



UNIVERSIDADE TIRADENTES – UNIT
SUPERINTENDÊNCIA ACADÊMICA - SUPAC
DIRETORIA DE PESQUISA E EXTENSÃO – DPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPEd

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SABERES DOCENTES: limites e possibilidades do atendimento educacional especializado no Centro de Referência de Educação de Jovens e Adultos Prof. Severino Uchoa (2014)

AUTORA: ANNE ROZELL DE OLIVEIRA
ORIENTADORA: Profa. Dra. ANDRÉA KARLA FERREIRA NUNES

ARACAJU – 2015



UNIVERSIDADE TIRADENTES – UNIT
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA – PROAC
PRÓ-REITORIA ADJUNTA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA – PAPGP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPEd

ANNE ROZELL DE OLIVEIRA

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SABERES DOCENTES: limites e possibilidades do atendimento educacional especializado no Centro de Referência de Educação de Jovens e Adultos Prof. Severino Uchoa (2014)

ARACAJU, SE – BRASIL
OUTUBRO DE 2015

ANNE ROZELL DE OLIVEIRA

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SABERES DOCENTES: limites e possibilidades do atendimento educacional especializado no Centro de Referência de Educação de Jovens e Adultos Prof. Severino Uchoa (2014)

DISSERTAÇÃO SUBMETIDA AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE TIRADENTES COMO PARTE DOS REQUISITOS NECESSÁRIOS PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO.

Aprovado por:

Profa. Dra. ANDRÉA KARLA FERREIRA NUNES
Orientadora

Profa. Dra. VERÔNICA DOS REIS MARIANO SOUZA
Avaliador Externo - UFS

Profa. Dra. ADA AUGUSTA CELESTINO BEZERRA
Avaliador Interno - UNIT

ARACAJU, SE – BRASIL
OUTUBRO DE 2015

O48f

Oliveira, Anne Rozell de

Formação de professores e saberes docentes: limites e possibilidades do atendimento educacional especializado no Centro de Referência de Educação de Jovens e Adultos Prof. Severino Uchoa (2014). / Anne Rozell de Oliveira; orientação [de] Prof.^a Dr.^a Andréa Karla Ferreira Nunes – Aracaju: UNIT, 2015.

148 p. il.: 30cm

Inclui bibliografia.

Dissertação (Mestrado em Educação)

1. Educação de Jovens e adultos. 2. Educação inclusiva. 3. Formação de professores- salas multifuncionais. I.Nunes, Andréa Karla Ferreira, (orient). II. Universidade Tiradentes. III. Título.

CDU: 371.13

Ficha catalográfica: Marcos Orestes de Santana Moraes Sampaio CRB/5 1296

Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos, para sabermos o que seremos. Freire (1979).

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, único e misericordioso. Todos os meus passos foram acompanhados e orientados por irmãos de luz, segundo a Tua Vontade e não a minha.

Ao meu Pai (*in memoriam*), mesmo no plano espiritual, continua a segurar na minha mão e sorrir para mim a cada passo dado.

A minha Mãe, mulher mais que especial, que nunca desistiu da minha existência, lutou pela minha vida na infância e luta até hoje para que fato eu exista.

Aos meus irmãos, pela grata experiência de conhecê-los nessa vida e amá-los incondicionalmente.

Aos meus sobrinhos, considerados também como filhos, pelo dinamismo de cada um de vocês que me impede de ser acomodada, acompanhando-me na minha renovação de ideias e de comportamentos.

A Altair, uma amiga mais que especial, seu companheirismo e intervenções nos meus caminhos só traduz como o amor pode ser grande, sua participação é simplesmente inenarrável.

A Profa. Dra. Ada Augusta, uma pessoa iluminada, que me traz lições de sabedoria, de vida e de amor.

Aos colegas do OBEDUC, realizadores de projetos, estudos, brincadeiras e acima de tudo, de cumplicidade e apoio total para os meus tropeços.

A CAPES pela bolsa de estudo no biênio 2013-2015.

A minha orientadora Profa. Dra. Andrea Karla, na finalização de um sonho e um começo de resultados.

A toda equipe do PPED/UNIT, do corpo docente ao técnico, por específicas contribuições que traduzem o verdadeiro sentido de equipe e que resulta no sucesso de todos que passam por aqui.

A Profa. Dra. Verônica dos Reis, uma relação de aprendizagem constante na busca incessante da verdadeira inclusão.

Aos meus amigos que foram distanciados momentaneamente devido aos meus estudos e pesquisa árdua, mas que sempre me apoiaram, respeitando o meu momento.

E, a todos que fizeram parte desta pesquisa, equipe da SEED, professores e alunos do CRSU, pela disponibilidade de tempo e de diálogo permitido para mim. Muito Obrigada.

RESUMO

A dissertação (re) trata a formação de professores e saberes docentes que atuam no Centro de Referência de Educação de Jovens e Adultos Prof. Severino Uchôa (CRSU), localizado em Aracaju – Sergipe, da rede pública estadual, quanto às possibilidades e limites do atendimento educacional especializado, com fundamento em pesquisa realizada em 2014, de abordagem predominantemente qualitativa, visando à contribuição nesse espaço educativo, em princípio duplamente inclusivo, via reflexão em torno da prática pedagógica em curso de modo a (re) construir uma pedagogia inclusiva com uso das tecnologias assistivas (LAUAND, 2005), cogitando também a aprendizagem cooperativa como opção metodológica que contempla grupos de alunos e problemas do cotidiano (SLAVIN, 2010), comprovadamente uma abordagem mais democrática e participativa. A relevância social e pedagógica da investigação decorre do fato de que a partir do reconhecimento das relações entre o professor da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), o professor da Sala Comum (SC), alunos com ou sem deficiência(s) e toda comunidade escolar no CRSU e de suas necessidades reais no trabalho inclusivo que executam, os problemas tidos como insuperáveis ou mitificados como responsáveis pela baixa qualidade na educação básica inclusiva de jovens e adultos, proclamada como integral e democrática para todos os cidadãos, tendem a ser superados e mobilizados os setores competentes e todos os que compõem a comunidade escolar para a garantia do sucesso desse espaço inclusivo. O marco teórico é construído a partir das contribuições de Stainback (1999); Mantoan (2011), sobre a sala multifuncional e o desenvolvimento integral; Vigotsky (1978), especialmente no que se refere à zona de desenvolvimento proximal; Bezerra e Souza (2012) na discussão sobre a abrangência da inclusão e da trajetória da segregação à inclusão; Bezerra e Nascimento (2013), Brzezinski (1996 e 1999) e Nóvoa (2002 e 2008) apresentam discussões no tocante à formação docente. Outros referenciais teóricos ainda são utilizados, como Mittler (2003) e Skliar (1997). O tipo de pesquisa aqui relatada, quanto ao objetivo, configura-se como descritiva, utilizando-se de técnicas de coleta de dados, como o questionário, entrevista semiestruturada e a observação sistemática, aplicados diretamente aos professores e alunos do CRSU. A análise dos dados inspira-se na perspectiva do método dialético, baseado na definição do materialismo histórico, concepção filosófica que defende a reciprocidade de influências entre a natureza interna e externa, com destaque ao movimento, às transformações também na sociedade e na cultura, sob determinações materiais. A dissertação aponta para a necessidade de complementaridade dos saberes docentes e discentes, na expectativa de que essas reflexões venham a contribuir para os estudos em curso na academia (responsável pela formação inicial) e no sistema educacional de Sergipe (grandemente responsável pela formação continuada), de modo que os sujeitos da pesquisa, ao serem informados dos seus resultados, possam, no ciclo de ação – reflexão – ação, considerá-los como subsídios na contínua reconstrução de sua prática pedagógica, com visibilidade inclusiva.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Educação Inclusiva. Formação de Professores e Salas Multifuncionais.

ABSTRACT

The dissertation (re) deals with teacher training and knowledge teachers who work in the Education Reference Center for Youth and Adults Prof. Severino Uchôa (CRSU), located in Aracaju - Sergipe, a state public school, the possibilities and limits of specialized education, based on research conducted in 2014, predominantly qualitative approach, aimed at contribution to this educational space, in double principle inclusive, via reflection on teaching practice taking place in order to (re) build an inclusive pedagogy with use of assistive technologies (LAUAND, 2005), also considering cooperative learning as a methodological option that includes student groups and everyday problems (Slavin, 2010), Proven as a more democratic and participatory approach. The social and pedagogical relevance of the investigation stems from the fact that from the recognition of the relationship between the teacher of Multifunctional Resource Room (MRR), Professor of Common Room (PCR), students with and without disabilities (s) and the whole community school in CRSU and their real needs in inclusive work they do, the problems seen as insuperable or mythicised as responsible for poor quality in inclusive basic education for youth and adults, proclaimed as an integral and democratic for all citizens, tend to be overcome and mobilized the relevant sectors and everyone who is part of the school community to guarantee the success of this inclusive space. The theoretical framework is built from the contributions of Stainback (1999); Mantoan (2011) on the multi-purpose room and integral development; Vigotsky (1978), especially with respect to the proximal development zone; Bezerra and Souza (2012) in discussing the scope of the inclusion and trajectory of segregation to inclusion; Bezerra and Nascimento (2013), Brzezinski (1996 and 1999) and Nóvoa (2002 and 2008) have discussions with regard to teacher training. Other theoretical frameworks are still used, as Mittler (2003) and Skliar (1997). The type of research reported here, as the goal, appears as descriptive, using data collect techniques such as questionnaire, semi-structured interviews and systematic observation, applied directly to teachers and students CRSU. Data analysis is inspired by the perspective of the dialectical method, based on the definition of historical materialism, philosophical conception which advocates reciprocal influences between the internal and external nature, especially the movement, the transformations also in society and culture under material determinations. The dissertation points to the need for complementarity between teachers and students knowledge in the hope that these reflections will contribute to ongoing studies in the academy (responsible for the initial training) and in the educational system of Sergipe (largely responsible for the continuing education) so that the subjects, to be informed of their results, may, in the cycle of action - reflection - action, considering them as subsidies in the ongoing reconstruction of their practice with inclusive visibility.

Key words: Education for Youth and Adults; Inclusive education. Teacher training; Multifunction rooms.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| 1 INTRODUÇÃO..... | 16 |
| 2 DA EDUCAÇÃO ESPECIAL À EDUCAÇÃO INCLUSIVA..... | 32 |
| 2.1 Marcos legal: Internacionais e Nacionais..... | 35 |
| 2.2 O advento da “educação inclusiva”..... | 45 |
| 3 FORMAÇÃO DOCENTE E OS DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA..... | 50 |
| 3.1 Identidade “professor” e currículo de formação docente..... | 53 |
| 3.2 Os Saberes Docentes..... | 54 |
| 3.3 Formação inicial e continuada para a educação inclusiva..... | 64 |
| 3.4 Formação Continuada em Educação Inclusiva – AEE em Sergipe (2010 – 2014)..... | 72 |
| 4 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO BÁSICA INCLUSIVA DE JOVENS E ADULTOS..... | 78 |
| 4.1 A educação de jovens de adultos como uma modalidade de educação básica inclusiva..... | 81 |
| 4.2 Salas de recursos multifuncionais..... | 84 |
| 4.3 Critérios de seleção e sistemas de intervenção..... | 87 |
| 5 ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS NO CENTRO DE REFERÊNCIA DE E.J.A. PROF. SEVERINO UCHÔA: EM PRINCÍPIO, UM ESPAÇO INCLUSIVO POR EXCELÊNCIA..... | 91 |
| 5.1 A Questão do Projeto Político Pedagógico do CRSU: desafios e contradições..... | 95 |
| 5.1.1 O Projeto Pedagógico da EJA SEED-SE 2014..... | 101 |
| 5.1.2 Organização da prática pedagógica no CRSU..... | 113 |
| 5.2 Análise dos Registros das Observações em Salas de Aula..... | 117 |
| 5.2.1 Saberes e Práticas Mobilizados durante as Observações dos Professores..... | 117 |
| 5.2.1.1 Observação 1 - P1: Prevalência dos Saberes Experienciais e dificuldades em lidar com as Interações em sala de aula..... | 117 |
| 5.2.1.2 Observação 2 - P2: Aplicação exclusiva dos Saberes Disciplinares..... | 121 |
| 5.2.1.3 Observação 3 - P3: Aplicação exclusiva e breve de Saberes Disciplinares..... | 123 |
| 5.2.1.4 Observação 4 - P4: Emergência do Saber Tecnológico ao lado dos Saberes Disciplinares e Interacionais..... | 125 |
| 5.2.1.5 Observação 9 - P5: Aluno surdo é atendido em sua dificuldade sobre substantivo na SRM mobilizando Saberes Disciplinares e Interacionais..... | 126 |
| 5.3 Análise dos Dados das Entrevistas Semiestruturadas com os Professores..... | 128 |
| 5.4 Análise dos Dados das Entrevistas Semiestruturadas com os Alunos..... | 133 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 138 |
| REFERÊNCIAS..... | 142 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1: Entrada principal do centro de referência de educação de jovens e adultos “Prof. Severino Uchôa..... | 92 |
| Figura 2: SRM - Computadores, impressora, tv, mesas e cadeiras..... | 92 |
| Figura 3: SRM - Espaço de atendimento individualizado, mobiliário de carteiras e quadro branco..... | 93 |
| Figura 4: SRM - Armários de suporte pedagógico e equipamentos..... | 93 |
| Figura 5: SRM - Materiais pedagógicos..... | 93 |
| Figura 6: SRM - Jogos educativos e material didático..... | 94 |
| Figura 7: SRM - Máquina Perkins – para escrever em Braille..... | 94 |
| Figura 8: SRM - Impressora Braile..... | 94 |
| Figura 9: SRM - Cadeiras de roda – apoio a locomoção/mobilidade..... | 95 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|-----|
| Gráfico 01: Percentual de matrículas de alunos público alvo da Educação Especial em relação à projeção da população de 4 a 17 anos de idade com deficiência..... | 50 |
| Gráfico 02: Evolução de Matrículas..... | 51 |
| Gráfico 03: Resultados Finais do Censo Escolar Município de Aracaju: número de matrículas em 2012..... | 83 |
| Gráfico 04: Resultados Preliminares do Censo Escolar Município de Aracaju: número de matrículas em 2013..... | 83 |
| Gráfico 05: Maior dificuldade em sala de aula com o aluno com deficiência..... | 129 |
| Gráfico 06: Maior dificuldade em sala de aula com os demais alunos..... | 130 |
| Gráfico 07: Utiliza tecnologias assistivas para melhor atender o aluno..... | 130 |
| Gráfico 08: Relevância da sala de recursos multifuncionais para o professor da sala de aula convencional..... | 131 |
| Gráfico 09: Busca cursos ou especializações para dar suporte aos alunos com deficiência..... | 131 |
| Gráfico 10: Já ouviu falar de aprendizagem cooperativa..... | 132 |
| Gráfico 11: Trabalha com atividades cooperativas..... | 133 |
| Gráfico 12: Escolha pelo CRSU para estudar..... | 133 |
| Gráfico 13: Subcategorias contidas na categoria “TEMPO”..... | 134 |
| Gráfico 14: Disciplina que mais gosta..... | 134 |
| Gráfico 15: Explicação pela preferência da disciplina..... | 135 |
| Gráfico 16: O que mudaria no CRSU..... | 136 |
| Gráfico 17: Conhece a sala de recursos multifuncionais..... | 137 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro nº 01: Matriz Curricular da EJAEF/1ª FASE – SERIADO DO PPP da SEED/S..... | 102 |
| Quadro nº 02: Componentes Curriculares por Etapa da EJAEF 1..... | 102 |
| Quadro nº 03: Programação Curricular da EJAEF 1..... | 103 |
| Quadro nº 04: Observações das práticas e saberes docente 1..... | 118 |
| Quadro nº 05: Observações das práticas e saberes docente 2..... | 120 |
| Quadro nº 06: Observações das práticas e saberes docente 3..... | 121 |
| Quadro nº 07: Observações das práticas e saberes docente 4..... | 122 |
| Quadro nº 08: Observações das práticas e saberes docente 5..... | 123 |
| Quadro nº 09: Observações das práticas e saberes docente 6..... | 124 |
| Quadro nº 10: Observações das práticas e saberes docente 7..... | 125 |
| Quadro nº 11: Observações das práticas e saberes docente 8..... | 127 |
| Quadro nº 12: Observações das práticas e saberes docente 9..... | 128 |

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A: Termo de consentimento livre e esclarecido para o professor da SRM/AEE

Apêndice B: Questionário de entrevista para o professor

Apêndice C: Questionário de entrevista para o aluno

Apêndice D: Diretrizes para observação em sala de aula

LISTA DE ANEXOS

Anexo A: Representação da estrutura diretiva

Anexo B: Dados de logradouro

Anexo C: Número de matrículas

Anexo D: Variação dos tipos de atendimentos

Anexo E: Distribuição de alunos por sala – Turno matutino

Anexo F: Distribuição de alunos – Turno vespertino

Anexo G: Distribuição de alunos por sala – Turno vespertino

Anexo H: Relação de escolas com SRM

LISTA DE SIGLAS

| | |
|--------|---|
| ABE | Associação Brasileira de Educação |
| AEE | Atendimento Educacional Especializado |
| APAE | Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal do Nível Superior |
| CBE | Conselho de Educação Básica |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CONAE | Conferência Nacional de Educação |
| CRSU | Centro de Referência de Educação de Jovens e Adultos “Prof. Severino Uchôa” |
| CTARD | Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede |
| DEA | Diretoria de Ensino de Aracaju |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| EJAEF | Educação de Jovens e Adultos Ensino Fundamental |
| IPESs | Instituições Públicas de Ensino Superiores |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação |
| LIBRAS | Língua Brasileira de Sinais |
| MEC | Ministério de Educação e Cultura |
| SEB | Secretaria de Educação Básica |
| SECADI | Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão |
| SEESP | Secretaria de Educação Especial |
| SRM | Salas de Recursos Multifuncionais |
| SESU | Secretaria de Educação Superior |
| UAB | Universidade Aberta |
| UFS | Universidade Federal de Sergipe |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura |
| UNIT | Universidade Tiradentes |

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa fundante desta Dissertação tem por finalidade analisar as práticas pedagógicas e os saberes dos professores que atuam no Centro de Referência de Educação de Jovens e Adultos Prof. Severino Uchôa do sistema estadual de educação básica, instituição escolar doravante designada CRSU, quanto aos limites e possibilidades do atendimento educacional especializado, com destaque à sua formação inicial e continuada, visando a contribuir nesse espaço educativo duplamente inclusivo, promovendo a reflexão sobre a prática pedagógica em curso de modo a (re) construir uma pedagogia efetivamente inclusiva na perspectiva emancipatória, que de fato supere a pedagogia da exclusão instalada no sistema educacional.

O objeto de estudo são as práticas e saberes docentes que transitam no CRSU, como um espaço educativo privilegiado por congregar duas modalidades de ensino: a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Inclusiva assistida através do Atendimento Educacional Especializado (AEE), tratando-se de uma instituição educativa inclusiva por excelência, ou duplamente inclusiva, o que, por sua vez traz à tona e valoriza a questão da formação inicial e continuada dos professores que atuam com esses alunos.

O objetivo geral da pesquisa é descrever o “espaço real”, entendido como aquele disponibilizado efetivamente para professores e alunos, em que trabalham os professores da sala multifuncional, quanto aos limites e possibilidades do atendimento educacional especializado, com destaque a sua formação inicial e continuada, diante da necessidade de contribuir junto aos demais professores nesse espaço educativo duplamente inclusivo, promovendo a reflexão sobre prática pedagógica em curso de modo a (re) construir uma pedagogia efetivamente inclusiva na perspectiva emancipatória, que de fato supere a pedagogia da exclusão instalada no sistema educacional.

Assim, espera-se construir um panorama sobre o distanciamento de perfis docentes de atuação nas salas multifuncionais (o esperado e o real), independentemente da diversidade que aí se faz presente, visando à reflexão sobre a prática e à redefinição de propostas pedagógicas, de modo a contribuir para traduzir as dificuldades do professor como obstáculos a serem superados pelos programas de formação continuada e não motivo reforçador da pedagogia da exclusão.

Como objetivos específicos da investigação destacam-se: caracterizar a prática pedagógica em curso na Sala Multifuncional e nas atividades regulares do CRSU, destacando

o respectivo paradigma; analisar os saberes e as práticas pedagógicas docentes aprendidas e/o reconstruídas durante a formação docente (inicial e continuada) que favorecem/dificultam sua atuação na escola inclusiva; caracterizar a didática utilizada em sala de aula com os jovens e adultos de um modo geral, contemplando os alunos com deficiências; avaliar a contribuição da sala de AEE na formação de jovens e adultos com deficiências, na perspectiva dos docentes que nela atuam e da contribuição aos demais professores do CRSU.

Com esta investigação pretende-se contribuir nas discussões atuais sobre a eficácia das metodologias assistivas nas salas multifuncionais que apoiam as escolas públicas que desenvolvem a educação inclusiva e, especialmente, fundamentar a análise da formação de professores para o trabalho com essa metodologia e com a própria educação inclusiva, valorizando a cooperação e o respeito à diversidade. Tendo como questão norteadora: Quais os saberes e a formação inicial e continuada dos professores das salas multifuncionais, como também das salas comuns, e sua relação com a prática da educação básica inclusiva desenvolvida no CRSU?

A hipótese de trabalho é que um dos problemas que está a contribuir para a reprodução da escola excludente reside fora dela, na formação inicial dos professores, situação que poderá ser transformada dentro da própria escola com a formação continuada docente em serviço, nas salas multifuncionais, como fundamento da prática inclusiva. Esta hipótese parte do pressuposto de que existem salas multifuncionais, legal e formalmente organizadas e equipadas, para o desenvolvimento de habilidades e especificidades da educação de alunos com deficiências nas escolas públicas estaduais em Aracaju.

O Ministério da Educação e Cultura – MEC apresenta a lista de materiais necessários para compor essa sala, que atenderia com qualidade a pessoas com deficiência, sendo necessário verificar através de um checklist se as escolas possuem de fato esses recursos que são doados pelo MEC, assim como a suficiência dos mesmos na prática pedagógica, em termos das condições favoráveis ao desenvolvimento da prática inclusiva.

A crescente inserção contemporânea de alunos na EJA impõe uma escola efetivamente inclusiva, que se apresente como um espaço organizado, bem definido, que se apresente em sua especificidade aos jovens e adultos: não um contexto infantil mas também fora do seu ambiente de moradia; falamos aqui de muito mais que uma questão de espaço físico ou mesmo de alfabetização; é um compartilhamento de vivências, uma (re) construção de valores, atitudes e rotinas que implicam diretamente o seu convívio diário com a sociedade na perspectiva da educação como direito humano, direito de todos, reconhecida e respeitada a diversidade e o protagonismo de cada cidadão.

A escola é um espaço sócio-organizacional no qual atuam diversos indivíduos ligados entre si por vários tipos de relações mais ou menos formalizadas, obrigando tensões, negociações, colaborações, conflitos e reajustamentos circunstanciais ou profundos de suas relações. (TARDIF, 2009, p. 55).

A motivação deste estudo reside na minha história de vida, em especial na educação que fundamenta o cotidiano de todas as pessoas, independentemente da situação de classe social, sexo, etnia ou compleição física. Para os que ocupam as condições economicamente desfavoráveis a educação se apresenta como a possibilidade de ascensão social, afinal o que poderíamos fazer ou ser, senão através dos estudos e dos avanços escolares? Quando criança percebia as diferenças entre as classes, de cor de pele, do cabelo e da condição de ser “menina” que segregava a minha participação e interação em muitas atividades, sejam escolares, esportivas ou até mesmo o modo de ser ouvida e vista pelos adultos. Para alguns essa diferença só aumenta a fragilidade feminina, impondo algemas e correntes na dita liberdade de pensar e agir. Como filha única, em meio a cinco irmãos, vivi situações de inoperância. Talvez não venha ao caso esse preâmbulo, mas a certeza de que nossos sonhos, projetos e idealizações de vida têm como base um entendimento ou a falta dele na infância, persisto na descrição dessa fase.

A fantasia da escola no imaginário crescente infanto-juvenil era a de um espaço mágico, onde a construção do novo era sempre possível; na escola pública estadual “Lourival Batista”, no conjunto Castelo Branco, nesta capital, até a 5.^a série, participei, como aluna, de todas as atividades complementares educativas, cívicas, de arte e de religião, necessariamente separadas e distintas; a ARTE e a RELIGIÃO não se comunicavam e nisso percebi que eram “normais” as segregações e aceitas socialmente por todos, inclusive na vida acadêmica.

Ao adentrar numa escola particular no Bairro São José, o choque! Tudo era não só diferente como também a magia se transformava em terror, quanto às diferenças socioeconômicas e características étnicas; as exigências deste centro de poder e os conflitos entre estar entre eles e ser um deles, aumentavam e distanciavam a magia de estudo daquele local de desrespeito e frustrações. Por felicidade, voltei à escola pública estadual no conjunto Castelo Branco, nesta capital – Colégio 8 de Julho (atualmente, desativada por uma reforma sem fim) – que continuava com maior diversidade e proporcionava melhor conforto de estar em meio aos diferentes, sendo para mim, um sinal de igualdade; ainda passei pelo Colégio Tobias Barreto”, no centro, nesta capital; quantas experiências e atividades diferentes, amigos, etc.; seguindo para a Escola Pública Estadual Leandro Maciel, no conjunto Castelo Branco, ainda em Aracaju, crucial nas minhas decisões para fazer um curso Técnico em Edificações na

Escola Técnica Federal de Sergipe, novamente rotulada por pais e irmãos como coisa de homem, apontando-me que eu deveria ser professora (“coisa de mulher”).

Cresci adaptando as minhas necessidades às possibilidades que existiam de fato, sonhando com os pés no chão, lembrando sempre que deveria estudar para ser “alguém”. Inicialmente, o Instituto de Educação Rui Barbosa (Escola Normal), no bairro Siqueira Campos, pela tarde; não consegui estudar em meio a tantas meninas que conversavam demais; fui para o Colégio Dom José Thomaz, particular e no centro da cidade, no qual fiz o curso de formação pedagógica e o curso técnico em Contabilidade. O curso pedagógico gerou meu acesso ao mercado de trabalho, comecei ensinando na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, aprendendo diariamente como melhor atender ao meu aluno cujas maiores dificuldades eram os meus melhores desafios. Com o fim de gerar mais renda, o curso técnico em contabilidade serviu para realizar atividades extraescolares, assegurando-me o poder financeiro de pagar o meu curso superior em Pedagogia.

Na Universidade Federal de Sergipe, o curso de Pedagogia só funcionava no turno diurno e como precisava trabalhar, tive que fazê-lo à noite, em uma instituição particular – Faculdade Pio Décimo, também localizada em Aracaju, formando-me em 1998. Nesse período abri uma escola de educação infantil e das séries iniciais (até a 4.^a); nesse espaço conheci dois alunos especiais que revolucionaram as minhas ideias. Um apresentava distúrbios de aprendizagem e o outro, deficiência auditiva, mas como não tinha esse diagnóstico – o maior desafio inicialmente foi comunicar à família da necessidade de fazer exames, encaminhando-os para especialistas que pudessem definir o nível de suas necessidades e orientar os processos de interação com os demais (ainda não tinha aprendido na faculdade nada sobre isso). Etapa vencida e diagnóstico comprovado, comecei a trabalhar com eles, pois as professoras da minha escola estavam assustadas com a condição de “especiais”. Aprendendo com eles e utilizando algumas teorias pesquisadas, tivemos sucesso na alfabetização e na transição para as demais séries; hoje tenho notícias somente do deficiente auditivo que está na UFS fazendo curso de Pedagogia.

Como a administração escolar não era o meu foco, segui com outros desafios na educação; busquei a especialização em educação de jovens e adultos – na instituição da FANESE nesta capital, para entender as dificuldades de muitos alunos que não estudavam no tempo regular e que entravam e saíam da escola com alta rotatividade. Esse interesse surgiu ainda nos estágios supervisionados da graduação quando encontrei vários jovens e adultos, diferentes, nas salas de aula pelas quais passei, alguns com dificuldades de aprendizagem por

deficiências ainda não diagnosticadas e que tive a oportunidade também de encaminhá-los aos especialistas necessários à orientação do seu desenvolvimento.

Entre estudos e trabalho, fiz parcerias fundamentais, visto que sempre estive em salas de aula – lecionando desde o maternal à pós-graduação; estágios e contratos de trabalho com as Secretarias Municipal e Estadual de Educação; outras experiências me aproximaram de pessoas com algum tipo de deficiência e quando dei por mim, estava engajada na causa, defendendo os direitos dos deficientes visuais, abrindo associação com os meus amigos cegos; trabalhando com a informática para cegos, reprodução de livros em Braille – tendo como assistente uma deficiente auditiva.

Oportunamente fui selecionada para ser especialista em Educação Inclusiva pelo MEC, que ofereceu curso de capacitação em Brasília para que fosse multiplicadora dos Saberes e Práticas da Educação Inclusiva; abracei de vez a relação com os desafios desses alunos deficientes que exigia cada vez mais do professor. Retornei cheia de planos, ministrei cursos de capacitação para gestores, coordenadores e professores (2006). Vislumbrei um deslanche diferente da realidade, após técnicas, metodologias e material distribuído e defendido com muita paixão, nos cursos para formar multiplicadores, acabou por aí e não houve a sequência de cursos previstos pelo MEC no sentido de que esses multiplicadores repassariam para os demais professores de todas as regionais, atingindo o maior público de professores que melhor atenderiam aos alunos com algum tipo de deficiência.

Passei um tempo como coordenadora pedagógica da Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE (2003); próxima às dificuldades dessa realidade, onde tentei contribuir na formação dos professores que assumiam o encargo de desenvolver potencialidades, sem nem ao menos terem a formação superior – entraves com os quais lutei e conquistei bolsas de estudo para a formação dos que poderiam efetivar uma mudança significativa naquela situação de pedagogia da “compaixão”, eivada do senso comum.

A partir de 2007 o MEC substituiu o programa de Saberes e Práticas de Educação Inclusiva, já referido, pelo Projeto de Atendimento Educacional Especializado – AEE, pelo qual foram implantadas as Salas Multifuncionais para atender no contra turno escolar das pessoas com deficiências.

Assim, as atividades laborativas definiam os meus desafios e segui para o ensino superior como professora de algumas áreas, tais como: Antropologia, Sociologia, Ética, Fundamentos das Ciências Sociais, dentre outras. Acreditei que me havia distanciado dos desafios iniciais, até que me deparei com um aluno autista no curso superior de Administração. Em outros cursos superiores, encontrei alguns alunos com deficiência intelectual, outros com

distúrbios de comportamento e alunos com surdez (moderada e severa) obrigando-me novamente a buscar compreender essas limitações e estudar como atendê-los nesse nível superior da educação brasileira. Percebi que a realidade da educação inclusiva é inexorável, área de maior concentração dos desafios que enfrentei ao longo da minha carreira docente e debrucei-me sobre questionamentos da comunidade escolar em relação à formação de professores.

Participando do Mestrado em Educação da UNIT (2013), linha de pesquisa: Educação e Formação Docente, descubro que os questionamentos só aumentam nessa área. Decidi investigar durante o processo de construção da dissertação sobre a formação docente os limites e possibilidades no atendimento à educação inclusiva nas escolas públicas de Aracaju.

A relevância social e pedagógica desta investigação decorre do fato de que a partir do reconhecimento do perfil formativo do professor que atende pessoas jovens e adultas com deficiências na sala de AEE da educação básica no CRSU em Aracaju, e de suas necessidades reais no trabalho inclusivo que executam, autodeclaradas na pesquisa. Acredito que se pode contribuir para a desmistificação de um corpo docente supostamente inoperante diante da diversidade multicultural, criticado pela sociedade que pressiona em favor da educação de qualidade, integral e democrática para todos os cidadãos, de modo a serem mobilizados os setores competentes pela formação continuada e acompanhamento.

Dentre as escolas da rede pública estadual em Aracaju, iremos focar nessa pesquisa apenas o CRSU que possui sala multifuncionais tipo 2, que assiste alunos e contribui com professores cooperando para efetiva educação inclusiva com jovens e adultos, contemplando também os que possuem deficiência.

De acordo com as informações da DEA (2014) das 88 escolas públicas da rede estadual de Aracaju, apenas 33 possuem salas de recursos multifuncionais tipos I e II (Ver Anexo H – lista das escolas e o tipo de sala de recursos multifuncional que possui). Visando à delimitação do objeto de estudo visitei dessas 33 escolas, indicadas pelos técnicos: Escola Estadual Senador Leite Neto (não havia matrícula de pessoas com deficiência naquele momento), Centro de Referência de E.J.A. Prof. Severino Uchôa (havia alunos com deficiência já matriculados e com perspectiva de crescente demanda), Colégio Estadual Santos Dumont e Instituto de Educação Ruy Barbosa (esta última, não se encontrava em funcionamento). Após visitação, estabelecendo contatos iniciais com gestores, técnicos, alunos e professores envolvidos nessas comunidades escolares, optei pelo trabalho com a inclusão de jovens e adultos com deficiência, isto também porque desde que iniciei o Mestrado em Educa o ingressei como bolsista da CAPES no Observatório da Educa o da CAPES/UNIT que

desenvolve projetos de pesquisa-ação na área de transdisciplinaridade na educação de jovens e adultos, contemplando a literacia e a numeracia, onde fica clara a necessidade de aprender a ler o mundo, interpretando letras e números na construção de uma participação mais cidadã no cotidiano de todos e para todos.

Foi desse modo que delimito como *locus* de estudo o Centro de Referência de E.J.A. Prof. Severino Uchôa (CRSU) que congrega as modalidades da EJA e da Educação Inclusiva, contemplando também aqueles com deficiência (s) no ensino fundamental. De acordo com os dados da secretaria do CRSU (2014) sua população estudantil atual é constituída por 1.234 jovens e adultos, dos quais 678 estão matriculados no ensino fundamental (04 com deficiência) e 556 no ensino médio (26 com deficiência), sob a perspectiva da inclusão, isso no primeiro semestre de 2014. Já no segundo semestre, 11 alunos com deficiência no ensino fundamental e 36 alunos com deficiência no ensino médio.

Ouvir os professores é fundamental. Raramente lhes é dada a oportunidade de expressar suas necessidades e limitações para atender à diversidade humana nesse espaço educativo, à luz do fazer pedagógico inclusivo defendido por Stainback (1999), particularmente no que se refere às pessoas com deficiências, bem como suas possibilidades para alcançar a qualificação nas respectivas competências, de modo a elevar suas potencialidades no atendimento inclusivo, a partir dos seus próprios limites. Com Gatti et al (2011) assumimos que:

[...] o papel da escola e dos professores é o de ensinar, ao mesmo tempo formando e propiciando o desenvolvimento de crianças e jovens, uma vez que postulamos que, sem conhecimentos básicos para interpretação do mundo, não há verdadeira condição de formação de valores e de exercício de cidadania, com autonomia e responsabilidade social. (p. 89)

Tratam-se de conceitos a serem reconstruídos a partir do conhecimento das informações que envolvem a realidade dos alunos jovens e adultos deficientes, de modo a ensinar não somente uma sensibilização, mas a compreensão da realidade que só assim sairá da situação de pseudo-concreta. Para Tardif (2008): “Em qualquer ocupação, arte ou ciência, ofício ou profissão, a relação do trabalhador com o seu objeto e a própria natureza desse objeto são essenciais para se compreender a atividade em questão” (p. 55). Nessa perspectiva, urge socializar a especificidade do trabalho da profissão docente tanto no geral quanto nesse âmbito, com destaque à interatividade, marca maior da profissão.

Estudos de estado da arte permitem verificar que já se registra um esforço do governo federal para trabalhar políticas da diversidade e políticas da igualdade na formação

docente, como demonstram Gatti et al (2011); trata-se de uma Rede de Educação para a Diversidade, que tem como título Programa de Formação para a Diversidade e por objetivo estimular os sistemas de ensino a incluir temas da diversidade nas práticas de ensino das redes públicas estaduais e municipais de educação básica. Essa rede foi instituída pelo MEC, a partir do dia 08/06/2006, em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e a coordenação da Capes, contando com a participação de Instituições Públicas de Ensino Superiores (IPESs) pertencentes ao sistema da Universidade Aberta (UAB), para a oferta de cursos semipresenciais de formação continuada e a elaboração de material didático específico.

Nos últimos anos, essa rede desenvolveu-se e foi possível contabilizar a oferta de 17 cursos relativos ao tema, com duração entre 60 e 360 horas, a maioria de aperfeiçoamento, todos prioritariamente direcionados aos profissionais das redes oficiais de ensino, com abertura também para outros públicos. As propostas dos cursos são orientadas por critérios estabelecidos em edital do MEC, que define objetivos, público-beneficiário, carga horária, organização dos módulos, conteúdo e proposta metodológica. Há indicação clara de que a metodologia deve atender ao desenvolvimento de um percurso de aprendizagem, que se inicia com o diagnóstico da realidade na qual os cursistas vivem, seguindo-se de aprofundamento teórico-conceitual das temáticas mencionadas, até a conclusão de um projeto de intervenção local, que é o trabalho final de curso. O Manual Operacional da Rede estabelece, também, que os cursos devem propor o desenvolvimento de uma Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTARD) entre os cursistas, a ser gerenciada e estimulada por tutores e coordenadores de curso. Tais medidas, bem como as orientações mencionadas, procuram assegurar, nesses cursos semipresenciais, os mesmos pressupostos de qualidade dos cursos presenciais.

Muitas ainda são as lacunas e contradições como a ausência da Secretaria de Educação Básica (SEB) do conjunto de parceiros do MEC para o desenvolvimento do Programa de Formação para a Diversidade. São avanços que estão longe de cobrirem as amplas necessidades do sistema educacional que ainda tenta sair do paradigma segregativo ou mesmo integrativo para o inclusivo. Muito há que ser feito a partir da formação continuada no próprio ambiente escolar, caminho para o qual esta Dissertação pretende apontar.

A diversidade é, neste estudo, uma categoria básica, sendo possível destacar três sentidos diferentes associados a essa concepção na linguagem oficial do MEC: inclusão social, ações afirmativas e políticas de diferença.

[...] a Secadi diante dos objetivos que lhe foram atribuídos e das pessoas escolhidas para dirigir cada uma de suas coordenações, com fortes vínculos com os movimentos sociais das áreas com as quais trabalham, foi a secretaria que trouxe de modo mais explícito o entendimento da diversidade a partir de uma visão crítica das políticas da diferença. A Sesu, por trabalhar especificamente com o ensino superior, reforçou em seus programas a ideia de diversidade como política de inclusão e/ou ação afirmativa. Já a SEB, que tem como atribuição formular políticas para toda a educação básica, trabalha em seus documentos e programas principalmente com a ideia de inclusão social e de diferença como valorização e tolerância à diversidade cultural (...) Essas diferenças de significado atribuídas ao termo “diversidade”, associadas a disputas internas e externas ao governo pela definição de projetos educacionais, propondo modos distintos de responder às demandas de movimentos sociais em suas múltiplas diversidades, e a frágil institucionalização dos programas explicam, em parte, porque o MEC não logrou alcançar o objetivo de transversalizar a perspectiva da diversidade para o conjunto das secretarias do Ministério e, tampouco, desenvolver programas e projetos voltados para os públicos e temas da diversidade de modo articulado. Prevaecem ações específicas direcionadas às populações negra, indígena, às mulheres ou aos deficientes (MOEHLECKE, 2009, p. 482-483).

A dualidade das políticas que envolvem a diversidade, contrapondo aspectos universais a aspectos particulares é uma ambiguidade no discurso e na prática do MEC que ainda utiliza critérios sociais em detrimento dos étnico-culturais, deixando vulneráveis os grupos sociais discriminados quanto ao direito à educação.¹

Gatti et al (20011) comparam os grandes programas da Rede Nacional de Formação Continuada e cursos da UAB, para mostrar o desequilíbrio entre o foco nos componentes obrigatórios do currículo dos cursos e os que contemplam a diversidade, ainda que como temas transversais, em modalidades específicas de escolaridade.

É pela via da diversidade, conforme reconhece Ortega (2010), que se torna possível a busca de alternativas efetivas para a inclusão e erradicação da pobreza e das injustiças sociais, o que a abordagem clássica do currículo não tem como meta. Não se pode abrir mão da prioridade da formação da maioria da população brasileira à educação básica da melhor qualidade. Os cursos de formação docente são desafiados a encontrarem alternativas político pedagógicas para a formação humana e integral da população que progressivamente está tendo acesso e permanência à escola pública.

E na instituição escola tem destaque o professor com sua função social de intelectual no sentido de organizador da cultura, tornando críticas e reflexivas atividades já existentes e gerando novas práticas e ideologias sociais.

¹ Ver http://www.uneb.br/gestec/files/2011/10/Políticas-Docentes-no-Brasil_est_arte_212183por.pdf

[...] o desenvolvimento político do conceito de hegemonia representa- além do progresso político-prático – um grande progresso filosófico, já que implica e supõe necessariamente uma unidade intelectual e uma ética adequadas a uma concepção do real que superou o senso comum e tornou-se crítica, mesmo que dentro de limites ainda restritos. (GRAMSCI, 1991, p. 21).

Nesse sentido o pensamento de Gramsci (1991) traz à tona o compromisso desse intelectual com a construção de uma sociedade substantivamente democrática cujo projeto contra hegemônico de educação se funde na valorização e participação popular, assim como na progressiva elevação cultural das massas, no contexto da diversidade. Pensar a diversidade como matriz do currículo é pensar na formação do cidadão crítico e participante, desde os diferentes componentes curriculares e desde a tenra idade. É esta a revolução que se espera via currículo no interior das escolas pautadas na inclusão que rejeitam quaisquer formas de exclusão: social, econômica, étnica, pedagógica ou de compleição física.

As políticas da diversidade não podem substituir as políticas da igualdade; elas devem contribuir para reconfigurá-las e para que deixem de ser excludentes. É necessário, portanto, melhor articular as políticas universais com as políticas de foco na igualdade (ou equidade no contexto do Estado Neoliberal) para obter a qualidade social da educação.²

Os docentes, em sua maioria mulheres e grupos étnico-raciais historicamente marginalizados (negros e indígenas) e populações provenientes de estratos de renda baixa no seio de um segmento profissional majoritário com suas limitações em termos de formação inicial e continuada, acabam tendo acesso aos cursos a distância da UAB, muitas vezes como única oportunidade de acesso à educação superior, como demonstram Gatti et al (2011), sem contudo negar suas contribuições quanto à associação teoria e prática pedagógica, assim como com as novas demandas sociais.

