de qualidade e inúmeros cursos, com objetivo da formação dos trabalhadores, demonstrando a pré-disposição governamental em atender a grande demanda de indivíduos excluídos do processo de ensino regular.

O Documento Base (2007, p.11-17), do PROEJA propõe a consolidação da proposta educacional diante dessa política de inclusão social, que visa emancipar através da escolarização, através de estratégias e sistemas de comunicação no entorno do estado brasileiro.

Em busca de promover as condições não de efetiva inclusão educacional e social a um maior número de estudantes NEE, mas os interesses de enxugar a

maquina estatal, para alcançar o superávit primário a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, em consonância com os acontecimentos econômicos e políticos, propõe a inserção desses estudantes, quando em situação de defasagem idade/série, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) a ser ofertada em classes especiais, situadas em instituições educacionais regulares, e nos Centros de Ensino Especial (CEE). Reitera-se que essas turmas de EJA serão estruturadas a partir das reais condições dos estudantes NEE nelas matriculados e, portanto, basear-se-ão no currículo da EJA – 1º Segmento com as adaptações/adequações/flexibilizações curriculares necessárias ao adequado atendimento educacional desses estudantes, mas não levam em consideração a falta de preparo dos profissionais e a falta de estrutura mínima para tais adequações.

É sabido que a Educação de Jovens e Adultos surgiu com o fito de atender a uma demanda social de sujeitos não escolarizados ou em situação de defasagem idade/série de modo a assegurar-lhes um direito constitucional. Com a regulamentação da oferta dessa modalidade de ensino, surge a necessidade de criação de diretrizes curriculares em diversos níveis. Em âmbito federal, tem-se o Parecer nº 11, de 2000, do Conselho Nacional de Educação/Câmara Básica de Educação (CNE/CEB), segundo o qual a Educação de Jovens e Adultos sustenta-se em três funções: reparadora, equalizadora e qualificadora.

A educação de jovens e adultos possui três funções: reparadora, equalizadora, qualificadora. A função reparadora refere-se não só à entrada dos jovens e adultos no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado – o direito a uma escola de qualidade –, mas também o reconhecimento da igualdade de todo e qualquer ser humano quanto ao acesso a um bem real, social e simbolicamente importante.

A função equalizadora relaciona-se à igualdade de oportunidades que possibilitarão aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e nos canais de participação.

A função qualificadora é a função permanente e, mais que uma função, o próprio sentido da educação de jovens e adultos; refere-se à educação permanente, com base no caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não-escolares. (Parecer



nº 11, 2000, CNE/CEB)

Ciente dessas funções da modalidade EJA e compreendendo que para a efetiva aplicação da função reparadora, equalizadora e qualificadora aos estudantes NEE, o projeto usa a literatura da inclusão para se fazer, excluir dos processos educacionais. Não apenas considerando que, em alguns casos, essas adequações serão de grande porte, mas também fica respaldado pela lei a terminalidade específica de ensino fundamental.

Assim tornando-se imprescindível a implementação da modalidade EJA em classes especiais e em turmas dos Centros de Ensino Especial. Baseando-se nesse princípio, essa Secretaria de Estado de Educação apresenta o **Projeto Interventivo de Educação de Jovens e Adultos para Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais**.

Por tudo isso, a articulação e a integração entre políticas educacionais da Educação Especial e da Educação de Jovens e Adultos serão os eixos norteadores deste trabalho, cuja função precípua seria enfrentar os desafios e vislumbrar as perspectivas na constituição de um sistema educacional inclusivo, mas que na realidade contém características excludentes, com o discurso de favorecimento de ações voltadas a acolher e a valorizar a diversidade humana e a viabilizar condições de inclusão social de seus estudantes.

Neste sentido é importante aprofundar os estudos relativos aos saberes necessários à obtenção da terminalidade acadêmica dos alunos com deficiência mental, qual o momento adequado de seu processo de escolarização em que a terminalidade deve ocorrer e quais as adaptações curriculares necessárias ao currículo regular, que possam proporcionar maiores chances de continuidade do processo de escolarização para estes alunos.

No entanto, os saberes possíveis de serem adquiridos pelas pessoas com deficiência mental, especialmente aquelas com maiores comprometimentos, de forma a garantir-lhes terminalidade acadêmica, contraditoriamente, poderiam não estar garantindo-lhes a verdadeira inclusão escolar e social, tendo em vista que a sociedade tem exigido cada vez mais, escolarização consistente que possibilite à pessoa utilizar nas práticas sociais, os conhecimentos adquiridos, e estes - dadas às dificuldades em assimilá-los - não poderiam ser apropriados em sua totalidade. E também porque, como afirma Duarte (2000, p.116):



(...) a educação passa cada vez mais a ser valorizada não por seus conteúdos concretos, mas por produzir as capacidades abstratas que permitiriam o "aprender a aprender". O objetivo a ser alcançado com a educação escolar não é o de formar um indivíduo que possua determinados conhecimentos, mas um indivíduo disposto a aprender aquilo que for útil à sua incessante adaptação às mutações do mercado globalizado. (Duarte, 2000, p.116)

Ou seja, apropriar do conjunto dos conteúdos ensinados pela escola já é difícil para esses alunos com deficiência mental, a situação torna-se mais complicada quando se trata de escolas que trabalham na lógica neoliberal do "aprender a aprender".

Na atualidade, começam a ganhar espaço novos entendimentos a respeito da relação entre deficiência, aprendizado e desenvolvimento. Uma das principais contribuições neste sentido tem sido oferecida pela psicologia soviética ou histórico-cultural, a qual propõe a abordagem sócio-psicológica, afirmando que os princípios para o desenvolvimento das pessoas com deficiência são os mesmos aplicados aos demais seres humanos, ou seja: "A criança não nasce com órgãos aptos a realizar de repente as funções que são produto do desenvolvimento histórico dos homens e se desenvolvem no decurso da vida pela aquisição da experiência histórica" (LEONTIEV, 1978, p.327).

No que se refere ao processo de aprendizagem e desenvolvimento do ser humano, a abordagem histórico-cultural afirma que "o processo principal que caracteriza o desenvolvimento psíquico da criança é um processo específico de apropriação das aquisições do desenvolvimento das gerações humanas precedentes" (LEONTIEV, 1978, p.323). Mas estes conhecimentos não se fixam morfológicamente e não se transmitem por hereditariedade.

"Este processo realiza-se na atividade que a criança emprega relativamente aos objetos e fenômenos do mundo circundante, nos quais se concretizam estes legados da humanidade" (LEONTIEV, 1978, p.323). Sendo assim, o educando não deve ser analisado como um indivíduo isolado, mas como alguém que possui um desenvolvimento condicionado por múltiplos determinantes, os quais são estabelecidos por fatores econômicos, políticos, sociais e culturais, presentes em um determinado momento histórico.

Na psicologia histórico-cultural, a linguagem é um instrumento

indispensável no processo de apropriação da experiência acumulada historicamente pela humanidade, sem a qual não pode ocorrer a atualização histórica do homem.

Neste sentido, a apropriação da linguagem constitui a condição mais importante do seu desenvolvimento mental, pois o conteúdo da experiência histórica dos homens, da sua prática sócio-histórica não se fixa apenas, é evidente, sob a forma de coisas materiais: está presente como conceito e reflexo na palavra, na linguagem. É sob esta forma que surge à criança a riqueza do saber acumulado pela humanidade: os conceitos sobre o mundo que a rodeia (LEONTIEV, 1978, p.327).

O ponto de partida na busca do entendimento a respeito da educação das pessoas com deficiência deve estar assentado no pressuposto de que "a criança com defeito não é indispensavelmente uma criança deficiente" (VIGOTSKI, 1997, p.84). Segundo este mesmo autor, isto ocorre porque "o defeito por si só não decide o destino da personalidade, senão as consequências sociais e sua realização sociopsicológica" (VIGOTSKI, 1997, p. 29).

Para a abordagem sócio-psicológica, a deficiência não é vista apenas como defeito e limitação, mas também como fonte geradora de energia motriz, a qual pode levar à constituição de uma superestrutura psíquica capaz de reorganizar toda a vida da pessoa, tornando-a alguém de plena valia social.

Se algum órgão, devido à deficiência morfológica ou funcional, não consegue cumprir inteiramente seu trabalho, então o sistema nervoso central e o aparato psíquico assumem a tarefa de compensar o funcionamento insuficiente do órgão, criando sobre este ou sobre a função uma superestrutura psíquica que tende a garantir o organismo no ponto fraco ameaçado. (VIGOTSKI, 1997, p.77).

O desenvolvimento deste processo só pode ocorrer com o conflito entre os limites impostos pelo defeito e as necessidades advindas do meio social. Para tanto, é indispensável à plena participação social da pessoa com deficiência, pois ao entrar em contato com o meio externo, surge o conflito provocado pela falta de correspondência do órgão, a função deficiente, com suas tarefas, o que conduz a que exista uma possibilidade elevada para a mobilidade e a mortalidade.

Este conflito origina grandes possibilidades e estímulos para a supercompensação. O defeito se converte, desta maneira, no ponto de partida e na força motriz principal do desenvolvimento psíquico da personalidade. Se a luta



concluí com a vitória para o organismo, então, não somente vencem as dificuldades originadas pelo defeito, senão se eleva em seu próprio desenvolvimento a um nível superior, criando do defeito uma capacidade; da debilidade, a força; da menosvalia a supervalia (Vigotski, 1997, p. 77-78).

A partir dos pressupostos da abordagem Sócio-Psicológica, a deficiência deixa de ser um empecilho para o processo de aprendizagem e desenvolvimento da pessoa que a possui, para se tornar a sua força impulsionadora. Para tanto, a educação da criança com diferentes defeitos deve basear-se no fato de que simultaneamente com o defeito estejam dadas as tendências psicológicas de uma direção oposta; estejam dadas as possibilidades de compensação para vencer o defeito e de que precisamente essas possibilidades se apresentam em primeiro plano no desenvolvimento da criança e devem ser incluídas no processo educacional como sua força motriz.

(...) estruturar todo o processo educativo segundo a linha das tendências naturais à super compensação, significa não atenuar as dificuldades que surgem do defeito, senão que tencionar todas as forças para sua compensação, apresentar só as tarefas em uma ordem que respondam ao caráter gradual do processo de formação de toda a personalidade diante de um novo ponto de vista (VIGOTSKI, 1997, p.32-33).

Em conformidade com esta abordagem, a manutenção de crianças com deficiência em ambientes segregados reforça o seu defeito e não gera a força motriz, impedindo o desenvolvimento do processo de supercompensação. Para evitar tal acontecimento, a criança com defeito deve ser educada em sociedade e para a sociedade. (REF)

Refletir e aprofundar a temática abordada neste texto é um exercício, não somente das pessoas com deficiência ou de quem possui uma relação direta com este segmento social, mas de todos aqueles que lutam para superar o processo de exploração e marginalização de que são vítima amplas parcelas da sociedade contemporânea.

Isto se faz necessário para se romper com o senso comum a respeito das atuais condições de existência das pessoas com deficiência e, assim, elaborando uma visão crítica capaz de desmistificar e desnaturalizar a marginalização de que são vítimas. Desta forma, mesmo que não se supere as atuais condições de exclusão deste segmento social, pode-se apontar a direção científica por onde esta discussão deve trilhar.

A mobilização das pessoas deficientes no sentido de uma luta

reivindicatória é fato bastante recente na história do nosso país. Os grupos com esta característica começaram a surgir em fins de 1979 e início de 1980, período que coincidiu com o início da 'abertura' política que permitia o debate de vários temas e a organização de diversos setores da comunidade. Antes deste período, a questão das pessoas deficientes era ligada à religião ou à medicina e seus porta-vozes eram os religiosos e os profissionais de reabilitação (NALLIN apud SASSAKI, 2003, p. 04 - grifos do autor).

Para direcionar esse trabalho, ao qual tomei como base os teóricos acima abordados na fundamentação teórica, foram definidos os seguintes objetivos geral e específico para nortear esse estudo de pesquisa.

### **Objetivo Geral**

Levantar as concepções dos segmentos envolvidos sobre o conceito de inclusão e analisar a proposta do Projeto Interventivo da EJA para ENEE na perspectiva de exclusão internalizada.

A partir deste objetivo geral, elaboramos os seguintes objetivos específicos:

- Conhecer a proposta do projeto interventivo de EJA para ENEE em relação exclusão e inclusão.
- Identificar a percepção da comunidade escolar em relação ao projeto interventivo.
  - Discutir sobre as condições de acesso e permanência de ENEE na EJA, maior de 14 anos que se encontra em defasagem idade/série.
- Identificar as diversas conceituações sobre o termo inclusão, exclusão e deficiência.

O tema escolhido para esta pesquisa foi: o processo de inclusão e exclusão internalizada no projeto interventivo de EJA para ENEE. Esse projeto após muitas tentativas isoladas ou sistematizadas para a inserção de jovens no mercado de trabalho e uma educação voltada para a autonomia, surge no contexto

internacional, sendo o movimento de inclusão com o desejo de que não haja mais divisão de escolas para pessoas que tem os mesmos direitos. Sendo assim, a inclusão cobra da sociedade, das instituições, uma modificação das ações e uma resignificação das formas de relacionamento com os sujeitos envolvidos.

O presente trabalho busca investigar concepções e práticas pedagógicas presentes no processo EJA para ENEE, onde é possível perceber formas de exclusão internalizadas presentes de forma disfarçada, que usa conceitos de inclusão para o real propósito que é o enxugamento das contas públicas, por profissionais da educação, entre eles, professores e os responsáveis por esses alunos. A proposta metodológica tem por base uma pesquisa qualitativa, para isso foram realizados questionários semiestruturados aos participantes e feita observação participante no contexto da pesquisa.