Naqueles que representam as ações estratégicas da Rede de Formação Continuada da SEB e da Rede de Formação para a Diversidade da SECADI, há explícita intenção de propiciar condições para que os saberes docentes das instituições formadoras e os saberes da experiência dos professores da educação básica fertilizem-se mutuamente e contribuam para

² Em <http://www.fe.unb.br/catedraunescoead/areas/menu/publicacoes/livros-publicados-pela-unesco/politicas-docentes-no-brasil-um-estado-da-arte-é-evidente-que> a Chamada Pública de 2010 da Rede Nacional de Formação Continuada, conclamando as IES para a oferta de cursos, tende a reproduzir o desenho disperso dos cursos atuais da UAB, que, visam a subsidiar a capacitação docente para trabalhar com a multiplicidade de programas que o governo federal desenvolve com as redes escolares de educação básica sem contemplar devidamente a necessidade de renovação dos referenciais e abordagem dos componentes do currículo, objetivando atender às diferentes dimensões dos alunos.

uma atuação mais autônoma e solidária do corpo docente. Nesse modelo há quebra da unidade do ensinar/aprender, uma vez que o ensino deixa de ser contemplado para concentrar-se na aprendizagem, concebido como autoaprendizagem que decorre do acesso à informação ou ao conhecimento, em virtude da expansão de oportunidades ou até do acesso à aprendizagem, como se esta não se referisse a um processo que se passa no interior dos sujeitos.

Recorrendo a Lapa e Pretto (2010), Gatti et al (2011) destacam que esse modelo de aprendizagem parece prescindir do ensino, cobrando decididamente do aluno(a), da sua força de vontade, e capacidade de sistematização e perseverança. A autonomia proclamada na EAD ainda é um mito e justifica a alta evasão, uma vez que o aluno ainda não sabe assumir a responsabilidade de seus estudos, sendo-lhe atribuída a consequência ou insucesso escolar.

Segundo os autores citados, o sistema UAB tem padronizado um modelo de docência com caráter prescritivo em todo o território nacional e em todas as iniciativas da modalidade à distância.

Sommer (2010) ressalta que há aumento das críticas à modalidade a distância, quando o que está em pauta é a formação inicial de professores.

A falta de discussão substantiva do projeto pedagógico e a precarização do trabalho docente nesses cursos podem levar à reiteração do caráter regressivo das políticas públicas também no âmbito da expansão das oportunidades educacionais da educação superior pública, à medida que o modelo favorece o atendimento mais aligeirado e empobrecido de formação, justamente ao contingente de professores já submetido a condições educacionais desfavoráveis nas etapas anteriores de sua trajetória escolar. Deixa, assim, de oferecer-lhes devidamente os recursos de que necessitam para se profissionalizar com autonomia e para levar adiante o difícil projeto de melhoria da qualidade da educação para todos e de transformação cultural e social. Essas análises, embora reconheçam o potencial inovador da formação em serviço nos moldes propostos, impõem um alerta em relação à sua capacidade de produzir as mudanças esperadas no desempenho profissional e nas práticas docentes em razão das fragilidades diagnosticadas. (GATTI ET AL, 2011, p, 79).

Novos percursos em direção ao Sistema Nacional de Educação começam a tomar forma rumo à Política Nacional de Formação de Professores em Serviço, sob a liderança do MEC, com a crescente participação da sociedade civil organizada via Conferências Nacionais de Educação (CONAEs) – a de 2010, com o propósito de subsidiar a elaboração do Plano Nacional de Educação 2011-2020, não obstante os descaminhos posteriores em direção a esse PNE; igualmente cita-se a CONAE 2014, que veio a ser retomada já em momento posterior à aprovação de um PNE que não correspondeu às demandas da CONAE 2010.

A sociedade historicamente necessita de melhor qualidade de ensino, mas para que de fato isso aconteça é preciso entender a prática reflexiva na formação e no ofício de professor citada por SCHÖN (2000) e PERRENOUD (2002), as discussões atuais sobre educação e diversidade evidenciadas por GONZÁLEZ (2002), além de muitos outros pensadores, pesquisadores e educadores que versam sobre a formação docente e a educação inclusiva.

A Tecnologia Assistiva é hoje uma área do conhecimento, de natureza interdisciplinar, que contempla produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que visam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (Proposta pelo Comitê de Ajudas Técnicas - CORDE, 2009), Através dela uma pessoa com deficiência é trabalhada para ampliar sua participação como aluno com deficiência nas diversas atividades do cotidiano escolar, vinculadas aos objetivos educacionais comuns.³

Igualmente é pressuposto da investigação que a formação docente dos que atuam em salas multifuncionais apresenta-se atualizada na perspectiva, não havendo dificuldades, em tese, para esse corpo docente atender alunos com deficiência nessas salas.

O atendimento educacional especializado (AEE) é um serviço da educação especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (SEESP/MEC, 2008).

O marco referencial teórico da pesquisa é construído a partir das contribuições de Stainback (1999); Mantoan (2011), sobre a sala multifuncional e o desenvolvimento integral; Vigotsky (1978), especialmente no que se refere à zona de desenvolvimento proximal; Bezerra e Souza (2012) na discussão sobre a abrangência da inclusão e da segregação à inclusão; Bezerra e Nascimento (2013), Brzezinski (1996 e 1999) e Nóvoa (2002 e 2008) apresentam discussões no tocante à formação docente. Outros referenciais teóricos ainda são utilizados, dentre eles, Mittler (2003); que apresenta uma demonstração de como podemos nos nortear diante do processo de socialização que possibilita as discussões entre as várias dimensões do

³ Ver exemplos em http://www.galvaofilho.net/salas_de_recursos.pdf, como: São exemplos de tecnologia assistiva na escola: os materiais escolares e pedagógicos acessíveis, a comunicação alternativa, os recursos de acessibilidade ao computador, os recursos para mobilidade, localização, a sinalização, o mobiliário que atenda às necessidades posturais, entre outros.

processo educativo; e Skliar (1997); que descreve sobre a educação e exclusão numa abordagem sócioantropológica em educação especial.

De acordo com Nóvoa (1995), é preciso avançar nas ações da prática reflexiva no ofício de professor, para que se instale uma nova cultura profissional na carreira docente desde as condições de acesso, à progressão e à avaliação, com a participação dos próprios professores e não sob a arbitragem exclusiva do Estado e das agências formadoras. “O estatuto social e econômico é a chave para o estudo dos professores e da sua profissão” (NOVÓIA, 1995, p.29).

É evidente que os saberes racionais tão avançados no atual estágio de desenvolvimento científico e tecnológico, não são suficientes para enfrentar a complexidade e a diversidade das situações de trabalho e busca-se, em todas as áreas de atuação, refletir sobre novas formas de exercício das profissões.

A reflexão-na-ação tem uma função crítica, questionando a estrutura de pressupostos do ato de conhecer-na-ação. Pensamos criticamente sobre o pensamento que nos levou a essa situação difícil ou a essa oportunidade e podemos, neste processo, reestruturar as estratégias de ação, as compreensões dos fenômenos ou as formas de conceber os problemas.” (SCHON, 2000, p. 33).

Essa reflexão na ação é também citada por Perrenoud (2002), bem como nas discussões atuais sobre educação e diversidade evidenciadas por González (2002), além de muitos outros pensadores, pesquisadores e educadores que versam sobre a formação docente e a educação inclusiva. Esse autor valoriza não só os conteúdos de ensino na formação continuada, os saberes experienciais e intercambiáveis das trocas com colegas.

O "paradigma reflexivo" pode dialogar com os demais paradigmas e com o cotidiano de uma sala de aula, desmistificando a ciência, a dualidade razão científica e prática, processos universais e saberes de experiência, ética, envolvimento e eficácia. É nesse contexto que se faz presente o clamor pela pedagogia diferenciada que se depara com o dilema: como considerar as diferenças sem limitar cada aluno em sua singularidade, seu nível e sua cultura de origem? As pedagogias diferenciadas incluem-se no objetivo da escola, que continua sendo o de oferecer a todos uma cultura básica comum, sem renunciar à diversificação. Seu desafio vai além desde a educação básica: conseguir que todos os alunos tenham acesso à cultura historicamente produzida e acumulada pela humanidade, dela se apropriem e a superem. Considerar as diferenças é, então, colocar cada aluno diante de situações ótimas de aprendizagem. As pedagogias diferenciadas aceitam esse desafio e propõem inovações nas

maneiras de resolver o problema, confrontando-se com o mesmo dilema: como considerar as diferenças sem limitar cada aluno em sua singularidade, seu nível, sua cultura de origem?

As pedagogias diferenciadas incluem-se necessariamente no objetivo da escola contemporânea, que continua sendo o de oferecer a todos uma cultura básica comum. Sem renunciar à diversificação, seu desafio vai além: conseguir que todos os alunos tenham acesso a essa cultura e dela se apropriem. Trata-se de concepção que começou a ser discutida mais amplamente por Perrenoud (1999), trazendo um novo olhar sobre as práticas pedagógicas: não é algo meramente da ordem do conhecimento e da informação, mas é a capacidade de produzir saberes locais que (se ainda não estão constituídos) são reconstituíveis a partir dos recursos do sujeito. Portanto, a competência passa a ser um instrumento ao serviço do sujeito e da sua participação na sociedade.

Assim, são elencadas competências necessárias aos alunos como saber identificar, avaliar e valorizar suas possibilidades, seus direitos, seus limites e suas necessidades, individualmente ou em grupo; analisar conjunturas e enfrentar campos de força de forma sistêmica; agir em sinergia, partilhar liderança; saber construir e estimular organizações da sociedade civil do tipo democrático; administrar conflitos; respeitar e conviver com regras e com o diferente, servir-se delas e reelaborá-las; conviver com as diferenças culturais (BEZERRA e VIEIRA, 2013).⁴

Aproxima-se dessa perspectiva Duarte (2004) que deixa às instituições de ensino alguns desafios, com o conceito de individualização dos percursos (em ruptura com a ideia do ensino tutorado). Assim impõe-se a atenção às progressões individuais ao longo dos ciclos de aprendizagem, porque os obstáculos diferem entre os alunos e o professor, por conhecê-los pode antecipá-los. Os métodos ativos e o ensino por projetos emergem como alternativas, requerendo atenção a diferenciação de ritmo dos alunos. Na verdade a teoria da diferenciação pedagógica tem que ser muito bem contextualizada e operacionalizada.

Dois outros princípios emergem desde já: o da aprendizagem significativa (AUSUBEL, 1969), que requer aprendizagem por descoberta, recepção e sentido, assim como o da concretização dessa aprendizagem significativa (FURTADO, 2006), que enfatiza a (re) construção do conhecimento: de um significado contextual e emocional (sentir); perceber as características específicas do que está sendo estudado (perceber); construir e utilizar o

⁴ Ver também sobre o assunto: http://www.uscs.edu.br/posstricto/comunicacao/dissertacoes/2012/pdf/dissertacao_Elci_Candido_Ferreira_Marcilio.pdf

conhecimento em diversos contextos (compreender); definir com as próprias palavras um conceito (definir); relacionar outros conceitos (argumentar); formular uma cadeia de raciocínio através da argumentação (discutir); intervir na realidade (transformar), o que é ratificado por Bezerra e Vieira (2013).

Nessa mesma direção é possível cogitar a aprendizagem cooperativa, opção metodológica que contempla grupos de alunos e problemas do cotidiano (SLAVIN, 2010), como uma abordagem mais democrática, participativa e cooperativa, concepção que destaca a comunicação, o diálogo, o compartilhamento de ideias e projetos de ação no espaço escolar.

Trata-se de uma proposta que se diferencia dos trabalhos em grupo praticados em geral; nesse caso, a aprendizagem cooperativa está estruturada de tal forma de modo que um aluno não possa se aproveitar dos esforços de um colega; todos trabalham para compreender os questionamentos, *insights* e soluções dos outros; cada membro do grupo permite ao outro falar e contribuir, e considera que suas contribuições são responsáveis pelos outros; os outros são responsáveis por você e dependem de você. Essas práticas humanísticas, segundo o autor, estão embasadas em valores baseados na solidariedade, paz, no respeito e na cooperação. Elas contribuem para formar alunos capazes de uma participação construtiva no trabalho, em comunidade e na vida pessoal.

O tipo de pesquisa aqui relatada, quanto ao objetivo, configura-se como descritiva, utilizando-se de técnicas de coleta de dados, como o questionário e a observação sistemática, aplicados diretamente aos professores que atuam no CRSU, escola pública estadual de Aracaju, dotada de sala de recursos multifuncionais – tipo II. Foram aplicados 14 (catorze) questionários para os professores do CRSU que lecionam nas 07 (sete) salas que possuem alunos com deficiência; 120 (cento e vinte) questionários para os alunos do CRSU. A observação sistemática das salas, ocorreu em 03 (três) turmas – uma pela manhã e duas pela tarde, as demais 04 (quatro) salas, os alunos com deficiência evadiram, daí a não observação nas mesmas.

A sala de recursos multifuncionais – tipo II configura-se com material pedagógico, jogos, livros didáticos e equipamentos para atender os alunos com dificuldades de aprendizagem e que possuam algum tipo de deficiência, conforme listagem em anexo, da mesma forma que o tipo I, adicionados os recursos de acessibilidade para alunos com deficiência visual, conforme listagem também em anexo.

A análise dos dados inspira-se na perspectiva do método dialético, baseado na definição do materialismo histórico que se trata de uma concepção filosófica que defende a reciprocidade de influências entre a natureza interna e externa, com destaque ao movimento, às transformações também na sociedade e na cultura, sob determinações materiais.

Por outro lado, a organicidade de pensamento e a solidez cultural só poderiam ocorrer se entre os intelectuais e os simplórios se verificasse a mesma unidade que deve existir entre a teoria e a prática, isto é, se os intelectuais fossem, organicamente, os intelectuais daquela massa, se tivessem elaborado e tornado coerentes os princípios e os problemas que aquelas massas colocavam com a sua atividade prática, constituindo assim um bloco cultural e social. (...) A posição da filosofia da práxis é antitética a esta posição católica: a filosofia da práxis não busca manter os “simplórios” na sua filosofia primitiva do senso comum, mas busca, ao contrário, conduzi-los a uma concepção de vida superior. Se ela afirma a exigência do contato entre os intelectuais e os simplórios não é para limitar a atividade científica e para manter uma unidade no nível inferior das massas, mas justamente para forjar um bloco intelectual-moral, que torne politicamente possível um progresso intelectual de massa e não apenas de pequenos grupos intelectuais. (GRAMSCI, 1991, p. 18; 20).

A estrutura desta Dissertação comporta, além desta Introdução que é a primeira seção, temos a segunda seção que traz a trajetória da educação especial rumo à educação inclusiva, considerando os pontos mais importantes que se tornam marcos para as mudanças e essa representatividade em Sergipe; na terceira seção, discute a formação docente e os desafios da prática pedagógica na perspectiva dos saberes docentes, visando à educação inclusiva; na quarta seção, esclarece o sentido da intervenção do AEE para efetiva inclusão, analisando o atendimento educacional especializado e desmistificando a sala de recursos multifuncionais dentro da escola; na quinta seção, centrado na realidade do Centro de Referência de E.J.A. Prof. Severino Uchôa, um espaço inclusivo por excelência, com suas fragilidades e potencialidades, ao lado da análise dos resultados da pesquisa empírica; conclui, tecendo considerações finais seguidas das referências.

Como resultados espera-se produzir uma Dissertação de Mestrado a ser defendida na Universidade Tiradentes como requisito acadêmico para obtenção do título de Mestre em Educação, produzir e publicar artigos parciais sobre o tema para socialização na comunidade acadêmica, divulgar em eventos locais e nacionais os resultados obtidos, finalizando com um Seminário aberto ao Sistema Estadual de Educação visando a contínua reconstrução do objeto de estudo, respeitado o Código de Ética que preserva os sujeitos voluntários da pesquisa.

2 DA EDUCAÇÃO ESPECIAL À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A situação que se estende ao longo dos anos quanto ao atendimento educacional de pessoas com deficiência(s) no Brasil é responsável pelos elevados índices de defasagem idade/série na educação básica, de repetência e evasão na educação de jovens e adultos. De certa forma está instalada no imaginário social, assim como em toda expressão cultural escolar, a condição de incompetência de certos alunos – sejam eles: os pobres ou os deficientes – como preconceitos ou estigmas que enfrentam diante das exigências da escolaridade regular. Esses preconceitos já estão incorporados ao senso comum e internalizados pelos próprios sujeitos com deficiência. Trata-se de uma crença estabelecida, denotando simplicidade e pouco rigor das afirmações do senso comum e até mesmo em certos argumentos e interpretações teóricas aligeiradas apresentados na trajetória dessa história, marcada por avanços e retrocessos, fruto do confronto de lutas de forças progressistas e conservadoras.

Podemos discorrer sobre quatro fases básicas, segundo Sasaki (2006) nas quais expõem-se o histórico desse complexo processo de reavaliação de conceitos até adentrarmos no que hoje chamamos de inclusão. Cabe salientar de antemão que não se tratam de etapas necessariamente cronológicas que se sucedem e que a existência de uma implica o término da outra. Às vezes convivem na mesma instituição ou sociedade, modelos diferentes, o avançado, com o atrasado, muito dependente da questão da formação dos profissionais da educação e da cultura local.

A Fase de Exclusão corresponde ao período em que ocorreram infanticídios monstruosos, registrando a rejeição e a ignorância da sociedade da época, sem qualquer preocupação ou atenção especial com as pessoas deficientes. Aqui se fala desde a Antiguidade até meados do século XVIII. A Fase da Segregação Institucional, que alcança parte da Idade Média até a Modernidade, é marcada pela busca de separação das pessoas com deficiências por serem consideradas demoníacas – espíritos impuros, sendo abandonadas nas portas dos mosteiros e de casas de caridade; essas pessoas com deficiências eram afastadas de suas famílias e recebiam cuidados e atendimentos nestas instituições religiosas ou filantrópicas. Foi nessa fase que surgiram as primeiras escolas especiais e centros de reabilitação, até hoje existentes. O avanço em direção à Fase da Integração refere-se ao período das exigências de produtividade em ritmo muito intenso, que acabou instigando a participação de todas as pessoas numa sociedade produtiva, inclusive das pessoas com deficiências que, para tanto, eram encaminhadas às escolas regulares, classes especiais e salas de recursos, após passarem

por testes de inteligência. Os alunos eram preparados para adaptar-se às necessidades e padrões da escola e da sociedade.

Finalmente Sasaki (2006), fala da Fase de Inclusão como aquela em que todas as pessoas com deficiências são inseridas em classes comuns, com ambientes físicos e procedimentos adaptados aos alunos. A diferença agora é que a escola e a sociedade é que devem adaptar-se e preparar-se para atender às necessidades da pessoa humana, inclusive daquelas com deficiência (s). Embora não se trate aqui da fusão do ensino regular com o especial.

O paradigma segregativo, fortemente enraizado na sociedade trata de modo indiferenciado a integração e a inclusão escolar, confundindo-se com o paradigma tradicional.

Independente das fases, já é possível se conhecer alguns efeitos solicitadores do meio escolar regular no desenvolvimento de pessoas com deficiências (MANTOAN, 1988) e é neste mesmo espaço comum que podemos afirmar que é preciso respeitar os educandos em sua individualidade, para não se condenar uma parte deles ao fracasso ou rotulá-los em categorias especiais que só conduzem a novas formas de segregação. Nosso pressuposto é que, nós seres humanos, somos seres únicos, singulares e ao mesmo tempo genéricos, não cabendo rótulos ou segregações, a qualquer pretexto. Seria um contrassenso histórico insistir em modelos de alunos padrões porque sabemos que é normal a presença de déficits em comportamentos e em áreas de atuação, pessoal ou grupal, visto que se exige cada vez mais do desenvolvimento humano integral.

Acreditamos que o aprimoramento da qualidade do ensino e a adição de princípios educacionais válidos para todos os alunos, respeitando a diversidade e sua condição humana, resultarão naturalmente na inclusão escolar de todos. A educação especial adquirirá uma nova significação. Tornar-se-á uma modalidade de ensino destinada não apenas a um grupo exclusivo de alunos, o dos deficientes, mas especializada no aluno e dedicada à pesquisa e ao desenvolvimento de novas maneiras de se ensinar, adequadas à heterogeneidade dos aprendizes e compatível com os ideais democráticos de uma educação para todos.⁵

Ocorre que os dois vocábulos - integração e inclusão – são confundidos e utilizados de forma errada o tempo todo. O sentido de integração, normalmente é compreendido de maneiras muito diferentes pelos elementos da comunidade na escola que explicitam sentidos até contraditórios, no que envolve o fazer pedagógico, quanto a intervenção social, nas

⁵ Ver <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.9.htm>

discussões filosóficas e em outros momentos interativos da comunidade escolar. A confusão conceitual se dá até mesmo dentro da ideia de que as pessoas com deficiência que são atendidas nas escolas especiais também estão sendo integradas. As condições historicamente definidas para uma integração se dá por volta de 1960, sofrendo influência de vários movimentos que apresentavam novas ideias quanto à integração na escola, na sociedade e principalmente numa visão mais ampla da educação.

Vale ressaltar que a integração além de ser um princípio de normalização na vida escolar, alcança também uma expressão cultural e social em atividades humanas que se alastra por todas as fases da vida das pessoas afetadas por essa falta de capacidade, evidenciando as dificuldades ou na verdade a falta de adaptação integral. Essa ideia de integração tem como objetivo tornar acessível às pessoas socialmente desvalorizadas, de forma que o conjunto dessas pessoas possam ser vistas numa nova implicação conceitual das relações entre as pessoas com ou sem deficiência, abrindo espaço para novos conceitos e atitudes que eliminem toda e qualquer forma de preconceito.

Quando falamos da educação inclusiva na atualidade, não há como não entrar nas discussões políticas, precisamente no âmbito escolar onde se encontra não somente essas discussões, mas envolvendo os aspectos de mudanças sociais com vistas aos desafios da contemporaneidade. Atentos às formas arquitetônicas, as quais limitam a acessibilidade da pessoa com deficiência, percebemos que além de ater-se nas mudanças mais que necessárias na base curricular, temos a necessidade de rever o aspecto atitudinal, no qual pequenas ações fariam grandes diferenças, garantindo o que acreditamos ser a democratização concreta e voltada para todos os cidadãos das inúmeras oportunidades educacionais e sociais. Tanto Stainback (1999), Sassaki (2005) e Mantoam (1997) fazem referência sobre a importância da pesquisa e aprofundamento de estudos sobre a inclusão, não ficando limitado ao ambiente escolar, dando dimensões mais amplas ao envolver toda a comunidade e principalmente a família.

Portanto, a inclusão consiste em adequar os sistemas sociais gerais da sociedade de tal modo que sejam eliminados os fatores que excluam certas pessoas do seu seio e que mantinham afastadas aquelas que já haviam sido excluídas. A eliminação de tais fatores deve ser um processo contínuo e concomitante com o esforço que a sociedade deve empreender no sentido de acolher todas as pessoas, independentemente de suas diferenças individuais e das suas origens na diversidade humana, pois, para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada a partir do entendimento de que ela é que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros (SASSAKI, 2005, p.21).

Ainda há muitas pessoas que acreditam que a educação especial deve ser realizada de forma apenas segregativa, apesar de um direito já constituído – à inclusão não pode ser discutida se é viável ou não, ela precisa ser estruturada com todo o suporte necessário que uma educação inclusiva precisa de políticas educacionais, docentes atualizados e materiais pedagógicos coerentes para atender jovens e adultos - com as idades e conhecimentos intelectuais condizentes. Para que seja possível efetivar a inclusão, o fazer pedagógico exigirá saberes e práticas que favoreçam a identidade cultural e o acesso aos bens sociais mínimos, sendo ele mais prazeroso e produtivo, com o único fim de educar incluindo com respeito às diferenças humanas.

Os pressupostos da discussão anteriormente apresentados formam a matriz teórica balizadora da Política de Educação Especial, na perspectiva de educação inclusiva, da Secretaria de Educação do Estado de Sergipe, previsto no referencial curricular, disponível no site da SEED. (FONTE: www.seed.se.gov.br).

2.1 Marcos legal: internacionais e nacionais

No período final do século XIX, com inspiração na experiência europeia, foram criados: o Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, sob a direção de Benjamin Constant, e o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, sob a direção do mestre francês Edouard Huet (Jannuzzi, 1985, 2004; Mazzotta, 2005).

Para os historiadores da educação a criação destas instituições pioneiras, pareceram atos inusitados, considerando-se o contexto da época. Teixeira comenta:

Nada me parece mais significativo desse longo período de omissão e estagnação, com medidas medíocres e lampejos de paternalismo, do que a criação do colégio Pedro II e dos institutos de cegos e surdos-mudos, como as principais instituições educativas da capital do país em 60 anos de reinado (1968: 71).

Em 1874 foi criado na Bahia o Hospital Juliano Moreira, dando início a assistência médica aos indivíduos com deficiência intelectual, e em 1887, a criação no Rio de Janeiro a “Escola México” para o atendimento de pessoas com deficiências físicas e intelectuais (Jannuzzi, 1992; Mazzotta, 2005).

A partir das ideias apresentadas por Gilberta Jannuzzi identificamos neste início da história da educação especial do Brasil duas vertentes, denominadas por ela como médica pedagógica e a psicopedagógica, caracterizadas como se segue:

Vertente médico-pedagógica: mais subordinada ao médico, não só na determinação do diagnóstico, mas também no âmbito das práticas escolares [...].

Vertente psicopedagógica: que não independe do médico, mas enfatiza os princípios psicológicos [...] (Jannuzzi, 1992: 59).

Analisando o período colonial esta autora concluiu que prevaleceu neste período o descaso do poder público, não apenas em relação à educação de indivíduos com deficiências, mas também quanto à educação popular de modo geral, e que as raras instituições existentes possivelmente foram criadas para o atendimento dos casos mais graves, de maior visibilidade, ao passo que os casos leves eram ainda indiferenciados em função da desescolarização generalizada da população, até então predominantemente rural.

A república no Brasil foi proclamada em 1889, e depois disso profissionais que estudavam na Europa voltaram entusiasmados com o intuito de modernizar o Brasil (Aranha, 2005). Sendo importante ressaltar que foi a partir da constituição de 1891 que foi instaurado o federalismo e a partir disso, as responsabilidades foram definidas pela política educacional que envolve os estados e os municípios do ensino primário ao profissionalizante, sem esquecer a responsabilidade da união que assume o ensino secundário e superior.

Inicialmente as responsabilidades assumidas eram voltadas para um serviço de higiene mental e cuidados da saúde pública, como se as pessoas com deficiências só necessitassem de atendimento médico e como preocupação específica a atenção era para os que tinham altas habilidades. Podemos citar Cunha (1988) e Jannuzi (1988) como estudiosos que pesquisavam essa ideia sobre higienismo e sobre saúde pública. Como fundamenta Magalhães (1913), em que a deficiência se tratava de uma doença, e de maneira geral lhe era atribuída devido à sífilis, tuberculose, doenças venéreas, pobreza e falta de higiene.

Em muitos artigos disponibilizados em revistas virtuais e compêndios, há descrições sobre a realidade de classes populares que nem sequer tinham direito à escola, ainda vivenciavam uma transformação de primeiro ser estruturada a república, para por fim, ser atendido às classes médias e altas e caso não existisse nenhuma outra pessoa de classe vista “superior” seria repassado algum cuidado para a população em geral. Lembrando que as condições e a qualidade desse atendimento não tinha a menor preocupação se de fato ocorria com a intencionalidade de integrar ou segregar.

Poderíamos elencar o que influenciou movimentos que questionaram as condições de atendimento para população. Temos dois grandes fatores que estimularam essa mudança, primeiro o surto industrial que após a primeira guerra toma conta da realidade, e segundo o

modelo econômico que muda exigindo pessoas especializadas. Tudo isso provoca outra visão de produtividade e logicamente de ensinar o maior número de pessoas para aumentar essa produtividade e, por conseguinte, alcançar ganhos cada vez maiores.

Devido a tudo isso, o que aconteceu na popularização da escola primária foi significativa tanto quanto a sua expansão, como também reformas nos sistemas escolares que reduziram o tempo de estudo e a multiplicidade dos turnos, fazendo relação de influência com a base das ideias do movimento escolanovista, durante o período da década de vinte e trinta. Outro movimento é o higienismo que envolve o século XIX e o início do século XX, sob uma orientação positivista que se apresenta de maneira forte sendo composto por médicos que não se preocupavam apenas com a área da saúde, faziam intervenções também nas outras esferas da vida social que acabavam afetando também a educação.

Escolas foram implantadas com o fim de ultrapassar o tradicionalismo, buscando quebrar a rigidez e o valor intelectual imposto, elevando a pessoa conforme suas necessidades sociais, psíquicas, educacionais e emocionais.

Em Cunha (1988), a descrição dos princípios do movimento escolanovista defende uma escola laica e gratuita, tratando em reformas educacionais a necessidade de respeitar o direito de todos à educação, minimizando as desigualdades sociais e estimulando a liberdade individual não somente da criança, mas de todos que buscassem o ensino como ferramenta de transformação social. Acreditando no poder da educação, aumentando o interesse pelas pesquisas científicas e trabalhando em prol do desenvolvimento do país, indispensável pensar e refletir quanto as reformas educacionais, estas implicadas no processo de aprendizagem, como também na formação do professor.

Daí o embasamento das reformas pedagógicas no movimento escolanovista, respeitando a idealização de uma escola nova, sendo engajados nessa educação – a psicologia e o uso de testes de inteligência para ser possível identificar os deficientes intelectuais, começando neste período a difusão de atender educacionalmente as pessoas com deficiência. Lembrando que tanto abaixo como acima da normalidade era visto com estranheza, sendo necessário estudar e pesquisar sobre as pessoas que fugiam aos valores vistos como normais, principalmente na rede pública de ensino que deve apresentar o maior índice de inclusão de todos.

Em meio a tantos estudiosos que se agregaram em volta da escola nova, trabalhando com o intuito de reformas estaduais, temos o exemplo de Francisco Campos, de Minas Gerais, que começa importando professores psicólogos da Europa com o objetivo de formar professores que pudessem ampliar e aplicar as novas concepções da escola nova. Por volta de 1929, Helena

Antipoff formada pela Sorbone na França influenciou a realidade nacional da educação especial com a criação de um Laboratório de Psicologia Aplicada na escola de aperfeiçoamento de professores em Minas Gerais, servindo de modelo e inspiração para muitos outros que foram sendo criados, adaptados e renovados sob uma perspectiva diferenciada e que atendesse de fato a todos.

Em 1932 foi criada a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, que a partir de 1945, iria se expandir no país, devido a esta profissional Helena Antipoff que também criou outras alternativas de atendimento quanto aos diagnósticos, classes e escolas especiais, desenvolvendo em Minas Gerais uma composição de turmas com nível homogêneo para facilitar o seu atendimento na educação pública de ensino.

Dentre tantas atividades de movimentos que lutavam pelo direito a todos, por volta de 1939, Helena Antipoff implantou a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE, da qual fez parte como coordenadora pedagógica em 2003, conhecendo bem a sua estrutura, bem como a sua importância e influência para cada aluno com deficiência assistido por esta instituição até os dias atuais. Seja atendimento social, psicológico, emocional e principalmente o acesso educacional e profissional desses alunos.

No tocante as diferenças de atendimento na educação especial no país, Cunha (1988) enfatiza a importância das características individuais para que o aluno seja atendido quanto a sua individualidade, sendo respeitada a identidade e o nível intelectual, desenvolvendo as técnicas necessárias para melhor adaptação dos recursos pedagógicos, evidenciando a busca pela igualdade de oportunidades a partir de contextos inclusivos por influência direta do escolanovismo.

Jannuzzi (1992, 2004), destaca que no período de 1935, os estudos sobre a educação das pessoas com deficiência intelectual no Brasil, as reflexões sobre essas questões e algumas conclusões afirmavam não haver solução escolar para elas. Apresenta ainda que as conceituações sobre deficiência eram contraditórias e imprecisas, sendo incorporadas expectativas sociais conforme o momento histórico em curso; discorre que a deficiência intelectual envolve especificidades em cada pessoa, não atendendo logicamente o viés do perfil social esperado, com comportamentos divergentes das normas sociais estabelecidas pela sociedade e até então exclusivas e definidas nos ditames escolares; classificando discursivamente e aplicando pouco ou quase nada em função dessa dita desescolarização geral; por fim, critica a escassa educação das pessoas com deficiência intelectual que representava a

essência desses enfoques e procedimentos primeiramente franceses e posteriormente europeus e norte-americanos.⁶

Para tanto, quando é analisado de que forma o desenvolvimento de instituições das escolas especiais, sejam essas comunitárias ou de classes especiais assistidas de forma pública para os variados graus de deficiência em vários países ao longo da primeira metade do século XX, no Brasil predominou no geral a despreocupação com a conceituação, com a classificação e com a criação de serviços. A pequena seleção dos “anormais” na escola ocorria em função de critérios ainda vagos e baseados em “defeitos pedagógicos” e os escolares considerados, por exemplo, como “subnormais intelectuais” eram caracterizados como aqueles:

[...] com atenção fraca, memória preguiçosa e lenta, vontade caprichosa, iniciativa rudimentar, com decisão difícil, reflexão laboriosa, credulidade exagerada, ou ao contrário insuficiente, donde confiança excessiva ou desconfiança irredutível (Mello, 1917, *apud* Jannuzzi, 1985).

Dá para refletir ainda sobre os índices crescentes de pessoas com deficiência e seus diagnósticos embasados em caracterizações discordantes de uma sociedade tradicional e fechada para mudanças, sejam de nomenclaturas ou de ações efetivas para retratar uma nova realidade.

[...] somente uma porcentagem insignificante destas crianças mereceria, a rigor, a denominação de ‘anormais’, isto é, aqueles escolares que não poderiam ser educados pela escola comum (1939: 26). Registra-se ainda a partir de 1930 o aparecimento da expressão “ensino emendativo”, significando corrigir a falta, tirar defeito, suprir falhas decorrentes da anormalidade (Jannuzzi, 2004).

O chamado Estado Novo foi o período do governo de Getúlio Vargas que assumiu o poder depois de um golpe que instalou a ditadura entre 1937 e 1945, passando então o país para essa condição de forte controle estatal em todos os setores sociais, centralização da Educação e retrocesso no processo de democratização do ensino, tendo por fundamento o fechamento das políticas públicas em benefício de todos, não mais focando nas condições de uma educação para todos e despertando uma ideia de patriotismo consciente e politizado, voltado é claro, para os interesses econômicos de alta produção.

Entre a década de trinta a quarenta várias mudanças no panorama da educação nacional, tais como, por exemplo, o desenvolvimento do ensino primário e secundário, a criação

⁶ Ver em: aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaey/article/.../9041.

do ministério da educação e saúde, a fundação da Universidade de São Paulo, o crescimento das escolas técnicas e a reorganização de algumas escolas de magistério.

Jannuzzi (1992) aponta que durante cerca de 20 anos (1930-1949) foi constatada uma lenta evolução dos serviços (cerca de apenas trinta estabelecimentos novos foram criados), enquanto o número de estabelecimentos nas escolas regulares públicas (provavelmente na modalidade de classes especiais) duplicou, os estabelecimentos nas instituições especializadas privadas quintuplicaram.

Lembrando que nesta fase, todos os serviços eram exclusivamente públicos, não afirmando qualidade nesses serviços, ao contrário, já se apresentava de forma insatisfatória para a população gerando dúvidas e incertezas, um indicativo alto da necessidade de uma nova rede de atendimento, a qual podemos chamar de privada e que surge pelo descompromisso com as causas de uma educação inclusiva. Neste decorrer de tempo, o Ministro Gustavo Capanema (1942-1946) elabora uma reforma quanto ao ensino secundário e profissionalizante, fortalecendo um sistema dualista, percebida até os dias de hoje: escolas para a elite e escolas para classe popular com ênfase de uma política educacional que se fez instrumento da estratificação social. Percebendo que acontecia uma fase econômica de internacionalização com alta entrada de capital estrangeiro e logicamente uma influência transcultural e o agravamento da pobreza da população.

Com o termino deste período, para consolidar alianças políticas e dar credibilidade aos avanços sociais, surge uma nova constituição com inspirações liberais e democráticas, dando a União responsabilidade de legislar sobre diretrizes e bases da educação com o fim de buscar educação para todos. Ao decorrer esse tempo, a escola pública intensificava a luta pela elaboração do anteprojeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação, demorando 13 anos para ser validado como lei.

Durante esse período de luta, os movimentos reconstruíram ações para expandir os estabelecimentos de ensino especial para pessoas com deficiência intelectual e pela competência da União surgem mais escolas da rede pública e em escolas regulares.⁷

Com o intuito de organizar e estruturar tantas escolas especiais e instituições, o Ministério de Educação passa a prestar assistência técnica-financeira às secretarias de educação

⁷ Ver em: <http://pt.scribd.com/doc/138026071/Breve-historico-da-educacao-especial#scribd> - Em 1954, é criada a primeira escola especial da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), no Rio de Janeiro, sob influência do casal de norte-americanos Beatrice Bemis e George Bemis, membros da National Association for Retarded Children e a atual National Association for Retarded Citizens (NARCH), que em visita ao Brasil tentavam estimular a criação de associações deste tipo.

e instituições especializadas, lançando as campanhas nacionais para a educação de pessoas com deficiências: Campanha para Educação do Surdo Brasileiro (CESB), em 1957; Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais (CNERDV), em 1958; Campanha Nacional de Educação do Deficiente Mental (CADEME), em 1960. Partindo daí, uma ampla discussão diante dessa educação popular, uma possível reforma universitária e os movimentos de luta que representam também uma educação popular de qualidade.

Mazzotta (1990), afirma que a partir da promulgação da Lei 4.024 de Diretrizes e Bases em 20 de dezembro de 1961, dá-se início as ações diretamente oficiais no que concerne à educação especial não se limitando aos atendimentos de iniciativas regionalizadas, restringindo-se as ações isoladas do contexto da política educacional nacional. Logo, após a promulgação desta Lei há uma aumento considerável de instituições privadas de cunho filantrópico. Podemos colocar como exemplo, cerca de 16 instituições apaeanas espalhadas no país. Para melhor estruturar e organizar as diretrizes, foi criado então um órgão normativo e representativo de âmbito nacional, a Federação Nacional da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), (FENAPAES), realizando seu primeiro congresso em 1963 e, ampliando as necessidades, surgem novas instituições em 1967. Neste ínterim a Sociedade Pestalozzi do Brasil contava também com 16 instituições distribuídas pelo país.

Diante deste quadro, foi inevitável o fortalecimento das iniciativas privadas, com instituições de natureza filantrópica sem fins lucrativos, que cobriam o descaso do poder público e que estimulava uma mobilização comunitária para preencher a lacuna do sistema escolar brasileiro. Mesmo assim acabou o próprio governo, conjuntamente com as instituições, se tornando parceiros. Financiando com recursos provenientes da área de assistência social essas instituições, o que permitiu exonerar a educação de sua responsabilidade.

Desta forma, a população que necessitava do atendimento, tentava se organizar como podia, nascendo assim as organizações privadas e filantrópicas dessas comunidades que lutavam a favor do atendimento nas escolas públicas. Com o aumento das evasões e reprovações, creditavam esse fato ao acesso das pessoas com deficiência intelectual, por isso, com o fim de minimizar esses altos índice ampliaram-se os atendimentos em classes especiais dentro das escolas públicas, de forma a favorecer a comunidade como o todo, embora a segregação, dentro do âmbito escolar, desses alunos com deficiência fosse visível.

Como já foi percebido, as parcerias das ações comunitárias junto ao Estado, direcionaram o surgimento das organizações não-governamentais (ONG'S) que devido à crescente ampliação, acabou estimulando apoio do setor público referente a assistência social, nos quais os grupos de ações acabam criando o Conselho Nacional de Serviço Social (CNSS),

a Legião Brasileira de Assistência (LBA), transformando a condição de apoio em financiamentos regulares.

Jannuzzi (1992), registrou 800 estabelecimentos do tipo escolas regulares com classes especiais, com o intuito de atender pessoas com deficiência intelectual, isto no final de década de 1960. A maioria dessas escolas eram estaduais (71%) enquanto as instituições especializadas perfaziam 80% na rede privada.

Esse quadro permaneceu com pequenas alterações ao longo das leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, passando pela 4.024/1961 e a 5.692/1971, sem grandes avanços nessa área. A regulamentação da matéria com pareceres do Conselho Federal de Educação foi feita entre 1972 e 1974, muito embora o atendimento preconizado nestes documentos evidencie uma abordagem mais terapêutica do que educacional (Nunes e Ferreira, 1994).

Conforme a base legal da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, Artigo 9º, educação especial se referia a alunos com deficiências físicas, sensoriais e/ou mentais, com atraso idade/matricúla, assim como superdotados (KASSAR, 1988). Passou a integrar uma das prioridades do I Plano Setorial de Educação e Cultura (1972-1974) e daí emergiu, o Decreto 72.425, de 3 de julho de 1973, criando o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), junto ao Ministério de Educação, responsável pela política de educação especial, a partir de então se fortaleceu a tendência privatista no período entre 1969 a 1973, qual aumentou o desenvolvimento econômico do país.

Depois de mais de vinte e um anos de ditadura militar é eleito um novo governo democrático, ainda sem contar com o voto popular. Ocorre na verdade, uma redemocratização entre 1974 e 1985, sendo visto como abertura política.

A partir de 1976 a educação especial cristaliza-se em sua dimensão assistencialista, com criação de previdência e financiamentos próprios, visão que alcançou a formação de professores na educação superior, inclusive na pós-graduação (NUNES et alii, 1999; BUENO,2002). O I Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes se dá em 1980.

Durante toda a ditadura militar sedimentou-se essa visão anacrônica da educação especial no contexto do “milagre econômico”, da consolidação da privatização e do capitalismo, da concentração de renda e aprofundamento da pobreza como demonstra GASPARI (2002), ao destacar seu caráter essencialmente assistencialista-filantropico.

Com a Abertura Política vieram a emergir novas iniciativas inclusive na educação especial no Brasil (segunda metade da década de oitenta). O CENESP passa a Secretaria de Educação Especial, ao lado de um comitê nacional de política de ação conjunta, para a educação

especial visando a integração na sociedade das pessoas com deficiências, problemas de conduta e superdotados. Avançava-se via o paradigma da integração, hoje já superado.

Em 1986 é lançado o “Plano Nacional de Ação Conjunta” e instituída, a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (COORDE), dispendo sobre a atuação da Administração Federal, no que concerne às pessoas com deficiência.

A Constituição Federal Brasileira de 1988 traçou as linhas mestras visando à democratização da educação brasileira e trouxe dispositivos para tentar erradicar o analfabetismo, universalizar o atendimento escolar, melhorar a qualidade do ensino, implementar a formação para o trabalho e a formação humanística, científica e tecnológica do país. Ela assegurou que a educação de pessoas com deficiência deveria ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino e garantiu ainda o direito ao atendimento educacional especializado, de preferência na própria escola e no contraturno.

Em 1990 ocorreu uma reforma administrativa que extinguiu a SEESPE e a Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB) assumiu a responsabilidade de implementar a política de educação especial. Uma nova reforma na estrutura administrativa do Ministério de Educação e Desporto (MEC), efetivada em 1992, recolocou o órgão de educação especial na condição de Secretaria, agora com a sigla SEESP. Apesar das mudanças nos nomes e no estatuto, CENESP-SEESPE, e depois a SEESP, este órgão até a década de noventa se caracterizou:[...] pela centralização do poder de decisão e execução, por uma atuação marcadamente terapêutica e assistencial ao invés de educacional, dando ênfase ao atendimento segregado realizado por instituições especializadas particulares [...] (Mazzotta, 1990:107).

Desde 1989, com o Ministério do Bem Estar Social, fortaleceu-se o modelo centralizador simbolizado pela LBA, também quanto à gestão da política monopolizada até 1995, uma vez que essa instituição do governo tornou-se instrumento de clientelismo político-partidário em detrimento da causa da educação especial, o que somente veio a modificar-se com sua extinção em 1995.

A educação brasileira, em especial o ensino fundamental nesse período apresentava baixa produtividade, altas taxas de evasão e reprovação, sendo atribuída a causa do fracasso escolar a deficiência mental das crianças, encaminhadas a setores especializados da educação especial, independentemente de diagnósticos médicos. A escola dita regular procurava jogar nos seus alunos a raiz da não aprendizagem, atribuindo-lhes rótulos de incapazes, que se somavam a sua situação de classe social.

Mais da metade da população brasileira (64,7%) vivia em níveis que variavam da miséria para a mais estrita pobreza e detinha apenas 13,6% da renda produzida no país, como demonstra Jaguaribe et alii (1986).

O autor Ferreira (1992) demonstra que o crescimento da educação especial nas décadas de 1970 e 1980 foi muito pouco significativo, limitadas a escolas filantrópicas, classes especiais em escolas públicas estaduais, todos mecanismos de segregação ou exclusão (Schneider, 1974; Paschoalick, 1981, Cunha, 1988; Ferreira, 1989; etc.).

Ferreira (1992) destacava que o sistema de educação especial parecia se limitar e a generalizar que o desenvolvimento dependia da condição cognitiva de desenvolvimento do indivíduo a partir de um currículo seguindo o modelo centrado no aluno, acabando por não alimentar as probabilidades de desenvolvimento de habilidades e competências de outras dimensões.

Podemos citar enquanto exemplo, a didática que assume um rótulo criado de forma equivocada, onde a infantilização do aluno com deficiência, a partir de um raciocínio equivocado que supunha que eles deveriam aprender habilidades típicas do nível pré-escolar, para adquirir “prontidão” para a alfabetização. Lembrando ainda que a estratégia instrucional se resume em treinar os alunos nas atividades consideradas preparatórias, dando maior importância à ênfase que a repetição.

Diante desse contexto, Ferreira (1989) discorre sobre a nomenclatura da “educação especial” que no Brasil persistia ainda por volta do final da década de noventa por procedimentos diferenciados para atender as pessoas com deficiência, essa estratégia pode ser vista como algo arranjado ou “jeitinho”, pois o foco de discussão e mudanças deveria ser o currículo e estratégias instrucionais. Ao separar os indivíduos com deficiência de forma segregada, o que ocorre é uma exclusão implícita rotulando-os de incapazes e tratando-os como crianças de turmas infantis, dando-lhes uma educação que minimiza suas potencialidades.

Essa trajetória da educação especial, onde o atendimento em classes e escolas especiais legitimava a segregação e a exclusão, chegava ao fim, pois vários movimentos questionavam essa forma de atender a pessoa sem basear-se no atendimento integral e de qualidade. Como o ensino público restringia muitos atendimentos, ainda contando com o crescimento de evadidos e repetentes, a educação especial continuou dando assistência diante dessa insuficiência da rede de serviços.

Com os dispositivos legais dando a responsabilidade ao Estado para com a educação escolar, efetivando o dever de garantir vagas em escolas públicas, desencadeia uma ótica diferenciada para um sistema nacional de educação podemos perceber os avanços tanto

na educação escolar, como também nas novas diretrizes para a educação especial; isso sendo percebido no atendimento público e privado.

Com tantas perspectivas positivas no âmbito legal, com o aumento de discussões nos grupos e movimentos educacionais, ainda persiste uma política paralela, quanto ao assistencialismo. Evidente que há necessidade de suporte técnico financeiro, como também de critérios claros de avaliação, minimizando a evasão e a repetência; através desses critérios políticos quantitativos diminuiríamos de forma considerada a ausência de suporte existente até os dias atuais.

Como a responsabilidade pesava bem mais para os Estados, acabavam mantendo as classes especiais ou classes de recursos na esfera pública estadual e muitas vezes, permitindo ao município baixa participação nesse processo de inclusão. Fato diferente em Aracaju, neste o Estado prevalece com seu atendimento e o município é coparticipante. A partir da Constituição de 1988, a descentralização para os municípios ampliou, em tese, sua autonomia visando agilidade e transparência na resolução dos problemas locais na área da educação especial.

Quanto aos serviços itinerantes previstos, na legislação vigente copiava-se de outros países, mas na realidade eram modelos que não se aplicavam à educação de pessoas com deficiência na especificidade das regiões brasileiras.

2.2 O advento da “educação inclusiva”

Apenas na década de 1970 verifica-se uma resposta mais abrangente da sociedade brasileira à questão da educação especial (Bueno, 1991; Ferreira, 1993), sob a égide da hegemonia da filosofia da “normalização e integração” no contexto mundial. O pressuposto que prevalecia era o da segregação escolar, na expectativa de que permitiria melhor atender às necessidades educacionais diferenciadas desses alunos.

A partir de então foram cerca de 30 anos de uma política tida como regida pelo princípio de “integração escolar”, até emergir o discurso da “educação inclusiva” ou da “inclusão escolar” no país, a partir de meados da década de noventa.

Assim, após a Constituição de 1988, a política educacional brasileira iniciou na década de noventa, segundo o discurso do projeto do Estado neoliberal (Mesquita, 2004), uma série de reformas educacionais cuja palavra chave era a “equidade”, entendida nesse novo contexto como universalização do acesso à escola de qualidade. Assim propagou as bandeiras multinacionais e defendeu teoricamente a Educação Inclusiva, dentro de uma dicotomia com

os adeptos de uma visão mais radical baseada na inclusão total e superação da visão assistencialista (Mendes, 2006).

Pequena foi a repercussão em termos de matrícula da educação inclusiva como demonstra Ferreira (2002), o que atribui às restrições orçamentárias com a educação da federação, dos estados e municípios respectivamente de 0,37%,0,50% e 1,10%. Esse mesmo autor ressalta a prevalência das instituições privadas nessa política, que nesse contexto foram fortalecidas no país.

O século XX, portanto, em nível mundial, fez a defesa de uma sociedade inclusiva. Criticou a segregação de estudantes em ambientes especiais, por serem espaços dotados de modelos homogeneizadores de ensino e de aprendizagem, excludentes. O marco inicial foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, Jomtien/1990 e, também a Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada pela UNESCO em 1994, que propuseram aprofundar a discussão, problematizando os aspectos acerca da escola e sua acessibilidade. Merece destaque a Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais, 1994, que concebe a escola como meio eficaz de combate às discriminações:

O princípio fundamental desta Linha de Ação é de 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 e zonas desfavorecidas ou marginalizados. (Brasil, 1997, p. 17 e 18).

No paradigma da inclusão, ao afirmar que todos se beneficiam quando as escolas promovem respostas às diferenças individuais de estudantes, são impulsionados os projetos de mudanças nas políticas públicas. A partir dos diversos movimentos que buscam repensar o espaço escolar e da identificação das diferentes formas de exclusão, geracional, territorial, étnico racial, de gênero, dentre outras, a proposta de inclusão escolar começa a ser gestada.

Esta perspectiva conduz ao debate sobre os rumos da educação especial, tornando-se fundamental para a construção de políticas de formação, financiamento e gestão, necessárias para a transformação da estrutura educacional a fim de assegurar as condições de acesso, participação e aprendizagem de todos os estudantes, concebendo a escola como um espaço que reconhece e valoriza as diferenças. Paradoxalmente ao crescente movimento mundial pela inclusão, em 1994 o Brasil publica o documento Política Nacional de Educação Especial, alicerçado no paradigma integracionista, fundamentado no princípio da normalização, com foco no modelo clínico de deficiência, atribuindo às características físicas, intelectuais ou sensoriais

dos estudantes, um caráter incapacitante que se constitui em impedimento para sua inclusão educacional e social.

Nessa perspectiva permanecem e acentuam-se as ambiguidades em relação às classes consideradas regulares, o que fragiliza a política de inclusão escolar, presente tanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) quanto na Resolução 02 do Conselho Nacional de Educação (2001).

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;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (LDB 9.394/1996).

O início do século XXI, traz ampla mobilização em torno da estrutura segregativa dos sistemas de ensino, com destaque às escolas e classes especiais. A Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, da ONU (2006), ratificada no Brasil (Emenda Constitucional, por Decreto Legislativo 186/2008 e pelo Decreto Executivo 6949/2009) sistematiza dados mundiais da última década do séc. XX e nos primeiros anos deste século, na defesa do paradigma da inclusão social. Internacionalmente, altera-se o conceito de deficiência, superando-se o paradigma integracionista (modelo clínico de deficiência).

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (ONU Art. 1)

Desde 2003, estratégias disseminam os referenciais da educação inclusiva no país: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, contemplando formação de gestores e educadores, via Ministério da Educação, os estados, os municípios e o Distrito Federal. A

perspectiva agora é que a política de educação especial seja transversal, desde a educação infantil à educação superior.

A proposta da política estadual da educação especial em Sergipe, em conformidade com a política nacional de educação, parte do pressuposto de que a Educação Especial é uma modalidade de educação que perpassa todas as etapas e níveis de ensino, requerendo recursos educacionais e estratégias de apoio aos alunos com deficiência e alternativas diversificadas no atendimento, de acordo com as necessidades de cada um, como também apoio supervisionado aos professores. O princípio básico é o da diversidade.

Os alunos com deficiência recebem, afinal, pouca educação útil para a vida real, e os alunos sem deficiência experimentam fundamentalmente uma educação que valoriza pouco a diversidade, a cooperação e o respeito por aqueles que são diferentes. Em contraste, o ensino inclusivo proporciona às pessoas com deficiência a oportunidade de adquirir habilidades para o trabalho e para a vida em comunidade (...). (STAINBACK & STAINBACK, 1999, p. 25).

Nessa perspectiva, o Ministério da Educação, através do Programa de Educação Inclusiva, propõe que as instituições de ensino tenham certos requisitos sem a garantia de assegurar-lhe recursos, como por exemplo, do FUNDEB para remuneração do pessoal docente nessa área:

- Disponibilidade de professor ou instrutor da língua de sinais, para o ensino de alunos surdos;
- Disponibilidade de professor de braille para favorecer o ensino de alunos cegos;
- Disponibilidade de equipamentos e materiais especiais (...)
- Disponibilidade de equipamentos e materiais especiais para o ensino de alunos com baixa visão (lupa, livros didáticos com letras ampliadas, etc.);
- Disponibilidade de outros recursos didáticos para o ensino de alunos com dificuldade de comunicação oral (dicionários da língua brasileira de sinais – LBS – LIBRAS e outros);
- Disponibilidade de equipamento de informática e de softwares educacionais para o ensino de alunos com dificuldades de aprendizagem;
- Disponibilidade de mobiliário adaptado para os alunos com dificuldades motoras. Na vivência da inclusão, a escola vai-se estruturando no decorrer das suas experiências com pessoas com necessidades educacionais especiais e gradativamente implementa as adequações necessárias, para garantir o acesso de alunos à aprendizagem e ao conhecimento. (Disponível em <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/956.pdf>; acessado em 20/2/2015).

O que se constata na prática é a convivência de paradigmas dentro de uma mesma instituição, município ou Estado, permanecendo o desafio de construir a educação inclusiva

com a ampla participação dos diversos segmentos da sociedade civil, junto à luta maior por uma sociedade efetivamente justa e igualitária.

Devendo para tanto, uma discussão sobre a formação docente e os desafios que se apresentam nesta prática pedagógica, sendo discorridos na seção seguinte.

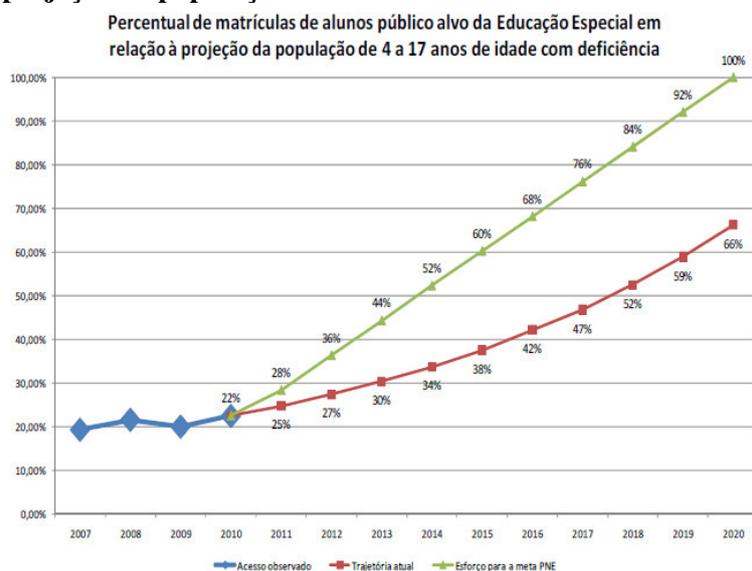
3 FORMAÇÃO DOCENTE E OS DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DOS SABERES DOCENTES VISANDO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Uma das metas do PNE 2014 – 2024 visa

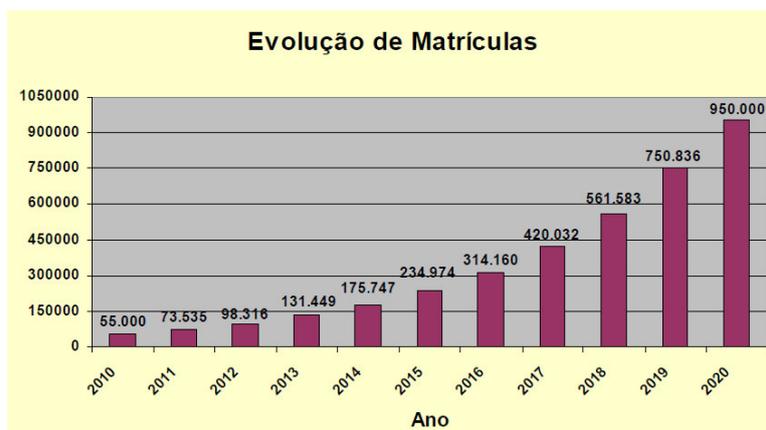
universalizar para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo o atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou comunitários, nas formas complementar e suplementar, em escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (MANTOAN, 2003, p.39),

de modo que contempla a educação de jovens e adultos na perspectiva duplamente inclusiva que aqui estamos assinalando. Esse anuário revela que a tendência de crescimento do número de alunos com deficiência nas classes comuns, em oposição às classes especiais e às escolas exclusivamente especializadas, desde a Educação Infantil, ao Ensino Fundamental, Ensino Médio, EJA (Educação de Jovens e Adultos) e Educação Profissional, entre 2010 e 2011 foi de 15,3% contra o decréscimo das escolas especiais de 11,2% no número de alunos.

Gráfico 01 – Percentual de matrículas de alunos público alvo da Educação Especial em relação à projeção da população de 4 a 17anos de idade com deficiência



Fonte: Notas Técnicas do PNE 2014 – 2024

Gráfico 02 – Evolução de Matrículas

Fonte: Notas Técnicas do PNE 2014 - 2024

Dessa forma é evidente a necessidade crescente de formação docente como um requisito imprescindível ao exercício da função social de professor na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, Educação Básica Inclusiva, que não pode ser exercida por qualquer pessoa, independentemente de sua formação profissional, somente à base da sua vontade ou decisão política. É hoje uma área de estudos, uma linha de pesquisa, com grande acúmulo de produções científicas que precisam ser socializadas junto àqueles que se interessam pela profissão. Crescem as demandas sociais de formação humana e somente a formação inicial, acrescida da formação continuada podem oferecer o substrato teórico, prático e ético requerido como tirocínio docente no atual estágio de desenvolvimento científico e tecnológico da sociedade contemporânea.

Não se tratam de dogmas nem prescrições, mas de reflexões e pesquisas a serem desenvolvidas, práticas a serem exercitadas e teorias a serem reconstruídas na prática, a partir da realidade. Em toda a Modernidade a formação docente foi vista por muitos como sacerdócio, centrado no cuidar e zelar do homem, função que se limitava a um atendimento cristão, cujo objetivo principal fora por muito tempo catequizar e impor valores aos colonizados.

Novóia (1995), diz que o processo de estatização do ensino consiste, sobretudo, na substituição de um corpo de professores religiosos (ou sob o controle da Igreja) por um corpo de professores laicos (ou sob o controle do Estado).

Essa substituição, não atendia às necessidades educacionais da população que aspirava, após tantas revoluções e mudanças, por algo a mais para ser efetivada uma educação de qualidade que atendesse a todos; Nóvoa (1995) afirma que a função docente desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo-se uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens. Uma das primeiras preocupações dos

reformadores do século XVIII consistia justamente na definição de regras uniformes de seleção e de nomeação dos professores.

A partir do final do século XVIII não é permitido ensinar sem uma licença ou autorização do Estado, a qual é concedida na sequência de um exame que pode ser requerido pelos indivíduos que preencham um certo número de condições (habilitações, idade, comportamento moral, etc) (...) A criação desta licença (ou autorização) é um momento decisivo do processo de profissionalização da atividade docente, uma vez que facilita a definição de um perfil de competências técnicas, que servirá de base ao recrutamento dos professores e ao delinear de uma carreira docente. Este documento funciona, também, como uma espécie de “aval” do Estado aos grupos docentes, que ilustra o apoio do Estado ao desenvolvimento da profissão docente (e vice-versa). (NÓVOA, 1995, p. 17).

As instituições escolares que tentavam educar, mesmo como forma de controle do poder do Estado, possuíam status de formação que se destacavam como organização educativa dotada de um lugar centralizado na produção e reprodução do corpo dos saberes e do sistema de normas da profissão docente. Nesse período a escola era percebida como espaço que desempenhava um papel crucial na elaboração dos conhecimentos pedagógicos indispensáveis à construção de uma ideologia comum aos interesses do poder do Estado.

A escolha da docência se dava na busca de exercer uma profissão técnica que a partir da adesão coletiva de muitos, seja de forma implícita ou explícita, passava a apresentar um conjunto de normas e valores repassados sem o enfrentamento das dificuldades que já sinalizavam. Schön (2000), afirma sobre esse profissional que deve fazer suas escolhas. Ele permanecerá no alto, onde pode resolver problemas relativamente pouco importantes, de acordo com padrões de rigor estabelecidos, ou descera ao pântano dos problemas importantes e da investigação não-rigorosa.

A exemplo desses problemas podemos citar os desafios dos jovens e adultos ainda não alfabetizados ou sem o devido letramento, expulsos de uma sociedade que não lhes permitiu o acesso e/ou a condição de permanência, que desafiam o professor com seus saberes. Outra dificuldade para o professor é a educação de pessoas com algum tipo de deficiência, que a educação deveria assumir e buscar soluções para um atendimento específico e de qualidade. São aspectos, dentre outros, de perplexidade docente.

A afirmação profissional dos professores é um percurso repleto de lutas e de conflitos, de hesitações e de recuos, mas também de avanços. O campo educativo está ocupado por inúmeros atores (Estado, Igreja, famílias, etc.) que sentem a consolidação do corpo docente como uma ameaça aos seus interesses e projetos. Por outro lado, o movimento associativo

docente tem uma história de poucos consensos e de muitas divisões (Norte/Sul, progressistas/conservadores).

As condições de escolhas pela sua formação são complexas, os cursos de pedagogia e de licenciaturas, seja nas faculdades particulares ou em universidades públicas, não agregavam em seus currículos disciplinas que orientassem esse trabalho pedagógico de atendimento inclusivo. Esse fator vem mudando no decorrer da busca da identidade do profissional professor. Tardif (2005) afirma que a escola seria a prefiguração, assim, de uma primeira organização científica do trabalho. Não é isso que sugerem, por exemplo as ideias do pedagogo Comenius, cuja grande didática promete ensinar “tudo, melhor e mais depressa a todas as crianças, e dentro de uma perfeita ordem”.

A escola requer a presença de um pessoal cujo status (docente) e a função central (ensinar a mesma coisa no mesmo tempo e da mesma maneira a grupos de alunos) não existem em nenhuma outra parte do mundo social a cujo contexto a escola pertence.

3.1 Identidade “professor” e currículo de formação docente

A diversidade profissional exigida por uma pessoa capaz de dedicar-se à formação humana, independentemente das condições de estrutura física, atitudinais e emocionais; não são para muitos que se entregam verdadeiramente ao ofício de ser professor. Nóvoa (2000) ratifica:

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor. (p.1).

Para se entender esse processo, o inverso dos papéis sociais que criamos nos grupos básicos, como a família, os grupos religiosos que por ventura fazemos parte e nas rodas de amizade, não podemos criar um papel de “professor”; pois a imagem, a conduta, os valores estarão internalizados em cada ação pedagógica possível de aplica-la.

O processo identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa atividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho. A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino. (NÓVOA, 2000, p. 17).

A partir dessa percepção que fazemos profissionalmente, principalmente o que nos toca nas sensações de realizar algo que era duvidado, desmistificando rótulos e estereótipos de

que a população jovem e adulta com deficiências recorreria em falta de habilidades para o processo de aprendizagem, o professor reveste-se de intrigar-se e inquietar-se para enfrentar as dificuldades e lançar propostas experienciais e provocar no próprio aluno a luta por seu desenvolvimento intelectual, social e emocional.

A incerteza, a singularidade e os conflitos de valores – escapam aos cânones da racionalidade técnica. Quando uma situação problemática é incerta, a solução técnica de problemas depende da construção anterior de um problema bem-delineado, o que não é, em si, uma tarefa técnica. (SCHÖN, 2000, p. 17).

A partir da organização do currículo dessa formação profissional, podemos analisar o nível de qualidade que encontramos no sistema educacional, atentando-se às mudanças inevitáveis que a realidade impõe para o docente.

A formação de professores é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no setor educativo: aqui não se formam apenas profissionais; aqui produz-se uma profissão. Ao longo da sua história, a formação de professores tem oscilado entre modelos acadêmicos, centrados nas instituições e em conhecimentos “fundamentais”, e modelos práticos, centrados nas escolas e em métodos “aplicados”. (NÓVOA, 1995, p. 26).

Neste contraponto, os questionamentos nos faz pensar sobre a identidade técnica e profissional do ser docente, visto que a reprodução de informação não atende à formação, como reforça Nóvoa (1995), quando questiona que a relação dos professores com o saber constitui um dos capítulos principais da história da profissão docente: Os professores são portadores (e produtos) de um saber próprio ou são apenas transmissores (e reprodutores) de um saber alheio?

3.2 Os Saberes Docentes

Com base na Declaração de Salamanca (1994) que discorre sobre os princípios, a política e a prática em educação especial, é rerepresentado o direito de todas as pessoas à Educação, conforme a Declaração Universal de Direitos Humanos, de 1948, e também é renovado o empenho da comunidade mundial, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, de 1990, de garantir esse direito a todos, independentemente de suas diferenças particulares.

A linha de ação sobre pessoas com deficiências de maior importância é que as escolas devem acolher todas, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolhê-las com deficiências e/ou com alunos bem

dotados e talentosos; de rua e que trabalham; de populações distantes ou nômades; crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e pessoas de outros grupos ou zonas, desfavorecidas ou marginalizadas. Tais condições geram uma variedade de desafios aos sistemas escolares.

Muitos jovens e adultos já experimentam dificuldades de aprendizagem e portanto, apresentam alguns tipos de necessidades educacionais especiais, provocando a sua não progressão nos estudos no tempo regular de ensino, necessitando da modalidade da EJA para suprir a sua condição de escolarização. As escolas têm que encontrar maneira de educar com êxito todas as pessoas, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. É cada vez maior um consenso de que jovens e adultos com deficiência sejam incluídos nos planos de educação elaborados para a escola inclusiva.

Na escola inclusiva, espera-se uma contínua prestação de serviços para atender às contínuas necessidades dos alunos que surgem cotidianamente nas escolas, no qual também devem receber todo apoio adicional necessário (econômico, pessoal e estrutura física e mobiliária), para assegurar uma educação eficaz. A escolarização inclusiva apresenta-se como espaço privilegiado construção da estética da solidariedade entre os sujeitos em formação. A escolarização em escolas especiais, ou classes especiais, deverá ser uma exceção, somente recomendada nos casos, pouco frequentes, nos quais se demonstre que a educação na classe regular não pode atender às necessidades educacionais ou sociais do aluno, ou quando necessário para o bem estar dele, ou de outros alunos.

A situação com relação às pessoas com deficiência varia muito de país para país. Há países, por exemplo, em que há boas escolas especiais para alunos com deficiências específicas. Essas escolas especiais podem representar um valioso recurso para o desenvolvimento de escolas inclusivas. Os profissionais destas instituições especiais possuem nível de conhecimento necessário para a pronta identificação de crianças com deficiências. Escolas especiais podem servir como centro de formação e de recurso para o pessoal das escolas comuns. Finalmente escolas especiais - ou departamentos nas escolas integradoras - podem continuar oferecendo uma educação mais adequada aos poucos alunos que não podem ser adequadamente atendidos em classes ou escolas comuns. A inversão nas atuais escolas especiais deverá ser orientada para facilitar seu novo compromisso de prestar apoio profissional às escolas comuns, para que estas possam atender às pessoas com deficiência.

O planejamento oficial da educação deverá centrar-se na educação de todas as pessoas, de todas as regiões do país, e de qualquer condição econômica, tanto nas escolas públicas, como nas particulares. Uma vez que, no passado, um número relativamente pequeno

de pessoas com deficiência pôde ter acesso à educação, especialmente nos países em desenvolvimento, há milhões de adultos com deficiência que não possuem sequer os rudimentos de uma educação básica. É necessário, portanto, que se realize um esforço comum para que todas as pessoas com deficiência sejam devidamente alfabetizadas, por meio de programas de educação de Jovens e Adultos.

Para orientar os saberes docentes temos como condição mínima o entendimento da diretriz no planejamento de ações responsivas a pessoas com deficiência. Evidentemente, que não se podem enumerar todas as situações possíveis de ocorrer nas diferentes regiões e países do mundo; por isso, é preciso adaptá-las para ajustar-se às condições e circunstâncias locais, sendo eficaz no seu papel de professor que deve ser complementada por planos nacionais, regionais e locais, inspirados na vontade política e popular de alcançar a educação para todos.

Os saberes docentes envolvem a flexibilidade do programa de estudos, a gestão escolar, informação e pesquisa, contratação e formação do pessoal docente, serviços externos de apoio, participação da comunidade e recursos necessários para desenvolver as atividades pedagógicas com a dinâmica que exige os alunos com ou sem deficiência, tornando as aulas cada vez mais interativas, participativas e contagiadas no ato de aprender, ensinar e aprender com todos.

Nesse sentido Tardif (2010, p. 14) demonstra que o saber docente não se limita a conteúdos cognitivos específicos, mas corresponde a amplo processo construtivo durante a carreira profissional. Nessa construção, o professor assimila e internaliza toda uma ética e tirocínio profissional, que se configura como sua consciência prática que não prescinde em absoluto da necessidade contínua do formação.

Para Tardif (2010, p. 12) esses saberes são temporais, plurais, heterogêneos, personalizados e situados, construídos na trajetória, no cruzamento das histórias de vida e histórias da escolarização; várias são suas fontes e variado seu contexto cultural (pessoal, escolar, institucional, profissional etc.). Também são disciplinares, pedagogicamente, curriculares, experienciais, relacionais e práticos; finalmente, são subjetivos porque recebem a interferência da identidade dos sujeitos.

Sua categorização dos saberes docentes contempla, conforme resume Leite (2013): **Saberes da Formação Profissional:** relativos às ciências da educação e à ideologia pedagógica; relaciona-se ao conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formações de professores, ou seja, escolas normais ou faculdades de ciências da educação; e se transformam em saberes destinados à formação científica ou erudita dos professores. **Saberes Disciplinares:** que se integram, igualmente, às práticas docentes através da formação inicial e

contínua dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade e correspondem aos diversos campos do conhecimento, como se encontram hoje integrados nas faculdades, nas universidades; emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes. **Saberes Curriculares:** apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores aprender a construir e aplicar. **Saberes Experienciais:** que brotam da experiência e são por ela validados; incorporam-se à experiência sob a forma de hábitos e habilidades, do saber-fazer e do saber-ser. Esses últimos podem ser chamados de saberes práticos; são saberes pessoais dos professores, cujas fontes são: a família; o ambiente de vida; a educação no sentido lato, etc. Integram-se ao trabalho docente pelas respectivas histórias de vida e socialização primária. **Saberes provenientes da Formação Profissional e Livros Didáticos Usados no Trabalho;** são saberes que contemplam a utilização de "ferramentas" dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc., sendo assimiladas via utilização de "ferramentas" de trabalho, fruto de sua adaptação às tarefas. **Saberes provenientes da Formação Profissional para o Magistério;** são saberes das ciências da educação e da ideologia pedagógica ou nos estabelecimentos de formação de professores, estágios, os cursos de atualização, especialização etc. Integram-se ao trabalho docente pela formação e socialização profissionais nas instituições de formação de professores. **Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola;** são saberes cuja fonte é a prática e o ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc. que lhe fazem incorporar saberes pela prática do trabalho e pela socialização profissional (p. 72-73)

Vale mencionar a importância também das competências profissionais enfatizadas por Perrenoud (1999), não na perspectiva comportamentalista mas, como uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação.

Perrenoud (2000) apresenta o seguinte repertório de competências profissionais, a partir de um guia referencial de competências adotadas em Genebra em 1996 para a formação contínua:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem: Conhecer, para determinada disciplina, os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem; Trabalhar a partir das representações dos alunos; Trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem; Construir e planejar dispositivos e sequências didáticas; Envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento.
2. Administrar a progressão das aprendizagens: Conceber e administrar situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos; Adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino; Estabelecer laços com as

teorias subjacentes às atividades de aprendizagem; Observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa; Fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão; Rumo a ciclos de aprendizagem.

3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação: Administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma; Abrir, ampliar a gestão de classe para um espaço mais vasto; Fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos portadores de grandes dificuldades; Desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mútuo, Uma dupla construção.

4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho
Suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver na criança a capacidade de autoavaliação. Instituir um conselho de alunos e negociar com eles diversos tipos de regras e de contratos; Oferecer atividades opcionais de formação; Favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno.

5. Trabalhar em equipe: Elaborar um projeto em equipe, representações comuns; Dirigir um grupo de trabalho, conduzir reuniões; Formar e renovar uma equipe pedagógica; Enfrentar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais; Administrar crises ou conflitos interpessoais.

6. Participar da administração da escola; Elaborar, negociar um projeto da instituição; Administrar os recursos da escola; Coordenar, dirigir uma escola com todos os seus parceiros; Organizar e fazer evoluir, no âmbito da escola, a participação dos alunos; Competências para trabalhar em ciclos de aprendizagem.

7. Informar e envolver os pais: Dirigir reuniões de informação e de debate; Fazer entrevistas; Envolver os pais na construção dos saberes; “Enrolar” (não ser taxativo, explico eu).

8. Utilizar novas tecnologias: A informática na escola: uma disciplina como qualquer outra, um *savoir-faire* ou um simples meio de ensino? Utilizar editores de texto; Explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos do ensino; Comunicar-se à distância por meio da telemática; Utilizar as ferramentas multimídia no ensino; Competências fundamentadas em uma cultura tecnológica.

9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão: Prevenir a violência na escola e fora dela; Lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais; Participar da criação de regras de vida comum referentes à disciplina na escola, às sanções e à apreciação da conduta; Analisar a relação pedagógica, a autoridade e a comunicação em aula; Desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça; Dilemas e competências.

10. Administrar sua própria formação contínua; Saber explicitar as próprias práticas; Estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua; Negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escola, rede); Envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo; Acolher a formação dos colegas e participar dela; Ser agente do sistema de formação contínua. (PERRENOUD, 2000, p. 2-5).

O currículo da escola de educação básica inclusiva deve ser adaptado às necessidades das crianças, jovens e adultos, conforme o caso, e não o contrário. As escolas deverão, por conseguinte, oferecer opções curriculares que se adaptem aos alunos com habilidades e interesses diferentes. Crianças, jovens e adultos com deficiências devem receber

apoio instrucional adicional no programa regular de estudos, ao invés de seguir um programa de estudos diferente. O princípio norteador será o de providenciar, a todos a mesma educação e também prover assistência adicional, conforme o requeiram. A aquisição de conhecimento não é apenas uma simples questão de instrução formal e retórica. O conteúdo do ensino deve atender às necessidades dos indivíduos, com o objetivo de torná-los aptos a participar plenamente no desenvolvimento. O ensino deve ser relacionado às próprias experiências dos alunos e com seus interesses concretos, para que assim se sintam mais motivados.

As formas de avaliação devem ser revistas. Avaliação formativa deverá ser incorporada no processo educacional regular, no sentido de manter alunos e professores informados do grau de aprendizagem alcançada, bem como identificar as dificuldades presentes, para auxiliar os alunos a superá-las. Aos alunos com deficiências deverá ser dispensado apoio contínuo, desde a ajuda mínima, nas classes comuns, até a aplicação de programas suplementares de apoio pedagógico, na escola, ampliando-os, quando necessário, para receber a ajuda de professores especializados (esses de uma formação específica do curso de Atendimento Educacional Especializado) e de pessoal de apoio externo.

Na gestão escolar, os administradores locais e os diretores de escolas são essenciais ao apoio direto de ações afirmativas que possam ser de grande contribuição para que as escolas respondam mais às pessoas com deficiências, desde que a eles seja dada a autoridade necessária e adequada capacitação. Sendo convidados a desenvolver uma administração com procedimentos mais flexíveis, a remanejar recursos pedagógicos, a diversificar as opções educativas, a facilitar a mútua ajuda entre os alunos, a oferecer apoio há quem esteja experimentando dificuldades, e estabelecer relações contributivas dos pais e da comunidade. Estamos falando da gestão escolar, pois, para ela ser bem sucedida depende de um envolvimento ativo e criativo dos professores e do pessoal, bem como da colaboração efetiva e de trabalho em grupo para atender às necessidades dos alunos, sejam quais forem.

Afinal, toda escola deve ser uma comunidade que representa essa coletividade, a responsabilidade do sucesso de cada aluno, depende do papel desse corpo docente, e não de cada professor, individualmente. Se todos os professores compartilham as responsabilidades pela educação de alunos com deficiência, apoiados por pais e todos envolvidos nos processos educativos, sem dúvida serão convidados a assumir uma participação ativa no trabalho da escola.

Não são os saberes desses professores, no entanto, que possuem um papel fundamental como administradores do processo educacional, e sim, sua relação com a educação de fato, apoiando as pessoas com deficiência e se utilizando dos recursos didáticos disponíveis,

tanto dentro como fora da sala de aula, este último apresentará importante influência no desenvolvimento desse aluno. Os exemplos de práticas bem sucedidas podem contribuir para o aprimoramento do processo de ensino e de aprendizagem. São muito valiosas também, as trocas de informações resultantes de pesquisas pertinentes e relativas ao assunto em questão. Deverá ser dado apoio, no plano nacional, ao aproveitamento das experiências comuns e à criação de centros de documentação; além disso, deverá ser melhorado o acesso às fontes de informação.

Serviços educativos especiais deverão ser integrados nos programas de pesquisa e desenvolvimento de instituições de pesquisa e de centros de elaboração de programas de estudos. Atenção especial deverá ser prestada nesta área à pesquisa-ação centralizadas em estratégias pedagógicas inovadoras. Professores deverão participar ativamente tanto da ação, quanto da reflexão envolvidas nesses programas de pesquisa.

Os programas de formação inicial deverão favorecer a todos os estudantes de pedagogia e outras licenciaturas, uma orientação positiva sobre a deficiência, que permita entender o que se pode conseguir nas escolas, com o suporte dos serviços de apoio disponíveis. O conhecimento e habilidades requeridas dizem respeito principalmente à boa prática de ensino e incluem a avaliação de especificidades individuais, adaptação do conteúdo curricular, utilização de tecnologia de assistência, individualização de procedimentos de ensino, para atender a um maior número de aptidões, etc. Na formação dos professores, o foco haverá de recair no exercício da autonomia e aplicação das habilidades na adaptação do currículo, e da instrução, para atender às necessidades dos alunos.

Um problema recorrente em sistemas educacionais, mesmo naqueles que detêm excelentes serviços para alunos com deficiências, refere-se à falta de modelos para esses alunos. Alunos com deficiências precisam de oportunidades para interagir com adultos com deficiências que tenham obtido sucesso, como um padrão para seus próprios estilos de vida e aspirações, com base em expectativas realistas. Além disso, alunos com deficiências deverão ser capacitados e providos de exemplos de atribuição de poder e de liderança, de forma que eles possam, futuramente, contribuir para a definição de políticas que os afetarão. Sistemas educacionais deverão, portanto, procurar contratar professores capacitados e outros educadores com deficiência e deverão buscar, também, o envolvimento de indivíduos com deficiências, que sejam bem sucedidos e que residam na mesma região.

Essas novas habilidades requeridas pela escola inclusiva terão que ser desenvolvidas durante as licenciaturas dos professores da educação básica. Será prioritário preparar gestores locais, supervisores, diretores e professores, dotados da capacidade de assumir funções diretivas nesse âmbito, de prestar apoio e capacitar pessoal docente com menor

experiência. A formação em serviço para todos os professores, levando-se em consideração as variadas e frequentemente difíceis condições sob as quais eles trabalham, impõe-se como imprescindível, preferencialmente no nível da escola e por meio de interação com formadores, apoiada por técnicas de educação à distância e outros recursos didáticos.

O papel das Universidades é fundamental nessa formação, e para o acompanhamento do processo de desenvolvimento da educação inclusiva, especialmente no que diz respeito à pesquisa, avaliação, preparação de formadores de professores e desenvolvimento de programas e materiais pedagógicos. Deverá ser fomentada a criação de sistemas entre universidades e centros de ensino superior nos países desenvolvidos e em desenvolvimento. A ligação entre pesquisa e oficina pedagógica neste sentido é de grande significado. Também é muito importante o envolvimento ativo de pessoas com deficiências em pesquisas para que se assegure que suas perspectivas sejam levadas em consideração.

É relevante destacar a importância do apoio externo prestado por pessoal especializado, de distintos organismos, departamentos e instituições, tais como professores consultores, psicólogos escolares, fonoaudiólogos e reeducadores, etc., sob coordenação local. Na perspectiva da preparação dos jovens e adultos com deficiência, é preciso pensar na sua transição efetiva da escola para o trabalho. Escolas deverão ajudá-los a se tornar economicamente ativos e provê-los com as habilidades necessárias ao cotidiano da vida, de acordo com as demandas sociais e de comunicação, e às expectativas da vida adulta, o que implica em tecnologias adequadas, incluindo experiências diretas em situações da vida real, fora da escola. O currículo para estudantes mais maduros e com deficiência deverá incluir programas específicos de transição, apoio de entrada para a educação superior, sempre que possível, e subsequente capacitação profissional, que os prepare a funcionar independentemente enquanto membros contribuintes em suas comunidades, após o término da escolarização. Tais atividades deverão ser executadas com o envolvimento ativo de conselheiros vocacionais, oficinas de trabalho, associações de profissionais, autoridades locais e seus respectivos serviços e agências.

A interação com os pais e a comunidade é imprescindível à obra educativa, inclusive em relação à educação de pessoas com deficiência. Uma atitude positiva da parte dos pais favorece a integração escolar e social. Governos deverão tomar a liderança na promoção de parceria com os pais, por meio tanto de declarações políticas, quanto legais, no que concerne aos direitos paternos. O desenvolvimento de associações de pais deverá ser promovido e seus representantes envolvidos no delineamento e na implementação de programas que visem o

aprimoramento da educação de seus filhos. Organizações de pessoas com deficiências também deverão ser consultadas, no que diz respeito ao delineamento e implementação de programas.

A participação da comunidade engloba a descentralização e o planejamento local favorecem um maior envolvimento de comunidades na educação e na capacitação de pessoas com deficiências. Administradores locais deverão encorajar a participação da comunidade por meio da garantia de apoio as associações representativas, convidando-as a tomarem parte no processo de tomada de decisões. Para isto, deverão ser criados mecanismos de mobilização e de supervisão, que incluam a administração civil local, as autoridades de desenvolvimento educacional e de saúde, líderes comunitários e organizações voluntárias, em áreas geográficas suficientemente pequenas para assegurar uma participação comunitária significativa.

Também é importante o papel das associações de bairro para facilitar o acesso a locais, bem como o papel das associações de famílias, de clubes e movimentos de jovens, considerando, também, a participação importante das pessoas idosas e outros voluntários, incluindo pessoas com deficiências, em programas tanto dentro como fora da escola.

Sempre que uma ação de reabilitação comunitária seja provida por iniciativa externa, cabe à comunidade decidir se o programa se tornará parte das atividades de desenvolvimento da comunidade. Aos vários parceiros na comunidade, incluindo organizações de pessoas com deficiência e outras organizações não-governamentais, deverá ser dada a devida autonomia para se tornarem responsáveis pelo programa. Quando for o caso, as organizações governamentais nacionais e regionais deverão prestar também apoio financeiro e de outra natureza.

A função das organizações de voluntários perpassa uma vez que, organizações voluntárias e não-governamentais possuem maior liberdade para agir e podem responder mais prontamente às necessidades identificadas, elas deverão ser apoiadas para formular novas ideias e propor serviços inovadores. Tais organizações podem desempenhar o papel fundamental de inovadores e de catalisadores e expandir a variedade de programas disponíveis na e para a comunidade.