No primeiro capítulo, estão presentes as reflexões teóricas que se relacionam com o objeto de estudo. Primeiramente, se faz necessário abordar os principais aspectos referentes às conceituações sobre o que as ciências humanas entendem por deficiência, entre elas: História, Sociologia, Antropologia, Economia, Psicologia e Pedagogia e como essas definições foram construídas a partir da evolução histórica por teóricos como Correia (1997), Silva (1986) e Pessoti (1984). Em um segundo momento, apresentamos propostas do governo na área de educação da EJA e ENEE, nos últimos anos, correlacionando com a atual proposta da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Já no segundo capítulo, foram descritos os passos seguidos na construção dos dados da pesquisa. Nela estão presentes, os objetivos gerais e específicos, a caracterização de todos os sujeitos e da instituição pesquisada, além da representação dos instrumentos de pesquisa.

O terceiro capítulo traz a pesquisa de campo e seus resultados e no quarto e último capítulo apresentamos a análise desses resultados a partir da discussão com a literatura especializada de exclusão internalizada usada por Freitas (1995).

E, por fim, as considerações finais sobre este trabalho.

## Capítulo II

### Metodologia de Pesquisa

Este capítulo contém os procedimentos metodológicos, os protocolos de observação e os métodos empregados para análise e representação dos dados.

O trabalho monográfico se caracteriza “como produto de um estudo científico sobre um determinado tema” Gonçalves, (2000, p. 25). Um trabalho científico exige ser rigoroso e sistematizado. Na monografia acontece a sistematização de observações, críticas e reflexões feitas pelo aluno sobre um assunto específico. Implica necessariamente na análise de dados, sejam eles, empíricos ou teóricos de forma que esse estudo contribua academicamente sobre algum tema estudado.

O tipo de pesquisa utilizado nesse trabalho foi segundo os objetivos, ou seja, exploratória. Visto que tem por finalidade a descoberta de práticas, conceitos ou ideias que precisam ser modificados, esse tipo de pesquisa contribui com novas problematizações, hipóteses para estudos posteriores. Segundo os procedimentos de coleta é uma pesquisa participativa, pois contou com a participação da população no processo de geração de conhecimento.

De acordo com a natureza dos dados é qualitativa, pois este tipo de pesquisa considera a relação entre o mundo e o sujeito, sendo assim a que melhor se encaixa para a busca de dados sobre um tema das ciências humanas, como a inclusão e exclusão de jovens com necessidades educacionais especiais. “A pesquisa qualitativa preocupa-se com a compreensão, com a interpretação do fenômeno, considerando o significado que os outros dão às práticas”, (GONÇALVES, 2001,p. 68). Assim sendo, a pesquisa qualitativa representa uma abordagem mais completa com relação à pesquisa quantitativa, por exemplo, para compreender a significação da temática levantada.

Por meio desta pesquisa procurou-se, a percepção dos sujeitos, que vivenciam do Projeto Interventivo de Educação de Jovens e Adultos com Necessidades Educacionais Especiais com o intuito de verificar a possível caracterização dessas práticas como *excludente*.



Partimos de questionários dialogados com pais/mães de alunos que estudam em sala especial na escola regular e fazem complementação no Centro de Ensino Especial de Santa Maria/DF, com Professores da sala especial e profissionais da educação. Relacionamos as percepções destes atores sociais na identificação e caracterização de práticas potencialmente ou evidentemente excludentes com a literatura que trata da exclusão internalizada. Realizamos uma análise com base da inclusão como construto ideológico usado como ferramenta da Secretaria de Educação do Distrito Federal, para alicerçar a exclusão, por meio da Terminalidade Específica de Ensino Fundamental. Estabelecemos relações comparativas entre o alcance do superávit-primário da economia e o enxugamento das contas, a partir de políticas públicas que usam conceitos da inclusão para excluir.

## **2.1 Procedimentos empíricos e instrumentos**

Os procedimentos adotados para este estudo obedecem as orientações éticas de pesquisa, todos os participantes assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido para a utilização de suas respostas dos questionários. O tema foi apresentado aos participantes por meio de conversa com o pesquisador e ainda pela explicação presente no termo de consentimento. O fato de já estar inserido no contexto da instituição com agente de desenvolvimento humano, prestando serviço a uma clínica psicopedagógica, onde dava suporte pedagógico a um dos sujeitos da escola, facilitaram o processo de investigação.

A pesquisa utiliza de observação participante realizada por dois semestres consecutivos com professoras distintas em ocasiões diferentes, usadas para a elaboração dos projetos IV fase I e fase II, além de questionários para diversos segmentos da comunidade escolar que buscou focalizar o processo de inclusão e exclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na EJA. Prioriza as narrativas de quem está imerso na realidade em que se pretende investigar, entendendo que é nessa perspectiva que visualizamos a prática dos conceitos teóricos. A pesquisa conta também com um apanhado teórico que condiz com as teorias: sociocultural e do modelo inclusivo.

## **2.2 Observação e imersão no contexto de pesquisa**

Observar por si só e observar o está acontecendo não tem valor a não ser que esta observação seja guiada. A observação participante “consiste na inserção do pesquisador no interior do grupo observado, tornando-se parte, interagindo por longos períodos com os sujeitos, buscando partilhar o seu cotidiano para sentir o que significa estar naquela situação.”(QUEIROZ; VALL; SOUZA; VIEIRA, 2005).

Segundo o objetivo da observação participante há etapas que guiam o trabalho. São eles: inserção, conhecimento da comunidade e do objeto de estudo e sistematização destes dados.

No caso da pesquisa em questão estes passos da observação no lócus de estudo estão registrados em diários de bordo onde constam além das observações, a análise dos espaços educativos e ações pedagógicas.

## **2.3 Questionários**

O Questionário é um instrumento que usa de um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito aos participantes da pesquisa, com o objetivo de conhecer as opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas e situações vivenciadas (Gil, 1999). É um instrumento importante, pois atinge um número considerável de pessoas garantindo aos respondentes preenchê-lo quando possível e ainda o anonimato.

Para a realização da pesquisa foram utilizada, ao todo, três questionários semi-estruturados, com perguntas mistas (abertas e fechadas). Eles foram delineados diferenciadamente para cada segmento, professores, equipe escolar e responsável pelos alunos com necessidades educacionais especiais que estão participando do projeto interventivo da EJA. Buscou-se de cada segmento perceber as visões sobre os temas pesquisados.

Para Gil (1999), a construção de um questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos da pesquisa em questões específicas. Assim sendo, o questionário foi desenvolvido em cima de questões que trata a realidade presenciada pelos os sujeitos participantes da pesquisa.



## **2.4 Sujeitos e lugar da pesquisa**

A escola onde realizei a pesquisa foi o local onde tive o privilégio de acompanhar um estudante com deficiência intelectual, pois trabalho em uma clínica de psicopedagogia, na função de agente de desenvolvimento humano. Os estágios obrigatórios do curso de Pedagogia realizados por dois semestres consecutivos serviram para a observação participante da realidade e também como base para os questionamentos que resultaram nessa pesquisa, além de uma inserção profunda e planejada nesse espaço escolar.

Foi meu primeiro contato com alunos especiais na rede regular de ensino. É importante ressaltar que como trabalho em uma clínica psicológica, o modo operante é diferenciado com características fortemente influenciado pela saúde, vários momentos em que falamos sobre conceitos de inclusão no curso de Pedagogia foi resignificado, quando entramos em contato com a realidade escolar.

Percebi que nem sempre os conceitos são perpassados pelos cursos da área de deficiência na UnB, de forma como são aplicados em projetos de interesses econômicos das planilhas de enxugamento de contas públicas em detrimento de objetivos pedagógicos do interesse do educando para a inserção desses jovens no mercado de trabalho.

Com isso, partiram as problematizações do trabalho que decorre de questões: Como ocorre o processo de inclusão desses jovens no mercado de trabalho? Como os sujeitos que trabalham diretamente com esses jovens percebem a exclusão permeada em políticas públicas que se diz includentes? Como as concepções de deficiência contribuem para a flexibilização do currículo de ENEE para EJA?

## **2.5 Caracterização da escola**

A pesquisa foi realizada em uma escola de ensino fundamental na região administrativa de Santa Maria, que recebe alunos especiais em sala especial. De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada, a clientela tem uma relevante porcentagem de alunos carentes oriundos de famílias com baixa

renda, sendo que a maioria vive na cidade de Santa Maria. Uma outra informação relevante é que o alto índice de alunos com deficiência na região é resultante de critérios de distribuição de lote provenientes a famílias com filhos deficientes. Entre os desafios explicitados no documento, destacamos queixas com relação ao grande número de alunos com dificuldades de aprendizagem, problemas de indisciplina, falta de participação dos pais na vida escolar e desenvolvimento de seus filhos.

A escola localiza-se em zona urbana e está na parte sul da cidade, em uma quadra residencial, tendo como característica o histórico de uma das escolas mais violentas da cidade.

Estão matriculados nessa escola 24 alunos com necessidades educacionais especiais, 18 com deficiência diversas e 6 com alunos tidos como outras necessidades ou diagnóstico não definido.

## 2.6 Estrutura física

- Secretaria, sala de direção e coordenação, sendo todos com banheiros; -Videoteca, com televisão e DVD;
- Quadra, não é coberta;
- Sala de professores, com mesa, cadeiras, televisão e computador com internet;
- Uma sala para auxiliares com banheiro e armários pessoais;
- Uma copa;
- Uma cantina com depósito para merenda;
- Um banheiro para alunos com necessidades especiais;
- Uma sala de atendimento psicopedagógico ( que não funciona por falta de funcionário);
- Um serviço de orientação Educacional;

## 2.7 Sujeitos Participantes

A escolha dos sujeitos participantes se deu a partir da preocupação com a representação dos seguintes segmentos da comunidade escolar: pais, professores

e demais profissionais da educação. A escolha dos professores se deu com o objetivo de contemplar os que atuavam no Projeto EJA Interventivo para ENEE. A escolha das famílias se deu de acordo com o filho que apresentasse defasagem idade/série no projeto. Ainda contamos com a participação do segmento da equipe de profissionais da educação, que atuam diretamente com os professores, alunos e pais nesse processo. Os participantes da pesquisa estão abaixo apresentados:

Quadro 01 – Participantes da pesquisa

Professoras da sala de ensino especial	0
	3
Profissionais da Educação (Auxiliares, monitores, coordenação)	0
	3
Pais e responsáveis	0
	2
Total de sujeitos de pesquisa	0
	8

Categorizamos estes sujeitos em três grandes grupos: profissionais da educação, professores e pais ou responsáveis de alunos com deficiência, de modo a apresentar os resultados de uma maneira mais organizada e sistematizada.

Abaixo caracterizamos os profissionais, segundo sua formação, trajetória geral e na instituição em que foi aplicada a pesquisa

## 2.8 Professores da sala especial

Participaram professores da sala especial que integram o projeto interventivo EJA para ENEE. As professoras responderam a um questionário misto com questões de múltipla escolha, abertas, fechadas e semiabertas. Com três subtemas: Informações gerais, Inclusão/Exclusão e sobre o processo de Inclusão e Exclusão na Instituição. Abaixo o quadro que foi construído com informações obtidas pelo preenchimento do questionário.

Quadros 02 – Participantes da pesquisa	P1	P2	P3
Idade	44	46	50
Sexo	F	F	F
Curso de formação	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia
Ano de formação	1994	1994	1994
Tempo de docência	23 anos	14 anos	17anos
Quanto tempo na escola?	02 anos	13 anos	10 anos

As três professoras são do sexo feminino, a média de idade delas é de 46 anos e 6 meses. Todas são graduadas em Pedagogia. A formação em nível superior de acordo com as três professoras, aconteceu há 19 anos. O curioso é que todas formaram no mesmo ano de 1994. Com relação ao tempo de atuação na escola P1 apresenta em comparação as outras professoras pouco tempo de atuação (apenas 02 anos). Sabendo disso, a média desse grupo de professoras é de 8 anos e 3 meses aproximadamente.

## **2.9 Profissionais da Educação: Agente de conservação e limpeza, coordenadores, monitores.**

Participaram da pesquisa 03 sujeitos envolvidos com o atendimento direto ou indiretamente aos alunos. São eles:

- Agente de conservação e limpeza – PE1
- Orientadora educacional – PE2
- Coordenadora – PE3

Eles responderam a um questionário misto com questões de múltiplas escolhas, abertas, fechadas e semiabertas no mesmo do questionário dos professores, mas somente com os seguintes subtemas: Informações gerais, sobre o processo de inclusão e exclusão e o mesmo processo de inclusão e exclusão na



instituição. Os indivíduos estão apresentados no quadro abaixo obtido através do preenchimento do questionário.

Quadros 03: Participantes da pesquisa	PE1	PE2	PE3
Idade	61	42	41
Sexo	F	F	F
Curso de formação	-	Pedagogia	Pedagogia
Ano de formação	-	1991	1996

Todos os participantes são do sexo feminino, a média de idade é de 48 anos. Duas são graduadas em pedagogia e PE1 cursou o nível fundamental completo.

## 2.10 Famílias de alunos com deficiência.

Entregamos os questionários aos pais e responsáveis dos jovens que participaram do projeto interventivo, que totalizaram 03 mães. Participaram da pesquisa duas mães de jovens com deficiência, preenchido o questionário misto com questões de múltipla escolha, abertas, fechadas e semiabertas. Sendo assim uma das mães não devolveu o questionário. O questionário dos pais foi subdividido nos seguintes temas: Informações Gerais, sobre o processo de inclusão/exclusão e aprendizagem e o desenvolvimento do seu filho (a).

Quadros 04: Participantes da pesquisa	F1	F2
Idade	61	-
Quem respondeu?	Mãe	Mãe
Quais as escolas que seu filho(a) já estudou?	CEF 03	CEF 206
Em que	-	-

--	--	--

série/ano/segmento ele  
está atualmente?

Tempo nessa escola?

03 anos

01 ano

Da família 1 quem respondeu o questionário foi a mãe que tem 61 anos e tem uma filha com deficiência intelectual presente no projeto. A aluna estudou anteriormente em outras escolas e agora já está há 03 anos nessa instituição.

Da família 2 quem respondeu o questionário também foi a mãe, em ambos os casos não sabem os segmentos e também não conseguem definir com precisão o série na qual o filho cursa.

## **Capítulo III**

### **RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS**

Neste capítulo apresenta-se o conteúdo dos dados levantados na pesquisa de campo e análise dos mesmos para uma melhor compreensão dos dados expostos.

Os resultados estão organizados em torno da estrutura temática dos questionários. Serão apresentados, primeiramente, as informações referentes à escola: professores, profissionais da educação. Logo, serão apresentadas as informações referentes aos familiares dos jovens com deficiência. Como o questionário continha, em sua maioria, questões abertas, as respostas estão organizadas em quadros. Para as questões fechadas e semiabertas foram construídas gráficos com o objetivo de melhor visualizar a ocorrência de determinados tipos de ideias. Na sequência da apresentação dos resultados, o capítulo quatro está destinado a análise e discussão das informações mais relevantes da pesquisa empírica que, em diálogo com literatura especializada, pretende construir interpretações e considerações no contexto de cada objetivo específico.

#### **3.1 Professores**

As informações obtidas mediante aplicação dos questionários aos professores estão organizadas em três grandes temas, de acordo com a estruturação do próprio instrumento: Informações gerais, Inclusão/Exclusão e sobre o processo de inclusão e Exclusão na instituição. O questionário foi elaborado com vistas a conhecer a proposta de inclusão do projeto e as concepções dos professores com relação a esse processo, buscando nesses, os aspectos que contribuem ou interferem para a efetivação da inclusão na escola. Busquei privilegiar a voz dos professores, considerando opiniões, os sentimentos e as experiências vivenciadas por eles para este estudo. Pois eles estão na base do

processo de inclusão e exclusão presente nas propostas do projeto, são partes imprescindíveis para o sucesso dessa ideia. Na organização dos resultados, como apresentados na metodologia, cada participante foi designado com uma letra e um número. Professores foram designados pela letra P.

### **3.2 Sobre a inclusão/exclusão**

Nesse tema foram incluídas oito questões que envolvem o conceito, os objetivos, desafios e benefícios da inclusão/exclusão e a percepção dos professores sobre estes. A primeira questão buscava o conceito que os professores têm sobre inclusão, de modo a sinalizar o entendimento geral e o que significa para eles a inclusão.

Quadro 05 – Professores: Para você inclusão é...

P1 Oportunizar a participação de forma digna, oferecendo condições humanas e materiais de desenvolvimento.

P2 Inserção total e sem impor condições, exigir transformações profundas na sociedade.

P3 Possibilitar que todos possam estudar.

A pergunta foi feita no sentido geral de inclusão. P1 e P2 usam verbos que dão a ideia de colocar o indivíduo a reais condições das matérias de inserção, como Oportunizar e Possibilitar. Já podemos inferir que quando se usa esses verbos nos leva a pensar que os alunos não tem as mesmas oportunidades e possibilidades. Já P2 se define como inserção total, sem condições e logo trata da transformação da realidade, da sociedade para que essa inclusão seja realizada, ela demonstra uma definição atrelada à transformação profundas da sociedade. P1 usa a expressão “oferecendo condições humanas”, logo percebemos que existe um padrão de condição de humanidade para que seja considerado incluído e que essas condições, precisam ser respeitadas para que se torne assim.

Para compor o leque das concepções sobre o tema, a segunda questão trata sobre o processo que na maioria dos casos se limitam a perguntar, sobre o que os professores entendiam sobre exclusão, do ponto a sinalizar o que está

latente como pontos chaves.

Quadro 06 – Professores: Para você exclusão é...

P1 Tratar o indivíduo com indiferença, e não dá importância as suas necessidades especiais.

P2 Não permitir que ele tenha o mesmo acesso que os demais.

P3 Estar fora não poder participar.

Para P1 a exclusão se procede pela relação entre os indivíduos e o tratamento com a indiferença e que vai caracterizar a exclusão, não atender o aluno em suas necessidades também caracteriza a exclusão. Para P2 também se infere que a relação de poder existente entre professor e aluno, pode caracterizar o conceito de exclusão, pois para que se tenha acesso a algo, que permita a inclusão outro teria que permitir, mostra uma perspectiva de desigualdade de poder onde um tem acesso e outro precisa de permissão. Já P3 entende a exclusão como a presença física do aluno, que não pode participar do processo educativo.

Na terceira questão buscamos a opinião dos professores sobre os objetivos da inclusão desses jovens no EJA que eles mesmos apontaram na questão anterior fazendo que eles reflitam e posicionem-se com relação às respostas desenvolvidas. A questão aberta possibilita esse diálogo com as questões anteriores e permite uma avaliação do respondente.

Quadro 07 – Na sua compreensão quais são os objetivos da inclusão dos alunos deficientes no EJA?

P1 É interagir e socializar, porém o trabalho realizado para tal não é satisfatório.

P2 Tentar adequar a matéria para a realidade desses jovens.

P3 Favorecer a convivência social, preparar o indivíduo para o mercado de trabalho, torná-lo cidadão ativo na sociedade.

Para todas as respostas mostra que existe uma realidade que deve ser modificada, pois P1 fala sobre a necessidade de interação, trazendo a ideia que existe um processo que não se relaciona. Para P2 o que mais chama a atenção é a

palavra “tentar”, carrega um significado de desânimo, onde a proposta pedagógica tende ao fracasso, já para P3 dois aspectos merecem relevância, a primeira “convivência social”, resgata o posicionamento da educação para jovens com necessidades especiais, onde o principal objetivo da educação seria enquadrada a modelos fixos de comportamentos pré-determinados, a segunda expressão que se destaca “torná-lo cidadão”. Relembramos com essas expressões que a cidadania é uma condição a ser alcançada, não presente em todos, mas que devemos ter atributos específicos para ser ativo na sociedade. Outra fala (P3) que chama a atenção é a associação entre “mercado de trabalho” e “cidadão ativo”, as duas expressões associadas, admite que para ser ativo na sociedade temos que ser produtivos e inseridos no mercado de trabalho.

Na quarta questão objetivou-se que os professores opinassem sobre os objetivos do projeto, com isso pretendíamos que eles relatassem os desafios e as dificuldades.

Quadro 08 – Qual a sua opinião sobre esses objetivos?

P1 Na minha opinião, o objetivo é importante, mas falta compromisso, respeito, preparação e parceria para a realização do mesmo.

P2 Concordo com a preocupação do governo de adaptar o currículo para os jovens, mas nem sempre as condições proporcionam o alcance dos objetivos.

P3 Na teoria atendem as necessidades dos alunos, mas na prática dependem de uma série de ações, estruturas que nem sempre acontecem.

O discurso de todas as participantes da pesquisa encontra a falta de condições para a implementação dos objetivos do projeto. Para P1 é importante o objetivo, mas relata em sua percepção a clara falta de um mecanismo de diálogo para a realização do trabalho. P2 também discorda da discrepância entre o que se querem no projeto e as condições oferecidas pelo governo. P3 faz uma análise da teoria, responde que ela atende as necessidades dos alunos, mas que concorda com os outros participantes que o alcance dos objetivos do projeto não depende apenas de teoria, e que ações seriadas e estruturas são necessárias.

Na quinta questão teve como tema os desafios da inclusão de ENEE no EJA, perguntando sobre os desafios cria-se uma atmosfera de reflexão sobre a



própria prática pedagógica, e de como o professor enxerga tais medidas em longo prazo, quando se fala em desafios logo se tem associado à superação de uma situação difícil, mas de solução buscamos assim soluções aos desafios.

Quadro 09 – Quais são os desafios da inclusão de alunos deficientes no EJA?

P1 O reconhecimento das suas capacidades de interagir com os demais, de trocar experiências etc.

P2 O preparo dos professores para adaptar as tarefas para EJA.

P3 Ser visto como direito e não como chance, combater a distância entre teoria e prática.

As professoras destacam dificuldades na dimensão nos aspectos micro das relações sociais, a P1, por exemplo, marca em sua fala a dificuldade de interação com os demais, da troca de experiências, mas não fica claro se P1 aponta essa dificuldade dos professores ou dos alunos. P2 traz a questão do desafio da superação da postura de infantilização do jovem com deficiência intelectual, a adaptação dos materiais didáticos para as novas necessidades de jovens cada vez mais interados pelos meios de comunicações e relações digitais. Para P3 o grande desafio é a construção de uma proposta que encare os direitos adquiridos não como chance, oportunidade, mas como direitos legais inseparáveis da condição de cidadão.

### **3.3 Sobre o processo de exclusão/inclusão na instituição**

Este tema está estruturado em quatro questões com o objetivo de perceber como ocorrem os processos de exclusão e inclusão na escola pela visão dos professores, quais os apoios que a escola dispõem aos professores e alunos incluídos e se os mesmos sentem se preparados para a aplicação do projeto. A primeira questão trata de uma forma aberta como é o processo de inclusão na escola em questão. O objetivo foi entender o que eles marcam de mais significante

nesse processo.

Quadro 10 – Na sua escola, o processo de inclusão ocorre da seguinte forma:

P1 Participação dos momentos de recreação comum a todos, palestras no início do ano sobre inclusão para professores e alunos.

P2 Participação de eventos realizados pelos professores, acesso aos mesmos locais dos outros alunos.

P3 Quando os alunos podem frequentar espaços diversos, conversar com outros profissionais, participar de atividades envolvendo todos os alunos na escola.

As três professoras participantes responderam na perspectiva da participação das atividades proposta pela escola e o uso dos locais coletivos, como forma de inclusão. A resposta que P1 profere é mais contundente na intenção de um esclarecimento e o acesso a informação como meio de inclusão. Para P2 o que chama a atenção é a expressão “dos outros alunos”, fica mais uma vez evidente que existe uma diferenciação na fala de P2 entre os alunos que devem ser incluídos aos alunos que já estão incluídos no processo.

A segunda questão trata do processo de exclusão presente na escola, a percepção desses professores de como ocorre essa exclusão na escola e a opinião desses profissionais a respeito de medidas adotadas quando isso ocorre.

Quadro 11 – Na sua escola, o processo de exclusão ocorre da seguinte forma:

P1 Não participação a alguns eventos como: jogos e também ao espaço físico (salas sem condições e pequenas com janelas expostas para a quadra.

P2 A distância de alguns alunos na hora do recreio.

P3 Quando percebemos a resistência de todos alunos, escola de professores e alunos de se aproximar dos alunos “diferentes”.

Na maioria dos participantes da pesquisa as respostas direcionam para o entendimento que, alunos especiais dessa escola em alguns momentos não



participam da mesma forma, de eventos e espaços coletivos. Que a exclusão se configura também pela organização física dos espaços. P1 diz que salas não têm condições para a permanência e isso traz um sentimento de exclusão. P2 percebe o distanciamento e a segregação de alunos com deficiência na hora do recreio, mas P3 não apenas percebe os alunos das salas regulares se distanciar, mas a escola e professores também evidenciam assim que o exemplo é seguido pelos outros alunos.

A terceira pergunta tem como objetivo a exposição do professor sobre a capacidade do projeto em realizar o seu objetivo principal, que é inserir esses jovens para o mercado de trabalho, com isso a reflexão se torna necessária fazendo com que se dialogue com a proposta do governo presente no projeto, as demandas dos jovens com necessidades especiais e a estrutura efetiva para a realização dos objetivos.

Quadro 12 – Você acredita que o projeto Interventivo da EJA para ENEE, prepara esses alunos para o mercado de trabalho? Exponha sua opinião.

P1 Não. O projeto trabalha desenvolvendo oficinas ocupacionais.

P2 Na minha opinião, os estudantes das salas especiais estão em desvantagens com relação aos alunos das salas regulares, não existe projetos de formação deles como o projovem.

P3 Não prepara por que não oferece estrutura voltada para esse objetivo.

Em todas as opiniões se mostram contrárias no êxito dos objetivos em preparar e inserir esses jovens no mercado de trabalho, por vários motivos apresentados, mas o que mais se destaca nos relatos é a falta de estrutura para a realização das propostas envolvidas. Para P1 não prepara, pois as oficinas ocupacionais não desenvolvem as habilidades necessárias para a inserção desses jovens no mercado. O nome oficinas ocupacionais leva uma carga semântica que sugere uma atividade de preenchimento de tempo sem finalidade específica, o distanciamento das práticas realizadas em tais oficinas e as necessidades reais de mão de obra no mercado mostra o quanto é desacreditado o projeto no meio dos professores. Para P2 a desvantagem se mostra com a diferença entre a oferta de programas voltados a jovem sem deficiência e com deficiência.

Na quarta questão foi estabelecido que a forma de apresentação de tema seria a marcação de alternativas, pois queríamos facilitar a resposta do entrevistado e dar agilidade no processo, a pergunta inserida tratava sobre o apoio que a escola tem recebido para a implementação do projeto. Segue abaixo a tabela com as respostas dos professores:

Quadro 13 – Como a escola tem apoiado os professores na implementação do Projeto Interventivo de EJA para ENEE?

P1 Auxílio do monitor,

P2 Auxílio do monitor, Auxílio no contato com a família.

P3 Construção da adaptação curricular, auxílio do monitor, auxílio no contato com a família.

As três professoras respondem que tem apoio no que referem ao auxílio de monitor em sala de aula. Duas professoras P2 e P3 diz que a escola ajuda no contato com a família. P3 apenas confirma ajuda na construção da adaptação curricular, o que interessa ser observado nesse quadro e que as outras alternativas não são consideradas como apoio dado pela a escola.

Na quinta questão o objetivo proposto com a pergunta foi opinar sobre como se encaminha a avaliação do jovem a partir de relatórios elaborados pelo professor.