Organizações de pessoas com deficiências, ou seja, aquelas que possuam influência decisiva deverão ser convidadas a tomar parte ativa na identificação de necessidades, expressando sua opinião a respeito de prioridades, administrando serviços, avaliando desempenho e defendendo mudanças. A sensibilização pública apresenta políticos em todos os níveis, incluindo o nível da escola; deverão regularmente reafirmar seu compromisso para com a inclusão e promover atitudes positivas entre as crianças, professores e o público em geral, no que diz respeito aos que possuem deficiências.

A mídia possui um papel fundamental na promoção de atitudes positivas frente à inclusão de pessoas com deficiência na sociedade, superando preconceitos e má informação, e difundindo um maior otimismo e imaginação sobre as capacidades das pessoas com deficiência. A mídia também pode promover atitudes positivas em empregadores com relação ao emprego de pessoas com deficiência. A mídia deverá acostumar-se a informar ao público a respeito de novas abordagens em educação, particularmente no que se refere à provisão de educação inclusiva em todas as escolas da educação básica pública e privada,

Um modo efetivo de obter o máximo proveito é a inclusão mediante a ação Inter complementar dos recursos humanos institucionais, logísticos, materiais e financeiros dos vários departamentos ministeriais (Educação, Saúde, Bem-Estar Social, Trabalho, Juventude, etc.), das autoridades locais e territoriais e de outras instituições especializadas. Uma abordagem conjunta, tanto social, quanto educacional, no que se refere à educação especial, exigirá estruturas eficazes de gestão, que favoreçam a cooperação dos diversos serviços, no plano nacional e local, que permitam a colaboração entre autoridades públicas e organismos associativos.

Uma alta percentagem de deficiência constitui resultado direto da falta de informação, da pobreza e de baixos padrões de saúde. Tendo em vista o aumento dos casos de deficiência no mundo, sobretudo nos países em desenvolvimento, uma ação conjunta deve ser desenvolvida no plano internacional, em estreita colaboração com esforços nacionais, no sentido de prevenir as causas de deficiências, através da educação, a qual, por sua vez, reduzirá a incidência e a prevalência de deficiências, reduzindo também as demandas sobre os limitados recursos humanos e financeiros desses países.

Assistência internacional e técnica, às pessoas com deficiências procedem de muitas fontes. Portanto, torna-se essencial que se garanta coerência e complementaridade entre organizações do sistema das Nações Unidas e outras agências que prestam assistência nesta área. Cooperação internacional deverá apoiar a realização de seminários de capacitação avançada para administradores e outros especialistas em nível regional e reforçar a cooperação entre universidades e instituições de treinamento, em diversos países, para a condução de estudos comparativos, bem como para a publicação de referências documentárias e de materiais didáticos.

A Cooperação internacional deverá auxiliar no desenvolvimento de associações, regionais e internacionais, de profissionais envolvidos com o aperfeiçoamento da educação especial e deverá apoiar a criação e disseminação de boletins e publicações, bem como a organização de conferências e encontros regionais. Encontros regionais e internacionais,

referentes a questões relativas à educação deverão garantir que necessidades educacionais especiais sejam incluídas como parte integrante do debate, e não somente como uma questão em separado. Como modo de exemplo concreto, a questão da educação especial deverá fazer parte da pauta de conferências ministeriais regionais, organizadas pela UNESCO e por outras agências intergovernamentais. Cooperação internacional técnica e agências de financiamento, envolvidas para favorecer nas tecnologias da comunicação, os requisitos de acesso universal que constituem o fundamento da nova infraestrutura da informação.

3.3 Formação inicial e continuada para a educação inclusiva

Os objetivos prescritos na Constituição Federal/1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9394/1996 são claros quanto à responsabilidade do professor que deve comprometer-se durante o processo de formação, viabilizando o progresso pedagógico que, quando este não acontece, revoltantemente, admite-se para a comunidade sua incapacidade docente de aprender, renovar e criar, perdendo a oportunidade de interagir diretamente com alunos especiais, buscando os direitos de cidadania, dentre eles o ensino.

Tardif (2005) apud Marx, afirma que “o homem é a raiz do homem”, pode-se, portanto, parafrasear sua célebre fórmula, afirmando que “a criança escolarizada é a raiz do homem moderno atual”, ou seja, de nós mesmos”.

Para que estes desafios sejam vencidos e ser possível externar as potencialidades dos alunos, é imprescindível saber que perfil de professor é adequado para atender às pessoas com deficiências, além da capacidade de aprender novas tecnologias, absorver mudanças e continuar estudando para se manter atualizado. O profissional de sucesso, hoje, deve ter habilidade de substituir o novíssimo pelo mais atual, antigos paradigmas da educação pelos novos que se aglomeram diante de reais necessidades pedagógicas cotidianas. Assumir

o conjunto das unidades de formação, por todos os professores, só é possível se eles compartilharem um referencial comum: o profissional reflexivo como figura emblemática do professor que deseja formar. Ele não exige um acordo profundo sobre a conceituação da metacognição, da reflexão, da regulação, do papel dos saberes ou da experiência. Uma convergência global é suficiente. A diversidade dos enfoques aumentará as possibilidades de os estudantes optarem por este ou aquele caminho e enriquecerá seu campo de possibilidades: pode-se estimular o desenvolvimento da prática reflexiva ao analisar protocolos, ao assistir a vídeos, ao observar planejamento didático, ao convidar a escrever um diário, ao trabalhar com situações ou com dilemas ou ao organizar debates. (PERRENOUD, 2002, p.67).

Não se pode adquirir ou até mesmo possibilitar uma educação de qualidade, se a prática pedagógica não aceita o novo, rejeitando-o, antes mesmo de provar. Vivenciar alguns momentos junto à realidade dessa clientela é garantir ao corpo docente a aplicação dos direitos e deveres para todo cidadão de forma igualitária, assumindo a responsabilidade de educadores e não de transmissores de conteúdos.

Os desafios concernentes à educação básica inclusiva e, em particular, o atendimento educacional especializado nas salas multifuncionais – tipo II, para o professor de hoje, são caminhos que o conduzirão ao ápice da qualificação profissional e pessoal, impondo a necessidade de redefinição do perfil do professor. O que realmente importa é estar aberto às mudanças, ter disposição para adaptar as atividades, querer desenvolver um trabalho junto com os alunos? Afirma-se: Não basta dizer que ensinou, é preciso que todos aprendam.

O entendimento sobre concretizar as pedagogias diferenciadas, explicando as desigualdades e dominando a distância cultural na relação com o saber, permite apresentar algumas bases didáticas e organizativas, como uma possibilidade de compreender que é possível minimizar a exclusão dos nossos alunos do ensino regular. Inclusão

não trata apenas de colocar uma criança diferente em uma sala de aula ou em uma escola.

Inclusão trata, sim, de como nós lidamos com a diversidade, como lidamos com a diferença, como lidamos [ou como evitamos lidar] com a nossa moralidade.

Inclusão não quer absolutamente dizer que somos todos iguais.

Inclusão celebra, sim, nossa diversidade e diferenças com respeito e gratidão. Quanto maior nossa diversidade, mais rica a nossa capacidade de criar novas formas de ver o mundo.

Inclusão é reconstruir nossos corações e nos dar as ferramentas que permitam a sobrevivência da humanidade como uma família global (FOREST; STAIMBACK, 1999, p. 78).

O motivo que sustenta a luta pela inclusão como uma nova perspectiva para as pessoas com algum tipo de “deficiência”, ou seja, limitação é, sem dúvida, a necessidade de elevação da qualidade do ensino nas escolas públicas, para responder às demandas de cada um dos seus alunos, de acordo com suas especificidades, sem cair nas teias da educação especial. A prática da inclusão social se baseia em princípios diferentes do convencional: aceitação das diferenças individuais, valorização de cada pessoa, convivência dentro da diversidade humana e aprendizagem por meio da cooperação; tudo isso, somente ocorrerá com a profissionalização do ofício do professor no centro das reformas do sistema educativo, evidenciando a importância das práticas pedagógicas e da identidade desse professor.

O paradoxo de aprender competência realmente nova é este: um estudante não pode inicialmente entender o que precisa aprender; ele pode aprendê-lo somente educando a si mesmo e só pode se educar começando a fazer o que ainda não entende. (SCHÖN, 2000, p. 79).

O fazer pedagógico se utiliza das condições mínimas para uma integração que significa a inserção da pessoa deficiente preparada para conviver na sociedade; embora, nesse sentido, a dimensão do profissional da educação tenha a possibilidade de alcançar a inclusão que significa a modificação da sociedade como pré-requisito para a inclusão e desenvolvimento integral de todas as pessoas, assegurando-lhes o exercício da cidadania. Acredita-se que não adianta incluí-lo dentro de qualquer um espaço físico com infraestrutura adequada sem que lhe permita o desenvolvimento integral. E sim, que a realização de um trabalho duradouro e consciente é notória, quando todos os elementos que compõem a comunidade escolar se comprometem na participação ativa deste ato, principalmente o professor que interliga as práticas pedagógicas com os escassos recursos disponíveis para uma escola com qualidade, assumindo o papel de educar, além da participação dos pais, colaboradores dos processos de ensino e de aprendizagem, alunos conscientes da importância de estudar e se desenvolver, dentro da ética e da estética da solidariedade. Essa escola idealizada, entretanto não existe, mas se tem a chance de construí-la e fazê-la real, a partir do momento em que há discussão sobre o papel da escola e do professor. É neste quadro

que o estudo das problemáticas relativas às questões de ensino/educação/formação tende a diversificar-se e a aprofundar-se, contemplando também a figura do professor, através de uma perspectiva poliédrica, multifacetada. Ultrapassam-se as visões clássicas que o situam na eficácia do seu fazer, como agente social, no espaço restrito da sala de aula, para o considerarmos de forma integrada, como homem/cidadão/profissional, em devir, inserido e em acção, na sociedade do seu tempo. (NÓVOA, 2008, p. 159).

A integração pode ser imposta por leis, mas seu fracasso ou êxito será determinada pela ação do professor dentro da sala, a maneira com que lida com as diversidades, possibilitando ou inviabilizando o processo de aprendizagem, sendo o respeito e a atenção individualizada ao ritmo e peculiaridades dessa clientela o que se constituem a maior contribuição da educação inclusiva. Pode-se dizer que não existem crianças que nada podem aprender, mas sim métodos inadequados para ensiná-los, o que é confirmado não só pelas teorias piagetianas, mas desde o século XVII com Comênios que assegurava que todos podem aprender tudo, inclusive fazendo alusão direta a crianças com deficiências.

Não lidar com as diferenças é não perceber a diversidade que cerca a realidade da sala de aula e diferentes aspectos que a compõem, implícita ou explicitamente, às vezes ocultadas e/ou tratadas à parte. Essa maneira de agir remete, entre outras formas de discriminação, à necessidade de

se separar alunos com dificuldades em escolas e classes especiais, à busca da "pseudo" homogeneidade nas salas de aula, para o ensino ser bem sucedido; enfim, à dificuldade que temos de conviver com pessoas que se desviam um pouco mais da média dos padrões aceitáveis pela sociedade, conduzindo-as ao isolamento, à exclusão, dentro e fora das escolas.

Mudanças substanciais na planificação e implementação de projetos de educação abertos à diversidade estão ancoradas em metodologias interativas, que desenvolvem a pessoa por inteiro, e em que a dignidade do aluno está sempre preservada e respeitada. Esses métodos acentuam o direito de todos à livre expressão de suas ideias e sentimentos e as propostas de trabalho pedagógico são marcadamente democráticas, mudando o papel desempenhado por alunos e professores e as relações estabelecidas entre os processos de ensino e de aprendizagem.

As escolas de qualidade liberam o aprendiz da tutela do adulto e, no plano intelectual e social, a autonomia se opõe a heteronímia: sendo a livre investigação que nega o dogmatismo e a instrução acaba não presidindo os atos pedagógicos, pois o que vigora é que cada aluno é capaz de fazer, de dizer, de compreender, em um dado momento de sua trajetória escolar.

Para que isso seja possível, necessário se faz, que os elementos que compõem a comunidade escolar introspectem uma reflexão crítica e politizada de seu papel e da influência na família, visando conjuntamente criar uma sociedade consciente e integralizadora, deixando de ser um apenas uma utopia e sim, concretizando gradativamente como realidade inclusiva.

A discussão de uma nova aprendizagem exige uma forma de pensar também diferenciada, como nos ajudar a refletir:

A reflexão-na-ação tem uma função crítica, questionando a estrutura de pressupostos do ato de conhecer-na-ação. Pensamos criticamente sobre o pensamento que nos levou a essa situação difícil ou a essa oportunidade e podemos, neste processo, reestruturar as estratégias de ação, as compreensões dos fenômenos ou as formas de conceber os problemas. (SCHÖN, 2000, p. 33).

Essa ação reflexiva perpassa das teorias que envolvem a educação de jovens e adultos, como também a modalidade de educação especial, buscando a autonomia no processo de ensinar e aprender. Cada ação experimental seja em cursos de extensão, capacitações e/ou atualizações, representa uma forma de buscar algumas práticas diferenciadas a fim de trabalhar com alunos que necessitam de trabalhos individuais; na verdade, pode ser visto como um experimento local que contribui diretamente para um experimento global de reconstrução, ou melhor, entendimento da concepção do problema.

Aprender uma prática por conta própria tem a vantagem da liberdade – liberdade para experimentar sem os limites das visões recebidas de outros. Mas também oferece a desvantagem de exigir que cada aluno reinvente a roda, ganhando pouco ou nada da experiência acumulada de outros. A condição de aprendiz oferece a exposição direta às condições reais de prática e aos reais padrões de trabalho. (...) Uma aula prática é um ambiente projetado para a tarefa de aprender uma prática. Em um contexto que se aproxima de um mundo prático, os estudantes aprendem fazendo, ainda que sua atividade fique longe do mundo real do trabalho. Eles aprendem assumindo projetos que estimulam e simplificam a prática ou projetos reais sob uma supervisão minuciosa. Uma aula prática é um mundo virtual, relativamente livre de pressões, distrações e riscos do mundo ao qual, no entanto, ele diz respeito. Fica no espaço intermediário entre o mundo prático e a camada “leiga” da vida ordinária e o mundo esotérico da academia. (SCHÖN, 2000, p. 40).

Quando a ação acontece apenas para ver o que dela deriva, sem que a acompanhem previsões ou expectativas, ela é apenas exploratória nessa perspectiva, ou seja, uma atividade investigativa e lúdica, pela qual somos capazes de obter uma impressão das coisas. É bem-sucedida quando leva a alguma descoberta. Quando o profissional reflete-na-ação, em um caso que ele percebe como único, prestando atenção ao fenômeno e fazendo vir à tona sua compreensão intuitiva, sua experimentação é, ao mesmo tempo, exploratória, teste de ações e de hipóteses. As três funções são preenchidas pelas mesmas ações, do que deriva o caráter distintivo da experimentação na prática.

A epistemologia da prática positivista baseia-se em três dicotomias. Dada a separação de meios e fins, a solução instrumental de problemas pode ser vista como um problema técnico a ser medido por sua eficácia em atingir um objetivo pré-estabelecido. Dada a separação entre pesquisa e prática, a prática rigorosa pode ser vista como a aplicação de problemas instrumentais das teorias e técnicas baseadas na pesquisa, cuja objetividade e generalidade derivam do método do experimento controlado. Dada a separação do fazer e do conhecer, a ação é apenas uma implementação e um teste de decisão técnica. (SCHÖN, 2000, p. 70).

A escolarização supõe, historicamente, a edificação e a institucionalização de um novo campo de trabalho, perceptível que é a docência na escola, no seio da qual os modos de socialização e de educação anteriores serão resignificados, abolidos, adaptados ou transformados em função dos dispositivos próprios do trabalho dos professores na escola. Neste sentido, se as interações cotidianas presentes entre os professores e os alunos constituem bem o fundamento das relações sociais na escola, essas relações são, antes de tudo, relações de trabalho, quer dizer, relações entre trabalhadores e seu “objeto de trabalho”.

Ora, a escolarização repousa basicamente sobre interações cotidianas entre os professores e os alunos. Sem essas interações a escola não é nada mais que

uma imensa concha vazia. Mas essas interações não acontecem de qualquer forma: ao contrário, elas formam raízes e se estruturam no âmbito do processo de trabalho escolar e, principalmente, do trabalho dos professores sobre e com os alunos. (TARDIF, 2005, p. 23).

A escola e o ensino têm sido historicamente invadidos e continuam ainda a sê-los, por modelos de gestão e de execução do trabalho oriundos diretamente do contexto industrial e de outras organizações econômicas hegemônicas. A introdução de novas tecnologias da comunicação na escola (internet, multimídias, computadores, etc.) vai, em geral, no mesmo sentido: o ensino se assemelha a um processo de “tratamento da informação” e se aplicam a ele modelos de racionalização tirados diretamente do trabalho tecnológico, sem se dar ao trabalho de questionar sua validade e, sobretudo, de avaliar seu impacto sobre os conhecimentos escolares, o ensino e a aprendizagem dos alunos.

O trabalho sobre os símbolos remete a processos cognitivos baseados em informações, conhecimentos, concepções, ideias, etc. Ele é ligado a atividades como a observação, a compreensão, a interpretação, a análise e a criação intelectual. Somente o contexto do trabalho interativo cotidiano permite compreender as características cognitivas particulares da docência, e não o inverso. Tardif (2005), afirma que a organização escolar na qual o trabalho é desenvolvido tampouco é um mundo fechado; ela não é autônoma, mas participa de um contexto social mais global no qual está inscrita [...] [...] tal contexto social está tanto “dentro” quanto “fora” da escola.

A docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores. Sendo a atividade docente no contexto escolar não tem nada de simples e natural, mas é uma construção social que comporta múltiplas facetas e cuja descrição metódica implica necessariamente em escolhas epistemológicas.

A docência como qualquer trabalho humano, pode ser analisada inicialmente como uma atividade. Trabalhar é agir num determinado contexto em função de um objetivo, atuando sobre um material qualquer para transformá-lo através do uso de utensílios e técnicas. (TARDIF, 2005, p. 49).

Os docentes deixam evidentes, sistematicamente, através de sua própria fala, as tensões, os dilemas, as contradições que estruturam sua própria experiência de trabalho, ou seja, a atividade e o status, pois é exatamente na ação cotidiana e nos papéis de que se revestem os docentes fazem a experiência de uma espécie de esartejamento entre lógicas contraditórias.

Fundamentalmente, quando olhamos a evolução da escola ao longo de um século, constatamos que sua célula básica permanece intacta (a classe perdura), mas ao redor desse nó central multiplicaram-se grupos, estruturas, dispositivos organizacionais mais e mais complexos. (TARDIF, 2005, p. 81).

Partindo dessas afirmativas, a formação continuada para o docente constitui uma das chaves para a compreensão das etapas de enfrentamento as dificuldades e as transformações da sociedade do trabalho. Percebendo-nos, enquanto um organismo vivo, do qual cada célula básica permanece intacta, mas ao seu redor multiplicaram-se grupos, estruturas e dispositivos organizacionais; no caso estudado, um dispositivo desenvolvido nas salas multifuncionais.

Ensinar é trabalhar num ambiente organizacional fortemente controlado, saturados de normas e regras e, ao mesmo tempo, agir em função de uma autonomia importante e necessária para a realização dos objetivos da própria escola. (TARDIF, 2005, p. 100).

Conhecer o local a ser trabalhado, trata de fato do que a docência realiza numa escola. Como lugar de trabalho ela não é apenas um espaço físico, mas também um espaço social que define como o trabalho dos professores é realizado. Portanto, a escola, como todo local de trabalho, não é apenas um ambiente neutro ou acessório; sua própria estrutura ocasiona para os professores tensões que estão no âmago de sua profissão.

[...] a docência é um trabalho que podemos denominar parcialmente flexível, do qual alguns limites quantitativos e qualitativos dependem de muitos fatores. Dissemos “parcialmente elásticos” (e não completamente), porque algumas tarefas têm uma duração legal bem determinada pela organização escolar (aulas, a vigilância na hora das recreações, etc.). (TARDIF, 2005, p. 112).

São os programas escolares que permitirão por em prática e efetivar os grandes princípios, fornecendo aos professores um quadro de trabalho mais preciso a partir do qual poderão buscar objetivos particulares nas diferentes matérias. A docência é o que se chama uma atividade instrumental, ou seja, uma atividade estruturada e orientada para objetivos a partir dos quais o ensino compreende, planeja e executa sua própria tarefa, utilizando e coordenando vários meios adequados para realizá-las.

Finalmente, a experiência dos professores em relação ao seu mandato parece ambígua. Eles aderem ao mandato da escola, mas mantêm, ao mesmo tempo, uma distância em relação a ele; sua experiência é a de alguém que busca objetivos importantes mas pouco precisos, e enquadrados num plano regulamentado de trabalho, que exige deles comportamentos, às vezes, considerados anômicos e transgressivos. (TARDIF, 2005, p. 229).

Na verdade, as finalidades da escola trazem potencialmente conflitos de valores e resultam de relações de força entre certas visões do mundo, da criança, do adulto, da pedagogia, do bem e do mal, do bom e do ruim, etc. Portanto, não nos surpreendem que as finalidades sejam ambíguas. Tardif (2005), descreve sobre a interatividade que caracteriza o principal objeto de trabalho do professor, pois o essencial de sua atividade profissional consiste em entrar numa classe de deslanchar um programa de interações com os alunos.

Na docência, o peso da significância que é o trabalhador constitui o meio fundamental pelo qual se realiza o trabalho em si mesmo, ou a busca dessa qualificação infundável. A personalidade do trabalhador se torna, ela mesma, uma tecnologia do trabalho, ou seja, um meio em vista dos fins visados. Componentes como calor, a empatia, a compreensão, a abertura de espírito, o senso de humor, etc., constituem, assim, trunfos inegáveis do professor como trabalhador interativo.

“A pedagogia do professor é estabelecida sempre em sua relação com o outro, isto é, em suas relações com os alunos [...] ela se diferencia, e bem profundamente, do conhecimento científico e técnico que por sua vez, volta-se para a objetivação e manipulação dos fatos.” (TARDIF, 2005, p. 273).

A docência como uma forma de trabalho humano, sobre o humano, um trabalho interativo, no qual o trabalhador se relaciona com seu objeto sob o modo fundamental da interação humana, do face a face com o outro. Tardif (2005), afirma que esses diferentes elementos mostram, conseqüentemente, que a organização celular do trabalho é um dispositivo que opera simultaneamente em vários planos: espacial, temporal, identitário, experiencial e social.

O destaque de cada plano será aprofundado no capítulo III que apresentará o centro de excelência CRSU enquanto espaço inclusivo, conforme as características, condições e profissionais técnicos encontrados no mesmo, articulando os pontos de fragilidades e potencialidades da realidade educacional conforme a pesquisa. Demonstrando que o trabalho docente comporta uma dupla face; é um trabalho regulado e flexível, um trabalho controlado e que requer, ao mesmo tempo, uma boa dose de autonomia e de responsabilidade pessoal.

Ensinar é necessariamente, assumir contradições, tensões, dilemas sem solução lógica para com seres humanos e por eles. É fazer escolhas cotidianas que geram conseqüências e tem custos, às vezes, imprevisíveis, às vezes contrários às intenções iniciais. (TARDIF, 2005, p. 288).

Sendo assim, o professor pode não se sentir apto a assumir as turmas, as salas de recursos multifuncionais, mas é capaz de criar as possibilidades de aprender, a cada plano

individualizado do aluno, recorrendo na ação que a docência é um ofício “impossível”, também como é verdade que nada tem que continuar sendo impossível, podendo aplicar uma ação reflexiva e inovadora e transformar a realidade de exclusões e segregações num espaço inclusivo e possível.

3.4 Formação Continuada em Educação Inclusiva – AEE em Sergipe (2010 – 2014)

O atendimento educacional especializado, conforme o MEC e o INEP, traz embasamento numa perspectiva da Educação Inclusiva, na qual a Educação Especial integra a proposta pedagógica da escola regular, promovendo esse atendimento. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, podemos declarar que a Educação Especial é a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Ainda podemos citar a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU/2006), ratificada no Brasil com status de emenda constitucional e promulgada por meio do Decreto nº 6.949/2009, de 25 de agosto de 2009, "pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas".

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), definido pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, é gratuito aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e deve ser oferecido de forma transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino. De acordo com o decreto, o Atendimento Educacional Especializado compreende um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, organizados institucional e continuamente, prestados de forma complementar à formação de estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento; e suplementar à formação de estudantes com altas habilidades/superdotação.

Os professores que adquiriram experiências nas escolas especiais podem dar uma importante contribuição às escolas inclusivas no que diz respeito à adaptação do conteúdo e do método, dos programas de estudo, às necessidades individuais dos alunos.

Neste sentido a equipe pedagógica da SEED/SE, do setor competente, assim se pronuncia quanto a realidade em Sergipe, sendo considerado Sujeito da Pesquisa 1 (SP1), trecho de uma entrevista de uma especialista da equipe pedagógica/outubro, 2014:

Cento e vinte e nove salas de recursos aqui na rede estadual de ensino, se engloba a DEA, que é a Diretoria de Ensino de Aracaju, e as demais diretorias, as outras nove, são dez diretorias regionais, destas cento e vinte e nove, noventa e cinco estão em pleno funcionamento, espaço físico com o professor, evidentemente que alguns equipamentos faltam, porque tem a parte de responsabilidade do MEC como, os equipamentos, o imobiliário. Então, alguns imobiliários, como mesa redonda, cadeiras, algumas não chegaram, isso não só aqui em Sergipe, mas em rede nacional, em nível nacional, como o problema com licitação, etc. Mas, isso é contrapartida do estado que é a questão do professor, a questão do espaço físico, dos demais investimentos de acompanhamento, eles estão funcionando. (SP1).

A visão prospectiva é definida pelo mesmo sujeito abordado, nos seguintes termos:

Agora para dois mil e catorze nós temos uma meta das trinta e quatro que faltam nós colocarmos, implementarmos cinquenta por cento dela, pelo menos mais de dezessete funcionarão agora, porque o que acontece é que de fato não tem o espaço físico, são escola menores, do interior, na zona rural e os limites de sala de aula, etc., construção, outras é questão de reforma, questão de professor. Nós tivemos um processo seletivo simplificado para professor de sala de recursos multifuncionais, lamentavelmente por circunstâncias que fogem a nossa governabilidade apenas quatro passaram, mas o que é que nós fazemos, qual um dos pilares ali, a questão da formação continuada para o atendimento dos demais profissionais da educação. (SP1).

Fica evidente em sua fala que não se trata de um trabalho inicial, havendo investimento do MEC há já alguns anos neste sentido, marcado por critérios que oscilam ano a ano não garantindo a especialização dos professores da área, havendo flutuação dos cursistas, inclusive nas suas funções nas escolas.

Desde dois mil e dez nós temos um projeto chamado Curso de Formação Continuada Tecendo Saberes sobre o Atendimento Educacional Especializado, e ao longo destes quatros, dois mil e treze foi a nossa terceira edição, justamente com o objetivo de dar essa formação a esse professor, porque é uma coisa relativamente nova, a gente sabe que a política de dois mil e oito, isso historicamente, muito embora já desde a própria Constituição, a própria LDB e etc., etc., mas aqui tem a questão da regulamentação da lei, então com a saída da política em dois mil e oito é que a coisa tomou uma efervescência maior, e de lá pra cá, nós começamos em dois mil e dez, porque os cursos são oferecidos pelo MEC, essas especializações no final das crises inclusive, mas o quantitativo de vagas é muito limitado, há uma série de critérios, tem que estudar na sala, enquanto técnica, por exemplo, não posso fazer, muitos dos nossos colegas não podem, como também estão rede municipal de Aracaju, então eu fiz por lá, já fizemos essa solicitação inclusive diretamente ao MEC, mas enfim o que nós fizemos foi com a nossa iniciativa, e para nossa alegria em dois mil e dez foi o ano que começou esse curso para

o MEC, começamos aqui, um grupo de estudo aqui internamente e começamos a implementar esse curso, para nossa alegria no momento que estávamos iniciando saiu do MEC, nós observamos que estava em plena consonância com o que estava lá, a gente aproveitou e a gente se fortaleceu. Em dois mil e dez nós fizemos aqui em Aracaju, todos os professores vinham para cá, em dois mil e onze nós fizemos uma versão um pouco diferente, nós passamos aí para as diretorias regionais, em dois mil e onze nós fizemos com um grupo menor que ainda não tinha feito, voltamos a fazer aqui em Aracaju em dois mil e doze, dois e treze nós abrimos também para os professores da rede municipal então, graças a Deus, eles gostaram bastante, ficaram sempre nessa expectativa, paralelamente a isso existem vários outros cursos menores como oficina de DOSVOX, de objetos de aprendizagens, oficina de software que através do PROINESP, então essa formação se dá dessa forma. (SP1).

Sobre o acompanhamento dessa política foi destacado o papel do órgão da Secretaria de Estado, a DIEESP, respondendo pela articulação entre a SEED e todas as Diretorias Regionais de Educação na implementação da Educação Inclusiva:

Aqui a DIEESP é o órgão responsável pela implementação da política educação especial aqui no nosso estado, nós fazemos esse acompanhamento sistemático a salas de recursos, nós fazemos as visitas sistematizadas, com roteiros pré-estabelecidos, que a gente olha da porta de entrada, como a gente diz, da secretaria, e como é uma matrícula dupla, ele é matriculado no ensino regular, essa é a condição para este passar pelo recurso, e na sala de recursos, ele tem também uma matrícula duplicada, a pré-escola também ensina dessa forma, mesmo que ele esteja numa escola da rede municipal ou pode estar na escola estadual, ou vice-versa, então desde a acolhida desde aquele momento a gente observa também com as demais turmas o artigo das salas de recursos multifuncionais e dali a gente vai conversar especificamente quais são os equipamentos, como chegaram, porque tem também essa parte toda da multimídia, de recurso baixa e alta tecnologia, o que é que tem a gente faz essa observação, a identificação desses recursos, porque o papel também desse professor é a identificação desses recursos, qual se identifica, qual o melhor para trabalhar com aquele aluno especificamente, porque tem a questão dos códigos, da linguagem, o código braile, a Língua Brasileira de Sinais, trabalhar com comunicação alternativa, a questão também de um aluno com altas habilidades, superdotação, também você fazer de forma suplementar, porque é um atendimento que é complementar ou suplementar, no caso suplementar os alunos com altas habilidades e complementar em relação aos demais, os processos mentais, então tudo que é trabalhado ali nessa sala especificamente, a gente faz essa observação, a gente tem um registro, tem uma pasta que a gente vai, e a parceria com a própria diretoria regional, por exemplo, no início do ano agora está começando, nesta quarta será a primeira reunião com os técnicos regionais e são os nossos aportes lá nas diretorias, então eles... é como funciona as secretarias e diretorias, então a gente já passa inicialmente toda a logística quais são os pilares do trabalho pedagógico, então a gente vem com essa dedicação, como venho falando, a esse professor da sala de recurso. Esse ano a gente está com investimento maior a esse professor do ensino regular, eles devem trabalhar em forma em parceria, é a rede colaborativa de apoio, ali não é um fim a si mesmo e ele não deve trabalhar como redoma de vidro, isolados, não ele deve trabalhar com os demais, tanto com os professores, com a equipe diretiva, com a pessoa que serve a merenda,

com a pessoa de limpeza, com os outros atendimentos que ele recebe como fonoaudiólogos, psicólogos, se houver essa possibilidade pra essa troca de informações, então é exatamente aquilo da rede colaborativa, porque muitos desses alunos sempre tiveram ajuda do ponto de vista da saúde, do ponto de vista educacional está sendo recente, então nós precisamos de qualquer sorte, que essa troca de informações, de buscar o maior número de apoio possíveis, pra que ele de fato possa ter essa autonomia, sua independência, seus direitos realmente reconhecidos e exercidos, é uma questão de tabu, de que essas pessoas aprendem. (SP1).

Representante da equipe diretiva da SEED-SE apresenta a importância da sala de recursos, sendo considerado Sujeito da Pesquisa 2 (SP2) em sua entrevista/outubro, 2014, chamando a atenção para as especificidades do atendimento na referida Sala:

As salas de recursos, elas se constituíram num grande diferencial no processo de inclusão. A sala de recursos multifuncionais, porque até então, nós tínhamos a sala de recurso comum que atendia inclusive naquele período até os alunos com dificuldades de aprendizagem. Nesse novo perfil, quando entrou a nova política de educação especial na perspectiva inclusiva em 2008, as pessoas com dificuldade de aprendizagem: com discalcolia, com disgrafia, com dislexia, com hiperatividade, eles não estão mais sendo contemplados na atual política. É lógico que a Secretaria de Educação tem que dar esse respaldo, através de um acompanhamento pedagógico ou psicopedagógico, mas não dentro da política. A política hoje, ela trata os alunos com altas habilidades ou superdotação, com deficiência e com transtornos global de desenvolvimento, esse é o público alvo da política de educação especial numa perspectiva inclusiva. Então, as salas de recursos, elas vem dar o suporte aos professores do ensino regular, porque eu digo que ela vem dar o suporte, no sentido de que esse professor que atua na sala de recursos, ele tem uma bagagem de conhecimentos específicos acerca das dificuldades que aquele aluno apresenta por conta de suas especificidades em decorrência da sua condição física e que, com esse trabalho, paralelo as salas comuns, esse aluno vai estar superando essas barreiras que o afastam do ensino comum. Como exemplo: o aluno com cegueira na sala de recursos o que ele vai aprender? Ele vai estar aprendendo o Braille, o Sorobã que é a forma de ensinar matemática, de calcular matemática para os alunos cegos, a orientação e mobilidade, a produção de recursos em alto relevo para esses alunos, que o professor na sala comum não tem condição de desenvolver esse trabalho. Então, por isso, que eles trabalham em parceria, é um trabalho conjunto, por isso também que ele é paralelo, porque o professor da sala de recurso, ele tem que estar entrando constantemente em contato com o professor da sala comum para estar buscando alternativas e estratégias pedagógicas de desenvolver o seu trabalho de forma que venha beneficiar o aluno na sala e atenda a necessidade da aprendizagem dele do conteúdo programado para toda turma. (SP2).

A influência do apoio das salas de recursos multifuncionais ao cotidiano da sala comum seria resultado de uma ideia de rede colaborativa, o que é confirmado no novo trecho de uma entrevista da mesma representante diretiva da equipe SEED/outubro, 2014:

É seria, mais ou menos isso, mas dentro de uma perspectiva mais de você focar seu trabalho, não no apoio pedagógico só, lógico que o apoio pedagógico, dessa forma, trabalhando em cima das especificidades em determinado momento, você estará reforçando o conteúdo da sala comum, porque você vai estar tendo acesso aquele conteúdo e vai trabalhar em cima dele. O professor vai estar trabalhando as partes da planta, o aluno/cego precisa entender de como funciona isso, é só um exemplo que estou pegando como práxis. Então, o professor da sala comum, ele vai ter que estar buscando confeccionar o caule, através de desenhos de alto relevo, que o aluno possa passar a mão e através do tato, para que ele possa diferenciar as partes da planta, então é uma colaboração sim, mas com atividades diferenciadas, cada um com seu trabalho específico, com suas ações específicas. (SP2).

O próprio MEC em seus marcos legais, já orienta o trabalho do professor da sala de recurso, através da Resolução nº 04 de 2009, que tanto orientam a postura do professor (quais as ações que ele deve estar desenvolvendo), como também em termos de recursos (como é a manutenção dessa sala, quem são os responsáveis). O PPP necessariamente contempla esse trabalho da escola, indicando a função, o papel do professor, o perfil desse professor, tudo conforme a Resolução nº 04, no Decreto 7611 de 2011. Este é o arcabouço de orientação, o norte para que o professor siga.

A especialização em atendimento especializado nos moldes do MEC, somente a Universidade do Ceará realiza, mas a quantidade de alunos, de vagas disponibilizadas ano a ano é insuficiente para atender à demanda do Brasil todo. A partir do projeto Tecendo Saberes, que é um curso que se faz em cima desse material que é trabalhado a distância pelo MEC, adquire-se via professores que participaram desse curso a distância. A organização desse material, trabalha justamente com esses professores que estão iniciando o seu trabalho na sala de recursos, a partir daí se orienta como vai trabalhar seu plano de atividade. Não é o professor da sala comum que vai determinar o trabalho da Sala de Recursos visto que não é um planejamento aleatório; para que o professor possa estabelecer esse trabalho, ele tem que avaliar cada caso, aluno por aluno.

Corrobora essa perspectiva do trabalho desenvolvido nas salas de recursos multifuncionais, o trecho de uma entrevista da representação diretiva da equipe SEED-SE/outubro, 2014:

As dificuldades que aquele aluno apresenta, ele vai ouvir o professor, a família, a coordenação pedagógica da escola, o próprio aluno, a partir disso elabora um plano e faz uma anamnese, pra que possa fazer um diagnóstico pedagógico dessa realidade, saber quais são as dificuldades daquele aluno e de que forma ele vai está atuando para minimizar aquelas dificuldades, de forma que o aluno possa romper essas barreiras, afastando ele da sala de aula. (SP2).

Seu depoimento diferencia esses procedimentos da itinerância praticada anteriormente, com base na transversalidade:

O serviço de itinerância que já era feito, modifica o seu papel, visto que o professor era itinerante, enquanto o professor de recursos multifuncionais desenvolvendo o trabalho através de software, que poderia estar em qualquer escola trabalhando, mas ele também reproduz recursos de tecnologia assistida. Um aluno que tenha dificuldade de segurar um lápis, um aluno de paralisia cerebral, esse professor terá de desenvolver um tipo de recurso pedagógico que fixe esse lápis a mão do aluno, seja através do EVA, seja através do emborrachado, com um tubo de PVC ou alguma fita que consiga segurar pra que o aluno tenha mais segurança quando pegar o lápis, então existe também essa produção. Isso tudo vai além da itinerância.

Em determinado momentos também o professor da sala de recursos, ele pode está desenvolvendo um trabalho conjunto com outros alunos, porque a sala de recursos, ela não recebe o aluno apenas da própria escola ou das séries iniciais, esse aluno dependendo da necessidade dele pode ser assistido até a Universidade. O atendimento do AEE é transversal vai até a Universidade, temos alunos no ensino médio cegos, no Dom Luciano que são atendidos na sala de recursos, o aluno surdo terá de ter assistência o tempo todo independente do nível de ensino, mas para atender às suas especificidades ele vai ter que ter assistência o dia todo, o tempo todo. Por mais que tenha o tradutor intérprete, o aluno pode deixar o aluno com dúvidas na tradução, já que a tradução é simultânea, na sala de recursos esse aluno vai ter passado o material em Libras, fazendo com que ele fixe melhor o aprendizado, tirando as dúvidas e sela mais fácil ele dominar os conhecimentos”. (SP2).

Assim, o processo de aprendizagem e de ensino se reintegram, a partir do momento que se busca aprender o que deve ser ensinado. Outros aspectos do AEE serão aprofundados e discutidos no capítulo seguinte.

4 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO BÁSICA INCLUSIVA DE JOVENS E ADULTOS

A Constituição Brasileira (BRASIL, 1988) com base nos parâmetros de igualdade, universalidade de acesso e permanência na escola, aponta como dever do Estado a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) preferencialmente nas escolas da rede regular de ensino. Este tipo de atendimento encontra-se também presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996).

A origem dessa orientação deve-se aos movimentos sociais que impuseram essa demanda com o aumento das pessoas com deficiência buscando seus direitos e sua participação efetiva na sociedade: contrariando a instalada exclusão o ato da inclusão, de origem internacional, visa incluir na escola aqueles que historicamente têm sido excluídos. Tal movimento de grande amplitude, ecoa nas políticas públicas de saúde, na área social, do trabalho, jurídica, previdenciária e educacional e, conseqüentemente, compõe um cenário que afeta diretamente o ambiente e o cotidiano da comunidade escolar.

Desta forma, nos últimos anos, houve uma sensível mudança no paradigma da Educação Especial, sendo considerada a partir dos últimos documentos norteadores como uma modalidade a qual perpassa todos os níveis e modalidades de ensino, não centrando sua execução em instituições especializadas, como vinha acontecendo até então de forma predominantemente segregada. Desta forma, o AEE, de coadjuvante, passa a ser o principal protagonista das políticas públicas de Educação Especial. Sua atuação não se restringe apenas a algumas instituições ganha espaço, sendo possível a sua inserção nas instituições de educação escolar como um todo.

Atualmente, o termo Portador de Necessidades Educacionais Especiais, dado a sua amplitude que alcança praticamente todos nós, foi substituído por Pessoa com Deficiência, no âmbito das políticas de inclusão (BUENO, 2008). A Declaração de Salamanca aponta como público alvo das políticas inclusivas: desde as crianças bem dotadas ou de altas habilidades; as que vivem nas ruas em condições sub-humanas; as que trabalham, numa exploração infantil, tirando-lhe a condição de estudar na idade regular; as crianças de populações distantes ou nômades, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados, os quais não deveriam ser objeto da Educação Especial, mas de uma política global de qualificação da educação nacional que abrangesse a todos, inclusive os alunos com deficiência, público alvo da Educação Especial.

Por AEE, considera-se o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, desenvolvidas de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos do ensino regular (BRASIL, 2008a).

Uma das providências iniciais a serem tomadas quanto à inserção desse aluno na rede básica é a provisão de matrícula em atendimento educacional especializado, podendo ser na própria escola, em escola nas proximidades do domicílio do aluno ou em centros educacionais especializados, considerando que, de acordo com especificidades desta política, o aluno passa a ter direito a duplicidade de matrícula – uma na rede básica e uma para o atendimento educacional especializado.

Como vem sendo recorrente o contato com escolas que ofertam tal serviço e a necessidade crescente do mesmo, destacamos enquanto estudo de caso o CRSU, um centro de referência de educação de jovens e adultos e com atendimento educacional especializado, possuindo sala de recurso multifuncional tipo II. Considerando que este tipo de atendimento possa ser um fator que contribua de forma crucial para a inclusão escolar de alunos com deficiência, principalmente pelo fato de ser posto como complementar, facilitador da escolarização. Haja vista, a oferta da educação apenas em instituições especializadas, de cunho segregador e focalizadas nas deficiências que pouco contribuam de fato, para a aquisição de conhecimento e para desenvolvimento do potencial dos alunos, o que promovia tanto a acentuação das diferenças quanto a manutenção de preconceitos.