Quadro 14 – Qual a sua opinião sobre o processo de avaliação final para a conclusão do 1° segmento do EJA, que é construído a partir da elaboração do relatório pedagógico individual assinado pelo regente?

P1 Não é feita uma avaliação final, ou seja, o projeto EJA Interventivo permite que o estudante permaneça na 1° e 2° etapas 1 ano e a 3° e 4° etapa por um semestre e depois é dada a terminalidade específica para os mesmos.

P2 O processo de avaliação é comprometido pela estrutura, o apoio e a falta de um trabalho em conjunto.

P3 O professor regente acompanha todos os momentos e fases do aluno na escola, um relatório feito por esse profissional traz informações e detalhes que realmente avaliam o aluno.

As respostas dos professores que estão no quadro acima nos mostram a diferença de opiniões entre as três. P1 explica como a avaliação é concebida, não relata a existência de avaliações periódicas, mas ressalta a palavra “permite”, esvaziando a concepção de alterações de níveis por critérios, e nos leva a crer que o aluno permanece na mesma condição e ele é levado a outro nível. P2 deixa claro que a avaliação não tem respaldo técnico, pois falta as condições materiais, físicas para se levantar informações importantes para tal procedimento. Já P3 acredita que o processo de acompanhamento do aluno, realmente dá informações necessárias para compor um documento avaliativo do aluno.

### **3.4 Profissionais da Educação**

O questionário dos profissionais da educação está organizado de acordo com os temas dos questionários que são os seguintes: Informações gerais, Inclusão/exclusão e sobre o processo de exclusão e inclusão na instituição. As mesmas questões aplicadas as professoras são referendadas pela necessidade de se ter as percepções sobre o mesmos temas, assumindo que mesmo que a atuação se concebe em paralelo, mas estão imersos na mesma realidade advindas das mesmas representações sociais construídas.

Na organização dos quadros abaixo, cada participante foi designada com uma letra e um número, a letra E representa os profissionais da educação, que ao meu modo de ver, são todos os profissionais que estão envolvidos diretamente ou indiretamente na educação desses jovens com deficiências. Dispostos da seguinte forma: E1 é a Auxiliar de agente de conservação e limpeza, E2 é a orientadora educacional e E3 é a coordenadora pedagógica.

### **3.5 Sobre a inclusão/exclusão**

Nesse tema foram incluídas cinco questões que envolvem o conceito, os objetivos e desafios sobre o processo de inclusão e exclusão presente no projeto. A primeira questão buscou identificar o conceito de inclusão que os participantes têm



sobre o tema.

Quadro 15 – Profissionais da Educação: Para você inclusão é...

E1 - Que coloca, que incluem.

E2 - Inserir o aluno na convivência de todos.

E3 - Garantir que todos tenham os mesmos direitos.

Em comum as respostas vão ao encontro de colocar uma pessoa que esteja fora. A visão física quando se fala de inclusão pode ser avaliada quando se faz um levantamento do histórico de segregação que essa parcela da população tem sofrido. E1 faz referência a essa introdução, colocar, incluir. E2 fala sobre a inserção do aluno na convivência de todos, conviver diferencia de colocar, pois nem sempre que está no mesmo local, pode-se considerar incluído, a convivência também mas de forma discriminada não diz muito sobre o conceito. E3 traz o discurso legalista da inclusão como respeito ao direito e a aceitação do diferente, acredito que seja a aceitação tanto no sentido macro de sociedade como micro.

A segunda questão em concordância com o primeiro tema que é compreender a inclusão nas ideias dos participantes buscou compreender as concepções dos profissionais da educação no que diz respeito a exclusão. Desta vez foi questionado o que ele entende como exclusão, com o intuito de fazer uma análise comparativa entre respostas.

Quadro 16 – Para você exclusão é...

E1 - Que tira, exclui, tira fora.

E2 - Não aceitar os alunos com suas limitações.

E3 - Não permitir que tenha os mesmos direitos que os demais.

Os profissionais da educação com suas respostas caracterizam a exclusão como: Que tira, não aceita, não permiti. E1 percebe a exclusão como a que tira, o que se revela na fala dela e que a exclusão se materializa, justamente pela negação da participação física nos eventos e espaços escolares.

Na fala de E2 percebemos que a exclusão se dá quando um grupo não



aceita outro com suas limitações, já visualizamos uma pequena interação e a exclusão se manifestando dentro das relações presentes. Para E3 a resposta requer uma análise mais próxima dos direitos adquiridos, pois não basta estar junto ou aceitar, mas propor meios para que tenha os mesmos direitos e possibilidades.

Na terceira questão do tema inclusão/exclusão, buscamos ouvir o que os profissionais da educação acreditam ser os objetivos da EJA Interventivo. Com isso as respostas aqui expostas podemos comparar com os objetivos do projeto e fazer um estudo sobre as possibilidades e interesses inerentes no projeto.

Quadro 17 – Na sua compreensão quais são os objetivos da inclusão dos alunos deficientes no EJA?

E1 - Em alguma coisa, em algum projeto.

E2 - É tentar ir além, ou seja, tirar o Máximo do que o aluno possa aprender.

E3 - É fazer com que esses alunos aprendam mais com uma proposta voltada para as necessidades deles.

Duas das entrevistadas escrevem sobre a possibilidade de os alunos aprenderem mais. E2 usa a expressão, “ir além”, e também se usa na mesma frase, “tirar o Máximo”. A ideia presente nessa fala nos mostra como a concepção de relação educacional se mostra, o ideal organicista, em que o indivíduo já nasce pronto e que cabe ao professor, “tirar o Máximo”, como uma planta. A associação entre relações de aprendizagem e as leis da natureza é uma herança da nossa ciência positivista que faz uma correlação entre as leis que regem a natureza e o ser humano, às vezes não levando em consideração os outros fatores que interfere na nossa aprendizagem.

Essa fala nos remete também a culpabilização do indivíduo pelo seu fracasso escolar, ou seja, os atributos já estão inseridos neles. Se ele não alcançasse o padrão imposto pelo programa do projeto, a culpa não seria do professor, mas do próprio indivíduo que não soube despertar o seu potencial. E3 diz que os objetivos do projeto é fazer com que esses alunos aprendam mais, mais não especificam o que se deve aprender, quais as necessidades desse público.

Na quarta questão voltada para os profissionais da educação no que diz respeito aos objetivos dos projetos, colocamos de forma aberta a pergunta para que



as opiniões desses profissionais fossem consideradas.

Quadro 18 – Qual a sua opinião sobre esses objetivos?

E1 - Realizar esses projetos, as vezes só fala.

E2 - Incentivar, levantar a autoestima do aluno.

E3 - Objetivos que não podem ser alcançados.

O grupo de profissionais destaca os objetivos do projeto em várias dimensões. Para E1 a descrença sobre a realização dos objetivos propostos nos mostra que outras vezes foram prometidos objetivos que não se cumpriram. O discurso também se distancia da prática, o que faz com que essa respondente tenha uma postura negativa diante do prometido.

E2 fala sobre incentivar, levantar a autoestima desses alunos. Na verdade, a resposta de E2 mostra a desinformação diante dos objetivos do projeto, pois as principais metas a ser atingidas não é o incentivo da autoestima, esse seria uma aquisição secundária diante dos reais propósitos do texto. E3 equivale com a resposta de E1, não acredita no alcance dos objetivos, não detalha os motivos que o faz pensar dessa forma.

Na quinta e última questão do bloco de perguntas sobre inclusão/exclusão, se questiona sobre os desafios da inclusão de alunos deficientes no EJA?

Quadro 19 – Quais são os desafios da inclusão de alunos deficientes no EJA?

E1 - Conseguir cada vez mais desses alunos, pois são difíceis.

E2 - Manter os alunos na escola depois de ter concluído as etapas.

E3 - Construir uma alternativa para colocar esses alunos no mercado de trabalho.

Os profissionais nesse tema dão opiniões diferentes, mostrando que não há um consenso nas respostas. Observem que para E1, os desafios se colocam para conseguir tirar cada vez mais desses alunos, pois a expressão “esses”, mais uma vez aparece na fala dos entrevistados, como fator de diferenciação entre alunos. Outra expressão que merece ser analisada é “pois são difíceis”, mais uma vez a culpabilização do não alcance dos objetivos e desafio ou obstáculo está atrelada

não aos recursos, currículo, gestão, relação pedagógica, mas unicamente no aluno difícil.

Para E2 o desafio encontrado na inclusão se passa justamente na característica do projeto de dá terminalidade específica. A fala preocupada do profissional revela que não existe uma proposta de intervenção de acompanhamento desses jovens depois de concluído todas as etapas. Essa preocupação de E2 tem consonância com E3, que diz ser o desafio da inclusão a inserção desses alunos no mercado de trabalho.

### **3.6 Sobre o processo de exclusão/inclusão na instituição**

Esse tema foi estruturado em cinco questões de acordo com o questionário que teve como objetivo perceber como ocorre o processo de inclusão e exclusão na escola: quais os apoios que os estudantes recebem para que o projeto se realize, como a escola prepara o jovem para o mercado de trabalho e as opiniões dos profissionais de educação a cerca de como avaliar todo esse processo ocorrido nesse espaço escolar.

Na primeira questão, busca compreender a percepção dos profissionais da educação sobre o conceito de inclusão presente na escola e de como eles relacionam o conceito com práticas reais na escola. Apresentamos abaixo as respostas no quadro:

Quadro 20 – Na sua escola, o processo de inclusão ocorre da seguinte forma:

E1 - A cada ano tem um projeto diferente.

E2 - Incluindo o aluno no ensino regular.

E3 - Palestras, eventos, atividades inclusivas.

Os participantes deram respostas diferenciadas. Para E1 o descontentamento com as propostas enviadas e as sucessivas promessas faz com que sua resposta seja de incredulidade. Assim ela responde: “a cada ano tem um projeto diferente”, revelando que não se tem uma continuidade de ações, mas intercaladas tentativas frustradas.

Já E2 percebe que a inclusão de alunos em salas regulares é uma amostra do processo inclusivo, mas não relaciona a nova proposta de terminalidade específica. A resposta por ela dada atende a uma parcela dos jovens que não tem tanta distorção na idade/série e possa ser contemplados pela inclusão em salas regulares, mas não consegue dá respostas ao jovem da EJA.

Para E3 a inclusão está presente em ações construídas pela escola como palestras, eventos e atividades pedagógicas de cunho inclusivo.

A segunda questão foi direcionada para a compreensão sobre a visão desses profissionais no certame da exclusão na escola decorrente da aplicação do projeto EJA interventivo. Busca assim trazer o profissional para uma reflexão e discussão sobre o tema que muitas vezes não é debatido na escola. Segue abaixo o quadro resumo com as respostas dos profissionais da educação:

Quadro 21 – Na sua escola o processo de exclusão ocorre da seguinte forma:

E1 - Não percebo são bem aceitos

E2 - Não ocorre esse processo.

E3 - A exclusão é combatida com ações preventivas.

As percepções dos sujeitos sobre o processo de exclusão é bem característico. Uma das entrevistadas não conseguiu perceber os processos de exclusão, pois as experiências de inclusão tem o caráter de mascarar os posicionamentos de exclusão. Outra fala que me chamou a atenção é “são bem aceitos”, como se um grupo já formado dava a autorização para serem incluídos.

E2 diz enfaticamente que este processo de exclusão não ocorre na escola, como se a escola fosse distinta da realidade da sociedade. Dificilmente se faz proposta de combate a exclusão se não admite ou não se percebe as relações excludentes presentes. E por fim E3, relata das ações tomadas preventivamente para que a exclusão seja combatida, o que diverge dos outros dois profissionais. Afirmando que há naquele espaço educativo, exclusão.

A terceira questão do eixo que continua tratando dos processos de exclusão/inclusão na escola, fala sobre a capacidade da EJA Interventivo em preparar esses jovens com deficiência para o mercado de trabalho. Mais uma vez foi preparada a pergunta de forma aberta para que a opinião do respondente seja

contemplada. Segue abaixo o quadro resumo com as respostas dos profissionais da educação:

Quadro 22 – Você acredita que o projeto interventivo de EJA para ENEE prepara esses alunos para o mercado de trabalho? Exponha sua opinião.

E1 - De certa forma sim, de acordo com o conhecimento é uma forma de trabalho.

E2 - Sim, o aprendizado desses alunos ocorre todos os dias.

E3 - Não, o mercado de trabalho exige uma mão de obra qualificada, para esses jovens serem empregados, deveria ocorrer uma mediação entre alunos e empresários.

As respostas dos dois primeiros entrevistados diz que sim, o aprendizado oferecido pela escola promove um preparo desses jovens no mercado de trabalho. Na resposta de E1, a expressão “de certa forma”, indica uma segurança e não um alcance de uma idealização de educação almejada. E3 é contundente ao dizer que não consegue fazer um paralelo entre a formação oferecida na escola e a necessidade do empresário no tipo exigido de profissional requerido. Em sua fala ainda nos traz propostas de como deveria acontecer, especificando responsabilidades para cada sujeito. Para ela se faz necessário a mediação entre a vontade do jovem de trabalhar e a necessidade de mão de obra dos empresários, no entanto não diz quem deveria fazer essa mediação.

A quarta questão tem como objetivo pesquisar sobre a percepção dos profissionais da educação no que se refere, ao apoio dado pela escola para a implementação da EJA interventivo. A forma de apresentação foi à marcação de alternativas. As opções marcadas seguem em um quadro resumo abaixo:

Quadro 23 – Como a escola tem apoiado os professores na implementação do Projeto Interventivo de EJA para ENEE?

E1 - Construção da adaptação curricular, Atendimento dos alunos na sala de recursos, Auxílio no contato com as famílias, Formação continuada sobre o Projeto EJA interventivo, Planejamentos de atividades diferenciadas.

E2 - Construção da adaptação curricular, auxílio do monitor, atendimento dos alunos na sala de recursos, auxílio no contato com as famílias, formação continuada sobre o Projeto EJA interventivo, Planejamento de atividades diferenciadas.

E3 - Construção da adaptação curricular, Atendimento dos alunos na sala de recursos, Planejamentos de atividades diferenciadas.

As respostas que mais se repetem no quadro resumo são: Construção de adaptação curricular, Atendimento dos alunos na sala de recursos e Planejamentos de atividades diferenciadas. O que chama a atenção e que em nenhuma das respostas dos entrevistados, as opções encaminhamento para cursos profissionalizantes e atendimento de serviço de orientação para o trabalho, que é parte integrante do projeto, foi marcado levando a crer que esses atendimentos não estão sendo oferecidos pela escola comprometendo assim o cumprimento das propostas de inserção de jovens no mercado de trabalho.

Na quinta questão foram levantadas as opinião sobre a avaliação final para a conclusão do 1º segmento da EJA. Apresentamos os critérios da avaliação, de acordo com o direcionamento do proposta da Secretaria com o intuito de se fazer uma resposta comparativa entre o que se pede e o que se faz. Abaixo segue o quadro resumo com as respostas:

Quadro 24 – Qual a sua opinião sobre o processo de avaliação final para a conclusão do 1º segmento do EJA, que é construído a partir da elaboração do relatório pedagógico individual assinado pelo regente, coordenadores e professores da sala de recursos?

E1 – Ela (filha) está na fase de namoro e muito complicado continuar na escola tendo em vista essa nova realidade.

E2 - Esse processo faz parte do diagnostico de cada aluno, cada relatório irá informar o desenvolvimento do aluno durante os segmentos.

E3 - Esses jovens depois de terminar a escola fundamental não fará nada em casa entrará em depressão ou terá surtos violentos.

Percebemos pelas respostas dos profissionais da educação que dois deles,



concordam com a saída dos jovens da escola. Para E1 a filha está em fase de namoro, ela se preocupa com o assédio sexual, muitas vezes presentes entre os jovens com deficiência. Ela traz a tona um comportamento antigo, mas ainda presente em que os pais excluem seus filhos da oportunidade de estudar com medo de se relacionar intimamente com outra pessoa. E2 concorda com o procedimento de avaliação embasado no diagnóstico do aluno, mas não detalha outros fatores que determinam a avaliação. Já E3 se preocupa em sua fala ao remeter o futuro desses jovens fora da escola e do mercado de trabalho, depois da avaliação final e a terminalidade específica, demonstra uma preocupação com as consequências dessa medida, o que segundo E3, seriam desastrosas.

### **3.7 Questionário com os responsáveis**

O questionário que seria respondido pelas famílias foi entregue a três mães de alunos com deficiência e que participa do EJA Interventivo. Entretanto, apenas dois foram devolvidos. Assim sendo, essa apresentação dos resultados tem a participação de duas mães de alunos. O questionário se dividiu nos três seguintes temas: Informações Gerais, sobre a inclusão e exclusão escolar e sobre a aprendizagem e o desenvolvimento do filho. Os resultados aqui apresentados seguem essa estrutura, pois buscamos com por meio dele compreender a visão dos pais ou responsáveis sobre o processo de inclusão e exclusão, ou seja, melhor entender como acontece e como tem sido apresentada essa inclusão e exclusão aos pais, além de conhecer a percepção deles sobre a aprendizagem e desenvolvimento do filho (a) na escola. Posteriormente compararemos as informações resultantes dos questionários dos pais com as informações prestadas pela escola: professores, profissionais de educação. Na organização dos resultados, cada participante foi designado com uma letra e um número, foi usada a letra F com menção as palavras pais, responsáveis e familiares.

### **3.8 Sobre a inclusão e exclusão**

Sobre este tema abordado no questionário entregue aos familiares foram



incluídas três questões que teve como objetivo compreender a visão dos pais sobre um aspecto geral da inclusão e exclusão. Buscamos conhecer as dificuldades e a importância da escola na vida do aluno. A primeira questão era do tipo aberta e tinha o objetivo de conhecer, estabelecer a relação entre a escola e o desenvolvimento do filho (a).

Quadro 25 – Qual a importância da escola para o desenvolvimento do seu filho?

F1 - Muito importante, mesmo a criança com deficiência pode desenvolver.

F2 - Acadêmico e social.

Os dois responsáveis concordam com a importância da escola para o desenvolvimento dos filhos com deficiência. Para F1 escola é muito importante, mas usa a frase, “mesmo a criança com deficiência pode desenvolver”. Com isso considera que existe um pensamento que leva a acreditar que a criança com deficiência pode aprender, apesar da deficiência por ela apresentada . F2 resume com duas palavras a importância da escola: é um espaço Acadêmico e social.

Na segunda questão desse tema sobre a inclusão/exclusão também foi do tipo aberta e buscou ouvir as percepções da família a respeito da inclusão. Assim sabendo o entendimento da família sobre a inclusão podemos posteriormente analisar como essas concepções influenciam no trato com os outros sujeitos envolvidos.

Quadro 26 – Em sua opinião o que é inclusão?

F1 - Botar a criança em contato de todos.

F2 - É colocar todos na escola.

As mães que responderam essa questão trouxeram duas visões: F1 diz, “botar a criança em contato de todos”, pois acredita que se colocando em contato já basta para se fazer inclusão, mas não leva em consideração as nuances em que a exclusão se manifesta mesmo com os filhos já em contato com outros. Outra sentença que merece consideração é o tratamento dos jovens como “crianças”. A



infantilização desses jovens e a visão deturpada dos seus filhos dificulta a percepção dos familiares sobre o processo de exclusão. Já F2 diferencia na resposta, enquanto F1 acredita que a inclusão se dará pelo fato de botar a criança em contato de todos. F2 diz que se colocando todos na escola já seria suficiente para o processo de inclusão.

A terceira questão também foi do tipo aberta. Buscamos fazê-la para melhor compreender as impressões das mães sobre o objetivo do projeto e como esses objetivos estão sendo apresentados aos pais.

Quadro 27 – Em sua opinião o que é exclusão?

F1 - É não permitir que os alunos participem das mesmas atividades.

F2 - Quando alguém sequer admite que a socialização dos ANEE's com os alunos ditos normais, deverá acontecer de uma forma mais natural possível e não percebe que esse aluno aprende de acordo com seu ritmo e com sua preservação cognitiva.

Os dois pais trouxeram considerações importantes sobre o conceito de exclusão. F1 diz sobre a não permissão da participação dos alunos nas atividades. Passamos a entender que existe um grupo que está incluído e que tem o poder para permitir a participação dos alunos com deficiência. F2 cita a exclusão como atitudes de segregação, mais uma vez de acordo com F1. Também relata um grupo que está incluído e não permite a socialização, faz considerações acerca de como deveria ser essa inclusão, de forma natural. E exclusão como a não percepção do ritmo diferente na aprendizagem.

### **3.9 Sobre o processo de exclusão e inclusão na instituição.**

Este tema está estruturado com base em três questões dos questionários. Neste tema privilegiamos a visão dos pais sobre o processo de inclusão e exclusão na instituição em questão, buscamos assim melhor entender como acontece o processo. A primeira questão contextualiza o projeto EJA interventivo e como ele foi apresentado aos pais. Foi uma questão do tipo fechada que resultou na seguinte tabela abaixo:

Quadro 28 – Sobre a apresentação do Projeto da EJA para ENEE, marque as alternativas?

F1 - Houve uma orientação clara sobre o processo de inclusão do seu filho no EJA. Neste primeiro momento acha que seu filho sentiu-se acolhida pelas novas propostas.

F2 - Acha que o filho sentiu-se acolhido pelas novas propostas

As opções que as professoras marcaram foram de apoio e acolhimento das propostas do projeto.

Na segunda questão do tema sobre o processo de exclusão e inclusão na instituição foi feito um levantamento sobre como os pais percebem o apoio que a escola tem oferecido ao seu filho (a) e relaciona as respostas com os conceitos de deficiência. Com essa aproximação de dados podemos inferir também como é percebido os processos de inclusão e exclusão de acordo com voz dos pais. Segue abaixo a tabela com as perguntas e respostas:

Quadro 29 – Você sabe se seu filho recebe algum desses auxílios para melhor ser atendidos no ambiente escolar?

F1 - Atividades diferenciadas, Avaliações diferenciadas, Adaptação curricular, Atividades especiais em casa.

F2 - Atividades diferenciadas, Adaptação curricular, Atividades especiais em casa.

Na terceira questão sobre a parte do questionário que trata sobre o processo de inclusão e exclusão na instituição, questionamos sobre a adaptação curricular dos seus filhos. A tabela a baixo mostra a pergunta e as respostas dos entrevistados:

Quadro 30 – Como é a adaptação curricular do seu filho(a)?

F1 - A mesma coisa.

F2 - O professor da filha procura valorizar e reconhecer a atividade que trabalham e preservando o conhecimento pela realidade.

Para as mães as respostas difere no valor. Sendo que, para F1 a adaptação não tem mudanças. Ela ele é direta ao responder que está a mesma coisa. Já para F2 ele acredita na valorização e reconhecimento das atividades do filho (a), resposta baseado na preservação do conhecimento da realidade já existente na aluna.

### **3.10 Sobre a aprendizagem e o desenvolvimento do seu filho(a)**

Este tema está estruturado em três questões e se buscou conhecer a percepção e o entendimento dos pais sobre como tem sido o binômio: desenvolvimento e aprendizagem do jovem Apresentamos questões de como as famílias acompanham a vida escolar, como consideram o trabalho do professor com o aluno. A primeira questão buscou saber como os pais acompanham o desenvolvimento do filho na escola, de modo a comparar informações dos pais e dos profissionais da escola sobre o trabalho e o acompanhamento dos jovens na escola. A primeira pergunta diz respeito ao acompanhamento do filho na escola, o objetivo é verificar como esses pais fazem esse acompanhamento.

Quadro 31 – Como você acompanha o desenvolvimento do seu filho(a)?

F1 - Reuniões de pais bimestral, Por meio de cadernos e atividades e conversas sempre com a professora.

F2/F1- Reuniões de pais bimestral, Por meio de cadernos e atividades, conversas sempre com a professora, Estudos de caso com a equipe escolar e atividades extra classe (orientação familiares).

De acordo com os dados, os pais são bem participativos, todos afirmam ir às reuniões bimestrais, conversar com as professoras regularmente sobre o filho e acompanhar as atividades e cadernos. Somente a opção (Por meio de trabalhos realizados na oficina profissionalizante), não foi marcada por nenhuma das participantes. Ressalto que o fato se explica por não ter essas oficinas na escola, pois não existe um convênio que ofereça esses cursos, como pretende o

Projeto EJA interventivo. Para F2 além das respostas idênticas a F1, ela marca e justifica outras opções de acompanhamento, através de orientações familiares nas atividades extraclases.

Na segunda pergunta do tema temos como objetivo verificar a aprendizagem do filho na EJA. Como os pais percebem essa aprendizagem e a diferença entre o desenvolvimento dessa aprendizagem em comparação a outras intervenções. As respostas seguem abaixo na tabela:

Quadro 32 – Como tem sido a aprendizagem do seu filho(a) desde que está no EJA?

F1 - Razoável.

F2 - Razoável.

As duas respondentes relatam que a aprendizagem de seus filhos se encontra em nível razoável. Entretanto não justificaram o que caracteriza como nível razoável.

Na terceira questão do tema o objetivo foi verificar sobre a concepção dos pais sobre a terminalidade específica do Ensino Fundamental qual seria a atividade do filho?

Quadro 33 – Qual a atividade do seu filho depois que receber a terminalidade específica do ensino fundamental pelo projeto interventivo de EJA para ENEE?

F1 - Ficar em casa.

F2 - Estou preparada para tal e trabalho com ela sempre sua adaptação com atividades, acadêmicas e social para que sintam bem, como sempre deve acontecer como parte ativa da família.

As duas entrevistadas não tem planos para os seus filhos de atividades acadêmicas ou profissionalizantes. Elas relatam que as atividades se resumem a ficar em casa. F2 diz que se sente preparada para assumir as funções dos professores e continuar as atividades em casa. A resposta de F2 chama atenção quando diz que as atividades em casa com a família, substitui o trabalho de socialização que é feito na



escola com convívio com outras pessoas, o objetivo agora é que ela se sintam bem.

### **3.11 Análise e discussão dos resultados**

Este tópico está destinado à análise e discussão das informações mais relevantes da pesquisa empírica que, em diálogo com a literatura especializada, pretende construir interpretações e considerações no contexto de cada objetivo específico. Sendo assim o presente tópico se divide em torno de três subtemas nos objetivos do trabalho. As informações já apresentadas no capítulo anterior destinado aos resultados estarão aqui dispostos de forma sucinta e em quadros comparativos dos três segmentos envolvidos na pesquisa.

### **3.12 Sobre a proposta de inclusão e exclusão na escola**

Para entender a proposta de inclusão da instituição de ensino organizamos as informações em quadros comparativos entre os três segmentos pesquisados. Observando a organização realizada no quadro abaixo relacionado às visões de cada segmento entrevistado, podemos notar a percepção de cada um deles sobre o processo de inclusão e exclusão na instituição pesquisada. Podemos perceber o que é prioridade e o que é o mais importante, o que está em segundo plano para os segmentos participantes sobre o processo de inclusão e exclusão na escola.

Quadro 32 – Processo de inclusão de pela percepção de cada segmento.

Professoras Profissionais da Família e responsáveis Educação

Oportunizar	a	Que coloca, que	E botar a criança em
-------------	---	-----------------	----------------------

participação de forma digna, oferecendo condições humanas e materiais de desenvolvimento; Inserir o aluno na convivência de todos; Inserção total e sem impor condições exigin transformações profundas na sociedade.	inclui; Colocar o aluno na convivência de todos; Garantir os mesmos direitos que os outros.	contato com todos; E colocar todos na escola
--	---	--

Para os professores o que se destaca nas respostas de dois deles é a importância atribuída as condições materiais para que se ocorra a inclusão.