Justifica a seleção do objeto de estudo a possibilidade de levantar informações de forma sistemática, através da observação em sala de aula, entrevistas com os docentes do AEE e das salas regulares do EJA/EF, participação das reuniões com pais, professores, além de acompanhamento de projeto de sensibilização e de planos de intervenção do AEE com as salas regulares da EJA. Como também, a forma pela a qual o Atendimento Educacional Especializado vem sendo ofertado, no Centro de Referência de Educação de Jovens e Adultos Prof. Severino Uchoa e como o Atendimento Educacional Especializado tem contribuído para o processo de escolarização de alunos com deficiência em uma das escolas públicas estaduais do município de Aracaju/SE.

Neste sentido, o trabalho desenvolvido pelo AEE se apresenta como suporte à escola, ao professor da sala comum, possibilitando observar, trabalhar, implementar práticas pedagógicas, utilizando recursos, como também buscando a família para poder melhor entender, talvez até colaborar com esse processo pedagógico. A equipe pedagógica da SEED/SE, do setor competente, assim se pronuncia, trecho de uma entrevista de uma

especialista da equipe/outubro, 2014, sendo visível a complexidade e o grau de formação contínua requerida:

Sim, a gente faz isso, mas sempre com essa intermediação também da escola, é uma coisa assim específica, diretamente ao acolhimento, na hora que chega se tem alguma dificuldade de identificação, de que escola eu devo matricular meu filho, mas hoje como a gente sabe é uma questão legal, você quem faz a opção pela escola, então essa mudança de paradigma, não é dizer você vai para escola X ou Y, opta e a escola tem que oferecer todas as condições, então a gente dá esse suporte à escola, tanto a questão da acessibilidade claro, como a questão da engenharia, mas agente está junto pra esse olhar, então como está essa acessibilidade arquitetônica, a gente lida especificamente sob nossa governabilidade acessibilidade atitudinal, acessibilidade pedagógica, de recursos, mas a gente observa a questão também o alargamento de portas do banheiro adaptado, do piso tato, etc. e tal, então desde essa questão mais concreta até a questão pedagógica que é a qual a gente responde mesmo, então tanto na orientação a equipe diretiva e ao professor especificamente, é esse setor é responsável por isso, a gente tem um trabalho sistematizado nesse sentido né, principalmente as melhores formações como, por exemplo, nós temos aqui também o CRAS que é o centro de apoio a pessoas com deficiência física, um centro de formação profissional, com curso de Libras que tem todo ano, o ano passado nós tivemos dois grandes cursos pelo MEC, um curso de Libras, que foi noventa pessoas, noventa professores, três turmas e pro curso de Braile que foram duas turmas de quarenta pessoas, então foram dois cursos, um de cento e vinte e outro de cento e oitenta horas, o de Libras cento e oitenta, o de Braile cento e vinte horas, então você avalia um investimento, tempo, somente para os professores da rede, então tivemos um curso Tecendo Saberes sobre o Atendimento, e além desses cursos, também tem toda doação, toda organização, toda questão é feita mesmo com a gente, esse curso Tecendo Saberes ele aconteceu, são oito horas mensais, então todos os meses, a cada quarta feira de cada mês, a gente começou com uma palestra magna e também concluímos com outra palestra magna com uma professora da Universidade e com oficinas, então não é uma coisa pequena, é uma coisa que demanda, também assim um trabalho”. (SP1).

Com o intuito de não somente levantar o número de alunos com deficiência atendidos no AEE; conhecer o seu cotidiano e o do professor, avaliar a dificuldade pedagógica do aluno a ele encaminhado, e as suas formas de atuação; analisar como os docentes que possuem alunos atendidos no AEE, avaliam este atendimento; identificar como ocorre a troca de informação entre o professor de AEE e os demais professores do aluno com deficiência quanto ao desempenho acadêmico, mas também de conhecer um espaço de excelência para a inclusão, desenvolvemos a investigação aqui relatada.

Assim, consideramos que, ao observar a forma pela qual o AEE vem sendo ofertado em uma escola, obteremos relevantes informações a respeito da escolarização de alunos com deficiência e contemplar aspectos implicados nesse processo. É nossa intenção que estes dados

elencados, futuramente, possam contribuir para a melhoria dos processos na inclusão escolar de pessoas com deficiência.

4.1 A educação de jovens de adultos como uma modalidade de educação básica inclusiva

A alfabetização é uma habilidade fundamental e um pré-requisito para a aprendizagem contínua em nosso ambiente cada vez mais letrado, a qual exige na oralidade e na literacia esse processo de leitura e escrita. No entanto, percebe-se que em pleno século XXI muitos brasileiros continuam sem acesso à escrita e leitura ou apresenta uma condição superficial que não lhes dá subsídios suficientes para fazer uso rotineiro e funcional da escrita e da leitura no dia a dia.

Diante dessa realidade, torna-se importante reconhecer a relevância da educação de jovens e adultos para alcançar o desenvolvimento social, cultural e econômico sustentável que significa um compromisso político explícito e visível, traduzido em política pública. (UNESCO, 2010). A EJA é uma modalidade de ensino respaldada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº. 9.394/1996 que tem como um dos seus objetivos possibilitar aos alunos jovens e adultos o desenvolvimento de competências e habilidades básicas que lhes permitam continuar aprendendo e se apropriando do mundo do fazer, do conhecer, do agir e do conviver (PROJETO PEDAGÓGICO EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO ENSINO FUNDAMENTAL – EJAEF I).

Dentro dessa modalidade de ensino como nas demais na Educação Básica discute-se muito o tema inclusão que tem provocado inúmeros debates sobre suas vantagens e desvantagens. A Constituição Federal mostra certa preocupação governamental com a “educação para todos”, preferencialmente em classes comuns de ensino regular. Porém o discurso de inclusão permanece ainda muito no campo das ideias isso porque as propostas educacionais não garantem à escola competências para ensinar os alunos com deficiência.

Em pleno século XXI muitos brasileiros continuam sem acesso à escrita e à leitura ou tem uma introdução superficial que não lhes dão subsídios suficientes para fazer uso rotineiro e funcional da escrita e da leitura no dia a dia. Diante dessa realidade podemos afirmar: que a Educação de Jovens e Adultos “representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela (...)” (Parecer CNE/ CEB 11/2000, p. 05).

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº. 9.394/1996, a EJA é uma modalidade da Educação Básica, alcançando as etapas do Ensino Fundamental e Ensino

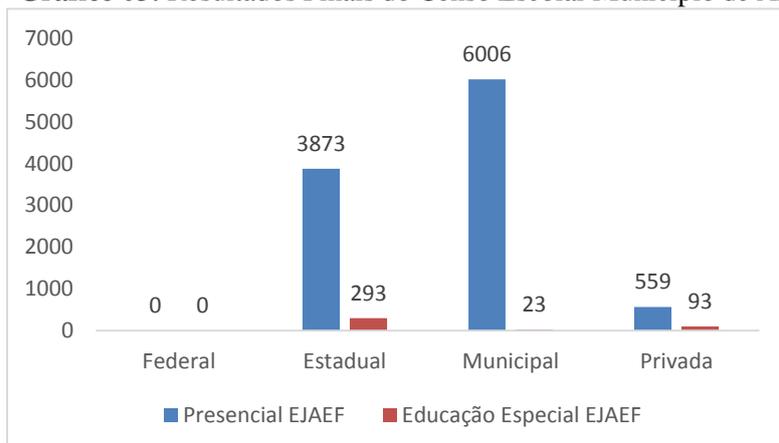
Médio, usufruindo de uma especificidade própria, que como tal deve receber um tratamento consequente. A EJA tem um caráter reparador cuja função não se limita somente à restauração do direito negado de uma escola de qualidade na idade certa. Mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano – todos têm direito à educação, independentemente da idade, raça, gênero, classe social e compleição física. A educação escolar é imprescindível e participa dos sistemas sociais, possibilita um espaço democrático de conhecimento que pode auxiliar na eliminação das discriminações, ajudando na construção de uma sociedade menos desigual.

O mundo contemporâneo, com forte presença dos meios de comunicação assentados na microeletrônica, exige cada vez mais dos trabalhadores novas competências e aquisição de saberes diversificados. Nesse contexto a função reparadora da EJA se articula entre a realidade de inúmeras pessoas que não tiveram uma educação regular adequada, ou que não prosseguiram com seu estudo e as exigências do mercado de trabalho da sociedade atual. Essa modalidade de ensino possibilita ao indivíduo novas oportunidades de inserção ao mundo do trabalho, na vida social e na abertura dos canais de participação. Afinal, o acesso ao conhecimento tem um papel significativo na estratificação social, principalmente hoje quando novas exigências intelectuais, básicas e aplicadas, são requeridas até para a vida cotidiana.

Segundo o Parecer CNE/ CEB nº 15/1998, o perfil do postulante do Ensino Fundamental na EJA é “adultos ou jovens adultos, via de regra mais pobres e com vida escolar mais acidentada. Estudantes que aspiram a trabalhar e trabalhadores que precisam estudar (...)” (p. 09). Tendo em vista essa realidade, o EJA necessita ser pensado como um modelo pedagógico próprio, pois tem diante de si pessoas maduras e com experiências mais longas de vida e de trabalho.

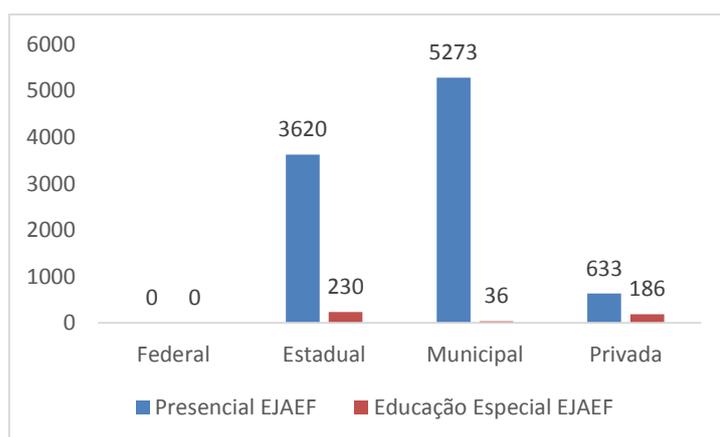
Portanto, essa modalidade de ensino, tende a buscar satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens, adultos e idosos que poderão atualizar seus conhecimentos, mostrar suas habilidades, adquirir novas competências, trocar experiências e ter acesso a novos meios de trabalho e de cultura. A sala do EJA acaba sendo um ambiente de trocas e aprendizagens onde os mais idosos compartilham suas experiências com as novas gerações.

Conforme os Gráficos de números 03 e 04, referentes à oferta da modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos – Ensino Fundamental (EJAEF), nos anos de 2012 e 2013, em Aracaju, apresenta que a rede estadual de ensino ainda abriga o maior número de alunos com deficiência na EJAEF, registrando-se já um crescimento, embora em pequena escala, da rede municipal, o que justifica nossa opção pela observação de uma escola pública estadual.

Gráfico 03: Resultados Finais do Censo Escolar Município de Aracaju: número de matrículas em 2012.

Fonte: Extraído informações do INEP/ Educacenso, 2012.

Conforme dados apresentados, as duas modalidades de ensino que buscam atender a educação de jovens e adultos e a pessoa com deficiência é notoriamente maior a cada ano, analisando o gráfico acima, percebemos: que apesar da rede municipal ter o maior atendimento à educação de jovens e adultos, apresenta o oposto com o menor atendimento a pessoa com deficiência. Na rede pública estadual, temos a maior representação da modalidade de educação especial.

Gráfico 04: Resultados Preliminares do Censo Escolar Município de Aracaju: número de matrículas em 2013.

Fonte: Extraído informações do INEP/ Educacenso, 2013.

O gráfico acima, após um ano apresenta uma variação entre o aumento de alunos matriculados no EJAEF e da educação especial, reforça a ideia que o Estado tem de forma significativa, assistido o maior número de alunos com as duas modalidades.

4.2 Salas de recursos multifuncionais

A educação é vista como direito humano inalienável de todos os cidadãos; a reprovação ou o fracasso escolar é considerada como mecanismo excludente que reforça a sociedade capitalista. Assim, a Inclusão é um princípio maior que se aplica a toda a educação, particularmente necessária à educação de pessoas com deficiências e frequentadoras da modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

A partir desses pressupostos serão abordadas questões pertinentes às Políticas Públicas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, a fim de contextualizar a concepção atual do Atendimento Educacional Especializado - AEE em Salas de Recursos Multifuncionais das escolas da rede regular de ensino.

Ao pensarmos no processo de inclusão escolar de crianças, jovens e adultos com deficiência e o atendimento educacional especializado em SRM, utilizamos a discussão crítica no campo da Psicologia Escolar. Reportamo-nos à reflexão sobre a concepção de educação com a qual nos identificamos. Segundo Souza (2010), em um novo eixo de análise, o processo de escolarização é constituído a partir das condições objetivas, concretas, que permitem, ou não, que a escola possa cumprir suas finalidades sociais.

O AEE encontra-se também presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), que ao discorrer sobre o Ensino Especial no art. 58, esboça preliminarmente a atual concepção de AEE, Art. 58º. 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.

§ 1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial.

§ 2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º. A oferta de Educação Especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. (...)

Art. 60º. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em Educação Especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa de **preferência**, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

A reformulação da LDB ocorreu após, movimentos internacionais que geraram documentos que referendaram o direito de todos à educação com destaque: para a Conferência Mundial sobre Educação para Todos em 1990 e, à educação inclusiva, conforme posto na Declaração de Salamanca em 1994. O Brasil é signatário destes documentos. Mas o termo “preferencialmente” presente tanto no artigo 58, como no artigo 60 da LDB não assegura aos alunos com deficiência seu acesso ao ensino regular.

Quase duas décadas após a promulgação da legislação em que se mencionou o AEE é que a inclusão escolar se concretiza como tipo de atendimento no ensino regular, conceituado de forma mais amadurecida. Isto faz com que o AEE exerça atualmente o papel de “carro-chefe” da Educação Especial.

Nesta direção, no ano de 2008, foi emitido o Decreto Federal 6.571 (BRASIL, 2008a), denominado decreto de AEE, e o documento denominado de Políticas Públicas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008b). Ambos, associados às duas Resoluções do Conselho Federal de Educação, a no. 02 (BRASIL, 2001) e no. 04 (BRASIL, 2009), traçam as diretrizes que operacionalizam e subsidiam a oferta de tal serviço, tanto em Salas de Recursos, quanto em Centros de Atendimento Educacional Especializado.

Após a promulgação destes, e antes de sua plena assimilação e execução pelas redes estaduais e municipais de ensino, um novo decreto é emitido no final de 2011, o Decreto 7.611/2011 (BRASIL, 2011a). Este, ao ser emitido, encerra em si um caráter revogador de seu antecessor. Seu teor, além da reafirmação do compromisso com a escolarização de alunos com deficiência, discorre sobre o AEE e aspectos práticos da escolarização em intersecção com projetos do MEC, Destaque nosso. Retomando o papel das instituições especializadas neste processo, o que consideramos como um retrocesso em relação ao anterior.

Com o intuito de sanar estas divergências e explicitar melhor a perspectiva do Governo Federal, é emitida a Nota Técnica 62/MEC/SECADI/DPEE (BRASIL b, 2011) a qual orienta quanto aos aspectos práticos e vem elucidar algumas divergências entre o Decreto 7.611/2011 e o 6.571/2008. Tem como característica principal: a reafirmação da Educação Especial como modalidade de ensino transversal a todas as outras e em todos os níveis, a preferência de sua execução no ensino regular e a ruptura com o modelo substitutivo e paralelo, vigente até então.

São utilizados ainda outros documentos que endossam tal posição, mencionados na Nota Técnica, como o documento final da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2007), o qual galgou *status* de Emenda Constitucional no ano de 2011. Outro documento importante é o Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com deficiência –

2011-2014 (BRASIL, 2011c), o qual congrega um conjunto de ações articuladas a serem desenvolvidas nas diferentes áreas do Governo Federal, visando promover a inclusão social das pessoas com deficiência nas áreas de saúde, trabalho, assistência social, e educação. No eixo da educação dentre outras ações, houve a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, local de execução do AEE.

O teor deste documento, aponta como alvo da Educação Especial efetivar: diretrizes de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, baseando-se nos pressupostos de igualdade de oportunidades, assegurando a não exclusão do sistema educacional sob a alegação de deficiência. Garante ainda o apoio necessário, no âmbito educacional, assegurando medidas de apoio técnico para que a educação seja efetiva (BRASIL, 2011a).

O papel da modalidade passa a ser assegurar a garantia da oferta de serviços de apoio especializados para eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes público-alvo da modalidade. O decreto prossegue conceituando o AEE como conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e Decreto 6.949/2009 (BRASIL, 2009). Os recursos visam fomentar a eliminação das barreiras de ensino e aprendizagem e assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino (BRASIL, 2008a).

A proposta é que o AEE se inicie através de serviços de intervenção precoce que objetivam: otimizar o processo de aprendizagem e de desenvolvimento em interface com os serviços de saúde e assistência social, ou seja, iniciando na educação infantil, do nascimento aos três anos. E a partir de então, perpassa o Ensino Fundamental e Médio, e inclua a Educação de Jovens e Adultos e a educação profissional visando à inserção no mundo de trabalho e efetiva participação social (BRASIL, 2008b).

O AEE deve então, integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir o acesso, atender as especificidades e ser articulado com as demais políticas, por meio da garantia de serviços de acordo com as necessidades individuais, assegurando a transversalidade das ações da Educação Especial no ensino regular, fomentando o desenvolvimento de recursos didáticos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2011a).

As atividades desenvolvidas no AEE diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula do ensino regular, não sendo substitutivas à escolarização através da disponibilização de programas de enriquecimento curricular, ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Tal atendimento deve estar articulado, à proposta pedagógica do ensino regular ofertado de forma

complementar e/ou suplementar a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008b).

O termo Tecnologia Assistiva é utilizado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e, conseqüentemente, promover vida independente e inclusão social. Os recursos são todo e qualquer item, equipamento ou parte dele, produto ou sistema fabricado em série ou sob medida utilizados para aumentar, manter ou melhorar as capacidades funcionais das pessoas com deficiência.

O profissional que atua no AEE precisa ter conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais/LIBRAS, da Língua Portuguesa como segunda língua, do sistema Braille, do Soroban, da orientação e modalidade, das atividades de vida autônoma (higiene e alimentação), da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros, a serem utilizados de acordo com o tipo de deficiência do aluno em atendimento (Brasil, 2008b).

Para implementar as ações voltadas à oferta do AEE o Ministério da Educação – MEC, se propõe a prestar apoio técnico e financeiro no que tange à implantação da Sala de Recursos Multifuncionais, a subsidiar a formação continuada para docentes do AEE, gestores, educadores e demais profissionais, a adequações arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade, elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para acessibilidade e estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior (BRASIL, 2008a).

Tendo abordado até o momento acerca das políticas públicas do AEE vamos a seguir tratar do funcionamento dessas Salas de Recursos Multifuncionais, que são importantes para a realização do AEE.

4.3 Critérios de seleção e sistemas de intervenção

Podemos analisar que a situação de busca pelo atendimento educacional especializado é uma crescente ação inclusiva e que muitos profissionais técnicos e professores, devem se somar a essa ação. Há um aumento considerável das salas de recursos multifuncionais entre os anos de 2007 e 2008, o que pode estar relacionado com a promulgação do decreto 6.571/2008 (BRASIL, 2008a) sobre AEE. Esse aumento em 2009 talvez em decorrência da

disseminação do Programa de implantação das salas de recursos multifuncionais entre as diversas instâncias educacionais.

Com a troca de gestores do governo federal em 2010 ocorre um decréscimo no número de implantações das salas de recursos multifuncionais se comparado com ano anterior e posterior. Possivelmente isso tenha ocorrido em função da reorganização da Secretaria de Educação Especial do MEC/SEESP que foi alterada para Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade.

A Inclusão/SECADI que objetiva contribuir “para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino” para a “valorização das diferenças e da diversidade, a promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental” para a “efetivação de políticas públicas transversais e Inter setoriais” conforme site do MEC.

Importante explicitar os papéis da escola e do professor do AEE, como competências da escola colocam-se orientações no sentido de registros escolares, contemplarem no Projeto Político Pedagógico - PPP da escola, a oferta do AEE e suas peculiaridades e recursos, considerando a flexibilidade de sua organização, devendo os atendimentos ser realizados individualmente ou em grupos, em horários agendados no contra turno do ensino regular conforme o Plano de AEE para cada aluno (BRASILa, 2008; BRASILa, 2009). Asbahr (2006), em seu trabalho a respeito do PPP, destaca a importância de este documento ser construído com a colaboração de toda a comunidade escolar, construindo, assim, a identidade daqueles que atuam de forma direta ou indireta no cotidiano da escola.

No que concerne aos aspectos pedagógicos e relacionais, compete ainda à escola a efetivação da articulação pedagógica entre os professores que atuam na SRM e os professores das salas de aula comum, bem como estabelecer redes de apoio e colaboração com as demais escolas da rede, as instituições de educação superior, os centros de AEE e outros, para promover o cumprimento de seus objetivos e ainda promover a participação dos alunos nas ações Inter setoriais articuladas junto aos demais serviços públicos de saúde, assistência social, trabalho, direitos humanos, dentre outros (BRASILa, 2010).

Segundo orientações do Ministério de Educação (BRASILa, 2010, p. 04 e 05) são atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

- Elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE do aluno, contemplando: à identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos; a definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; o tipo atendimento (...); o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos;

- Programar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no AEE, na sala de aula comum e nos demais ambientes da escola;
- Produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades educacionais específicas dos alunos e os desafios que estes vivenciam no ensino comum, a partir dos objetivos e das atividades propostas no currículo;
- Estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum e com demais profissionais da escola, visando a disponibilização dos serviços e recurso e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares; bem como as parcerias com as áreas intersetoriais;
- Orientar os demais professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação.
- Desenvolver atividades próprias do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos: ensino da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS para alunos com surdez. Ensino da Língua Portuguesa escrita para alunos com surdez; ensino da Comunicação Aumentativa e Alternativa – CAA;
- Ensino do sistema Braille, do uso do soroban e das técnicas de orientação e mobilidade para alunos cegos. Ensino da informática acessível e do uso de Tecnologia Assistiva – TA; ensino de atividades de vida autônoma e social; e orientação de atividades de enriquecimento curricular para as altas habilidades/superdotação; e promoção de atividades para o desenvolvimento das funções mentais superiores.

As Salas de Recursos Multifuncionais foram implantadas como parte de um programa específico, do Ministério da Educação - o Programa de Implantação de Salas de Recurso Multifuncionais. Seu objetivo é apoiar os sistemas de ensino na implantação de salas com materiais pedagógicos e de acessibilidade, para a realização do atendimento educacional especializado.

Existem outros Programas do Ministério da Educação, os quais atuam em prol da inclusão escolar, sendo relevantes na rotina de escolarização dos alunos o Benefício de Prestação Continuada de Assistência Social/BPC na escola, e o Programa Escola Acessível – promoção de ajustes na estrutura física escolar visando à acessibilidade de pessoas com deficiência.

São descritas pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2010b) as Salas de Recursos Multifuncionais do Tipo I e do Tipo II, diferenciando-se apenas pelo fato da segunda ter o mesmo material que a primeira, acrescidos alguns recursos adicionais para acessibilidade de alunos com deficiência, os quais já foram descritas na introdução da pesquisa.

A partir da disponibilização desta estrutura, compondo materiais de suporte pedagógico e de recursos adaptativos, compete a cada escola, de acordo com a sua rede de ensino mantenedora municipal ou estadual, buscar maneiras de efetivar um serviço, através da

busca da provisão de professor especializado e espaço físico. Observa-se uma crescente expansão deste programa no Brasil, por se tratar de uma política mais ampla em nível federal, cabendo a cada Estado e Município ligeiras adaptações, seguindo, porém, o prescrito pelo Ministério da Educação.

Analisando o exposto acima, verifica-se que o AEE em Sala de Recurso Multifuncional (SRM) se constitui como um serviço de natureza pedagógica, e não terapêutico, com destaque para a importância das relações estabelecidas no ambiente escolar e a promoção do desenvolvimento da natureza humana tendo em vista o número menor de crianças atendidas, o emprego de estratégias e materiais pedagógicos diferenciados.

Silva (2008), ao discorrer sobre as salas de recursos, define-as como: um espaço privilegiado para a escolarização de alunos com deficiência. Diferentemente do espaço ocupado pelas salas de aula comuns, estruturado em sua origem para atender alunos “normais” e que traz consigo símbolos, signos e valores atualizados no dia-a-dia escolar, a sala de recursos impõe novas relações escolares, nas quais o ordenamento especial e temporal do fenômeno educativo significa, ao mesmo tempo, um distanciamento daquela atualização diária e uma vinculação da escola com o universo “especial”.

A partir da internalização dos conteúdos, o aluno modificará qualitativamente suas próprias operações cognitivas como, por exemplo, a percepção, a atenção, a memória, a abstração, alterando tanto a consciência que o aluno tem de si mesmo, quanto do mundo (BARROCO, 2011b).

Até o presente, apresentamos os principais documentos norteadores do AEE e da sala de recurso multifuncional, como “promotores” do processo de inclusão escolar. Mas a política pública de inclusão escolar não adentra os muros da escola regular sem gerar tensionamentos nas relações sociais ali constituídas, como discutidas por Angelucci (2006), Souza (2007) e Tada (2005; 2009), em virtude dos aspectos impositivos destas políticas, não possibilitando à comunidade escolar sua apreensão. Cientes dessa tensão no ambiente escolar, vamos a seguir discutir, o funcionamento de um centro de referência em EJA que contempla a SRM Tipo II para conhecer as histórias que tem gerado na prática com o aluno e o professor público/alvo da Educação Especial com vistas à inclusão.

5 ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS NO CENTRO DE REFERÊNCIA DE E.J.A. PROF. SEVERINO UCHÔA: EM PRINCÍPIO, UM ESPAÇO INCLUSIVO POR EXCELÊNCIA

O espaço educativo que representa o objeto de estudo da investigação realizada durante o Mestrado em Educação, atende à Educação de Jovens e Adultos, nas etapas de ensino fundamental e médio, com caráter inclusive aberto a quaisquer alunos com ou sem deficiências. Para conhecer melhor a realidade desse Centro de Referência passei a frequentá-lo regularmente desde o segundo semestre de 2013 até meados de novembro de 2014, à luz de princípios da pesquisa etnográfica, fazendo-me presente nos 2 turnos diurnos, alternadamente, observando as relações intra e extra salas de aulas, com destaque à SRM.

Quanto às suas dependências a escola dispõe de (01) sala de recurso multifuncional (SRM) para Atendimento Educacional Especializado (AEE) tipo II e mais (14) salas de aulas comuns (SC), (01) sala de diretoria, (01) sala de professores, (01) secretaria, (01) Biblioteca, (01) Laboratório de Informática, (01) Almoxarifado, (01) Auditório, (2) banheiros dentro do prédio (01 masculino e 01 feminino) com acesso adequado para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida e (01) pátio coberto. Quanto à infraestrutura conta com: água filtrada, serviços de água e esgoto e energia da rede pública, coleta periódica de lixo e acesso à internet na secretaria, diretoria e laboratório de informática. Em termos dos equipamentos dispõe de: TV, DVD, Copiadora, Retroprojeter, Impressora, Aparelho de som, Projetor multimídia (Datashow) e Câmera Fotográfica/Filmadora (Fonte: Censo, 2012).

O CRSU está localizado no Bairro Getúlio Vargas; entre tantas outras escolas estaduais públicas que nessa região atuam, apresenta maior adesão de alunos com deficiências em busca da dupla inclusão, visto que esses mesmos alunos estão acima da idade regular e são atendidos nas modalidades da EJA e da AEE, o que representa um indicador de que a comunidade está atenta aos direitos já adquiridos e à luta pela acessibilidade de todos, com atendimento de qualidade, apoiados por uma equipe de professores e equipe diretiva que se somam para esse atendimento.

Figura 1: Entrada principal do Centro de Referência de Educação de Jovens e Adultos “Prof. Severino Uchôa”



Fonte: Registro fotográfico de OLIVEIRA, A. R. (05/2014).

Possuindo a sala de recurso multifuncional – tipo II, as possibilidades de melhor atendimento crescem, apesar de apresentar algumas dificuldades, dentre elas a falta de acesso à internet e orientação para utilização da impressora Braille, questões que serão relacionadas conforme a análise dos dados pesquisados.

Figura 2: SRM - Computadores, impressora, tv, mesas e cadeiras



Fonte: Registro fotográfico de OLIVEIRA, A. R. (05/2014).

O espaço da SRM apresenta, além de mobiliário, material humano, registrando-se necessidades de investimentos básicos por parte da Secretaria de Educação para que o trabalho seja desenvolvido em condições de atendimento aos alunos que buscam o acesso à educação. Por tratar-se de atendimento com horário agendado e no contra turno, o quantitativo de carteiras é suficiente para acolher e orientar o aluno com deficiência que depende desse apoio pedagógico.

Figura 3: SRM - Espaço de atendimento individualizado, mobiliário de carteiras e quadro branco



Fonte: Registro fotográfico de OLIVEIRA, A. R. (05/2014).

O que consta *in loco* quanto ao mobiliário na SRM tem aparência física de seminovo e novo como os equipamentos: Impressora Braille e 2 computadores, apesar de ainda se encontrar sem a instalação dos programas necessários para desenvolver atendimento ao deficiente visual, seja o DOSVOX ou o Virtual Vision.

Figura 4: SRM - Máquina Perkins – para escrever em Braille



Fonte: Registro fotográfico de OLIVEIRA, A. R. (05/2014).

Figura 5: SRM - Impressora Braille



Fonte: Registro fotográfico de OLIVEIRA, A. R. (05/2014).

O material pedagógico encontrado na SRM limita-se a um suporte de alfabetização infantil, poucos jogos pedagógicos que despertam interesse em jovens e adultos que representam o alunado em questão. Nas figuras 5 e 6, vê-se alguns materiais pedagógicos guardados no armário da SRM.

Figura 6: SRM - Armários de suporte pedagógico e equipamentos



Fonte: Registro fotográfico de OLIVEIRA, A. R. (05/2014).

Figura 7: SRM - Materiais Pedagógicos



Fonte: Registro fotográfico de OLIVEIRA, A. R. (05/2014).

A maior parte dos objetos encontrados nesses armários da SRM, que estavam intocáveis (o que era perceptível à primeira vista), sem a devida utilidade por questão de serem de uso infantil, não correspondendo à idade dos jovens e adultos que buscam o suporte pedagógico.

Figura 8: SRM - Jogos educativos e material didático



Fonte: Registro fotográfico de OLIVEIRA, A. R. (05/2014).

Visando a acessibilidade interna, a SRM dispõe de duas cadeiras de rodas em bom estado de conservação.

Figura 9: SRM - Cadeiras de roda – apoio a locomoção/mobilidade



Fonte: Registro fotográfico de OLIVEIRA, A. R. (05/2014).

5.1 A Questão do Projeto Político Pedagógico do CRSU: desafios e contradições

Sabemos da importância do PPP em qualquer instituição educativa e da necessidade de sua sistematização para maior clareza, socialização, acompanhamento e atualização da proposta educacional de caráter coletivo.

Tivemos dificuldades de ter acesso ao documento, diante das informações de que o mesmo se encontrava em processo de atualização, conforme a Direção da unidade escolar, recém-empossada, que estava se apropriando do conhecimento acumulado produzido na instituição.

Pela convicção de que um Projeto existe em uma coletividade ainda que não sistematizado, que norteia as ações pedagógicas e administrativas dos recursos humanos que aí atuam, procuramos entrevistar sujeitos da pesquisa que detêm um conhecimento anterior do nosso objeto de estudo. Desse modo foi ouvido o Sujeito de Pesquisa que nos esclareceu que as salas de recursos multifuncionais, constituíram-se em

grande diferencial no processo de inclusão, porque até então, nós tínhamos a sala de recursos comum que atendia inclusive naquele período até os alunos com dificuldades de aprendizagem. Nesse novo perfil, quando entrou a nova política de educação especial na perspectiva inclusiva em 2008, as pessoas com dificuldades de aprendizagem: com Discalcolia, com disgrafia, com dislexia, com hiperatividade, eles não estão mais sendo contemplados na atual política. Hoje, a Secretaria de Educação, através faz apenas o acompanhamento pedagógico ou psicopedagógico desses alunos, mas não dentro da política. (SP2).

A Secretaria de Educação, nessa perspectiva, contempla em sua política os alunos com altas habilidades ou superdotação, com deficiência e com transtornos globais de desenvolvimento; esse é o público alvo da política de educação especial numa perspectiva inclusiva, de acordo com as informações de SP2.

No Projeto Político Pedagógico das Escolas, as salas de recursos, vêm dar o suporte aos professores do ensino regular, porque o professor que atua na sala de recursos, tem uma

bagagem de conhecimentos específicos acerca das dificuldades que aquele aluno apresenta por conta de suas especificidades em decorrência da sua condição física e, com esse trabalho, paralelo às salas comuns, o aluno vai estar superando essas barreiras que o afasta do ensino comum.

Como exemplo: o aluno com cegueira na sala de recursos o que ele vai aprender? Ele vai estar aprendendo o Braille, o Sorobã que é a forma de ensinar matemática, de calcular matemática para os alunos cegos, a orientação e mobilidade, a produção de recursos em alto relevo para esses alunos, que o professor na sala comum não tem condição de desenvolver esse trabalho. Então, por isso, que eles trabalham em parceria, é um trabalho conjunto, por isso também que ele é paralelo, porque o professor da sala de recurso, ele tem que estar entrando constantemente em contato com o professor da sala comum para estar buscando alternativas e estratégias pedagógicas de desenvolver o seu trabalho de forma que venha beneficiar o aluno na sala e atenda a necessidade da aprendizagem dele do conteúdo programado para toda turma. (SP2.)

Nesse sentido apresenta-se o delineamento da ideia de rede colaborativa no âmbito da própria instituição escolar, definida da seguinte forma:

Dentro de uma perspectiva mais de você focar seu trabalho, não no apoio pedagógico só; lógico que o apoio pedagógico, dessa forma, trabalhando em cima das especificidades em determinado momento, você estará reforçando o conteúdo da sala comum, porque você vai está tendo acesso àquele conteúdo e vai trabalhar em cima dele. O professor vai estar trabalhando as partes da planta, o aluno cego precisa entender como funciona isso, é só um exemplo que estou pegando como prática. Então, o professor da sala comum, ele vai ter que estar buscando confeccionar o caule, através de desenhos de alto relevo, que o aluno possa passar a mão e através do tato, para que ele possa diferenciar as partes da planta; é uma colaboração sim, mas com atividades diferenciadas, cada um com seu trabalho específico, com suas ações específicas. (SP2).

Os marcos legais da Educação Inclusiva orientam o trabalho do professor da sala de recurso, especialmente a Resolução 04/CEB de 02 de outubro 2009, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, que tanto orientam a postura do professor, quanto suas ações e recursos para a manutenção dessa sala. Entretanto, espera-se que através do PPP, seja orientado o trabalho a ser desenvolvido em cada escola, explicitando a função, do professor, seu perfil, sem ferir a Resolução 04/CEB/2009 e o Decreto 7611 de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado. Dá um arcabouço de orientação, um norte, para que o professor siga.

A especialização em atendimento especializado nos moldes do MEC, somente a Universidade do Ceará realiza, mas a quantidade de alunos, de vagas disponibilizadas ano a ano é insuficiente para atender a demanda do Brasil todo. Criamos um projeto Tecendo Saberes, que é um curso que nós fazemos em cima desse material que é trabalhado a distância pelo MEC; adquirimos o material através dos professores que participaram deste curso à distância. Nós organizamos esse material, trabalhamos com esses professores que estão iniciando o seu trabalho na sala de recursos; a partir daí a gente orienta como vai trabalhar seu plano de atividade. Não é o professor da sala comum que vai dizer qual vai ser o trabalho; não é um planejamento aleatório, para que o professor possa estabelecer esse trabalho, ele tem que avaliar cada caso, aluno por aluno. As dificuldades que aquele aluno apresenta, ele vai ouvir o professor, a família, a coordenação pedagógica da escola, o próprio aluno... A partir disso elabora um plano e faz uma anamnese, para que possa fazer um diagnóstico pedagógico dessa realidade, saber quais são as dificuldades daquele aluno e de que forma ele vai estar atuando para minimizar aquelas dificuldades, de forma que o aluno possa romper essas barreiras, afastando ele da sala de aula. (SP2).

Evidencia-se que não se trata da proposta pedagógica da itinerância que já vigorou anteriormente, porque o professor itinerante iria mais à escola do aluno. Já o professor da SRM, além de atuar nesse espaço desenvolve o trabalho através de software, que poderia estar em qualquer escola sendo aplicado e trazendo novos resultados, mas ele também reproduz recursos de tecnologia assistida.

Um aluno que tenha dificuldade de segurar um lápis, um aluno de paralisia cerebral, esse professor terá de desenvolver um tipo de recurso pedagógico que fixe esse lápis à mão do aluno, seja através do EVA, seja através do emborrachado, com um tubo de PVC ou alguma fita que consiga segurar para que o aluno tenha mais segurança quando pegar o lápis. Então existe também essa produção. Isso tudo vai além da itinerância. (SP2).

Em determinados momentos o professor da SRM pode estar desenvolvendo um trabalho conjunto com outros alunos, porque a sala de recursos não recebe o aluno apenas da própria escola ou das séries iniciais; dependendo da necessidade dele pode ser assistido até à Universidade.

O atendimento do AEE é transversal, vai até à Universidade; temos alunos no ensino médio cegos, no Dom Luciano que são atendidos na sala de recursos, o aluno surdo terá que ter assistência o tempo todo independente do nível de ensino, mas para atender às suas especificidades ele vai ter que ter assistência o dia todo, o tempo todo. Por mais que tenha o tradutor intérprete, o aluno pode deixar o aluno com dúvidas na tradução, já que a tradução é simultânea, na sala de recursos esse aluno vai ter passado o material em Libras, fazendo com que ele fixe melhor o aprendizado, tirando as dúvidas e seja mais fácil ele dominar os conhecimentos. (SP2).

Na verdade não se trata apenas da tradução, mas da interpretação e da gesticulação do tradutor que repassa nova visão, sua cultura junto com a informação, dificultando bem mais a compreensão do aluno surdo. O tradutor, durante a explicação do professor pode interrompê-lo para que explique novamente, mas como é uma nova língua, língua essa que não está no papel, o material que vem pra ele é em português, na hora da tradução do português para Libras pode deixar de entender alguma coisa.

A gente trabalha muito com palavras conotativas, então a manga, a manga tem vários significados, o aluno surdo ele está lendo ali, ele está enxergando manga, mas ele tem que ter ideia do contexto todo da frase pra saber que tipo de manga é aquela, é a manga da fruta, é um adjetivo, é o “mangar”, “tal situação vai dar panos para manga”... Para um surdo entender o que significa isso é complexo, se ele não tiver uma pessoa do lado, passando pra ele Libras, explicando é uma maneira de falar, é um dito popular, é uma palavra que foi criada no regionalismo daquele local, ele não vai entender dentro do contexto da frase. (SP2).

Como decorrência desse marco da implantação do atendimento educacional especializado, com as salas de recursos multifuncionais, em 2008, já são perceptíveis hoje mudanças como: o número de surdos e cegos que estão entrando nas Universidades ano a ano. O sujeito de pesquisa entrevistado cita alguns exemplos que demonstram o progresso de vários casos de conquistas individuais e da participação do Estado.

Só do Estado, no ano passado entraram quatro; no ano antepassado ingressaram quatro na Universidade Federal, um também na Unit e um na Fase. Então são pessoas cegas que estão entrando nas Universidades, até então quem a gente tinha cego que conseguiu completar sua faculdade? Contava-se a dedo. Lucas Aribé naquele momento conseguiu muito pelo esforço da mãe; andava com ele de um lugar para outro, para garantir que ele tivesse o atendimento necessário e tinha recursos financeiros para isso, o que me deixa muito feliz é vê-los entrando numa Universidade, alunos vindos da rede pública... Temos um aluno cego, brilhante, que está fazendo direito lá na UFS, o Robson, fez o ensino básico todinho na rede pública. O efeito maior que eu acho é na mudança da autoestima desses meninos; o comportamento social deles se modifica, começam a entender que eles podem, que é possível uma pessoa com deficiência entrar na Universidade, porque na medida que os colegas vão entrando, eles vão querendo, vão participando do Pré-Universitário, que o Estado oferece aos alunos com deficiência, inclusive aos surdos, com intérprete lá para trabalhar suas especificidades. Eles começam a ocupar seu espaço na sociedade. (SP2).

Essa mudança de atitude, que já é visível em alguns casos, evidencia que apesar de lenta a transformação de paradigmas no convívio social começa a acontecer, apontando para novas relações de futuro na sociedade, tanto na convivência com seus pares, quanto no ambiente

profissional, social e, particularmente, educacional. As barreiras atitudinais, físicas e pedagógicas começam a ser superadas e os preconceitos que são sociais, não lhes limitarão em seus direitos por muito tempo.

Este é o grande diferencial da proposta político-pedagógica: cidadão de direito, vendo o Estado como uma instância, que não está aí para atender não só os ditos normais, mas também as pessoas com deficiências, para ajudar no enfrentamento de quaisquer dessas barreiras, seja do ponto de vista físico, seja do ponto de vista legal. O Estado tem a obrigação como gestor de políticas públicas de criar essa estrutura para que a pessoa possa usufruir de seus direitos humanos.

Hoje você vê uma pessoa com deficiência reivindicando seus direitos, as pessoas também começam mudar a postura em relação às pessoas com deficiência, porque as pessoas passam a enxergar a pessoa, não a deficiência, seja por si só, por já ter dentro de si o respeito ao outro ou por força da legislação ou a imposição desse indivíduo que já conhece seus direitos; de uma forma ou de outra a Legislação está ali, subsidiando relações; você passa a ver outro perfil de pessoa com deficiência, não mais aquele de dependência que tem que carregar nas costas o tempo todo, que não tem como sobreviver, não tem como produzir recursos. As empresas correndo atrás, quando não tem formação, qualificam pessoas com deficiência para atender à Legislação, algumas limitações são mais fáceis de adentrar no mercado de trabalho, mas tem outras que são mais complexas, e requer um investimento maior no campo educacional, na qualificação profissional, na conscientização da empresa e, aí, a Legislação entra dando esse suporte, esse aparato legal, que vai fazer o grande diferencial nesse processo de inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho. (SP2).

As primeiras salas chegaram em Sergipe Aracaju em 2006; conforme a DIEESP/SEED (2014): eram quatro salas que atendiam todo público, pessoas com dificuldade de aprendizagem e pessoas com deficiências (três em Aracaju e uma no interior), mas é a partir de 2008 que vem as salas de recursos multifuncionais e elas vem trazendo as ideias da polivalência, do professor com competência para atender a todas as especificidades, pois até então o professor atendia por área de deficiência, em espaços físicos diferenciados o que dificultava a acessibilidade.