Os profissionais da educação se preocupam com as condições necessárias de se colocar os jovens com deficiência nas mesmas condições favoráveis de aprendizagem dos alunos ditos normais. Aqui se levanta também a questão jurídica. Para os pais o conceito de inclusão está diretamente ligado ao ato de colocar, os filhos na escola. A diferença de visões se pauta nas dimensões micro e macro do trabalho pedagógico.

O micro se refere aos processos interacionais que ocorrem no contexto da sala de aula, do ensino-aprendizagem. O papel do professor no processo de inclusão é de guia da aprendizagem e organizador da zona de desenvolvimento proximal visando sempre às possibilidades dos alunos, estabelecendo, se preciso, o

contato com parceiros mais experientes para que a mediação entre conhecimento e o indivíduo aconteça.

E o macro se refere ao contexto da legislação, da gestão institucional, da operacionalização do processo de inclusão defendido pelos gestores como principal preocupação na implementação do processo de inclusão.

É preciso considerar, portanto, que os professores precisam de acompanhamento na sua prática pedagógica e ainda com os desafios sobre como desenvolver determinados conteúdos, questões metodológicas e a respeito das avaliações diferenciadas. Os profissionais da educação precisam também considerar os aspectos da prática pedagógica se estiver realmente preocupado com a construção de uma escola inclusiva, pois esta se baseia nos papéis e documentos da instituição, mas se consolida na prática cotidiana.

### **3.13 Concepções dos professores, profissionais de educação e pais, sobre o conceito de exclusão.**

Para construir esse quadro comparativo abaixo reunimos as respostas mais intercorrentes de cada segmento nas questões que tratavam sobre a concepção de exclusão. O quadro abaixo trata, portanto da concepção sobre exclusão dos diversos segmentos participantes da pesquisa.

Quadro 33 – Concepções sobre a exclusão

Professoras	Profissionais da educação	Pais
Exclusão é...	Exclusão é...	Exclusão é...
1.Tratar o indivíduo com indiferença, é não dá importância as suas necessidades; 2.Não aceitar o aluno com suas limitações; 3. Estar fora, não poder participar	1. Que tira, que exclui; 2. Não aceitar o aluno como ele é;	1. Que tira fora Quando alguém sequer admite que a socialização dos estudantes especiais com os estudantes ditos normais, deverá acontecer de uma forma mais natural possível. É



não perceber que esse aluno aprende de acordo com seu ritmo e com sua preservação cognitiva.

O que se pode perceber com as respostas de todos os participantes da pesquisa é que nenhum respondente consegue fazer uma análise do fenômeno exclusão em conjunto com interesses da esfera particular ou governamental. Para eles o conceito de exclusão está intrinsecamente permeado pela ideia de sujeito fisicamente fora ou dentro de processos educativos, pois a difícil interpretação do processo excludente requer um olhar de forma transdisciplinar, com uma análise do processo de forma micro e macro para que toda a realidade seja contemplada e se tenha a ideia do conceito de exclusão.

As respostas da P1 sobre o que é exclusão, “tratar o indivíduo com indiferença, e não dá importância as suas necessidades”, essa resposta recupera alguns ideais da educação moderna, da máxima liberal que a escola deve ensinar tudo a todos, de modo que o professor não conseguindo alcançar o objetivo se frustra e tenta recompensar a desigualdade social e a indiferença presente, com o aumento dos recursos pedagógicos, em uma tentativa de colocar culpa em um fator externo que não seja a atuação docente.

Para Freitas, essa concepção perdura até os dias atuais o que ele chama de “perspectiva ingênua de equidade”, pois a maior distribuição de recursos pedagógicos apenas, não resolveria essa função reparadora que é característica dos objetivos da EJA, a forma de como a sociedade está organizada afeta no cumprimento dos objetivos da escola, o autor defende um olhar para o que realmente desestrutura e traz a diferença que são os desníveis socioeconômicos e da distribuição do capital cultural/social entre os alunos.

Não respeitar os alunos com suas limitações foi à resposta que P2 atribuiu, sobre a sua concepção de exclusão. Nesse caso o professor se depara com uma lógica da escola capitalista. Na formação social capitalista e sua ação de desenvolvimento da mão de obra especializada. A função da escola nesse contexto é preparar rapidamente e de forma fragmentada recursos humanos para a produção



em larga escala.

Um aluno com defasagem idade/série vai de desencontro com a lógica desta escola, ainda mais se ele tem alguma deficiência diagnosticada, pois ele estaria duplamente excluído porque na visão da escola o aluno é um limitador, está ocupando uma vaga de outro estudante.

A forma atual da escola atrelada às necessidades não do aluno mais da preparação da mão de obra do capitalismo, concebe o conhecimento partido em disciplinas e distribuído por anos. “Convencionou-se que certa quantidade de conhecimento devia ser dominada pelos alunos dentro de um determinado tempo” (p. 27).

A necessidade de classificar, quantificar pessoas junto a conhecimento previamente determinados no tempo é uma característica da organização e o modo como se concebe a produção.

Essa visão impõe uma nova limitação em relação à educação e a condição “natural” do sujeito. O que tenta dá respaldo ideológico para a exclusão e limitação, não participação dos jovens com deficiências a outras possibilidades. Já na resposta de P3, ela evidencia a exclusão como “estar fora, não poder participar”. Embora a legislação garanta essa participação o que ocorre de forma disfarçada são as limitações, exigências requeridas pela educação formal, impostas pelo mercado de trabalho ou por currículos e práticas pedagógicas que se mantêm inalteradas.

Na questão: Como a escola tem apoiado os professores na implementação do Projeto Interventivo de EJA para ENEE?

O que chama a atenção foi a não marcação de itens primordiais para que o projeto tenha êxito nos seus objetivos. Ressalto que as alternativas que foram colocadas em nenhum momento foi marcadas, por nenhum dos sujeitos pesquisados, foram eles: Redução da carga horária, Serviço de orientação para o trabalho (SOT) e Encaminhamento para cursos profissionalizantes.

Nesta linha de reflexões cabe colocar as seguintes indagações: Como esses jovens poderiam receber certificados de terminalidade específica de Ensino Fundamental, se o que propõe o projeto de acompanhamento desses serviços, não acontece na realidade? Evidenciando assim uma descontinuidade entre o discurso e a prática.



Dessa forma e talvez seja possível analisar o uso do conceito e do movimento da inclusão, para disfarçar a sociedade excludente capitalista, na qual não há espaço para a inclusão (verdadeira e de todos), por que as condições materiais não permitem. Então utiliza-se ideologicamente o discurso da inclusão para camuflar a profunda exclusão que é submetida a imensa maioria dos seres humanos na sociedade, levando as pessoas acreditarem, de forma ingênua e idealista que é possível a realização das mudanças necessárias a transformação social a partir do plano das ideias. O que é impossível numa concepção materialista histórica da sociedade, pois conforme Marx (1983), afirma: “o modo de produção da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determinam o seu ser, é o seu ser social que inversamente, determina sua consciência” (1983, p24).



#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esta pesquisa qualitativa tem por objetivo investigar as concepções dos sujeitos envolvidos na implementação do (Projeto EJA Interventivo para Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais). Partindo desse objetivo foram utilizados como instrumentos de pesquisa: observação participante no contexto de pesquisa e questionários semiestruturados aos segmentos. Compõem os objetivos específicos: Conhecer a proposta do Projeto em relação a exclusão e inclusão; Identificar a percepção da comunidade escolar em relação ao projeto interventivo da EJA para Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais; Discutir sobre o acesso e permanência desses estudantes na EJA, maior de 14 anos que se encontra em defasagem idade/série; Identificar as diversas conceituações sobre inclusão, exclusão e deficiência. Apresentaremos abaixo os pontos alcançados em cada objetivo específico.

Sobre a proposta de inclusão e exclusão nota-se que a visão dos segmentos são distintos. Os professores e os pais pautam-se nas relações micro do trabalho pedagógico, enquanto os profissionais se preocupam com a operacionalização da inclusão, em âmbito macro, ou seja, preocupando-se com os aspectos dos recursos pedagógicos, contatos com a família e em busca de apoios as famílias e outras questões burocráticas. Marca-se por todos os segmentos a existência de uma leitura ingênua e simplista do fenômeno inclusão e exclusão no interior da escola, mais precisamente nos objetivos do projeto analisado em questão, consegue explicitar a sua opinião sobre o conceito de exclusão mas não conseguem associar a exclusão, em predomínio na ausência de recursos institucionais de apoio a objetivação das propostas inclusivas. Mas também se nota nas falas uma dificuldade em adequar as práticas e a realidade, como por exemplo, oferecer um serviço de orientação profissional onde encaminhe esses jovens ao mercado de trabalho, proposto no projeto.

Acerca das concepções dos pais sobre a terminalidade específica do Ensino Fundamental e as atividades futuras dos seus filhos, os sujeitos pesquisados mostram uma preocupação em relação ao futuro ocupacional dos filhos. Refletem sobre as propostas do projeto e seu real potencial de operacionalização, considerando o alcance dos objetivos. Sobre as condições de acesso e

permanência dos estudantes, concluímos que a junção entre as respostas e a pesquisa teórica nos mostra que o projeto não tem as condições necessárias para dar com firmeza a terminalidade específica do Ensino Fundamental nas condições cognitivas e habilidades requeridas pelo projeto.

Tecendo uma breve reflexão sobre as informações obtidas com os questionários percebemos, que a formação dos professores com um olhar crítico da realidade, a maior participação dos pais e profissionais da educação na elaboração se faz necessário para a efetivação das propostas inclusivas, mas não pela lógica do “mais do mesmo”, fica evidente uma leitura mais aprofundada da realidade, para a modificação da estrutura que alicerça a exclusão.

Fica a necessidade de prosseguimento dos estudos sobre o tema, pois a literatura presente não abrange de forma pontual sobre essa parcela da sociedade. Pesquisas e aperfeiçoamento de instrumentos de coletas de dados, para que abranjam a perspectiva dos alunos. E ainda pesquisas que acompanhem esse desenvolvimento do processo da inclusão nas escolas, com o olhar sobre a perspectiva da inclusão internalizada.

## **PARTE III**

### **PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS**

## **Meus anseios profissionais e educativos**

Terminando agora essa graduação em Pedagogia, realizo um sonho de adolescência e infância, pois sempre admirei os meus professores. Penso que na minha comunidade um dos poucos adultos cultos, capaz de mostrar uma outra realidade e cultura as crianças são os professores. Sempre achei a profissão de destaque, por esse motivo procurei estudar e perseguir esse sonho de ser importante na comunidade onde moro através dessa profissão.

Consigo visualizar o meu futuro realizado nessa profissão, sei muito bem das partes negativas que não são poucas, como: a desvalorização da carreira, desprestígio social imposta por um imaginário popular que nos enxergam como cuidadores, além dos baixos salários em comparação a outros profissionais de nível superior, falta de estrutura física e de segurança etc. Mas o que me motiva, mesmo conhecendo o tamanho do desafio, é saber que isso tudo pode ser modificado. Tenho profunda consciência de que as mudanças desse panorama educacional não ocorrerão de forma rápida, através de políticas públicas de cima para baixo, mas com a efetiva participação de todos os sujeitos envolvidos, engajados por melhorias nas reais condições de vida da população.

Sei que mesmo finalizando o curso de Pedagogia, continuarei em busca de respostas para o enfretamento do meu cotidiano, por isso quero me especializar nesse tema que tanto merece respeito: Trabalhar para a mudança de concepção sobre a pessoa deficiente, onde acredito que ocorrerá através de uma pedagogia que realmente sirva para as suas necessidades. Sei que tenho muito que aprender, conhecer outras possibilidades, novas técnicas. Além disso, acredito que um trabalho de autoconhecimento é muito importante. Já sinto falta dos professores da Faculdade de Educação que sempre me incentivou para ter o engajamento e motivação necessária para continuar esse trabalho na área da educação de Jovens com Necessidades Especiais.

Vou estudar agora para ingressar na Secretaria de Educação do Distrito Federal ou outro estado, porque tenho vontade de morar em outros lugares, conhecer de perto outras realidades, como professor em sala de aula, pois sei que tenho e posso retribuir todos esses anos de formação que a Universidade Pública me proporcionou.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência** - Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Tradução Oficial/Brasil. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH); Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), 2008a.

BRASIL. Decreto nº 6.093, de 24 de abril de 2007. **Dispõe sobre a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado, visando a universalização da alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais, e dá outras providências**. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6093.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6093.htm)> Acesso em: 06/02/2011.

BRASIL. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. **Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA**. Disponível em:< [http://www.planalto.gov.br/ccivil/\\_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm#art11](http://www.planalto.gov.br/ccivil/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm#art11)> Acesso em:04/01/2011.

COORDENADORIA NACIONAL PARA A INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE DEFICIÊNCIA. **Declaração de Salamanca e linha de ação – sobre necessidades especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

CORREIA,L. de M. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares**. Editora: Porto, 1997.

DUARTE, N. **Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós- modernas da teoria vigotskiana**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

DUMONT, L. **O Individualismo: uma perspectiva antropológica da ideologia moderna**. Rio de Janeiro: Rocco, 1985.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983. SILVA, Otto Marques Da. **A Epopéia Ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem de hoje**. São Paulo: Ed. CEDAS 1986.

MAUSS, M. **Uma Categoria do Espírito Humano: a noção de pessoa, a de "eu"**. In: \_\_\_\_\_. Sociologia e Antropologia. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

PASTORE, José. **Oportunidades de trabalho para portadores de deficiência**. São Paulo: LTR, 2000.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental: Da superstição a ciência**. São Paulo. Edusp, 1984.