(...) aqui em Aracaju nós temos um quantitativo de pessoas com deficiência muito grande e tínhamos dificuldades no traslado desses meninos nas salas, por exemplo, o aluno estuda no bairro América sofre de uma deficiência, a sala que atende a esse tipo de deficiência fica no Centro da cidade, a Secretaria teria de disponibilizar transporte; a partir do momento que todas as salas atendem a todos os tipos de deficiência, o aluno tem uma alternativa próxima à sua casa e isso vai resolver seus problemas, como também evita desperdício de recursos públicos... De repente num município como São Cristóvão, tem

um surdo, tem cego, então tem que ter quatro ou cinco salas de recursos para atender os tipos de deficiência, além de ter um professor para um aluno só. Enquanto que um professor da sala de recursos dependendo do nível de dificuldade desses alunos, ele pode atender dez, doze alunos, até mais. Os atendimentos giram em torno de 90min / 120min, se tiver alunos com deficiência intelectual pode juntar com os demais no mesmo horário e terá tempo para atender a todos. Essa diferença da polivalência da sala acaba criando uma oportunidade maior para atendimento ao público. (SP2).

A partir de 2008, registra-se a expansão quantitativa dessas Salas de Recursos Multifuncionais que atualmente perfazem em Aracaju 34 salas. Conforme informações da DIEESP/SEED (2014) existem dois tipos de salas: a sala de recursos tipo I e tipo II. A sala de recurso tipo I atende a todas as deficiências, menos cegueira; a sala de recursos tipo II que atende a todas as deficiências, inclusive alguns cegos, porque o material utilizado para o aluno cego, é em Braile, sendo todo diferenciado.

Nós temos sete salas do tipo II aqui em Aracaju, mas vou confirmar a informação. As salas do tipo II atendem aos alunos cegos, com baixa visão, mas naquele espaço também todo tipo de deficiência pode ser atendida. A sala tipo I não atende a todos os tipos, não tem a impressora braile; os alunos de baixa visão poderiam ser atendidos, mas os cegos não. O cego, às vezes se matricula, por ser uma matrícula dinâmica, numa sala de recurso tipo I.. Quando isso ocorre a gente observa o atendimento para esse aluno de forma que venha suprir suas necessidades, bem como também o MEC que visualiza na matrícula, através do EDUCASENSO e manda recursos para as salas do tipo II para complementar essa sala. (SP2).

Muitos são os limites das estatísticas nessa área, exceto quanto aos deficientes que são contemplados pelo Benefício de Prestação continuada da Assistência Social – BPC, em parceria com o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), instituído pela Constituição Federal (1988), regulamentado pela Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS, Lei nº 8.742, de 7/12/1993; pelas Leis nº 12.435, de 06/07/2011 e nº 12.470, de 31/08/2011, que alteram dispositivos da LOAS e pelos Decretos nº 6.214, de 26 de setembro de 2007 e nº 6.564, de 12 de setembro de 2008, como declara o Sujeito de Pesquisa:

As pessoas com deficiência, em sua maioria, ainda estão à margem do processo educacional, a gente tem um quantitativo muito grande alunos com deficiência na escola, alunos até 17 anos, o MEC tem um controle sobre isso, o programa BPC na escola que através dele junto ao MDS distribui o recurso, eles tem o controle, sabe dizer pra gente, por exemplo se tem 5 mil pessoas com deficiência na faixa etária de 0 a 17 anos, desse número 60% estão na escola, 40% fora, mas esse o Estado tem controle, mas tem pessoas que não recebem o BPC, outras já estão acima dos 18 anos, foge desse censo. A gente

que lida com pessoas com deficiência, sabe que a grande maioria está fora do processo. (SP2).

Quanto à formação do professor para as Salas de Recursos Multifuncionais o MEC vem investindo no professor da sala regular fazendo a ponte, trazendo-o para essa realidade, dando-lhe orientação para o trabalho da sala de recurso que é mais específico. Enquanto isso as agências formadoras locais (IES) ainda não preparam em sua formação inicial, para a educação inclusiva.

Não é fácil ter um quantitativo de professor para atender a essa demanda toda, mas as coisas estão andando. Estamos trabalhando na qualificação do nosso professor de ensino regular, existe uma formação a distância que o MEC realiza, onde o diretor da escola tem conhecimento do período que as vagas estão disponibilizadas, através da internet, socializa na escola e os professores se inscrevem para aquelas disciplinas a distância. Existe uma dificuldade muito grande na qualificação do professor do ensino regular pela sua dinâmica de trabalho, você pensar num curso de formação de 200h, em curso de formação continuada de 80h para um professor do ensino regular de português e matemática é complicado do ponto de vista presencial, de manhã ele está em uma rede, à tarde está em outra; ele tem o período de planejamento, tem que recompor-se para o dia seguinte. A modalidade a distância é quem mais tem atendido a essa formação; nós temos muito professores da rede regular que tem buscado essa alternativa, mas não sabemos quantificar... (SP2).

A importância das Salas de Recursos Multifuncionais ficou evidente nas conversas e entrevista com a equipe da Secretaria de Estado da Educação de Sergipe, notadamente as do Tipo II, por sua abrangência, sendo que também foi patente a sua insuficiência quantitativa: das 34, apenas 4 são dessa tipologia, embora não necessariamente em funcionamento.

O Colégio Dom Luciano se constitui hoje numa escola de referência na educação de cegos: já tem impressora braile, porque o MEC já observou que existem muitos cegos e tem encaminhado os recursos da sala tipo II para lá; hoje é classificado como tipo II, recebeu o material que complementa, a lousa eletrônica, a impressora braile, enviados pelo MEC. O Instituto de Educação Rui Barbosa não está funcionando, está em reforma... Mas o Severino Uchôa funciona, o do Colégio Santos Dumont e do Colégio Leite Neto também. (SP2).

5.1.1 O Projeto Pedagógico da EJA SEED-SE 2014

A Secretaria de Estado de Educação, recentemente formulou uma proposta pedagógica, à luz da legislação vigente pertinente à Educação de Jovens e adultos e

disponibiliza como referência à rede pública do Estado, tanto estadual quanto aos municípios conveniados.

Desse modo apresentamos uma análise da matriz curricular antes de discutir o PPP da escola em estudo.

Quadro nº 01: Matriz Curricular da EJAEF/1ª FASE – SERIADO DO PPP da SEED/SE

GOVERNO DE SERGIPE
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MATRIZ CURRICULAR DA EJAEF/1ª FASE – SERIADO
DIURNO E NOTURNO

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
APROVADA PELA RESOLUÇÃO Nº 091/14/CEE
EM 15.05.14

Vigência: a partir do ano letivo 2014
Semanas Letivas: 20
Duração da hora/aula: 60 min
Dias letivos: 05 dias semanais

| ÁREA | DISCIPLINA | 01 | 02 | 03 | 04 | 05 | 06 | 07 | 08 | 09 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | TOTAL | | |
|-----------------------|------------------|-----------|-----------|-----------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-------|-----|------------|
| LINGUAGENS E CÓDIGOS | L. PORTUGUESA | 05 | 05 | 05 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 150 | |
| | ARTE | 01 | 01 | 01 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 60 |
| CIÊNCIAS DA NATUREZA | EDUCAÇÃO FÍSICA | 01 | 01 | 01 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 60 |
| | CIÊNCIAS | 03 | 03 | 03 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 180 |
| MATEMÁTICA | MATEMÁTICA | 02 | 02 | 02 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 120 |
| | HISTÓRIA | 01 | 01 | 01 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 60 |
| CIÊNCIAS HUMANAS | GEOGRAFIA | 01 | 01 | 01 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 60 |
| | ENSINO RELIGIOSO | 01 | 01 | 01 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 60 |
| TOTAL DE AULAS | | 35 | 35 | 35 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 900 |

Observações:
I - Redação será trabalhada em Língua Portuguesa;
II - Os temas transversais serão trabalhados em todas as disciplinas;
III - História e Geografia de Sergipe compõem os programas de História e Geografia, respectivamente;
IV - História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena serão ministrados em todo o currículo escolar, especialmente em Arte e História;
V - A Música será trabalhada nas disciplinas Arte;
VI - O Ensino Religioso será oferta obrigatória para a escola e matrícula optativa para os alunos.

Fonte: Projeto Pedagógico da EJA/SEED/SE (2014).

A matriz acima, apresenta o PROJETO EJAEF (EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – 1.ª FASE), tendo como área de abrangência os municípios do Estado de Sergipe e como unidades executoras: Ensino da Rede Estadual (Zona Urbana e Campo); Ensino da Rede Municipal (prefeituras conveniadas) autorizadas pelos Conselhos de Educação competentes e as Unidades Carcerárias do Estado de Sergipe.

A carga horária total do EJAEF I – 1.ª FASE, novecentas horas a serem trabalhadas em 300 (trezentos) dias letivos, com duração de 01(um) ano e meio. O curso é organizado em 03 (três) etapas, cada etapa com duração de 01 (um) semestre letivo, correspondendo ao ensino regular convencional da seguinte maneira: primeira etapa – primeiro e segundo anos; segunda etapa – terceiro ano e terceira etapa – quarto e quinto anos.

Quadro nº 02: Componentes Curriculares por Etapa da EJAEF 1

| ÁREAS DE ENSINO | COMPONENTES CURRICULARES | ETAPAS |
|----------------------|--------------------------|-----------------|
| | | 1.ª / 2.ª / 3.ª |
| LINGUAGENS E CÓDIGOS | Língua Portuguesa | X |
| | Arte | X |
| | Educação Física | X |

| | | |
|----------------------|------------------|---|
| CIENCIAS DA NATUREZA | Ciências | X |
| MATEMATICA | Matemática | X |
| CIÊNCIAS HUMANAS | História | X |
| | Geografia | X |
| ENSINO RELIGIOSO | Ensino Religioso | X |

Fonte: OLIVEIRA, A. R. (2014). Elaborado a partir do Projeto Pedagógico da EJA/SEED/SE (2014).

Conforme o quadro 2, as áreas de ensino envolvem Linguagens e Códigos, Ciência da Natureza, Matemática, Ciências Humanas e Ensino Religioso; a partir destas áreas, são elencadas as disciplinas. O conteúdo referente à Redação é trabalhado na disciplina Língua Portuguesa; os temas transversais são desenvolvidos em todas as disciplinas; os programas de História e Geografia contemplaram a História e Geografia de Sergipe; História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena são ministrados em todo o currículo escolar, especialmente em Arte e História; a música é trabalhada na disciplina Arte e quanto ao Ensino Religioso tem oferta obrigatória para a escola e matrícula optativa para os alunos. São as orientações constantes desse Projeto, sem qualquer alusão às questões da educação inclusiva e à especificidade de alunos com deficiências.

A seguir destacamos dessa mesma fonte (Projeto Pedagógico da SEED/SE – 2014) as competências e habilidades específicas de cada disciplina, conforme a programação didática dos diversos componentes curriculares:

Quadro nº 03: Programação Curricular da EJAEF 1

| 1.ª / 2.ª e 3.ª ETAPA | |
|---|---|
| OBJETIVOS | COMPETÊNCIAS |
| <p><u>Língua Portuguesa</u></p> <p>Valorizar a cultura escrita. Adquirir familiaridade com diferentes gêneros textuais. Ampliar o vocabulário. Compreender textos. Compreender o funcionamento da língua. Compreender o sentido de cada texto. Utilizar corretamente os instrumentos da escrita e da leitura. Reconhecer os espaços institucionais de circulação, manutenção e preservação da cultura escrita. Identificar a intensidade dos sons produzidos no seu cotidiano.</p> | <p>Ler com fluência Escrever Redigir Adquirir autonomia para ler, escrever e expressar-se oralmente. Identificar e repetir rimas, parlendas e trava-línguas. Compreender o princípio segundo o qual as palavras são formadas por símbolos (grafemas ou letras), e que as letras representam os fonemas (sons) utilizados na língua portuguesa. Adquirir o hábito e o gosto pela leitura. Compreender e utilizar as normas gramaticais da Língua Portuguesa.</p> |

| | |
|---|--|
| <p>Relacionar fonemas (sons) e grafemas (letras). Juntar e separar fonemas para compor e decompor palavras. Montar e escrever frases simples com estrutura sintática correta. Identificar erros ortográficos. Identificar e usar adequadamente os sinais de pontuação. Identificar e usar adequadamente os acentos gramaticais. Organizar e estabelecer relação entre as ideias. Identificar a ideia principal do texto e usar pistas do contexto para compreender o sentido. Identificar os elementos da frase e seus usos.</p> | <p>Compreender e usar adequadamente as palavras conhecidas ou novas. Registrar as palavras com legibilidade e fluência. Escrever de forma ortograficamente correta. Reproduzir por escrito uma palavra ouvida. Identificar e compreender o sentido de cada texto. Produzir textos ou fragmentos de textos. Identificar e usar adequadamente os acentos gramaticais. Usar as palavras morfologicamente corretas.</p> |
| <p><u>Matemática</u></p> <p>Compreender a diferença entre área e volume. Compreender as representações e a utilização da nossa moeda. Compreender o conceito de expressão numérica. Compreender o conceito de fração e as operações de soma e subtração. Compreender o conceito de número inteiro e de fração. Compreender o conceito de números decimais e sua aplicação prática. Compreender o conceito de números pares e números ímpares. Compreender o conceito de ordem de grandeza dos números. Compreender o conceito de perímetro e área. Compreender o conceito de Reta. Conhecer as Grandezas e Medidas dos objetos. Conhecer as propriedades das 4 operações. Conhecer figuras geométrica não planas. Conhecer formas geométrica básicas. Conhecer noções de fração. Conhecer o conceito de porcentagem. Efetuar operações com fração. Efetuar operações com números decimais. Estabelecer posições no espaço. Estabelecer relações entre os números, Resolver problemas matemáticos. Identificar os números e suas representações (algarismos arábicos).</p> | <p>Compreender e efetuar operações de Adição (Soma) e Subtração. Compreender e efetuar operações de Multiplicação e Divisão. Compreender medidas de comprimento e tempo em situações cotidianas. Compreender medidas de comprimento, peso e tempo em situações cotidianas. Ler, escrever, contar e ordenar os números. Compreender aplicação o conceito e os elementos de um ângulo, e sua prática. Compreender o processo de composição e decomposição de números. Compreender o que são números múltiplos e divisíveis. Compreender o sistema de Ordenação numérica. Compreender o uso de instrumentos para medir o tempo, a massa (peso) e o comprimento. Compreender o uso de medidas de comprimento, peso, volume e tempo em situações cotidianas. Compreender os conceitos de unidade, dezena, centena e milhar, conforme as regras do Sistema de Numeração Decimal. Conhecer as diversas representações dos números e sua relação com a cultura que os produziu. Identificar a aplicação cotidiana dos números decimais. Identificar a classificação dos ângulos. Identificar a contribuição dos árabes para as operações matemáticas. Identificar a posição dos objetos e das pessoas no espaço.</p> |

| | |
|--|---|
| <p>Arredondar um número. Calcular o Maior Divisor Comum (MDC). Calcular o Mínimo Múltiplo Comum (MMC). Comparar números. Compor e decompor números. Compreender os conceitos de quociente e resto, na operação de Divisão. Conhecer o conceito de Algarismo. Conhecer o conceito de vértice, fase e aresta. Efetuar cálculos da área e do volume dos objetos. Efetuar cálculos de soma e subtração. Efetuar cálculos numéricos de Multiplicação e Divisão por 1(um) algarismo. Efetuar cálculos numéricos de Multiplicação e Divisão por mais de 1(um) algarismo. Efetuar cálculos numéricos de soma e subtração com dois algarismos. Efetuar cálculos numéricos de soma e subtração com três algarismos ou mais. Efetuar operações de soma e subtração. Efetuar soma e subtração de frações. Estabelecer a ordem de grandeza dos números. Interpretar e resolver problemas simples envolvendo as 4 operações matemáticas. Ler um número. Montar e memorizar uma Tabela de Multiplicação. Ordenar os números. Organizar os números em ordem crescente e decrescente. Resolver problemas com expressões numéricas. Resolver problemas de ordenação e classificação numéricas. Resolver problemas envolvendo as 4 operações matemáticas e expressões numéricas. Resolver problemas que envolvam frações. Resolver problemas que envolvam números decimais. Resolver problemas que envolvam números múltiplos, divisíveis e MMC. Resolver problemas que envolvam porcentagem. Efetuar calculo mental simples, a partir dos 4 cálculos com as 4 operações e com números decimais.</p> | <p>Identificar a posição e sequencia dos números ordinais. Identificar a relação entre frações e números decimais. Identificar as culturas que produziram representações dos números. Identificar as medidas de tempo, comprimento, volume e peso. Identificar as unidades de medida de comprimento e tempo. Identificar e comparar frações. Identificar e comparar inteiros, meios e quartos. Identificar e comparar quantidades: maior, menor, mais e menos. Identificar e desenhar as formas geométricas básicas. Identificar e estabelecer coordenadas em um Plano Cartesiano. Identificar e traçar uma Reta e seus segmentos. Identificar e utilizar instrumentos usuais para medir ou registrar o tempo, comprimento, peso e volume. Identificar e utilizar nossa moeda. Identificar expressões numéricas e realizar. Identificar figuras geométricas não planas. Identificar frações equivalentes. Identificar números múltiplos e divisíveis. Identificar números primos. Identificar o antecessor e o sucessor de um. Identificar o numerador e o denominador de número. Identificar objetos do cotidiano que formam ângulos. Identificar os números e suas representações. Identificar os números inteiros e as frações. Identificar outras maneiras de somar e diminuir. Identificar, no Sistema de Numeração Decimal, a unidade, a dezena, a centena e o milhar. Utilizar as grandezas e medidas aplicadas à vida cotidiana. Utilizar medições comuns no dia a dia. Utilizar o transferidor.</p> |
| <p>Cultura e Arte</p> | |

| | |
|---|---|
| <p>Compreender e identificar o ponto, as linhas, as cores, as texturas e as formas básicas presentes na arte e no cotidiano.</p> <p>Estabelecer relações entre o trabalho artístico produzido por si e por outras pessoas.</p> <p>Conhecer e valorizar a arte e cultura brasileira e sergipana, considerando as diferentes etnias e segmentos sociais.</p> <p>Identificar a presença da linguagem musical no cotidiano.</p> <p>Compreender a dança como um movimento expressivo do corpo.</p> <p>Interpretar histórias e o significado destas.</p> <p>Compreender os códigos básicos da arte como forma de alfabetização estética e ampliação de leitura do mundo.</p> | <p>Articular a percepção, a imaginação, a emoção, a sensibilidade e a reflexão através do fazer artístico.</p> <p>Adotar uma postura de respeito à própria produção e à dos outros.</p> <p>Valorizar as diferentes formas de representação utilizadas nas artes visuais, na dança, na música e no teatro.</p> |
| <p>Educação Física</p> <p>Ampliar a percepção do corpo através dos movimentos ginásticos.</p> <p>Compreender diversas manifestações da dança através da representação cultural regional e de vivências práticas.</p> <p>Conhecer algumas de suas possibilidades e limitações corporais de forma a poder estabelecer algumas metas pessoais (qualitativas e quantitativas).</p> <p>Conhecer, valorizar e usufruir de algumas das diferentes manifestações da cultura corporal presentes no cotidiano, atentando para as de matriz indígena e africana.</p> <p>Criar variações de movimentos rítmicos e coordenados.</p> <p>Desenvolver atividades das linguagens artísticas, baseadas no percurso pessoal e do conhecimento construído na sala de aula, empregando jogos teatrais, mímicas.</p> <p>Participar de jogos adotando uma atitude cooperativa e solidária, sem discriminar os colegas pelo desempenho ou por razões sociais, físicas, sexuais ou culturais.</p> <p>Reconhecer as alterações corporais, mediante a percepção do próprio corpo.</p> <p>Relacionar o desenvolvimento das capacidades físicas às habilidades motoras.</p> <p>Resgatar brincadeiras indígenas tradicionais, especialmente aquelas pertencentes à comunidade Xokó.</p> <p>Construir uma relação de autoconfiança com a produção artística pessoal.</p> <p>Identificar aspectos básicos da cultura popular brasileira e sergipana.</p> | <p>Ser capaz de explorar a criatividade e diversificar a dinâmica das ações motoras através de novas formas de composição rítmica e de movimentação corporal.</p> <p>Ser capaz de expressar a criatividade e diversificar a dinâmica das ações com habilidade e confiança na elaboração, organização e execução de atividades corporais.</p> <p>Vivenciar situações de brincadeiras e jogos em grupo, cooperando e interagindo.</p> <p>Adotar uma postura de respeito à própria produção e à dos outros.</p> <p>Conhecer e valorizar a arte e cultura brasileira e sergipana, considerando as diferentes etnias e segmentos sociais.</p> <p>Reconhecer e valorizar o artista e sua produção, buscando compreender seu contexto e seu percurso criador.</p> <p>Valorizar as diferentes possibilidades expressivas da composição em artes visuais.</p> <p>Compreender a importância da prática de atividades físicas para a promoção da saúde provocadas pelo esforço físico, cansaço, elevação de batimentos cardíacos, efetuando um controle dessas sensações de forma autônoma e com o auxílio do professor.</p> |

| | |
|---|---|
| <p>Identificar aspectos básicos das culturas afro e indígenas brasileiras.</p> | |
| <p><u>Ensino Religioso</u></p> <p>Adotar postura respeitosa em relação às pessoas e suas escolhas religiosas.</p> <p>Analisar a origem científica e religiosa do mundo e do homem.</p> <p>Aplicar regras de convivência que facilitem as relações sociais.</p> <p>Avaliar as aproximações e os distanciamentos entre as religiões da atualidade.</p> <p>Compreender a relação entre as manifestações mitológicas e religiosas.</p> <p>Compreender a religião enquanto um sistema de controle social.</p> <p>Compreender a religião, a religiosidade enquanto uma manifestação cultural e historicamente construída.</p> <p>Compreender as diferentes visões das religiões sobre o amor, o ódio, a vida, a natureza, sexualidade, honestidade e riqueza.</p> <p>Conhecer as diferentes organizações familiares.</p> <p>Conhecer as manifestações religiosas das culturas indígena e africana.</p> <p>Conhecer deveres e direitos dos indivíduos de acordo com a instituição social.</p> <p>Conhecer deveres e direitos dos indivíduos nas relações cotidianas.</p> <p>Conhecer e executar ações que colaborem com a promoção do respeito à diversidade.</p> <p>Desenvolver atitudes de respeito às diferenças e a diversidade.</p> <p>Desenvolver atitudes respeitosas consigo e com o outro.</p> <p>Entender a sexualidade como uma Construção socialmente instituída.</p> <p>Identificar as funções ocupadas por homens e mulheres nas diversas religiões.</p> <p>Identificar e compreender a importância das Manifestações religiosas das comunidades indígenas e quilombolas de Sergipe.</p> <p>Identificar na comunidade as diferentes Manifestações religiosas.</p> | <p>Compreender a importância de adotar valores vinculados à preservação da vida.</p> <p>Compreender a origem do universo e do homem segundo a visão religiosa e científica.</p> <p>Compreender o ciclo da vida.</p> <p>Compreender, valorizar e respeitar os preceitos religiosos de cada indivíduo.</p> <p>Desenvolver atitudes de afetividades coerentes que levem o estudante a compreender o sentido da vida e a importância da convivência respeitosa com o outro.</p> <p>Desenvolver atitudes de respeito a vida individual e coletiva.</p> <p>Praticar atitudes que promovam a saúde e o bem estar.</p> <p>Reconhecer a discriminação entre os gêneros nas atividades/rituais religiosos.</p> <p>Reconhecer a família como uma instituição social essencial para existência.</p> <p>Reconhecer a função da hierarquia nas instituições sociais como mecanismo de poder.</p> <p>Reconhecer a religião como uma construção social.</p> <p>Reconhecer a violência, em todas as suas formas de existência, como atitudes que colaboram para a desestruturação da família e da sociedade.</p> <p>Entender a vida e a morte enquanto ciclos biológicos para ciência e místico para as diferentes religiões.</p> <p>Entender o que é mito e religião.</p> <p>Reconhecer os valores necessários para o convívio harmonioso entre os povos, que contribuem para a paz mundial.</p> <p>Reconhecer os valores necessários para o convívio harmonioso entre os povos, que contribuem para o respeito à diversidade de pensamento.</p> <p>Refletir sobre a existência humana e os cuidados com os ecossistemas.</p> <p>Respeitar as diversidades religiosas.</p> <p>Respeitar as manifestações religiosas do povo Xokó e comunidades quilombolas de Sergipe.</p> <p>Respeitar as opções sexuais dos indivíduos.</p> |

| | |
|--|---|
| <p>Identificar valores humanos como princípios para o bom relacionamento entre os indivíduos.</p> <p>Identificar, problematizar e contextualizar os símbolos e os rituais que caracterizam as religiões.</p> <p>Compreender o que é e como se estabelece um mito.</p> <p>Perceber a família “padrão” como uma construção social.</p> <p>Perceber a prática religiosa como uma ação cultural.</p> <p>Perceber a visão das diferentes religiões sobre o amor, ódio, morte, vida, natureza, sexualidade, honestidade e riqueza.</p> <p>Perceber as manifestações religiosas a partir da dimensão histórica.</p> <p>Perceber o papel mobilizador que a cultura religiosa desempenha nas relações humanas.</p> <p>Pesquisar meios que favoreçam a preservação da vida no planeta.</p> <p>Reconhecer as culturas religiosas presentes na comunidade local.</p> <p>Reconhecer as diferentes formas de expressão de fé bem como os símbolos utilizados nesta manifestação.</p> <p>Reconhecer e adotar valores humanos como princípios para o bom relacionamento entre os indivíduos.</p> | <p>Respeitar as tradições religiosa nacionais e locais.</p> <p>Romper com as formas de discriminação e preconceito sexuais, étnicos e religiosos.</p> <p>Ter atitudes que não partam do preconceito.</p> <p>Valorizar as identidades religiosas e sua unidade e diversidade de crenças.</p> |
| <p><u>Ciências</u></p> <p>Avaliar o impacto da ação humana sobre o mundo natural.</p> <p>Avaliar o impacto dos agentes químicos no corpo humano.</p> <p>Caracterizar e reconhecer os animais vertebrados e invertebrados.</p> <p>Classificar animais de acordo com sua alimentação.</p> <p>Classificar os animais vertebrados e invertebrados e estabelecer relações entre estes e os diversos ambientes.</p> <p>Classificar seres não vivos e seres vivos e identificar diferenças e semelhanças entre os seres vivos.</p> <p>Conhecer a composição do Sistema Solar.</p> <p>Conhecer e identificar materiais.</p> | <p>Compreender a célula como unidade fundamental dos organismos vivos.</p> <p>Compreender a diferença entre campo e cidade, litoral e interior.</p> <p>Compreender a diversidade de ambientes, e a diversidade de animais e plantas existentes na Terra.</p> <p>Compreender a diversidade existente na espécie humana.</p> <p>Compreender a importância da água para a vida na Terra.</p> <p>Compreender a importância da digestão.</p> <p>Compreender a importância da higiene.</p> <p>Compreender a importância de se conhecer a natureza.</p> <p>Compreender a importância do ar para a vida na Terra.</p> |

| | |
|--|--|
| <p>Conhecer o conceito de Estrela, Planeta e Satélite.</p> <p>Conhecer os hábitos de higiene necessários a uma vida saudável.</p> <p>Descrever o ciclo natural da água.</p> <p>Distinguir e descrever os ambientes.</p> <p>Estabelecer a relação entre o Homem e os seres vivos (animais e vegetais).</p> <p>Identificar a água como um dos principais elementos necessários à vida.</p> <p>Identificar a cadeia alimentar.</p> <p>Identificar a divisão básica do corpo e sua composição interna.</p> <p>Identificar a importância do consumo equilibrado da água.</p> <p>Identificar as consequências do lixo para o meio ambiente.</p> <p>Identificar as fases da vida: Infância, Adolescência, Vida Adulta e Velhice.</p> <p>Identificar as formas de comunicação com o mundo, utilizadas pelas pessoas que possuem limitações dos sentidos.</p> <p>Identificar as principais parte do corpo humano, seus movimentos, funções e medidas.</p> <p>Identificar diferentes fontes de luz.</p> <p>Identificar e reconhecer as causas que levam à extinção das espécies.</p> <p>Identificar materiais líquidos, sólidos e gasosos.</p> <p>Identificar o lixo doméstico.</p> <p>Identificar o ser humano como parte integrante da Natureza e dependente dela.</p> <p>Identificar o sistema digestivo, seus componentes e sua função.</p> <p>Identificar o Sol, os Planetas e seus principais satélites.</p> <p>Identificar os agentes químicos nocivos ao corpo.</p> <p>Identificar os alimentos básicos.</p> <p>Identificar os cinco órgãos do sentido e suas funções.</p> <p>Identificar os componentes básicos da matéria.</p> <p>Identificar os componentes que formam a Terra.</p> <p>Identificar os diversos tipos de energia, reconhecer o Sol como uma fonte de energia.</p> <p>Identificar os diversos tipos de solo.</p> <p>Identificar os estados físicos da água.</p> <p>Identificar os fósseis como evidências de processo de Evolução ou de Extinção.</p> | <p>Compreender a importância dos órgãos dos sentidos e reconhecer os cinco sentidos.</p> <p>Compreender a origem do planeta Terra e situá-lo no conjunto de astros que compõem o Sistema Solar.</p> <p>Compreender a relação dos seres vivos com o ambiente e com os outros seres vivos.</p> <p>Compreender as funções do solo para os seres vivos: abrigo, alimentação e adaptação.</p> <p>Compreender as implicações dos movimentos dos astros em torno do Sol.</p> <p>Compreender como acontecem os eclipses.</p> <p>Compreender do que são feitos os objetos que usamos no dia a dia, e sua relação com os recursos naturais da Terra.</p> <p>Compreender e descrever o ciclo de vida.</p> <p>Compreender e respeitar pessoas com limitações dos sentidos.</p> <p>Compreender o conceito de Alimentos.</p> <p>Compreender o conceito de Calendário e sua organização em dias, meses e anos.</p> <p>Compreender o conceito de Ciência.</p> <p>Compreender o conceito de ecossistema.</p> <p>Compreender o conceito de energia.</p> <p>Compreender o conceito de Extinção.</p> <p>Compreender o conceito de fotossíntese.</p> <p>Compreender o conceito de recursos naturais.</p> <p>Compreender o conceito de Saúde, a importância da higiene corporal.</p> <p>Compreender o conceito de solo e sua importância.</p> <p>Compreender o funcionamento dos órgãos dos sentidos e sua importância para a sobrevivência.</p> <p>Compreender o significado de matéria e energia.</p> <p>Compreender o Sol como fonte de energia.</p> <p>Compreender os estados físicos da água, bem como o seu ciclo.</p> <p>Compreender os movimentos da Terra e suas consequências.</p> <p>Reconhecer a dependência química.</p> <p>Reconhecer a importância da água e do ar e do Sol para a vida na Terra.</p> <p>Reconhecer a importância das plantas para a vida na Terra.</p> <p>Reconhecer a importância do gás oxigênio para a respiração dos seres vivos.</p> <p>Reconhecer as diferentes fontes de luz e formas de iluminação.</p> <p>Reconhecer como são produzidos os alimentos.</p> <p>Reconhecer e respeitar as fases da vida.</p> <p>Reconhecer situações de perigo para o corpo humano.</p> |
|--|--|

| | |
|---|---|
| <p>Identificar os mapas que representam a Terra.</p> <p>Identificar os movimentos da Terra em torno do Sol e sua relação com o Tempo/Calendário.</p> <p>Identificar os órgãos dos sentidos e os 5 sentidos.</p> <p>Identificar os principais Sistemas que compõem o Corpo Humano, e suas respectivas funções.</p> <p>Identificar os principais tipos de alimentos e onde são produzidos os alimentos.</p> <p>Identificar situações de perigo e agentes nocivos para o corpo humano.</p> <p>Identificar, classificar e relacionar os ecossistemas e os biomas brasileiros.</p> <p>Localizar o bairro, a cidade, o estado e o país em que vivemos.</p> <p>Valorizar a vida na Terra, conhecendo sua biodiversidade, problemas ambientais e a preservação desses ambientes.</p> | <p>Refletir sobre a importância da atmosfera para a vida.</p> <p>Refletir sobre o conceito de adaptação e sua importância para a manutenção da vida.</p> <p>Relacionar Evolução e Adaptação com a questão da Extinção dos animais.</p> <p>Relacionar Lixo e meio ambiente.</p> <p>Saber utilizar conceitos básicos associados à matéria, energia, equilíbrio e vida.</p> <p>Compreender o conceito de cadeia alimentar.</p> <p>Reconhecer como são produzidos os alimentos.</p> <p>Refletir sobre a ação humana e sua interação com o meio ambiente.</p> |
| <p><u>Geografia</u></p> <p>Adquirir noções dos referenciais espaciais de localização, orientação e distância, no seu cotidiano, para deslocar-se com autonomia.</p> <p>Comparar os traços socioculturais que nos fazem sergipanos e brasileiros com aqueles existentes em outros estados e outros países.</p> <p>Compreender a diferença e relação entre cidade e município.</p> <p>Compreender a importância do uso do saber geográfico.</p> <p>Compreender os movimentos migratórios a partir das questões sociopolíticas.</p> <p>Compreender os problemas que permeiam o campo e as cidades brasileiras.</p> <p>Compreender que os homens constroem, de forma coletiva e neste processo produzem o Espaço.</p> <p>Conhecer as consequências das transformações da natureza causadas pelas ações humanas.</p> <p>Conhecer as transformações provocadas na paisagem pela natureza.</p> <p>Conhecer e valorizar o patrimônio social e ambiental do estado de Sergipe.</p> <p>Conhecer os limites e potencialidades naturais e sociais do Brasil.</p> | <p>Elaborar textos críticos a respeito da produção/organização do espaço brasileiro e sergipano.</p> <p>Estabelecer a diferença entre espaço rural e urbano.</p> <p>Estabelecer relações sociais respeitosa com a família, os vizinhos e a comunidade escolar.</p> <p>Evitar desperdício dos recursos naturais e depredação patrimônio público.</p> <p>Identificar as transformações provocadas na paisagem pela ação humana.</p> <p>Identificar no mapa mundi e na representação espacial do continente americano, o Brasil, o Nordeste, o estado de Sergipe.</p> <p>Identificar o bairro como espaço de convivência e formação das cidades grandes.</p> <p>Identificar o estado, o município e a região como um recorte espacial político administrativo artificial.</p> <p>Identificar os fenômenos climáticos, relevo e vegetação.</p> <p>Identificar os modos de vida dos diferentes grupos sociais.</p> <p>Identificar sinais de trânsito.</p> <p>Ler e interpretar os principais elementos que constituem uma planta e/ou um mapa.</p> |

| | |
|---|---|
| <p>Desenvolver a percepção de espacialização e localização.</p> <p>Desenvolver ações de preservação da natureza.</p> <p>Desenvolver atitudes de respeito a boa convivência no bairro.</p> <p>Desenvolver atitudes de respeito e preservação do meio ambiente.</p> <p>Desenvolver atitudes de respeito e valorização das Comunidades indígenas e quilombolas de Sergipe.</p> <p>Desenvolver atitudes de respeito no trânsito.</p> <p>Desenvolver atitudes responsáveis para a manutenção e preservação da natureza.</p> <p>Reconhecer a importância de uma atitude responsável para a manutenção e preservação da natureza.</p> <p>Reconhecer as diferentes condições de moradias.</p> <p>Reconhecer e preservar o lugar em que se encontra inserido.</p> <p>Reconhecer e respeitar as diferenças étnicas e de gênero.</p> <p>Reconhecer o bairro como espaço de convivência e formação das cidades grandes.</p> <p>Reconhecer os diferentes elementos da paisagem.</p> <p>Reconhecer os diferentes tipos de moradias.</p> <p>Reconhecer os fenômenos climáticos, relevo e vegetação como dimensões importantes do meio natural.</p> <p>Reconhecer os limites e possibilidades socioambientais de Sergipe.</p> <p>Reconhecer, valorizar e respeitar os modos de vida de diferentes grupos sociais e étnicos.</p> <p>Representar e diferenciar as paisagens.</p> <p>Representar graficamente as paisagens naturais e humanizadas.</p> | <p>Localizar-se de forma autônoma nos espaços do seu cotidiano.</p> <p>Orientar-se e localizar pontos utilizando os pontos cardeais.</p> <p>Perceber a necessidade de práticas políticas e ambientais adequadas para o desenvolvimento de uma sociedade socioambiental sustentável.</p> <p>Perceber a relação campo cidade como espaços interdependentes.</p> <p>Diante dos diferentes meios de transporte, identificar aqueles socialmente e ambientalmente mais adequados.</p> <p>Realizar a leitura de mapas políticos, Atlas e globo terrestre.</p> <p>Realizar atitudes de respeito e preservação da paisagem natural e humanizada.</p> <p>Respeitar e valorizar a diversidade étnico-cultural sergipana.</p> <p>Usar os elementos da cartografia para representar e interpretar informações sobre os espaços.</p> <p>Utilizar a linguagem cartográfica como meio de orientação e localização.</p> |
| <p>História</p> <p>Compreender a escala do tempo histórico.</p> <p>Compreender a implantação do trabalho escravo na economia colonial.</p> <p>Compreender a relação entre arte e religião no período colonial.</p> | <p>Discutir a ideia de mudança como fenômeno intrínseco à história.</p> <p>Estabelecer as etapas da História do Brasil.</p> <p>Reconhecer a diversidade de organização familiar.</p> |

| | |
|--|--|
| <p>Compreender a relação entre o fato histórico e o tempo.</p> <p>Compreender a relação entre Portugal e o Brasil na época colonial através dos conceitos de Colônia e Metrópole.</p> <p>Compreender as medidas do tempo: dia, mês, ano, década, século.</p> <p>Compreender as principais atividades econômicas do Período colonial.</p> <p>Compreender o conceito de Colônia.</p> <p>Compreender o conceito de escravidão e sua relação com o racismo.</p> <p>Compreender o que é um mapa e para que serve.</p> <p>Compreender o significado do termo preconceito racial.</p> <p>Conhecer a história e a organização da sua escola.</p> <p>Identificar a organização familiar e a função desempenhada por cada membro da família.</p> <p>Identificar as diversas profissões existentes na comunidade.</p> <p>Identificar as etapas da História do Brasil.</p> <p>Identificar as manifestações culturais dos negros, dos índios e dos brancos.</p> <p>Identificar as mudanças ocorridas ao longo do tempo e compreender o conceito de passado, presente e futuro.</p> <p>Identificar as principais características do Banco colonial.</p> <p>Identificar as principais instituições políticas e Administrativas que possibilitavam o domínio português sobre o Brasil.</p> <p>Identificar as transformações ocorridas em sua cidade, com o passar do tempo.</p> <p>Identificar e utilizar corretamente as medidas de tempo: dia, mês, ano, década, século.</p> <p>Identificar na cultura brasileira elementos da cultura africana, indígena e europeia.</p> <p>Identificar os principais acontecimentos relacionados à história da sua cidade e do seu estado.</p> <p>Identificar os grupos étnicos formadores do povo brasileiro.</p> <p>Identificar os principais elementos que compõem a sua comunidade.</p> <p>Identificar as principais instituições da vida comunitária.</p> | <p>Reconhecer as diversas profissões existentes em seu contexto social.</p> <p>Reconhecer as principais formas de trabalho existentes na economia colonial.</p> <p>Reconhecer as principais instituições da vida comunitária.</p> <p>Reconhecer os grupos étnicos formadores do povo brasileiro e valorizar nossa diversidade étnica e cultural.</p> <p>Reconhecer os principais acontecimentos relacionados à história da sua cidade e do estado de Sergipe.</p> <p>Reconhecer os principais elementos que compõem a sua comunidade.</p> <p>Reconhecer os principais fatos relacionados a História do Brasil Colônia.</p> <p>Relacionar a escravidão com o preconceito contra negros e índios.</p> <p>Relacionar o passar do tempo com as etapas da vida.</p> <p>Relacionar o passar do tempo com as mudanças em sua comunidade.</p> <p>Situar no mapa de Sergipe a cidade e em que vive, e as demais cidades vizinhas.</p> <p>Utilizar as medidas e a escala de tempo histórico, dentro do Calendário cristão.</p> <p>Compreender o funcionamento do calendário cristão.</p> |
|--|--|

Fonte: OLIVEIRA, A. R. (2014). Elaborado a partir do Projeto Pedagógico da EJA/SEED/SE (2014).

A simples leitura dessas competências e habilidades indica sua extensão diante de um programa com duração de um ano e meio no âmbito da educação de jovens e adultos, equivalente à primeira etapa do ensino fundamental, ou seja, aos 5 anos iniciais.

5.1.2 Organização da prática pedagógica no CRSU

Os dados relativos ao Projeto Político Pedagógico da escola (em construção desde 2014) especificam a composição curricular, programas e projetos desenvolvidos, avaliação do ensino e da aprendizagem na escola e, por fim, a formação continuada de professores nesse âmbito e/ou no sistema de ensino.

Composição Curricular

No Ensino Fundamental, a instituição trabalha com duas modalidades, sendo a 1.^a FASE/SERIADO: Estudo individualizado (semipresencial), para a qual não há matriz curricular, pois o aluno para estudar sozinho, recebe no ato da matrícula as programações dos conteúdos das 5 disciplinas básicas que são: Português, Matemática, História, Ciências e Geografia. Esses conteúdos são estudados através de unidades específicas para a Educação de Jovens e Adultos, entregues aos alunos para se prepararem visando à aprovação nas avaliações aplicadas, cujo quantitativo é, por disciplina: Português – 17; Matemática – 17; Geografia – 24; História – 18; Ciências – 20. Portanto perfazem 96 provas, que garantirão ao aluno o certificado de conclusão do Ensino fundamental, sendo que não há determinação de prazos para concluir os estudos.

A segunda modalidade oferecida é: 2.^a FASE/MODULAR, que é um curso para alunos que desejam estudar de forma presencial, com duração de 2 anos, sendo um semestre para cada etapa, totalizando 3 etapas, assim definidas com as respectivas disciplinas: 1.^a etapa: Português e Matemática; 2.^a etapa: Português e Matemática; 3.^a etapa: Ciências, Geografia e Ensino Religioso.

Nesse sentido observamos que o PPP da escola difere da proposta constante do PPP da SEED-SE, o que, em princípio, parece-nos salutar, em nome da autonomia das instituições educativas, embora não se perceba nesse âmbito a ênfase à inclusão e ao tratamento pedagógico dos alunos com deficiências.

É interessante registrar que o Projeto Pedagógico da Escola alcança a oferta do Ensino Médio, cuja matriz curricular é constituída pela Base Comum Nacional. O curso é presencial e tem a duração de 2 anos, sendo um semestre para cada etapa, totalizando 4 etapas, assim definidas com as respectivas disciplinas: 1.^a etapa: História, Filosofia, Português e

Matemática; 2.^a etapa: Português, Matemática e Geografia; 3.^a etapa: Química, Biologia e Educação Física; 4.^a etapa: Física, Inglês e Artes.

São os seguintes os critérios para a organização das turmas nessa escola: faixa etária – idade mínima de 15 anos para os alunos do ensino fundamental e para o ingresso no Ensino Médio, idade mínima de 17 anos, o que confronta a legislação educacional em vigor.

Com relação à organização da prática pedagógica do AEE desenvolvida na Sala de Recursos Multifuncionais vale ressaltar que esta experiência é recente para a escola: data de 2010. Também é recente a permanência, na escola, de uma professora com cursos voltados para este tipo de atendimento.

No que se refere às atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade prestados de forma complementar à formação dos alunos, público alvo da “educação especial”, matriculados no ensino regular conforme informações da professora da sala de recursos, o aluno que apresenta a baixa visão vem sendo trabalhado no desenvolvimento do seu nível de leitura. Para tanto a professora vem ampliando o material didático-pedagógico a fim de tornar acessível esse conhecimento.

Para o aluno com deficiência intelectual o PPP prevê o trabalho com palavras cruzadas, caça-palavras, ditados, interpretação de textos, dominó de palavras, jogo de memória, filmes e desenhos (saber ler e escrever), cujo objetivo além do conhecimento é melhorar o nível de concentração. A deficiência auditiva é trabalhada através de leitura e explicação direcionadas, exercícios, gravuras e apostilas.

Os passos da sistemática de atendimento descrita no PPP para a sala de leitura podem ser assim explicitados:

1. O professor da sala de ensino regular detecta alguma necessidade especial ou habilidade no aluno e encaminha para a coordenação/direção, como uma hipótese a ser confirmada ou não pela família e/ou especialista;
2. A coordenação/direção convoca a família para um diálogo a fim de confirmar ou não a hipótese da professora de sala regular e explicar a existência e o funcionamento da sala de recursos multifuncional onde seu filho (a), poderá ser matriculado;
3. Se for de interesse da família, o aluno é encaminhado para a sala de recursos multifuncional onde a professora dará início ao atendimento e o encaminhará para o Centro de Referência em Educação Especial do Estado de Sergipe (CREESE), a fim de passar por uma avaliação psicopedagógica que facilitará o trabalho entre todos os profissionais envolvidos com a educação daquele aluno(a) – professor do ensino regular, da SRM, família, CREESE e Centro de Atenção Psicossocial de Sergipe (CAPS);

4. O CREESE, após realizar diagnóstico psicopedagógico do aluno, encaminha documento (diagnóstico) à Diretoria de Educação de Aracaju (DEA) e para o CRSU.

De acordo com as diretrizes do PPP, quanto à articulação e interface entre os professores das SRM e os demais professores das SC de ensino regular acontece de forma contínua visando à complementação das atividades pedagógicas desenvolvidas nos dois ambientes educacionais para a aprendizagem do aluno. Inicialmente o professor da SRM coloca o professor da SC a par do diagnóstico do aluno, orientando-o e sugerindo o trabalho com o mesmo a fim de irem em conjunto, minimizando suas dificuldades. Assim, o que está sendo trabalhado na sala regular é trabalhado com recursos que atendam à especificidade do aluno na SRM, reforçando a aprendizagem discente. O Plano do AEE é individual, elaborado e executado de acordo com as habilidades e necessidades de cada aluno, nos termos do PPP.

Na prática, através das observações e da convivência no cotidiano da escola durante o ano de 2014, não constatamos essa realidade prescrita no PPP, mas a falta de articulação prevalece e a ausência de interdisciplinaridade é visível em ambos os espaços: SC e SRM. De fato, percebemos também certo desconhecimento do PPP que está em construção e da funcionalidade da SRM por parte da comunidade escolar.

Programas e Projetos desenvolvidos na Escola

As disciplinas na escola são organizadas em Programas e Planos de Curso os quais se encontram disponíveis em versão impressa, assim como os projetos aplicados.

O CRSU, atendendo às necessidades da atual política de educação do MEC, vem desenvolvendo projetos complementares ao currículo comum que são elaborados contemplando a interdisciplinaridade e a transversalidade sugerida atualmente pelo sistema de ensino como metodologia que garante o desenvolvimento de diversas competências e habilidades no aluno preparando-o para a vida.

Os projetos mais recentes desenvolvidos pela escola são os seguintes:

- ✓ Desenvolvendo as atividades Cívicas, Culturais, Sociais e Pedagógicas (2003);
- ✓ DENGUE – Erradicando pela consciência (2009);
- ✓ Tem Cinema na Escola: um projeto gerencial e interdisciplinar (2009);
- ✓ De Janina para Junina: resgatando nossas raízes culturais (2010);
- ✓ Projeto “Gincana Solidária” (2010);
- ✓ Projeto de Prevenção de Drogas – Erradicando pela consciência (2010);
- ✓ Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas (2010).

Avaliação do Ensino e da Aprendizagem na Escola

De acordo com o documento PPP (2014), a

avaliação é uma atitude constante em todo trabalho planejado. É a constatação da correspondência entre a proposta de trabalho e sua consecução e dar-se-á durante todo o processo do trabalho escolar, através de entrevistas, pesquisas, reuniões e ciclos de estudos sobre a Educação de Jovens e Adultos.

A avaliação da aprendizagem no Ensino Fundamental e Ensino Médio serão feitas através do processo contínuo e cumulativo do desempenho do aluno, tendo em vista os objetivos propostos para cada curso e os indicativos a seguir:

- a. Na avaliação do rendimento escolar do aluno preponderarão os aspectos qualitativos sobre os quantitativos.
- b. Nas avaliações serão atribuídas notas escalonadas de zero a dez, graduadas de cinco em cinco décimos.
- c. As sínteses semestrais dos resultados da avaliação do aproveitamento serão expressas em nota única, resultante da ponderação das notas atribuídas no correspondente período letivo.
- d. Ao termino da unidade, será extraída a média final do aluno em cada componente curricular.

São objetivos da Avaliação:

1. Acompanhar e verificar o desempenho e a aprendizagem dos conhecimentos.
2. Verificar se o aluno transfere conhecimento na resolução de situações novas.
3. Verificar se o aluno esta se apropriando dos conhecimentos e se estes estão sendo significativos e contínuos.
4. Detectar, analisar e retornar a defasagem no aprendizado.
5. Repensar novas estratégias de trabalho em classe.

Mais uma vez observamos que a inclusão não merece destaque no PPP, nem mesmo quando trata da avaliação da aprendizagem. São afirmações do PPP:

Os instrumentos de Avaliação:

- Todo trabalho realizado com o aluno é em potencial um instrumento de avaliação.
- Provas, trabalhos de pesquisa, lista de exercícios (individuais ou em grupo), entre outros, devem avaliar os conteúdos e habilidades de forma clara e inteligível.
- Os instrumentos devem avaliar o aluno passo a passo, de forma contínua.
- São igualmente importantes a auto avaliação e a avaliação formativa.
- Toda proposta deve levar o aluno a estar em contato com a construção do conhecimento.
- Os instrumentos devem avaliar o raciocínio e a criatividade do aluno.

O sistema de avaliação do CRSU compreende critérios de aproveitamento escolar e apuração de frequência. Ao termino de cada etapa será extraída a média final do aluno em cada componente curricular, que será resultante da média aritmética das notas a ele atribuídas. Será considerado promovido o aluno que obtiver média igual ou superior a 5,0 (cinco) em todas as disciplinas e frequência, igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento) em cada componente curricular.

Os estudos de recuperação tratará o aluno de aproveitamento insuficiente que será submetido a estudos de recuperação. Os estudos de recuperação são

realizados regularmente, no decorrer dos períodos letivos, através de atividades escolares suplementares, orientadas pelo professor da classe, com programação estabelecida pela coordenação pedagógica. Os períodos de recuperação precederão os períodos das avaliações bimestrais e finais.

Formação continuada de professores no âmbito da escola e/ou do sistema de ensino

As informações do PPP revelam que a formação continuada docente dá-se por livre iniciativa de cada professor, via pós-graduação ou através de cursos promovidos pela SEED como:

Projeto de Apoio Pedagógico aos Docentes e Discentes do EJAEF e EJAEM (2006):

- ✓ 1.º Ciclo de Estudos de Educação de Jovens e Adultos (2007);
- ✓ Uma Nova Escola: integrando para crescer (Implantação do Programa 5S – cinco sensores – 2008);
- ✓ Plano de Gestão Integrada da Escola 2010/2011;
- ✓ Plano de Ação: Vestibular 2010/2011.

5.2 Análise dos Registros das Observações em Salas de Aula

Início esta seção apresentando a análise das 10 observações diretas realizadas no CRSU, sendo em salas de aulas comuns (4 observações por turno, totalizando 8, chamando a atenção para o fato de que nessas turmas estavam inclusos alunos com deficiências) e na SRM (duas observações, uma por turno, considerando que seu funcionamento dá-se mediante agendamento de uma hora para cada aluno com deficiência). A duração mínima de cada sessão de observação foi meio turno para cada sala, utilizando o Registro Cursivo.

Para Gil (2009), a Observação Direta na pesquisa social tem por base a compreensão sobre as percepções e motivações dos alunos e professores durante o processo de ensino e de aprendizagem.

5.2.1 Saberes e Práticas Mobilizados durante as Observações dos Professores

5.2.1.1 Observação 1 - P1: Prevalência dos Saberes Experienciais e dificuldades em lidar com as Interações em sala de aula

A sala possui estrutura de mobiliário em condições de uso, é arejada, iluminada, possui isolamento acústico e de fácil acesso. Não ocorreram interrupções durante a aula.

No dia 02/12/15, a turma observada no sistema modular, tem 50 alunos matriculados, embora apenas 27 encontravam-se presentes, a disciplina era Português e não utilizavam livros didáticos por ainda não terem chegado à escola.

Quadro 04: Observações das práticas e saberes docente 1

| Horário | Ocorrência | Saberes Enfatizados |
|---------|--|---------------------|
| 07h | Entrei na sala e já se encontravam 10(dez) alunos que conversavam livremente; pedi licença e sentei numa cadeira ao fundo da sala. | |
| 07h 15 | Tocou o sinal de chamada para os alunos entrarem na sala. | |
| 07h 18 | A professora entrou na sala e perguntou por alguns alunos que estavam ausentes, cumprimentou os que não estavam vindo para aula anteriormente e ali se encontravam. Falou sobre as revisões e ficou admirada por estar na sala comigo, apesar de já ter autorizado; esperava uma nova reunião com professores para ser avisada o dia e a hora da observação. | |
| 07h25 | A professora diz que gostaria de ter ido à biblioteca antes da aula começar, mas estava fechada... Após falar isso, saiu da sala para providenciar alguns livros. Rapidamente a professora retornou com vários livros e distribuiu com os alunos. | |
| 07h30 | Pedi para todos os alunos fazerem uma leitura silenciosa da página 54 do livro didático que tratava de um texto de Frei Betto, intitulado Vida sim, drogas não. Apesar da orientação e distribuição dos livros, as conversas não param, inclusive da professora com eles, falando sobre férias, recesso, festas e retorno das aulas. | EXPERIENCIAL |
| 07h42 | A professora pede aos alunos para iniciar uma leitura em voz alta; eles ficam tímidos e discutem a nossa leitura de mundo. Amauri (aluno) começa a leitura e para; alunos conversam e interrompem a leitura do colega. | INTERAÇÕES |
| 07h45 | Uriel (aluno) começa a leitura (fazem silêncio), a professora interrompe para explicar a postura da leitura, pois os alunos estavam cabisbaixos. Alunos param de ler, com medo de errar, a professora explica a importância de | |

| | | |
|-------|---|--------------|
| | <p>aprender/ler/entender. Larissa (aluna) recomeça a leitura. Adriele (aluna com deficiência) continua a leitura, os outros fazem silêncio. Ocorre uma parada, nervosa, a professora intervém estimulando e ela continua a ler.</p> | DISCIPLINAR |
| 07h50 | <p>Dois alunos saem da aula sem pedir licença. Adriele parou de ler, outros alunos falavam ao mesmo tempo, queriam que eu lesse também (risos). Expliquei que estava apenas observando e não poderia participar da leitura. Dificuldade para os alunos lerem espontaneamente... A professora chamou praticamente todos pelo nome convidando para ler. Os dois alunos retornaram para a sala e mais 07(sete) alunos chegaram no segundo horário. Gabriel saiu da sala sem nenhuma justificativa.</p> | INTERAÇÕES |
| 08h | <p>O aluno que acabou de chegar recomeça a leitura. Agora, já são 27 (vinte e sete) alunos. Aluno entra com som de celular alto, é repreendido, desliga o som, mas fica conversando com outro colega. Adriele fala, explicando o que leu; alunos que chegaram atrasados fazem barulho e são repreendidos (ameaça de chamar a coordenadora). Não há silêncio, nem concentração, alunos falam paralelamente e a professora continua falando, explicando o texto. Traz questionamentos do livro e perguntas sobre o que na realidade tem a ver com o texto. Alunos atrasados, falam que a droga é só querer e pronto, não tem motivo particular ou explicação.</p> | INTERAÇÕES |
| 08h10 | <p>A professora pergunta se alguém conhece usuário de drogas. Todos falam ao mesmo tempo, dizendo que conhecem, todos afirmam conhecer. Neto (aluno) fala de um primo que usa e se perdeu no mundo. Larissa fala de uma amiga que se envolveu nas drogas, prostituiu-se e vendeu tudo o que tinha na casa dela. A professora questiona se a droga deveria ser legalizada e todos falam ao mesmo tempo: recreação, medicamentos, etc; segundo um dos alunos seria “ficar doidão com fins recreativos”.</p> | EXPERIENCIAL |

| | | |
|--------|---|------------------------------|
| 08h16 | A professora fala novamente e defende que usar a erva (maconha) para fazer chá e cuidar de quem estar doente seria possível. Alerta aos jovens do uso da maconha, sexo sem proteção, gravidez na adolescência e os cuidados nas festas que rolam de tudo isso. Questiona a posição dos jovens, Neto falou que deveriam ir para a igreja, outra aluna falou que foi a igreja em 2005. Risos na sala. | EXPERIENCIAL PRECONCEITOS |
| 08h20 | William saiu da sala. Outros alunos falam se entrar no mundo das drogas, não saem mais. Discurso da professora sobre a vida, o lazer e a felicidade, todos ficaram atentos. Justificou o uso do texto que é sempre atual, apesar do livro ser velho e a importância de discutir sobre a temática. | EXPERIENCIAL VALORES |
| 08 h40 | Fez a chamada e liberou a turma, ficando na sala até às 08h50 com mais duas alunas que ainda falavam sobre as drogas e as experiências de colegas da sala. | EXPERIENCIAL |

Fonte: OLIVEIRA, A. R. (2014). Elaborado a partir da Pesquisa.

Ficou evidente que a professora P1, cuja escolaridade é superior com título de mestre na área de Linguística, tratou de tema relevante e atual, com maturidade diante da turma de jovens e adultos sem qualquer discriminação em relação à compleição física dos mesmos. A Aluna X, por exemplo tem deficiência mental leve e transtornos de comportamento, e teve uma participação no mesmo nível dos demais colegas, inclusive a docente só tomou conhecimento desse fato por intermédio desta investigação. Por outro lado, fica evidente a desinformação sobre o perfil da turma e as possibilidades da SRM.

Na observação seguinte dessa mesma professora, no dia, 03/12/2014, após ter ido a sala dos professores voltei a observá-la em outra sala de aula convencional (sala regular) – turno da manhã, a partir das 09h30 e finalizando às 10h30. Turma do sistema modular, com 43 alunos matriculados, embora 31 encontravam-se presentes. Disciplina: Português.

Quadro 05: Observações das práticas e saberes docente 2

| Horário | Ocorrência | Saberes Enfatizados |
|---------|---|---------------------|
| 09h30 | Entrei na sala com a professora, já se encontravam 15 alunos e fui direto ao fundo da sala e sentei numa cadeira. | |

| | | |
|--------|---|---------------------------|
| 09h 35 | A professora fez a chamada, referente aos ausentes perguntava se os presentes os conheciam e se sabiam o motivo dessa ausência; alguns foram justificados, outros não tinham conhecimento do motivo da ausência; de três alunos os colegas nem conheciam quem eram... | INTERAÇÕES |
| 09h 50 | A coordenadora pedagógica entrou na sala para falar sobre o evento de show de calouros e revelações que aconteceria na próxima semana e os alunos tinham que estar inscritos para organizar a programação. | |
| 10h05 | A professora começou a escrever sobre concordância verbal no quadro, mas a atenção dos alunos estava voltada para o evento e o que cada um iria fazer. | DISCIPLINAR INTERAÇÕES |
| 10h30 | A professora após ter chamado a atenção várias vezes, resolveu concluir o que tentava fazer e liberou os alunos. | |

Fonte: OLIVEIRA, A. R. (2014). Elaborado a partir da Pesquisa.

Verificamos nessa ocasião a mesma sensibilidade docente ao tentar articular os saberes disciplinares com as experiências e reais interesses dos alunos.

5.2.1.2 Observação 2 - P2: Aplicação exclusiva dos Saberes Disciplinares

A segunda observação realizou-se no mesmo dia 02/12/15 e na mesma sala de aula convencional (sala regular) – turno da manhã, a partir das 09h25 e finalizando às 10h45.

Conforme já descrito na primeira observação, a sala possui estrutura de mobiliário em condições de uso, arejada, iluminada, possui isolamento acústico, sendo de fácil acesso. Não ocorreram interrupções durante a aula

A turma observada no sistema modular tem 49 alunos matriculados, embora apenas 20 encontravam-se presentes, a disciplina era Matemática e não utilizavam livros didáticos por ainda não terem chegado à escola.

Quadro 06: Observações das práticas e saberes docente 3

| Horário | Ocorrência | Saberes Enfatizados |
|---------|--|---------------------|
| 09h25 | Continuei na sala e percebi alunos que chegavam somente para a aula de matemática e outros que iam embora por já terem êxito com essa disciplina. Nesse movimento de | |

| | | |
|--------|---|-------------|
| | entrada e saída de alunos, a professora entrou e ocupou o seu lugar na sala. | |
| 09h 40 | A professora após me cumprimentar, questiona aos alunos se há dúvidas no exercício anterior. Resolve algumas questões no quadro para esclarecer algumas perguntas. | DISCIPLINAR |
| 10h | O conteúdo da aula discorreu sobre inequação de 1.º grau, resolução de exercícios no quadro, repassados alguns novos para exercitarem no caderno e vistos dados nos cadernos de forma individual. | DISCIPLINAR |
| 10h20 | A professora pergunta sobre o exercício daqueles alunos que ainda não tinham recebido o visto da semana anterior e libera os que já terminaram e não tinham mais dúvidas. | DISCIPLINAR |

Fonte: OLIVEIRA, A. R. (2014). Elaborado a partir da Pesquisa.

A professora de Matemática, nessa observação, não extrapolou o conteúdo disciplinar, não se manifestando durante sua aula interações aluno-aluno e professor-aluno com outro foco. Os preconceitos não emergiram e as experiências dos alunos não foram intercambiadas, registrando-se silêncio todo o tempo por parte dos alunos.

No dia seguinte, 03/12/2014, voltei a observá-la em outra sala de aula convencional (sala regular) – turno da manhã, a partir das 07h15 e finalizando às 09h35. Tratava-se também de turma do sistema modular, com 48 alunos matriculados, embora apenas 25 estivessem presentes. A disciplina: Matemática.

Quadro 07: Observações das práticas e saberes docente 4

| Horário | Ocorrência | Saberes Enfatizados |
|---------|---|---------------------|
| 07h10 | Entrei na sala e ainda não tinham alunos em sala, fui direto ao fundo da sala e sentei numa cadeira. | |
| 07h 15 | Tocou o sinal de chamada para os alunos entrarem na sala. | |
| 07h 20 | A professora entrou na sala acompanhada de 5 alunos, após dar bom dia para mim, já iniciou escrevendo no quadro sobre inequação e fechando as últimas dúvidas. | DISCIPLINAR. |
| 07h25 | A professora começa novo assunto sobre conjunto, vazio e unitário; finito e infinito. Escrevendo alguns exemplos no quadro, os alunos se mantêm em silêncio, prestando atenção e sem questionamentos. | DISCIPLINAR. |

| | | |
|-------|---|--------------|
| 07h50 | A professora faz uma lista de exercícios no quadro para que os alunos copiem e respondam no caderno para ser visto por ela. | DISCIPLINAR. |
| 08h30 | Alguns alunos começaram a concluir e levar o caderno até à professora para que ela desse o visto no caderno. De forma silenciosa, cada aluno ia até a mesa da professora, tirava dúvidas e continuavam a responder. | DISCIPLINAR. |
| 09h10 | Fez a chamada e começou a liberar quem tinha concluído. A coordenação pedagógica chegou para dar um aviso, como só tinha 02 alunos, disse que voltaria na próxima aula. Em seguida a professora liberou os últimos. | |

Fonte: OLIVEIRA, A. R. (2014). Elaborado a partir da Pesquisa.

Esta segunda observação confirma que P2 trabalha exclusivamente com seus saberes disciplinares, aos quais tem obtido como resposta uma atitude silenciosa e responsiva por parte dos alunos, não sendo possível identificar até que ponto corresponde à efetiva aprendizagem discente. As interações e experiências não são consideradas, o que é preocupante por se tratarem de jovens e adultos de turmas inclusivas, capazes de participarem da reconstrução do conhecimento que só se viabiliza nas relações sociais.

5.2.1.3 Observação 3 - P3: Aplicação exclusiva e breve de Saberes Disciplinares

No mesmo dia, no turno da tarde a terceira e a quarta observação na sala de aula convencional (sala regular), iniciou-se a partir das 12h45, finalizando às 15h25. Quanto à estrutura, mantém-se a mesma, ficando perceptível a quantidade menor de aluno nesse turno.

A turma observada no sistema modular tem 25 alunos matriculados, embora apenas 05 encontravam-se presentes; a disciplina era Matemática e os alunos também não utilizavam livros didáticos pelo mesmo motivo já apontado.

Quadro 08: Observações das práticas e saberes docente 5

| Horário | Ocorrência | Saberes Enfatizados |
|---------|---|---------------------|
| 13h | Entrei na sala e já se encontravam 2 (dois) alunos que conversavam algo particular; | |

| | | |
|--------|--|-------------|
| | quando entrei na sala provoquei espanto, pedi licença e sentei numa cadeira ao fundo da sala. | |
| 13h 15 | Tocou o sinal de chamada para os alunos entrarem na sala, entraram mais 3 (três) alunos. | |
| 13h 25 | A professora entrou na sala, pedindo desculpas pelo atraso e perguntou se haviam dúvidas para responder a revisão que tinha entregue. Orientou sobre a prova, fez chamada e relembrou a importância da leitura e da escrita do material apostilado e dos conteúdos que estavam no caderno. | DISCIPLINAR |
| 14h05 | A professora libera os alunos e justifica que estava com dor de cabeça. | |

Fonte: OLIVEIRA, A. R. (2014). Elaborado a partir da Pesquisa.

No curto espaço de tempo de uma hora – aula, apenas foi mobilizado o saber disciplinar docente, ficando evidente o vazio em termos de uma proposta de educação inclusiva e integral. Manifestou-se sintomas de um mal – estar docente.

No mesmo dia, no turno da tarde a sétima observação na sala de aula convencional (sala regular), iniciou-se a partir das 12h23, finalizando às 14h10 junto à P3. Chamo a atenção para a quantidade menor de alunos nesse turno.

A turma observada no sistema modular tem 28 alunos matriculados, embora apenas 12 encontravam-se presentes; a disciplina era Matemática e não utilizavam livros didáticos por não terem chegado à escola. Também não era valorizada a experiência anterior do aluno e a cultura local.

Quadro 09: Observações das práticas e saberes docente 6

| Horário | Ocorrência | Saberes Enfatizados |
|---------|--|---------------------|
| 12h35 | Entrei na sala e não havia alunos. | |
| 13h20 | Tocou o sinal de chamada para os alunos entrarem na sala, entraram 6 (seis) alunos. | |
| 13h 25 | A professora chegou na sala com mais 3 (três) alunos entrando e cumprimentando. Começou a escrever no quadro sobre algarismo romano e sua utilização no cotidiano. | DISCIPLINAR |

| | | |
|-------|---|-------------|
| 14h05 | As primeiras dúvidas surgem, a professora explica duas vezes de formas diferentes. Passa um lista de exercícios para que os alunos pratiquem e explica a importância de fazer muito exercício e repetir várias vezes até não ter mais dúvidas de como acontece a solução. | DISCIPLINAR |
| 14h10 | A professora liberou a turma e se retirou para sala dos professores. | |

Fonte: OLIVEIRA, A. R. (2014). Elaborado a partir da Pesquisa.

Fica reforçada sua ênfase ao saber disciplinar e sua desatenção às interações discentes.

5.2.1.4 Observação 4 - P4: Emergência do Saber Tecnológico ao lado dos Saberes Disciplinares e Interacionais

Na próxima observação, pedi licença à professora e aos alunos, entrei na sala e fui sentar ao fundo. Nessa turma tinham 35 alunos matriculados, embora apenas 13 encontravam-se presentes, a disciplina era Português e como já descrito anteriormente, não utilizavam livros didáticos por ainda não ter chegado à escola, baseando-se em materiais anteriores e livros de outros anos disponíveis na Biblioteca da escola.

Quadro 10: Observações das práticas e saberes docente 7

| Horário | Ocorrência | Saberes Enfatizados |
|---------|--|----------------------------|
| 14h08 | Interrompi o momento da aula, permissão dada, entrei na sala onde já se encontravam 10(dez) alunos, conversando animadamente com a professora. Pedi licença e sentei numa cadeira ao fundo da sala. | |
| 14h 25 | A professora anotou no quadro o uso dos artigos e a importância de identificar o gênero; escreveu cinco frases para todos copiarem e descobrir os erros, fazendo a correção no quadro quando tivesse certeza. Podiam pedir ajuda aos amigos, utilizar dicionário e até mesmo o uso do celular que tivesse acesso à internet. | DISCIPLINAR TECNOLÓGICO |
| 15h | A professora começa a provocar os alunos, quem será o corajoso que se arrisca a acertar ou errar, mas confiante que esteja correto (a). | INTERAÇÕES |

| | | |
|-------|--|---------------------------|
| 15h05 | O primeiro aluno analisa duas frases, marcando onde estão os erros, explicando cada correção e questionando sobre o seu prêmio que teria direito por ter sido o primeiro. Provocou risos e aplausos da turma. A professora confirmou o acerto dele e parabenizou-o, prometeu pensar sobre premiações aos que acertassem. | INTERAÇÕES |
| 15h10 | O segundo aluno se animou e analisou as três últimas frases, errando somente uma e acertando duas. Aplausos e muita alegria. | DISCIPLINAR INTERAÇÕES |
| 15h25 | A professora orienta uma leitura para o dia seguinte e libera os jovens mais cedo, devido aos riscos de assalto em frente a escola. | INTERAÇÕES |

Fonte: OLIVEIRA, A. R. (2014). Elaborado a partir da Pesquisa.

A docente P4 conseguiu, em sua área, língua portuguesa, mesclar os saberes disciplinares, interacionais e tecnológicos, criando um clima motivacional marcado por ampla participação dos alunos, independentemente de terem dificuldades ou não.

Dando sequência à observação, no dia 03/12/2014, aguardei na sala de P4 com 03 alunos. A coordenação veio até a sala para avisar que a turma estava liberada, pois a professora tinha ligado para informar que não poderia ir naquele dia. Os alunos pediram que eu desse aula para eles. Expliquei que não podia e que estava somente observando para analisar as aulas que descreveria na minha dissertação. Os alunos pediram então que eu falasse sobre a minha pesquisa. Passei 10 minutos conversando informalmente com eles sobre a pesquisa e realização de sonhos. Saímos da sala juntos.

5.2.1.5 Observação 9 - P5: Aluno surdo é atendido em sua dificuldade sobre substantivo na SRM mobilizando Saberes Disciplinares e Interacionais

Essa observação ocorreu na SRM, no dia 04/12/15 das 09h às 10h, horário agendado para atendimento de aluno surdo com dificuldade na compreensão do substantivo, conteúdo programático da disciplina de português.

A expectativa, nos termos do PPP, seria que o professor da SRM deva construir material pedagógico (recursos) que favoreça essa aprendizagem, minimizando a dificuldade do aluno e o conduzindo à autonomia em termos de aprendizagem.

Quadro 11: Observações das práticas e saberes docente 8

| Horário | Ocorrência | Saberes Enfatizados |
|---------|--|---------------------------|
| 09h00 | Estava na sala com a professora, aguardando a chegada do aluno. | |
| 09h10 | O aluno chegou e começou o diálogo utilizando LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais); pediu desculpas, justificando o atraso do ônibus; a curiosidade sobre mim e o que iria fazer. Falei em LIBRAS com ele, afirmando o que a professora tinha dito que eu era uma pessoa que estudava para escrever sobre tudo o que via e ouvia para um dia, outros professores se utilizarem desse material para serem melhores professores. Ele disse que era bom, pois precisava de professores que entendessem ele e que soubessem falar em sinais, facilitaria bastante. | INTERAÇÕES |
| 09h 20 | A professora começou a explicação sobre o substantivo, utilizando o que havia no caderno dele. A importância de compreender e não somente de repetir as palavras. | DISCIPLINAR |
| 09h35 | O aluno disse ter entendido. A professora propôs uma brincadeira para ele complementar as frases e tentar desenhar confirmando seu entendimento. | INTERAÇÕES DISCIPLINAR |
| 09h50 | O aluno ficou analisando as frases e fazendo sua atividade para melhor compreender. A professora fica exclusivamente à disposição dele para traduzir em sinais o conceito de algumas palavras. | DISCIPLINAR |
| 10h | Ele conclui com êxito a atividade, sai agradecido e feliz. | |

Fonte: OLIVEIRA, A. R. (2014). Elaborado a partir da Pesquisa.

A mesma professora se fazia presente, essa observação ocorreu na SRM, no dia 04/12/15 das 14h às 15h, também em horário agendado para atendimento de aluna surda e com deficiência mental leve; sua maior dificuldade é na interpretação de textos, quanto a conceitos não traduzidos em sala por falta de intérprete. Conteúdo programático da disciplina de português.

A aluna apresenta outros traços de deficiência, mas não há outro diagnóstico sobre a mesma, em posse da professora da SRM, o que seria indispensável para um melhor atendimento especializado.

Quadro 12: Observações das práticas e saberes docente 9

| Horário | Ocorrência | Saberes Enfatizados |
|---------|--|---------------------|
| 14h00 | A professora e a aluna já estavam em sala quando entrei na sala. Elas conversavam em sinais, explicando conceitos de palavras que a professora da SC tinha dito e ela não tinha entendido. | INTERAÇÕES |
| 14h13 | Após compreender alguns conceitos, começou a fazer construções por escrito de frases. Explicando a professora da SRM cada passo que dava. Sendo apoiada e incentivada a continuar. | DISCIPLINAR |
| 14h 25 | Mais tranquila, a aluna começou a dizer em sinais que gostaria de ser escritora e ensinar aos outros surdos que vale a pena estudar. | INTERAÇÕES |
| 14h40 | A professora apoiou seus sonhos, explicando que devia alcançar etapa a etapa e transformar os sonhos em objetivos. | INTERAÇÕES |
| 15h00 | Por fim, a aluna se retira também satisfeita da SRM. | |

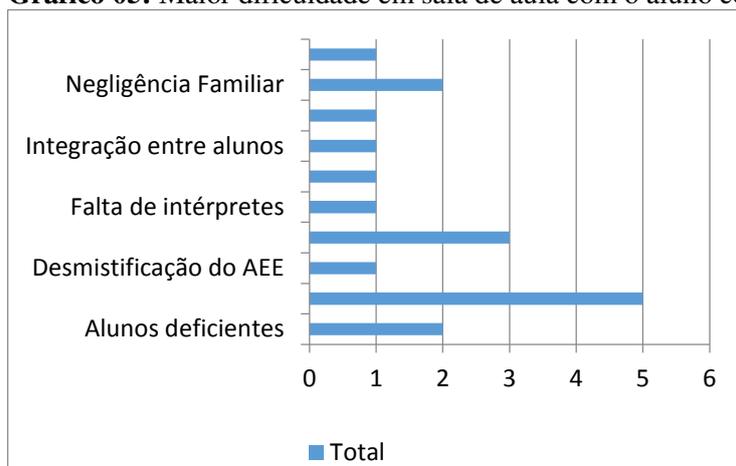
Fonte: OLIVEIRA, A. R. (2014). Elaborado a partir da Pesquisa.

A professora P5 da SRM revela com sua prática, a importância da Sala de Recursos Multifuncionais pela força do atendimento individualizado e pontual, em termos das dificuldades, por conteúdo programático, além de ensejar maior proximidade professor – aluno, permitindo o diálogo e o desenvolvimento psico-afetivo.

A presença de um intérprete durante as aulas, nas SC, em muito facilitaria os processos de ensino e aprendizagem, além do que é uma exigência legal que não está observada.

5.3 Análise dos Dados das Entrevistas Semiestruturadas com os Professores

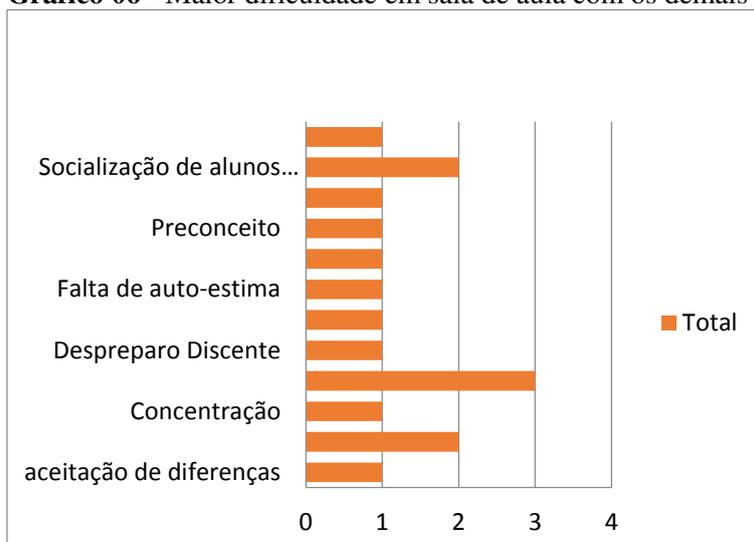
Com base em alguns questionamentos quanto a sua docência e seus desafios, foram levantadas informações que seguem com um olhar sobre a compleição na arte da docência.

Gráfico 05: Maior dificuldade em sala de aula com o aluno com deficiência:

Fonte: OLIVEIRA, A. R. (2014). Elaborado a partir da Pesquisa.

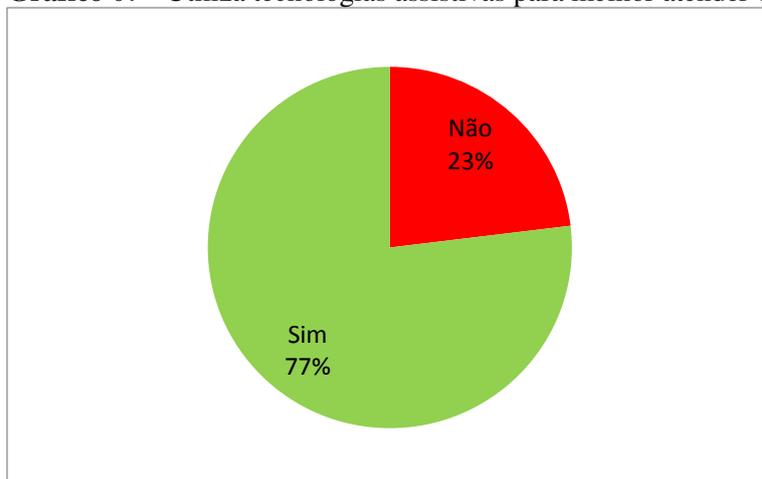
Nas respostas dos professores observa-se certa contradição: apesar de indicarem como dificuldade a negligência familiar e a própria deficiência do seu aluno, também exaltam a participação dos pais e dos alunos com deficiência em atividades interdisciplinares que são desenvolvidas em sala de aula com o propósito de interagir com toda a escola e minimizar o preconceito (que reconhecem) e a exclusão que ocorrem em toda realidade de grupo social. Salienta-se que no Gráfico não se trata de percentual de respostas mas de número de assertivas uma vez que cada um poderia indicar mais de uma variável.

Surpreendeu-nos que a dificuldade básica de falta de intérpretes não foi considerada a maior, visto que observamos no CRSU durante a pesquisa, que somente uma interprete acompanhava os alunos no turno da tarde, deslocando-se nas SC de forma alternada, conforme emergência de tradução, sendo nesse turno o menor número de alunos surdos – como se isso fosse possível. No turno da manhã, somente ao final da pesquisa e do ano letivo de 2014, apareceu uma nova intérprete que atenderia ao maior número de alunos que se encontravam nesse turno; em sua ausência, a especialista da sala do AEE, tentava atender às emergências das SC e se desdobrava em cuidados de traduzir com rapidez e seguir para outras salas a fim de minimizar uma deficiência do sistema educacional inclusivo.

Gráfico 06 - Maior dificuldade em sala de aula com os demais alunos:

Fonte: OLIVEIRA, A. R. (2014). Elaborado a partir da Pesquisa.

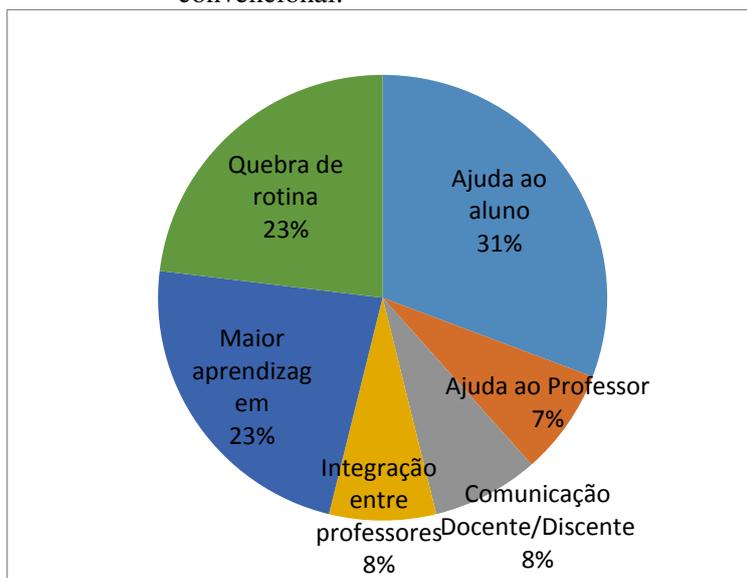
O desinteresse do discente na SC, ganha maior destaque de dificuldade na visão do docente, seguida da socialização de alunos com deficiência e a comunicação. É importante ressaltar que o questionamento seria a dificuldade do professor em relação aos demais alunos, ficando de maneira clara a indicação dos alunos como responsáveis por essa dificuldade, o que de certo modo tira a responsabilidade docente.

Gráfico 07 - Utiliza tecnologias assistivas para melhor atender o aluno:

Fonte: OLIVEIRA, A. R. (2014). Elaborado a partir da Pesquisa.

A resposta significativa desse questionamento, apresenta uma aplicação dinâmica alta do uso de recursos didáticos os quais não foram percebidos durante a observação em salas de aulas. Uma contradição que explica a falta do interesse do aluno no processo de aprendizagem nas salas comuns. Destaca-se que o instrumento de coleta de dados apresentava definição clara e exemplos de tecnologias assistivas, conforme Apêndice C.

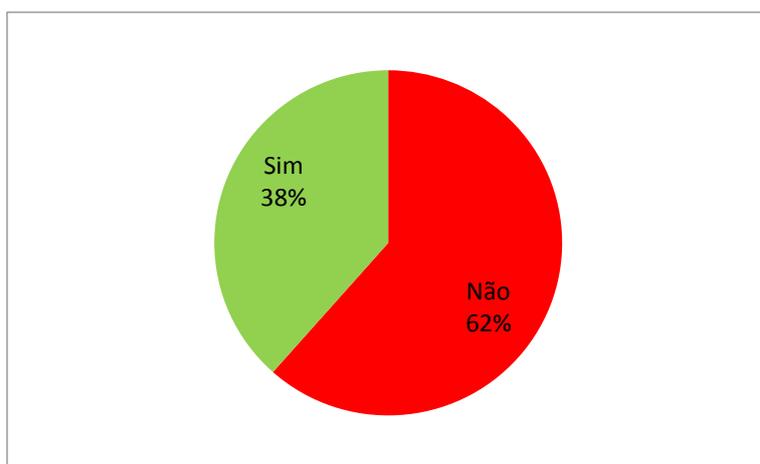
Gráfico 08 - Relevância da sala de recursos multifuncionais para o professor da sala de aula convencional:



Fonte: OLIVEIRA, A. R. (2014). Elaborado a partir da Pesquisa.

Os maiores valores percentuais apresentam a Ajuda ao aluno com 31%, Maior aprendizagem e a Quebra de Rotina empatam com 23% como índices de maior importância da SRM para os professores da sala comum. A SRM tem por intenção efetiva ajudar ao professor, melhorando a integração entre professores e a comunicação docente/discente, sendo estes índices colocados abaixo de 9%. Fica novamente notório, que professores das salas comuns desconhecem a verdadeira importância da SRM.