PESSOTTI, I. **Sobre a evolução do conceito de deficiência mental**. In: O Estudo do comportamento: Pesquisa e prática no Brasil. Anais da 10º Reunião Anual de Psicologia. USP. Ribeirão Preto. 1986.

SASSAKI, R.K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro. WVA, 1997.

SILVA, Otto Marques da. **A Epopéia Ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje**. São Paulo: Ed. CEDAS, 1986.

SILVEIRA BUENO, J. G. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2/01 - **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Disponível em [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br) . Acesso 17 mar 2006.

\_\_\_\_\_. Sobre a Genealogia da Ética: uma revisão do trabalho. In: RABINOW, D. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica)**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

\_\_\_\_\_. **História da Sexualidade 2: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.



## **Anexos**

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL

**SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO**  
**SUBSECRETARIA DE GESTÃO PEDAGÓGICA E INCLUSÃO EDUCACIONAL**  
DIRETORIA DE EXECUÇÃO DE POLÍTICAS E PLANOS EDUCACIONAIS

GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL/GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

# **Projeto Interventivo de Educação de Jovens e Adultos para Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais**

Brasília – DF, 2010

## APRESENTAÇÃO

A educação fundamenta-se na concepção de universalização do ensino – educação para todos – e na formação de sujeitos críticos e participativos, cujas condições de transformação de sua realidade de vida e do seu contexto social sejam alicerçadas.

O documento orientador da Educação Especial desta Secretaria de Estado de Educação: *Orientação Pedagógica – Educação Especial* dispõe que:

O pressuposto básico da Educação Especial é a acessibilidade do estudante com necessidades educacionais especiais à educação de qualidade, preferencialmente em ambientes inclusivos, a fim de que esse se beneficie de oportunidades educacionais favorecedoras de sua formação pessoal. (SEEDF, 2010, p. 15)

Assim, em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Inclusão Educacional (MEC/SEESP, 2008), que assegura o acesso, participação e permanência no sistema público de ensino e garante a adequação das condições primordiais à viabilização dessa inclusão, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal apresenta ações voltadas a subsidiar o sistema educacional propiciando-lhe suportes necessários à efetivação de inclusão educacional e social aos seus estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE).

Dentre as formas de inclusão educacional dos estudantes NEE que fortemente levam a sua efetiva inclusão social, encontram-se a preparação e a qualificação desse estudante para o mundo do trabalho.

Entretanto, quando se trata de estudantes NEE, um dos entraves a essa profissionalização é a pouca escolarização ou até mesmo a condição de analfabetismo desses estudantes. Em parte, essa situação é decorrente da herança de um sistema educacional que outrora não era provido de suportes necessários à realização de adequação curricular propiciadora de condições de efetiva participação desse estudante na dinâmica educacional. Dessa feita, instaurou-se uma situação que ainda hoje reflete no sistema educacional sob a forma de estudantes que apresentam um quadro de significativa defasagem idade/série.

Atualmente os dados revelam que os estudantes NEE estão alcançando níveis mais elevados de escolarização. Esse quadro favorecedor deve-se principalmente às inúmeras ações em prol de uma educação valorizadora das potencialidades acima das dificuldades do estudante, sejam elas de cunho físico, intelectual ou sensorial. Essa concepção de

educação que, não apenas respeita as diferenças, mas principalmente percebe a diversidade como um reflexo da riqueza humana e que, portanto, deve ser respeitada, valorizada e incentivada.

No entanto, os avanços alcançados ainda são insuficientes para garantir às pessoas com deficiência condições de participação, em situação de igualdade, no mundo do trabalho.

Dessa feita, em busca de promover condições de efetiva inclusão educacional e social a um maior número de estudantes NEE, essa Secretaria de Estado de Educação propõe a inserção desses estudantes, quando em situação de defasagem idade/série, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) a ser ofertada em classes especiais, situadas em instituições educacionais regulares, e nos Centros de Ensino Especial (CEE). Reitera-se que essas turmas de EJA serão estruturadas a partir das reais condições dos estudantes NEE nelas matriculados e, portanto, basear-se-ão no currículo da EJA – 1º Segmento com as adaptações/adequações/flexibilizações curriculares necessárias ao adequado atendimento educacional desses estudantes.

É sabido que a Educação de Jovens e Adultos surgiu com o fito de atender a uma demanda social de sujeitos não escolarizados ou em situação de defasagem idade/série de modo a assegurar-lhes um direito constitucional. Com a regulamentação da oferta dessa modalidade de ensino, surge a necessidade de criação de diretrizes curriculares em diversos níveis. Em âmbito federal, tem-se o Parecer nº 11, de 2000, do Conselho Nacional de Educação/Câmara Básica de Educação (CNE/CEB), segundo o qual a Educação de Jovens e Adultos sustenta-se em três funções: reparadora, equalizadora e qualificadora.

A educação de jovens e adultos possui três funções: reparadora, equalizadora, qualificadora. A função reparadora refere-se não só à entrada dos jovens e adultos no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado – o direito a uma escola de qualidade –, mas também o reconhecimento da igualdade de todo e qualquer ser humano quanto ao acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. A função equalizadora relaciona-se à igualdade de oportunidades que possibilitarão aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e nos canais de participação. A função qualificadora é a função permanente e, mais que uma função, o próprio sentido da educação de jovens e adultos; refere-se à educação permanente, com base no caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não-escolares. (Parecer nº 11, 2000, CNE/CEB)

Ciente dessas funções da modalidade EJA e compreendendo que para a efetiva aplicação da função reparadora, equalizadora e qualificadora aos estudantes NEE, faz-se necessária a implementação de condições viabilizadoras de adequação/flexibilização

curricular. Entretanto, considerando que, em alguns casos, essas adequações serão de grande porte, torna-se imprescindível a implementação da modalidade EJA em classes especiais e em turmas dos Centros de Ensino Especial. Baseando-se nesse princípio, essa Secretaria de Estado de Educação apresenta o **Projeto Interventivo de Educação de Jovens e Adultos para Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais**.

Por tudo isso, a articulação e a integração entre políticas educacionais da Educação Especial e da Educação de Jovens e Adultos serão os eixos norteadores deste trabalho, cuja função precípua é enfrentar os desafios e vislumbrar as perspectivas na constituição de um sistema educacional inclusivo, cujo eixo central é o favorecimento de ações voltadas a acolher e a valorizar a diversidade humana e a viabilizar condições de inclusão social de seus estudantes.

# SUMÁRIO

<b>Introdução</b>	<b>5</b>
<b>1. Justificativa</b>	<b>6</b>
<b>2. Objetivo Geral</b>	<b>9</b>
<b>3. Objetivos Específicos</b>	<b>9</b>
<b>4. Resultados Esperados</b>	<b>10</b>
<b>5. Público</b>	<b>10</b>
<b>6. Operacionalização</b>	<b>10</b>
<b>6.1 Análise da situação e elaboração do Projeto</b>	<b>10</b>
<b>6.2 Cursos de formação continuada</b>	<b>11</b>
<b>6.3 Implementação do Projeto</b>	<b>11</b>
<b>6.4 Documentação e Registro Escolar</b>	<b>14</b>
<b>7. Avaliação do Projeto</b>	<b>15</b>
<b>8. Referências Bibliográficas</b>	<b>15</b>
<b>Anexo I – Conteúdo de Habilidades Básicas e de Gestão</b>	<b>16</b>



# INTRODUÇÃO

A construção de uma sociedade inclusiva é um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção de um Estado democrático. Entende-se por inclusão, a garantia a todos do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade. Para tanto, faz-se necessário o empreendimento de esforços coletivos em prol da equiparação de oportunidades de condições de formação a todo cidadão. Como parte integrante desse processo e contribuição essencial para a determinação de seus rumos, encontra-se a inclusão educacional. Reitera-se, assim, a educação inclusiva como sendo um meio privilegiado ao alcance da inclusão social.

A educação inclusiva preconiza a necessidade e a importância de um sistema educacional de qualidade direcionado a todos os alunos, seja com ou sem necessidades educacionais especiais. Seus princípios norteadores visam à aceitação das diferenças individuais e à valorização da diversidade humana.

Em busca desses ideais, o Projeto: **Educação de Jovens e Adultos Interventivo** prevê a formação educacional direcionada aos estudantes NEE em situação de defasagem idade/série. Dessa forma, encontram-se aqui relacionadas estratégias voltadas à inserção desses estudantes em classes especiais que ofertaram a modalidade EJA – 1º segmento.

As classes pertencentes ao Projeto EJA interventivo basear-se-ão na formação do conhecimento proveniente da EJA – 1º segmento e, quando no contexto da profissionalização de pessoas com deficiência dessa rede pública de ensino, articular-se-ão com as atividades desenvolvidas nesses cursos. Evidencia-se que, em ambos os casos, as competências, as habilidades e os interesses de cada indivíduo devem ser consideradas a fim de que sejam propiciadas condições necessárias à inserção do estudante NEE no mundo do trabalho e a sua efetiva participação na sociedade o que propiciará sua real inclusão social.

## JUSTIFICATIVA

O acesso à educação é um direito constitucional garantido em decorrência da sua inquestionável importância à formação da cidadania.

O Brasil garantiu seu compromisso estabelecido entre diversas nações, durante a Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em Salamanca, Espanha, no ano de 1994, cujas discussões originaram a célebre *Declaração de Salamanca*. Esse foi o momento precípuo para o aprofundamento das análises quanto à necessidade emergencial de alavancar ações voltadas ao estabelecimento de condições de aplicação efetiva de Educação para Todos.

Portanto, partindo do princípio de que a escola deve ser um espaço coletivo que atenda às reais necessidades de todos, a Diretoria de Execução de Políticas e Planos Educacionais, por intermédio da Gerência de Educação Especial (GEE), juntamente com a Gerência de Educação de Jovens e Adultos (GEJA) apresentam o **Projeto Interventivo de Educação de Jovens e Adultos para Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais**.

Por meio dessa integração, busca-se suprir a necessidade de disciplinar e providenciar maiores suportes ao atendimento dos estudantes com deficiência que se encontram em situação de defasagem idade/série e conseqüentemente favorecer e estimular a sua real inclusão educacional e social.

Para tanto, o atendimento educacional especializado voltado aos estudantes com necessidades educacionais especiais pertencentes à Educação de Jovens e Adultos deve pautar-se, dentre outras diretrizes, no que fora estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu Título V, Capítulo V, Da Educação Especial:

**Art. 58.** Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

**Art. 59.** Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

- I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

Ainda quanto a esse atendimento, acrescenta-se o previsto pelo artigo 3º da Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, CNE/CEB que dispõe sobre a sua abrangência a todas as etapas e modalidades da educação básica:

**Art. 3º** Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Neste contexto, encontram-se inseridos os estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE) matriculados em classes especiais e nos Centros de Ensino Especial com idade superior a 14 anos, cujo direito legal de participação na Educação de Jovens e Adultos lhe é garantido.

Visando assegurar um direito constitucional e respeitar as condições necessárias, bem como as especificidades desse atendimento, torna-se necessária a viabilização de adequação curricular e a implementação de processo avaliativo centrado nas necessidades reais de aprendizado do estudante NEE.

Sob esse aspecto, a Resolução nº01/2009, do Conselho de Educação do Distrito Federal, em seu artigo 44 dispõe que:

A estrutura do currículo e da proposta pedagógica, para atender às especificidades dos estudantes com necessidades educacionais especiais devem observar a necessidade de constante revisão e adequação da prática pedagógica nos seguintes aspectos:

- I. introdução ou eliminação de conteúdos, considerando a condição individual do estudante;
- II. modificação metodológica dos procedimentos, da organização didática e da introdução de métodos;
- III. temporalidade com a flexibilização do tempo para realizar as atividades e desenvolvimento de conteúdos;
- IV. avaliação e promoção com critérios diferenciados, em consonância com a proposta pedagógica da instituição educacional, respeitada a frequência obrigatória.

De acordo com os dados do Censo Escolar 2009, 1.819 estudantes com necessidades educacionais especiais encontravam-se regularmente matriculados em classes especiais na rede pública de ensino do Distrito Federal.

Observa-se que o número de estudantes atendidos em classes especiais é bastante significativo. Portanto, ações voltadas a propiciar o desenvolvimento de um currículo educacional flexibilizado e condizente com a realidade desses estudantes, no que

tange tanto ao conteúdo quanto à adequação à faixa etária desse público, é um benefício que atingirá uma grande quantidade de estudantes desta Secretaria de Estado de Educação.

Reitera-se que a baixo grau de formação educacional, a falta de preparo e a qualificação profissional das pessoas com necessidades educacionais especiais para as atividades do mundo do trabalho têm sido fatores de entrave para a sua contratação por empresas e instituições. Isso porque, a maioria das vagas apresenta a exigência de um perfil profissiográfico que prevê um grau de formação educacional mínimo. Considere-se ainda que a ampliação da oferta de vagas direcionadas à contratação de pessoas com necessidades especiais estabeleceu-se, principalmente, em decorrência do rigor da fiscalização junto às empresas, como forma de assegurar o cumprimento da Lei Trabalhista de Cotas – *Decreto 3.298, de 20 de dezembro de 1999 que regulamenta a Lei Nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989.*

Por tudo isso, a implementação do presente projeto visa à formação das pessoas com necessidades educacionais especiais por intermédio de adequações tendentes à valorização das diversidades de interesses, habilidades e necessidades educacionais desses estudantes. Para tanto, pretende-se disciplinar e dar suporte à inserção desses estudantes no contexto da Educação de Jovens e Adultos desenvolvida nas classes especiais desta Secretaria de Estado de Educação.

Com intuito de auxiliar os profissionais de educação envolvidos, foi oferecido o curso de formação continuada direcionado à capacitação e aprimoramento dos professores de classes especiais para a modalidade EJA interventiva no ano 2009. Ressalta-se, doravante, que o acesso a esses conhecimentos estimula à mudança de atitudes e paradigmas dentro do ambiente escolar, favorecendo efetivamente a valorização da diversidade em busca do alcance da concretização do ideal de educação para todos.

## **OBJETIVO GERAL**

Propiciar o desenvolvimento de ações educacionais na interface Educação de Jovens e Adultos/Educação Especial visando à implementação de currículo adaptado de EJA em classes especiais voltadas a atender à demanda de estudantes NEE em situação de defasagem idade/série desta Secretaria de Estado de Educação.

## **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Propiciar condições de acesso e permanência em classes especiais com o desenvolvimento de currículo adaptado da EJA ao estudante NEE maior de 14 anos que se encontre em condições de defasagem idade/série;
- Promover condições de formação do estudante NEE em situação de defasagem idade/série de forma a melhorar seu nível de escolarização e conseqüentemente viabilizar-lhe melhores condições de capacitação para desempenho de atividades profissionais com eficiência, eficácia e efetividade;
- Oferecer condições propiciadoras de inclusão social ao estudante NEE por meio do desenvolvimento de dimensões essenciais à preparação do indivíduo para o trabalho e, conseqüentemente, o exercício efetivo de sua cidadania; e
- Possibilitar a sensibilização e a formação continuada dos profissionais de educação que atuam/atuarão com estudante NEE na perspectiva da Educação de Jovens e Adultos adaptada.

## **RESULTADOS ESPERADOS**

- Valorização da diversidade humana e das diferenças individuais pela comunidade escolar envolvida;
- Garantia de condições ao estudante NEE maior de 14 anos em situação de defasagem idade/série para participação em classes especiais com o desenvolvimento do currículo da EJA adaptado apropriado a atender às suas necessidades e a valorizar suas competências, habilidades, aptidões e interesses;
- Capacitação do estudante NEE para o desempenho de atividades profissionais com eficiência, eficácia e efetividade; e
- Inclusão social do estudante NEE, por intermédio de ações voltadas ao alcance das dimensões essenciais ao aumento de sua escolarização e sua preparação para o mundo do trabalho e conseqüentemente para o exercício de sua cidadania.

## **PÚBLICO**

Estudantes com necessidades educacionais especiais maiores de 14 anos em situação de defasagem idade/série.

## **OPERACIONALIZAÇÃO**

O desenvolvimento das ações voltadas à verificação das condições dos estudantes NEE maiores de 14 anos em situação de defasagem idade/série a fim de subsidiar a implementação do projeto interventivo nas classes especiais e nos Centros de Ensino Especial e as propostas para o desenvolvimento, acompanhamento e avaliação desse projeto subdivide-se nas seguintes etapas:

### **6.1 Análise da situação e elaboração do projeto:**

- Análise das condições de atendimento e rendimento dos estudantes NEE em situação de defasagem idade/série;
- Discussões relativas à implantação do projeto entre as Gerências envolvidas (GEE/GEJA) e demais envolvidos no processo ensino/aprendizagem dos estudantes NEE em situação de defasagem idade/série; e
- Formalização do Projeto Interventivo de Educação de Jovens e Adultos para Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais.

### **6.2 Cursos de formação continuada**

O curso “Educação de Jovens e Adultos e Atendimento Educacional Especializado” foi oferecido por intermédio de uma parceria entre a Gerência de Educação Especial (GEE), Gerência de Educação de Jovens e Adultos (GEJA) e a Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação (EAPE) aos profissionais que atuavam diretamente com estudantes NEE com idade superior a 14 (quatorze) anos dos Centros de Ensino Especial. Esse curso foi desenvolvido ao longo do ano de 2008.

### **6.3 Implementação do Projeto**

O Projeto Interventivo de Educação de Jovens e Adultos para estudantes NEE pressupõe as condições abaixo descritas:

- Sua estrutura e funcionamento devem organizar-se de modo a atender às reais necessidades e condições do lócus de sua execução;
- A carga horária de 2.600 (duas mil e seiscentas) horas/aula previstas para o desenvolvimento do currículo do 1º segmento da Educação de Jovens e Adultos pode ser distribuída em até 06 (seis) semestres letivos de 400 (quatrocentas) horas/aula;
  - Dessa forma, para fins de equivalência e escrituração escolar, o estudante NEE poderá desenvolver o currículo do 1º segmento da EJA num prazo de até 06 (seis) semestres. Isso se dará, quando for o caso, à necessidade de flexibilização curricular na temporalidade voltada a respeitar o ritmo e o desempenho individual desse estudante em cada uma das etapas, conforme descrição abaixo:
    - O estudante NEE terá até 02 (dois) semestres para cursar a etapa 1 do 1º segmento da EJA;
    - O estudante NEE terá até 02 (dois) semestres para cursar a etapa 2 do 1º segmento da EJA;
    - O estudante NEE terá até 01 (um) semestre para cursar a etapa 3 do 1º segmento da EJA; e
    - O estudante NEE terá até 01 (um) semestre para cursar a etapa 4 do 1º segmento da EJA.
- Esse Projeto Interventivo, quando aplicado em **classes especiais**, além das 400 horas/aula semestrais de atividades pedagógicas do currículo de EJA – 1º segmento, desenvolvidas em 4 horas/aulas diárias, prevê ainda, em caráter de complementação, 200 (duzentas) horas/aula semestrais de atividades pedagógicas na área de Educação Profissional, ministradas em 01 (uma) hora/aula diária, computando assim uma carga horária diária de atendimento ao aluno de 05 (cinco) horas/aulas. Nas atividades voltadas à Educação Profissional, serão desenvolvidos conteúdos referentes às Habilidades Básicas e de Gestão para o Trabalho;
- A definição das estratégias de adequação curricular deve observar o contido nas Diretrizes de Avaliação do Processo de Ensino e de Aprendizagem para Educação Básica referente à Educação Especial, bem como, as Orientações Curriculares para Educação de Jovens e Adultos. Para o registro das adequações curriculares, o

professor regente utilizará formulário padrão, expedido pela a coordenação em nível central da Educação Especial (Registro Individual de Adequação Curricular- Séries iniciais e EJA - 1º Segmento). A cada etapa a que o estudante NEE for regularmente matriculado deverá ser elaborada uma adequação curricular específica para ele;

- O estudante NEE pertencente ao Projeto Interventivo de EJA também terá o atendimento do Serviço de Orientação para o Trabalho (SOT), duas vezes por semana. Esse atendimento será realizado pelo professor de Gestão para o Trabalho, do Centro de Ensino Especial. A duração desse atendimento será de 45 minutos e serão desenvolvidas atividades voltadas à inserção laboral e ao encaminhamento aos cursos profissionalizantes desse estudante. Esses cursos deverão ser preferencialmente ofertados por instituições conveniadas a esta Secretaria de Estado de Educação. Os conteúdos a ser desenvolvidos por esses atendimentos encontram-se anexos a esse documento e intitulados como Conteúdo de habilidades básicas e de gestão.
  
- Para o estudante NEE maior de 14 anos dos Centros de Ensino Especial será ofertada a Educação Profissional concomitantemente ao currículo de EJA – 1º segmento, de acordo com o previsto no Decreto nº 5.154/2004. A carga horária de 05 (cinco) horas/aula diária distribui-se em: 02 (duas) horas e meia para o currículo de EJA 1º segmento e 02 (duas) horas e meia para as atividades de preparação para o trabalho. A essa dinâmica denominou-se Oficinas Pedagógicas;
  - O planejamento da proposta de atendimento educacional aos estudantes NEE dos Centros de Ensino Especial deve basear-se na inter-relação das diferentes áreas: Educação de Jovens e Adultos, Oficinas Pedagógicas, Educação Física, Educação Profissional, e outras atividades ofertadas no Programa de Atendimento Interdisciplinar.
  
- **Avaliação do estudante NEE para fins de conclusão das etapas do 1º Segmento:** A avaliação será realizada de forma processual, com base nas Diretrizes de Avaliação e Orientações previstas para a EJA. A promoção dos estudos de cada estudante NEE será garantida de acordo com seu desenvolvimento. O professor regente utilizará os instrumentos e registros de avaliação previstos para a EJA, entretanto, fará as adaptações necessárias a atender às adequações curriculares propostas para cada estudante NEE.

- **Avaliação do estudante NEE para fins de conclusão do 1º Segmento:** A avaliação final para a conclusão do 1º segmento da EJA será desenvolvida por intermédio do professor regente, que contará com o apoio do coordenador da instituição educacional, do coordenador intermediário da EJA, do coordenador do Ensino Especial, e do professor da sala de recursos para definição das estratégias pedagógicas a ser desenvolvidas. Esta avaliação final dar-se-á com base nos resultados das avaliações ao longo do semestre e, por meio dela, será elaborado um relatório pedagógico individual cujo teor expresse detalhadamente o desempenho global do estudante NEE com base na adequação curricular proposta e no desempenho pedagógico alcançado pelo estudante no Projeto Interventivo de EJA/EE, para emissão do Histórico Escolar

#### **6.4 Documentação e Registro Escolar**

Quanto a documento e registro escolar dos estudantes pertencentes ao Projeto Interventivo de EJA para Estudantes NEE, tem que:

- **Para o Estudante NEE concluinte do 1º segmento**

A certificação dos estudantes matriculados nos Centros de Ensino Especial e em Classes Especiais de instituição educacional que não ofereça EJA deve ser realizada por uma instituição educacional de referência em Educação de Jovens e Adultos, conforme procedimentos adotados para esta modalidade de ensino.

- **Para o Estudante NEE não concluinte do 1º segmento**

Quando esgotado o tempo previsto para a permanência do estudante NEE no projeto interventivo de EJA, e evidenciado que o estudante não atingiu o nível pedagógico esperado nas etapas do 1º segmento da EJA, poder-se-á conceder a certificação da terminalidade de Ensino Fundamental a esse estudante e, visando à continuidade do seu processo de escolarização, proceder-se-á o seu encaminhamento para participação em Programa Sócio-Educativo existentes nos CEEs, em instituições conveniadas ou ainda nas demais parcerias estabelecidas com essa finalidade. Serão, portanto, desenvolvidas nesses Programas atividades sócio-profissionalizantes, artísticas, culturais, esportivas, dentre outras, cuja sistematização baseia-se em uma proposta de currículo funcional voltado a atender às individualidades de cada estudante.

## **AVALIAÇÃO DO PROJETO**

A avaliação do Projeto Interventivo de EJA será contínua, sistemática e processual. Os responsáveis por essa avaliação serão, internamente, os envolvidos diretamente no Projeto e, indiretamente, por parte de equipe específica designada para verificar as condições de aplicação do Projeto, seus êxitos e suas dificuldades, com a finalidade de subsidiar as adequações necessárias ao sucesso da aplicação do Projeto, bem como redefinir o atendimento aos estudantes NEE maiores de 14 anos matriculados em classes especiais e em turmas de EJA nos Centros de Ensino Especial.

## **REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA**

CARVALHO, R. E. *Integração, inclusão e modalidades da educação especial – mitos e fatos*. Porto Alegre: Mediação. Brasília: CORDE, 1997.

COORDENADORIA NACIONAL PARA A INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE DEFICIÊNCIA. *Declaração de Salamanca e linha de ação – sobre necessidades especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Especial. *A bidirecionalidade do processo de ensino aprendizagem*. Brasília: MEC, 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Especial. *Declaração de Salamanca: recomendações para a construção de uma escola inclusiva*. Brasília: MEC, 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Especial. *Estratégia para a educação de alunos com necessidades especiais*. Brasília: MEC, 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Legislação Básica*. Brasília: MEC, 2003.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. Subsecretaria de Gestão Pedagógica e Inclusão Educacional. Educação Especial – Orientações Pedagógicas. Brasília: GDF, 2010.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, CORDE, 1994.

## **ANEXO I**

### **CONTEÚDO DE HABILIDADES BÁSICAS E DE GESTÃO**

#### **Habilidades Básicas: direitos e deveres do cidadão:**

São competências e conhecimentos gerais e essenciais ao mercado de trabalho.

- Comunicação verbal e escrita, leitura e compreensão de textos, raciocínio lógico;
- Noções sobre legislação brasileira (Registros pessoais; contrato de trabalho; direitos do trabalhador: 13º salário, férias, licença médica, licença maternidade, licença paternidade, Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS), demissão por justa causa, seguro desemprego; função dos sindicatos; Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) dentre outros.)
- Direitos Humanos (Declaração Universal dos Direitos Humanos; diversidade; discriminação; preconceito dentre outros.)
- Código Nacional de Trânsito.
- Os Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios
- Outras temáticas relacionadas aos direitos e deveres do cidadão.

#### **Higiene e Saúde no Trabalho:**

- Cuidados pessoais (Cuidados pessoais e de vestuário; uso do uniforme; uso adequado de banheiros; comportamento e higiene às refeições, dentre outros);
- Atividades de limpeza (uso de luvas, avental, botas, gorro, máscara, manuseio do lixo);
- Conservação de equipamento de trabalho;
- Organização e limpeza do ambiente de trabalho;
- Cuidados e atenção na utilização de equipamentos eletrônicos, computadores e outros;
- Segurança no trabalho (acidente de trabalho e equipamentos de proteção individual); e
- Doenças sexualmente transmissíveis

## **Educação e Meio Ambiente**

- Coleta seletiva;
- Redução do consumo de materiais;
- Reaproveitamento, reutilização e reciclagem;

## **Habilidades de Gestão**

Competências e conhecimento relativos à atividade de gestão e auto-gestão, melhoria da qualidade e da produtividade.

- Preparação profissional para o mundo do trabalho;
- Relações interpessoais no trabalho;
- Procedimentos adequados em situações de entrevista de emprego;
- Mercado de trabalho (emprego formal, informal, trabalho autônomo, cooperativismo, microempresa);
- Importância do aperfeiçoamento profissional;
- Distinção entre emprego competitivo e emprego apoiado;

## **Habilidades Específicas:**

Competências e conhecimentos específicos quanto aos processos, métodos, normas, tipos de materiais e equipamentos específicos da ocupação.