Gráfico 09 - Busca cursos ou especialização para dar suporte aos alunos com deficiência:



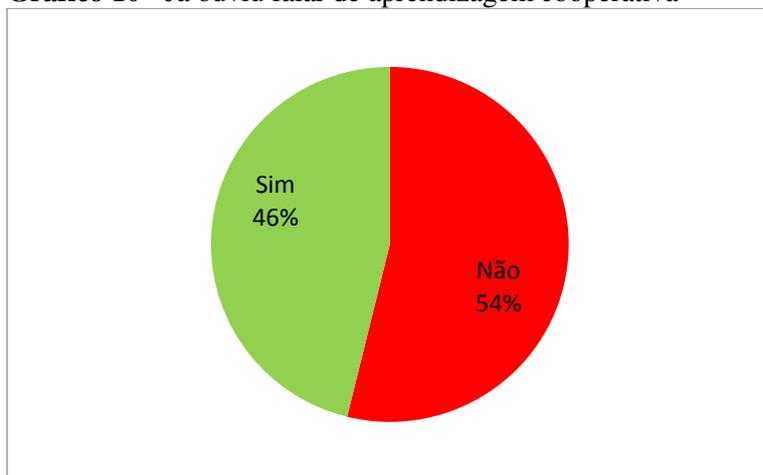
Fonte: OLIVEIRA, A. R. (2014). Elaborado a partir da Pesquisa.

O professor não se percebe responsável pela educação inclusiva, sendo um percentual alto, acima de 60%, que não busca aprofundamento e aperfeiçoamento de

competências e habilidades para favorecer o ensino e a aprendizagem das pessoas com deficiência, sendo dirigida total responsabilidade aos professores da SRM. Essa não é a proposta da Educação Inclusiva.

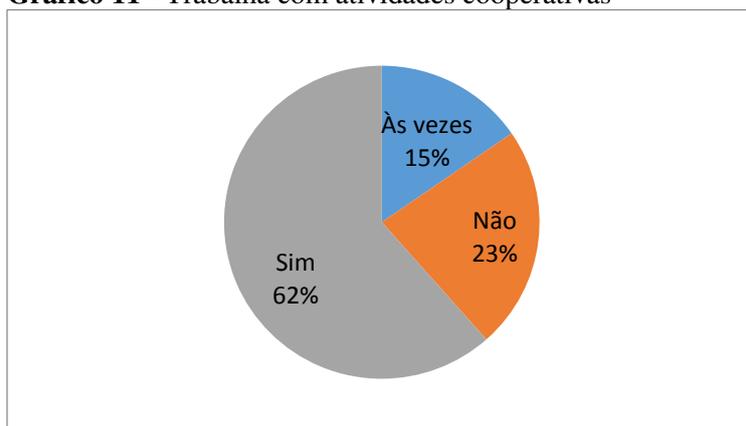
Apesar de existir alguns professores que buscam o curso ou especialização, ainda dividimos o quantitativo entre os que querem de fato e os que atendem às convocações da Secretaria Estadual de Educação, reduzindo ainda mais os professores com interesse em atender com qualidade ao seu aluno, independentemente dele ter ou não algum tipo de deficiência.

Gráfico 10 - Já ouviu falar de aprendizagem cooperativa



Fonte: OLIVEIRA, A. R. (2014). Elaborado a partir da Pesquisa.

A aprendizagem cooperativa, como já explicado, favorece à dinâmica no processo de ensinar; professores e alunos colaboram com a construção do conhecimento e enfrentam as dificuldades, propondo soluções e acertos pedagógicos que minimizam os bloqueios e superam as expectativas de avanço, utilizando-se de recursos. A maioria das dificuldades de concentração, motivação e interesse do aluno pela aula seria resolvida se assim fosse utilizada essa estratégia de ensino.

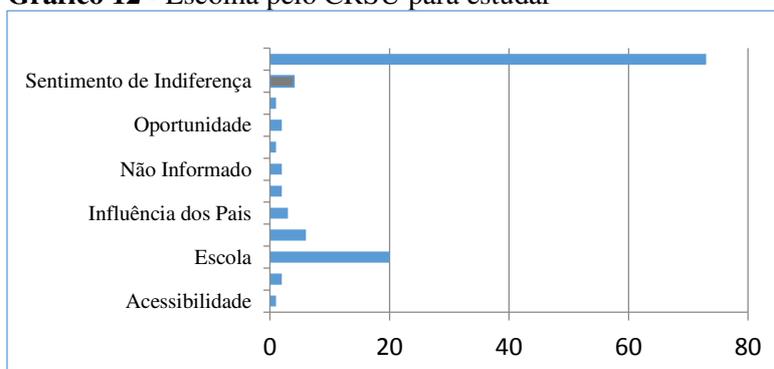
Gráfico 11 - Trabalha com atividades cooperativas

Fonte: OLIVEIRA, A. R. (2014). Elaborado a partir da Pesquisa.

A resposta desse item surpreende no contexto da investigação: acima de 60% afirmaram utilizar atividades cooperativas; nas observações das salas de aulas, a percepção dessa dinâmica não ficou demonstrada. De forma pontual, um ou outro professor tem diversidade na utilização de recursos e estratégias, preocupa-se com o saber que envolve as interações; de fato seria recomendável que todos trabalhassem de forma mais interativa e dinâmica. Conforme observado, a maioria do corpo docente foca no saber disciplinar que nem sempre atinge o objetivo por não ser tão motivador.

5.4 Análise dos Dados das Entrevistas Semiestruturadas com os Alunos

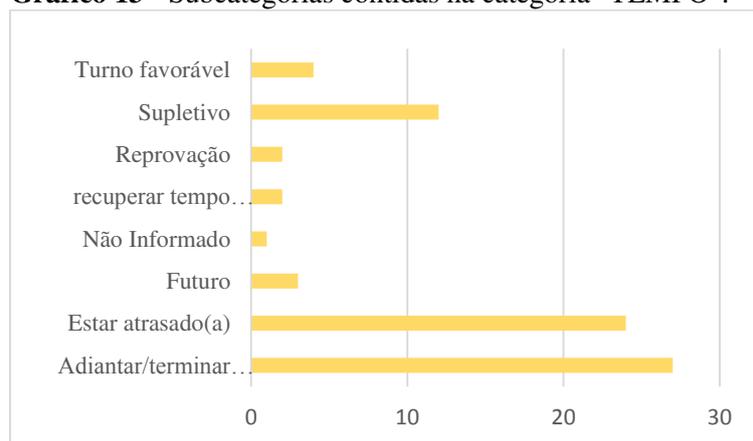
Dando sequência à pesquisa, foi dado o espaço para o aluno demonstrar seu conhecimento em relação ao espaço inclusivo que estuda e seu posicionamento dentro dele, foram levantadas informações que se seguem com a visão do discente.

Gráfico 12 - Escolha pelo CRSU para estudar

Fonte: OLIVEIRA, A. R. (2014). Elaborado a partir da Pesquisa.

O que mais atraiu ao discente na escolha do CRSU, o que é comum a todas as escolas que ministram a EJA, foi a variável TEMPO de duração do ensino fundamental, diferencial em relação ao ensino regular. De forma surpreendente, a acessibilidade, a oportunidade e o conhecimento tiveram uma representação mínima de percentual até mesmo pelo aluno com deficiência.

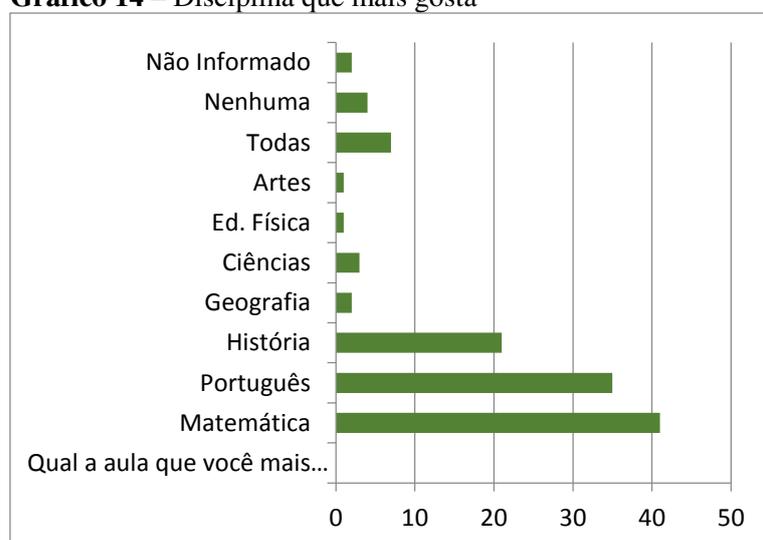
Gráfico 13 - Subcategorias contidas na categoria "TEMPO":



Fonte: OLIVEIRA, A. R. (2014). Elaborado a partir da Pesquisa.

A perspectiva do aluno entre as subcategorias do tempo, tem como destaques: adiantar e terminar os estudos, que apresenta maior índice, seguido da coerente estatística da modalidade EJA, alunos que se encontram atrasados no estudo com idade avançada. A busca dessa modalidade não advém da preocupação com o futuro o que validaria a importância inclusiva deste acesso.

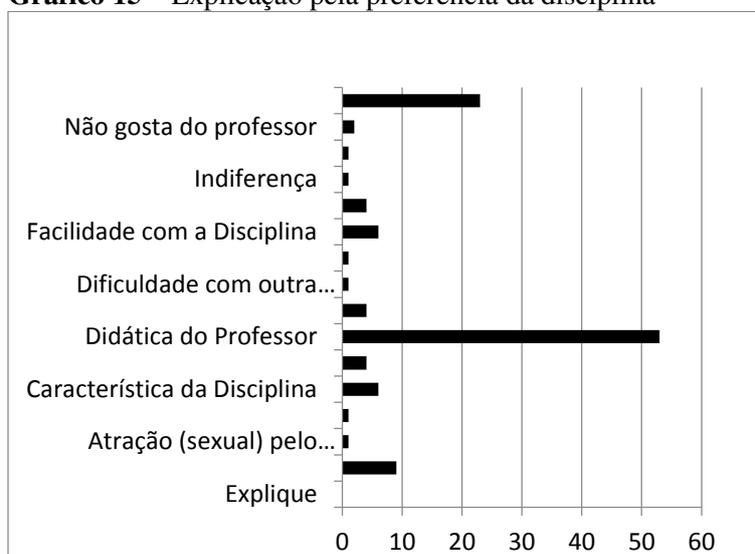
Gráfico 14 – Disciplina que mais gosta



Fonte: OLIVEIRA, A. R. (2014). Elaborado a partir da Pesquisa.

Houve destaque na escolha entre os alunos das disciplinas de Matemática e de Português, lembrando que no semestre em que ocorreu a pesquisa, somente essas disciplinas estavam sendo ministradas de forma regular; as demais apresentavam algumas falhas de horários, professores que estavam de licença e ainda não tinham sido substituídos, como também disciplinas que não estavam com professores alocados. É interessante ressaltar o reconhecimento da História por um grupo de 18% dos alunos em sua importância formativa para a cidadania.

Gráfico 15 – Explicação pela preferência da disciplina



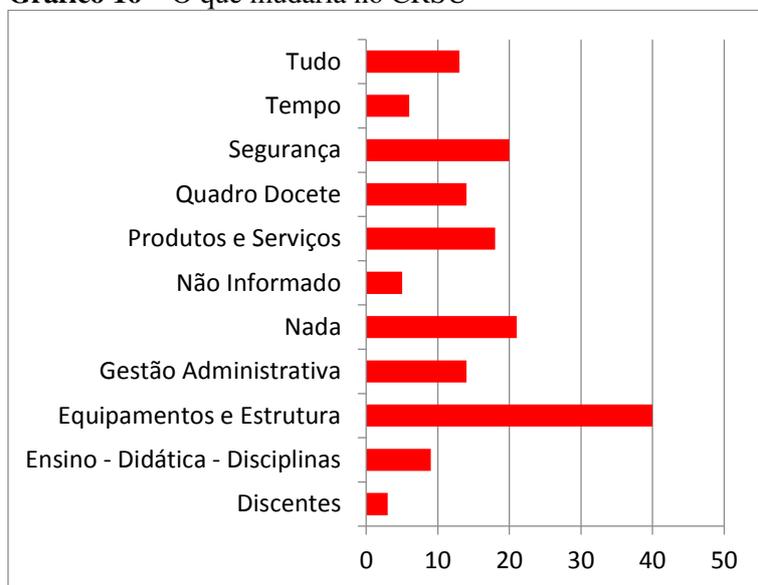
Fonte: OLIVEIRA, A. R. (2014). Elaborado a partir da Pesquisa.

Para melhor esclarecimento do gráfico de nº 15, destaca-se a seguir as explicações das preferências por disciplina apresentadas pelos jovens e adultos:

- ✓ Indiferença; disciplina de maior esforço; aula prática; dificuldade com outra disciplina; atração sexual pelo professor; dificuldade com outra disciplina e nada a declarar/reclamar – 1%;
- ✓ Não gosta do professor – 2%;
- ✓ A dificuldade com a disciplina; importância do conhecimento da disciplina – 3%;
- ✓ Facilidade com a disciplina; característica da disciplina – 5%;
- ✓ Afinidade com a disciplina – 8%;
- ✓ Não informaram – 20%. Nesse caso dos 20%, segundo a fala dos mesmos, não adiantaria escrever nada, pois não interessa nenhuma disciplina (ressaltando que outras disciplinas nem estavam sendo disponibilizadas por ser um período de pós-greve, licenças médicas, professores novatos que ainda estavam sendo contratados);

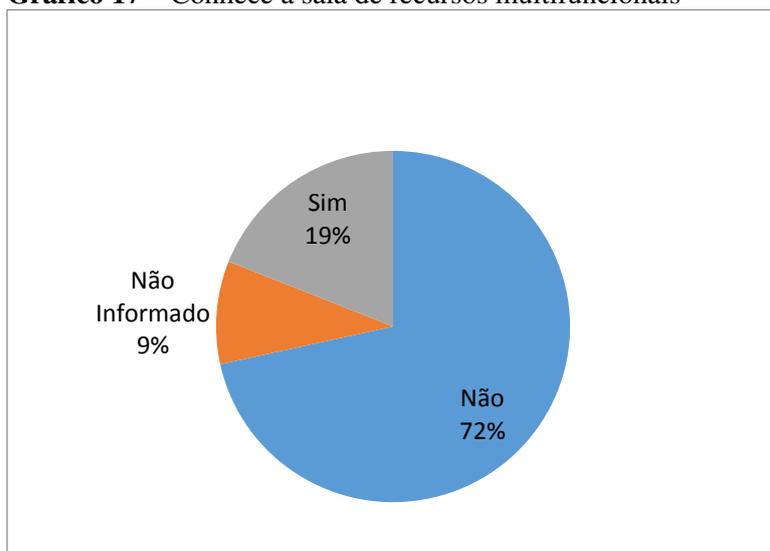
- ✓ Didática do professor – 45 %, verificando-se que os alunos percebem uma aula diferenciada com mais recursos e vontade docente de trabalhar diversos saberes, tornando a aula mais interessante.

Gráfico 16 – O que mudaria no CRSU



Fonte: OLIVEIRA, A. R. (2014). Elaborado a partir da Pesquisa.

Apesar do percentual alto de 40% na variável equipamentos e estrutura que indicaram, foi possível perceber que seria a utilização dos mesmos, visto que Internet, biblioteca, auditório e outros espaços não são utilizados com regularidade; como também, destacaram a importância de providências quanto à aula de educação física (não havia professor no período da pesquisa) e à quadra de esportes com cobertura como ideal para melhorar o ambiente escolar. A questão de segurança com 20%, representou pouco o quantitativo de assaltos na região da escola, visto que aulas do turno da tarde terminam mais cedo devido à insegurança; alunos chegavam assustados pelas inúmeras tentativas de assalto, sendo perceptível durante o período de pesquisa.

Gráfico 17 – Conhece a sala de recursos multifuncionais

Fonte: OLIVEIRA, A. R. (2014). Elaborado a partir da Pesquisa.

O não conhecimento dos alunos referente à sala de recursos multifuncionais é impressionante: 72 % afirmaram não conhecer a sala e nem sua finalidade; o trabalho inclusivo realizado no CRSU passa de forma invisível entre os alunos.

Quanto maior o número de alunos que interage nas atividades inclusivas, maior efeito será notado em toda a escola; a inclusão necessita de mudanças atitudinais de forma emergente. A escola, como um universo relativamente limitado, não tem feito circular a proposta pedagógica da inclusão e as possibilidades da sua SRM no seio da comunidade escolar, o que, possivelmente repercute na socialização na comunidade extraescolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa que orientou esta dissertação analisou as práticas pedagógicas e os saberes dos professores que atuam no CRSU, quanto à sua configuração atual, seus limites e possibilidades quanto ao atendimento educacional especializado, com destaque à sua formação inicial e continuada. Sua contribuição é uma reflexão sobre a prática pedagógica observada no CRSU, seus avanços e retrocessos, ou como diz a temática, seus limites, para efetivar uma pedagogia inclusiva na perspectiva emancipatória e as possibilidades de superação por parte de uma equipe pedagógica no sentido de confrontar com a pedagogia da exclusão instalada no sistema educacional.

O CRSU congrega duas modalidades de ensino que carregam estigmas e estereótipos profundamente excludentes, enraizados na nossa sociedade: a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Inclusiva assistida através do Atendimento Educacional Especializado (AEE), sendo evidente que o potencial para ser considerado em uma instituição educativa inclusiva por excelência não depende exclusivamente dos docentes, dos discentes, ou da administração pública; o compromisso inclusivo permeia todos os setores, cargos, pessoas, disponibilizando materiais, estrutura e tempo para que esse espaço seja de fato a favor da inclusão. Salienta-se a importância da prévia reforma do pensamento e de atitudes na direção da educação emancipatória como direito humano universal.

Com esta investigação, percebemos que as metodologias assistivas desenvolvidas nas salas multifuncionais ocorrem, ainda, de forma tímida. Seu apoio às escolas públicas que desenvolvem a educação inclusiva é, especialmente, o de fundamentar e viabilizar a formação de professores para o trabalho com essa metodologia e com a própria educação inclusiva, valorizando a cooperação e o respeito à diversidade.

A hipótese de trabalho da pesquisa foi confirmada em certa medida uma vez que constatamos que, de fato, um dos problemas que está a contribuir para a reprodução da escola excludente, reside fora dela, na formação inicial dos professores, situação que poderá ser transformada com a participação da própria escola com a formação continuada docente em serviço, nas salas multifuncionais, como fundamento da prática inclusiva. O pressuposto dessa hipótese é as salas multifuncionais, legal e formalmente organizadas e equipadas, para o desenvolvimento de habilidades e especificidades da educação de alunos com deficiências nas escolas públicas estaduais em Aracaju, estariam funcionando no âmbito das unidades escolares inclusivas, sendo do conhecimento de todos, havendo uma interação dos diferentes segmentos

da comunidade escolar para o alcance dos objetivos da formação integral do cidadão, independentemente de sua compleição física, mental e sensorial.

Nesta Dissertação apresenta-se um panorama sobre o distanciamento de perfis docentes de atuação nas salas multifuncionais (o esperado e o real), evidenciando que está sendo desconsiderada significativamente a diversidade que aí se faz presente, visando à reflexão sobre a prática e à redefinição de propostas pedagógicas, de modo a contribuir para traduzir as dificuldades do professor como obstáculos a serem superados pelos programas de formação continuada e não consideradas como motivo reforçador da pedagogia da exclusão.

Quanto aos objetivos específicos da investigação, os mesmos foram alcançados: caracterizou-se a prática pedagógica em curso na Sala Multifuncional e nas atividades regulares do CRSU, destacando-se o respectivo paradigma, no caso o ensino tradicional, centrado no saber disciplinar, que desconsidera as experiências dos jovens e adultos; foram analisados os saberes (disciplinares, experienciais, interacionais e tecnológicos) que emergiram nas práticas pedagógicas docentes observadas e identificadas as dificuldades de formação docente (inicial e continuada) e outras do cotidiano escolar que obstaculizam sua atuação na escola inclusiva; via protocolos de observação direta foi caracterizada a didática utilizada em sala de aula com os jovens e adultos de um modo geral, contemplando os alunos com deficiências e avaliada a contribuição da sala de AEE na formação desses alunos com deficiências, na perspectiva dos docentes que nela atuam e da contribuição aos demais professores do CRSU.

Ficou evidente nas observações em salas de aulas comuns que os professores ora apresentavam prevalência dos saberes experienciais e dificuldades em lidar com as interações em sala de aula, ora aplicação exclusiva dos saberes disciplinares, às vezes de forma aligeirada, registrando-se a emergência do saber tecnológico ao lado dos saberes disciplinares e interacionais. Na SRM verificou-se o atendimento de aluno surdo em sua dificuldade sobre substantivo com a mobilização de saberes disciplinares e interacionais, paralelamente ao uso das tecnologias assistivas.

Conforme revelam os dados estatísticos do Capítulo 4 e a análise qualitativa desenvolvida durante toda a investigação, muito há que ser construído nessa temática. Assim, encerramos o trabalho acadêmico com a certeza da necessidade de novos estudos nessa área, uma vez que as escolas da rede pública estadual em Aracaju que possuem salas multifuncionais tipo 2, que assistem alunos e contribuem com professores cooperando para efetiva educação inclusiva com jovens e adultos, contemplando também os que possuem deficiência, devem ser objeto de estudos para maior compreensão tanto dos agentes pedagógicos internos quanto dos educadores em formação.

O professor, como interlocutor fundamental nos processos de ensino e aprendizagem, foi especialmente ouvido em suas necessidades e dificuldades. Suas falas revelaram algumas contradições, mas são indicativas para o trabalho da educação continuada. Indicam como dificuldade a negligência familiar e a própria deficiência do seu aluno (certa desresponsabilização docente), mas também exaltam a necessidade da participação dos pais e dos alunos com deficiência em atividades interdisciplinares desenvolvidas em salas de aulas visando à interação com toda a escola e a minimização do reconhecido preconceito e, conseqüentemente, a exclusão. Por outro lado, elencam a dificuldade básica de falta de intérpretes, embora não considerada a maior na sua perspectiva. A pesquisa constatou tratar-se de lacuna de efeitos significativos sobre os resultados, em ambos os turnos.

A SRM tem por intenção efetiva ajudar ao professor, melhorando a integração entre professores e a comunicação docente/discente, necessitando ser mais conhecida pelos docentes das salas comuns que desconhecem sua verdadeira importância. O professor que ainda não se percebe responsável pela educação inclusiva, não busca aprofundamento e aperfeiçoamento de competências e habilidades para favorecer o ensino e a aprendizagem das pessoas com deficiência, acaba esperando apenas as ações por parte das SRM, que, inclusive, desconhece. Essa não é a proposta da Educação Inclusiva.

Também foi ouvida a voz do aluno, o que trouxe contribuições relevantes para as reflexões em torno das práticas pedagógicas em curso. O que mais atraiu ao discente na escolha do CRSU, o que é comum a todas as escolas que ministram a EJA, foi a variável TEMPO de duração do ensino fundamental, diferencial em relação ao ensino regular. De forma surpreendente, a acessibilidade, a oportunidade e o conhecimento tiveram uma representação mínima de percentual, inclusive do aluno com deficiência. As subcategorias destacadas foram: adiantar e terminar os estudos, por se encontrarem com idade avançada em relação à série, não se registrando ênfase à preocupação com o futuro o que validaria a educação inclusiva.

As disciplinas escolhidas como preferidas foram as cursadas no módulo atual, sendo registrados desgostos dos alunos quanto às que estavam sendo ministradas de forma irregular com falhas de horários, professores que estavam de licença, em período pós-greve, e ainda não tinham sido substituídos, como também disciplinas que não estavam com professores alocados além da didática insatisfatória de alguns. É interessante ressaltar o reconhecimento da História por um grupo de 18% dos alunos em sua importância formativa para a cidadania. Destacaram-se as condições de estudos: com a variável equipamentos e estrutura que indicaram, foi possível perceber que seria a utilização dos mesmos, visto que internet, biblioteca, auditório e outros espaços não são utilizados com regularidade; como também, a importância de

providências quanto à aula de educação física (não havia professor no período da pesquisa) e à quadra de esportes com cobertura como ideal para melhorar o ambiente escolar.

O não conhecimento dos alunos referente à sala de recursos multifuncionais é impressionante (72 % afirmaram não conhecer a sala e nem sua finalidade); o trabalho inclusivo realizado no CRSU passa de forma invisível entre os alunos. Quanto maior o número de alunos que interage nas atividades inclusivas, maior efeito será notado em toda a escola; a inclusão necessita de mudanças atitudinais de forma emergente. A escola, como um universo relativamente limitado, não tem feito circular a proposta pedagógica da inclusão e as possibilidades da sua SRM no seio da comunidade escolar, o que, possivelmente repercuta na socialização na comunidade extraescolar.

De forma evidente, a realidade diverge da teoria lida e analisada, as contradições apresenta a falta de articulação entre os sujeitos envolvidos na pesquisa e a ausência de interdisciplinaridade que reforça a não participação do aluno no processo de ensino e de aprendizagem. Por exemplo, afirmam não conseguir atender o aluno com deficiência, mas admitem satisfação com a sua formação. Surgindo um novo questionamento referente a complementaridade dos saberes, de como oferecer algo que a pessoa não quer.

Esperamos estar contribuindo com essas reflexões para os estudos em curso na academia e no sistema educacional de Sergipe, na esperança de que os sujeitos da pesquisa ao serem informados dos seus resultados possam no ciclo de ação – reflexão – ação considerá-los como subsídios na contínua reconstrução de sua prática pedagógica, com visibilidade inclusiva.

REFERÊNCIAS

- ANACHE, A. A. O psicólogo escolar e o processo de escolarização de pessoas com deficiência mental (Org.). In: MARINHO-ARAUJO, C. M. **Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática**. Campinas: Alínea, 2009.
- ANGELUCCI, B. (Orgs.). **Políticas públicas em Educação: uma análise crítica a partir da Psicologia Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
- AUSUBEL, D. P. **School learning: An Introduction to Educational Psychology**. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1969.
- BARROCO, S. M. S. Sala de Recursos e linguagem verbal: em defesa do desenvolvimento humano do aluno. In: FACCI, M. G. D., MEIRA, M. E. M., TULESKI, S. C. **A exclusão dos “incluídos”**: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: Eduem, 2011b.
- BAUTISTA, Rafael (coord.). **Necessidades educativas especiais**. Ediciones Aljibe, S.L. Lisboa: Editora Dinalivros, 1997.
- BEZERRA, Ada Augusta Celestino & SOUZA, Maria Auxiliadora Aragão. **Somos todos seres muito especiais: uma análise psico-pedagógica da política de educação inclusiva**. Fortaleza: Edições UFC, 2012.
- BEZERRA, A.A.C.; NASCIMENTO, M. B. da C. (Orgs.). **Educação e formação de professores: questões contemporâneas**. Fortaleza (Ce): UFC, 2013.
- BIANCHETTI, Lucídio; FREIRE, Ida Maria e vários outros. **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998.
- BOCK, Silvio Duarte. **Orientação profissional: a abordagem sócio-histórica** - São Paulo: Cortez, 2002.
- BORDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Orgs: Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- BRASIL. (1999a): Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. * Parecer CEB/CNE nº 15/98. Diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, In: BRASIL: Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio/bases legais, Brasília, MEC/SEMT, PP. 81-174.
- BRASIL. **Decreto n. 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em [acesso em 20 de março de 2012].
- BRASIL. **Nota técnica nº62 de 08 de dezembro de 2011**. Orientações aos Sistemas de Ensino sobre o Decreto 7.611/2011. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2010.
- BRASIL. **Manual de Orientação: Programa de implantação de salas de recursos multifuncionais**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2010.

BRASIL. **Resolução nº4 de 02 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, 2009.

BRASIL. **Decreto n. 6.949 de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm [acesso em 20 de out. de 2010]

BRASIL. **Decreto n. 6.571 de 17 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2008/Decreto/D6571.htm [acesso em 20 de out. de 2010].

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva de educação inclusiva.** in: Revista da Educação Especial. v. 4 nº 1. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Convenção sobre direitos das pessoas com deficiência.** Protocolo facultativo à convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. Setembro de 2007. Brasília: Presidência da República/SEDH/Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task... [acesso em 21 de março de 2012).

BRASIL. **Resolução nº2 de 11 de fevereiro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, 2001.

BRASIL. **Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as 139 diretrizes e bases da educação nacional. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL, Secretaria de Educação Especial. **Necessidades especiais na sala de aula:** conjunto de materiais para a capacitação de professores. Trad. Ana Maria Isabel Lopes da Silva. -- reimp -- Brasília: MEC/SEESP, 1998.

BRASIL, Secretaria de Educação Especial. **Manual de orientação:** Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

BRASIL. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. **Tecnologia assistiva.** – Brasília: CORDE, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Educação inclusiva**, 4. vol., Brasília: MEC/ SEESP 2004.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. São Paulo: Campinas, 1996.

_____; et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. In: **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano XX, n.68, dez. 1999.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: integração e segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

BUENO, José Geraldo Silveira. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial. In; BUENO, José Geraldo S., MENDES, Geovana M.L., SANTOS, Roseli A. **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, Brasília-DF: CAPES, 2008.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

CASTRO, Adriano Monteiro de. SPROVIERI, Maria Luisa e BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho (Org.). **Educação especial: do querer ao fazer**. São Paulo: Avercamp, 2003.

COLL, César. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Trad. Emília de Oliveira Dihel. Porto Alegre: Artmed, 1994.

COMENIUS, J.A. **A didática magna**. 3ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

DUARTE, J. B. **Pedagogia diferenciada para uma aprendizagem eficaz**. Contra o pessimismo pedagógico, uma reflexão sobre duas obras de referência. Revista Lusófona de Educação, Lisboa, 2004.

ERIKSON, E. H. **Identidade, juventude e crise**. Cabral, A. (org.). 2 ed. Rio de Janeiro, 1987.

_____. **Infância e sociedade**. Trad. Gildásio Amado. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.

FACCI, M. G. D. **Professora, é verdade que ler e escrever é uma coisa fácil?** Reflexões em torno do processo de ensino-aprendizagem na perspectiva vigotskiana. (Org.) MEIRA, M. E. M. e FACCI, M. G. D **Psicologia historicocultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

FERREIRA, M. C. C. e FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M. C. R. de e LAPLANE, A. L. F. de (Org.) **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas-SP: Autores Associados, 2004.

FONSECA, Vitor da. **Educação especial**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FURTADO, J. C. F. **O desafio de promover a aprendizagem significativa**. Revista UNIABEU, v. 20: 29-37, 2006.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 16. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**. 4.^a edição. São Paulo: Cortez, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. 2. reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.

GLAT, Rosana (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

GÓES, M. C. R. de. Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In: GÓES, M. C. R. de e LAPLANE, A. L. F. de (Org.) **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas-SP: Autores Associados, 2004.

GONZÁLES TORRES, José Antônio. **Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas**. Trad. Ernani Rosa – Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

GRAMSCI, Antônio. Concepção dialética da história. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. 9^o Edição, Rio de Janeiro: editora, Civilização Brasileira, 1991.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**; trad. Daniel Grassi. – 3^a. ed. Porto Alegre, Bookman, 2005.

LAPLANE, A. L. F. de. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, M. C. R. de e LAPLANE, A. L. F. de (Org.) **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas-SP: Autores Associados, 2004.

LOPES, Eliane Marta Teixeira (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LAUAND, G. B. A. **Fontes de informação sobre tecnologia assistiva para favorecer à inclusão escolar de alunos com deficiências físicas e múltiplas**. Tese (Doutorado em Educação Especial) Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2005.

MACHADO, Adriana Marconde. Plantão institucional: um dispositivo criador. In: MACHADO, Adriana Marcondes; FERNANDES, Ângela; ROCHA, Marisa. (Orgs.). **Novos possíveis no encontro da Psicologia com a Educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 2002.

MANTOAN, M.T.E. (org). **Pensando e fazendo educação de qualidade**. São Paulo: Editora Moderna, 2001.

_____. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Editora Moderna, 2003.

_____. (org.) **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MAZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil** (História e políticas públicas). Cortez Editora, 1995.

_____. **Fundamentos de educação especial**. Livraria Pioneira. Editora São Paulo – 2.ª edição, 1997.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2003.

MOEHLECKE, Sabrina. As políticas de diversidade na educação no governo Lula. Cad. Pesquisa n.137, maio 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br / scielo.php?pid=S0100%20157420090002000008&script=sci%20abstract&tlng=PT](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100%20157420090002000008&script=sci%20abstract&tlng=PT).

NEIRA, Marcos Garcia. **Por dentro da sala de aula: conversando sobre a prática**. São Paulo: Phorte, 2004.

NÓVOA, António. (Org.) **Vida de professores**. Portugal: Porto Editora, 2000.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, António. **Profissão professor**. 2.ª edição. Portugal: Porto Editora, 2008.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: EDUCA, 2002.

NUNES, Maria Thetis. **História da educação em Sergipe**. Aracaju: Universidade Federal de Sergipe, 1984.

ONU/UNESCO. (1994). **Declaração de Salamanca**. Disponível no endereço www.mec.gov.br/seesp. Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos. Brasília: UNESCO, 2010.

PACHECO, José. **Caminhos para a inclusão: um guia para aprimoramento da equipe escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PARDO, Maria Benedita Lima. **Princípios da educação e planejamento do ensino**. Ribeirão Preto: Culto a Ciência, 1997.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

Projeto de Lei do **Plano Nacional de Educação** (PNE 2011/2020): Projeto em tramitação no Congresso Nacional / PL n.º 8.035/2010. Org. Marcia Abreu e Marcos Cordioli. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8ª Ed. rev. E amp. Campinas – SP. Autores associados, 2003.

SIQUEIRA, B. A. Inclusão de crianças deficientes mentais no ensino regular: limites e possibilidades de participação em sala de aula. In: BUENO, J. G. S., MENDES, G. M. L. e SANTOS, R. A dos. (Org.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara-SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008.

SILVA, F. de C. T. Desenhando a cultura escolar: ensino aprendizagem e deficiência mental nas salas de recursos e nas salas comuns. In: BUENO, J. G. S., MENDES, G. M. L. e SANTOS, R. A dos. (Org.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara-SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008.

SCHON, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SKLIAR, Carlos de (Orgs.). **Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SLAVIN, R. **Cooperative learning**. England : Oxford, 3 ed., 2010.

SOUZA, M. P. R. Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL “A EDUCAÇÃO MEDICALIZADA: DISLEXIA, TDAH E OUTROS TRANSTORNOS”, 2010, São Paulo-SP. **Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos**. (Org.) Conselho Regional de Psicologia de São Paulo; Grupo Interinstitucional Queixa Escolar. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2010.

SOUZA, Rita de Cássia Santos. **Educação Especial em Sergipe: uma trajetória de descaso, lutas, dores e conquistas**. Aracaju: Universidade Tiradentes, 2005.

SOUZA, B. P. Funcionamentos escolares e a produção de fracasso escolar. In: SOUZA, B. P. (Org.). **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

STAIMBACK, Susan; FOREST, William. **Um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. **Formação dos professores e contextos sociais: perspectivas internacionais**. Porto: Rés-Editora, 2001.

TADA, I. N. C. Os desafios de atuação do psicólogo escolar: da educação especial à educação inclusiva. In: SOUZA, A. M. L. et al. (Orgs.). **Psicologia, saúde e educação: desafios na realidade Amazônica**. São Carlos, SP: Pedro e João Editores/Porto Velho, RO: EDUFRO, 2009.

TADA, Iracema Neno Cecílio. **Dialogando com Amanda: contribuições da teoria histórico cultural na compreensão de uma jovem com síndrome de Down**. 2005. 227f. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2005.

TARDIF, M.; LESSARD, C; LAHAYE, L. **Esboço de uma problemática do saber docente**. Teoria e Educação, v. 1, n. 4, p. 215-253, 1991.

TARDIF, M; LESSARD, C. **O Trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interação humana**. Trad. de João Batista Kreuch. 3. Ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, M.; LESSARD, C. (Orgs). **O ofício de professor**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas; tradução de João Batista Kreuch**. 5. Ed – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

VICENTIN, Maria Cristina Gonçalves. Transversalizando saúde e educação: quando a loucura vai a escola. In: Machado, Adriana Marcondes, Fernandes, Angela Maria D. e Rocha, Marisa Lopes da (org.). **Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação**, São Paulo, Casa do Psicólogo, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in society: the development of higher psychological processes**. Cambridge, MA: Harward University Press, 1978.



UNIVERSIDADE TIRADENTES – UNIT
SUPERINTENDÊNCIA ACADÊMICA - SUPAC

DIRETORIA DE PESQUISA E EXTENSÃO – DPE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPE

APÊNDICES



**UNIVERSIDADE TIRADENTES – UNIT
SUPERINTENDÊNCIA ACADÊMICA - SUPAC
DIRETORIA DE PESQUISA E EXTENSÃO – DPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPED**

Apêndice A: Termo de consentimento livre e esclarecido para o professor da SRM/AEE

PESQUISA:

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SABERES DOCENTES: limites e possibilidades do atendimento educacional especializado no Centro de Referência de Educação de Jovens e Adultos Prof. Severino Uchoa (2014)

Autora: Anne Rozell de Oliveira

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Andréa Karla Ferreira Nunes

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O PROFESSOR DA SRM/AEE

I – Dados de Identificação:

Nome: _____ Identidade n.º: _____

Sexo: M () F ()

Endereço:

Bairro: _____ Cidade: _____

CEP: _____ TELEFONE DE CONTATO: _____

II – Termo de Consentimento

Prezado (a) Professor(a):

Estamos realizando uma pesquisa que tem por finalidade confrontar a formação, inicial e continuada dos professores atuantes no Centro de Referência em Educação de Jovens e Adultos Prof. Severino Uchoa, do sistema estadual de educação básica, instituição escolar doravante designada CRSU.

O estudo será realizado por meio de entrevista com aplicação de questionário e coleta de dados em observação direta da sala de aula no atendimento individualizado e na sala regular. Sua participação é voluntária, não afetando suas atividades cotidianas. Além de que o(a) senhor (a) tem a liberdade de desistir a qualquer momento, deixando de participar da pesquisa, sem qualquer prejuízo.

III – Riscos e Benefícios



**UNIVERSIDADE TIRADENTES – UNIT
SUPERINTENDÊNCIA ACADÊMICA - SUPAC
DIRETORIA DE PESQUISA E EXTENSÃO – DPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPED**

A pesquisa por se tratar de estudo de caso fundado em observações diretas, aplicação de questionário e realização de entrevistas, poderá causar certos constrangimentos nos sujeitos que terão toda a liberdade de aceitarem ou não sua participação na condição de voluntários, inclusive podendo dar ciência ao Comitê de Ética da UNIT por sentirem-se incomodados.

Os resultados do estudo serão importantes porque oferecerão subsídios para à adoção de medidas que possam contribuir para a formação docente e sua prática pedagógica no atendimento educacional especializado.

As informações obtidas nos questionários serão confidenciais e utilizadas apenas com propósito científico, os mesmos têm como objetivo verificar o conhecimento da mestranda sobre a formação inicial e continuada dos docentes que atuam em salas inclusivas do CRSU. Além disso, o (a) senhor (a) poderá ter acesso, a qualquer tempo, às informações sobre a pesquisa, eliminando possíveis dúvidas.

IV - Informações dos nomes, endereços e telefones dos responsáveis pelo acompanhamento da pesquisa

1. Anne Rozell de Oliveira. Mestranda em Educação da Universidade Tiradentes. Av. Augusto Franco, 3500 – Cond. Morada das Mangueiras – Rua C/319. Bairro: Ponto Novo Aracaju/SE. Telefones: (79) 3042-5036(residencial) e (79) 9867-2770.
2. Ada Augusta Celestino Bezerra – Av. Murilo Dantas, n.º 300 – Farolândia. Bloco F – sala 2. Aracaju/SE. Telefones: (79) 3218-2183.

V - Consentimento pós-esclarecido

Declaro que, após convenientemente esclarecido (a) pelo pesquisador, e, tendo entendido o que me foi explicado, consinto em participar da presente pesquisa.

Aracaju/Se, _____ de _____ de 2014.

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura do Sujeito da Pesquisa (professor)



UNIVERSIDADE TIRADENTES – UNIT
SUPERINTENDÊNCIA ACADÊMICA - SUPAC
DIRETORIA DE PESQUISA E EXTENSÃO – DPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPED

Apêndice B: Questionário de entrevista para o professor

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SABERES DOCENTES: limites e possibilidades do atendimento educacional especializado no Centro de Referência de Educação de Jovens e Adultos “Prof. Severino Uchoa” (2014)

Autora: Anne Rozell de Oliveira

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Andréa Karla Ferreira Nunes

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA O PROFESSOR

1 – Data de entrevista ____/____/2014

2 – Identificação do (a) professor (a): _____

3 – Formação:

Inicial _____

Continuada _____

Tempo de Conclusão da formação Inicial:

4 – Tempo que trabalha na instituição: _____

5 – Ações afirmativas são políticas focais que alocam recursos em benefício de pessoas pertencentes a grupos discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica no passado ou no presente. Trata-se de medidas que têm como objetivo combater discriminações étnicas, raciais, religiosas, de gênero ou de casta, aumentando a participação de minorias no processo político, no acesso à educação, saúde, emprego, bens materiais, redes de proteção social e/ou no reconhecimento cultural. Entre as medidas dessa natureza, destacam-se: incremento da contratação e promoção de membros de grupos discriminados no emprego e na educação por via de metas, cotas, bônus ou fundos de estímulo; bolsas de estudo; empréstimos e preferência em contratos públicos; determinação de metas ou cotas mínimas de participação na mídia, na política e outros âmbitos; reparações financeiras; distribuição de terras e habitação; medidas de proteção a estilos de vida ameaçados; e políticas de valorização identitária. Assim, as ações afirmativas englobam tanto a promoção da igualdade material e de direitos básicos de cidadania como também formas de valorização étnica e cultural, de iniciativa e âmbito de aplicação público ou privado e adotados de forma voluntária e descentralizada ou por determinação legal. (Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa - GEMAA. (2011) "Ações afirmativas". Disponível em: <http://gema.iesp.uerj.br/dados/o-que-sao-acoes-afirmativas.html>)

De que forma você entende o Atendimento Educacional Especializado (AEE) dentro desta instituição diante dessa perspectiva de Ações Afirmativas?



UNIVERSIDADE TIRADENTES – UNIT
SUPERINTENDÊNCIA ACADÊMICA - SUPAC
DIRETORIA DE PESQUISA E EXTENSÃO – DPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPED

6 – Você aprova e apoia as ações afirmativas instituídas nesta instituição: _____

7 – Qual a maior dificuldade em sala de aula com o aluno com deficiência: _____

8 – Qual a maior dificuldade em sala de aula com os demais alunos: _____

9 – As Tecnologias Assistivas são aquelas que, conforme:

No sentido amplo, o objeto da tecnologia assistiva é uma ampla variedade de recursos destinados a dar suporte (mecânico, elétrico, eletrônico, computadorizado, etc.) a pessoas com deficiência física, visual, auditiva, mental ou múltipla. Esses suportes podem ser, por exemplo, uma cadeira de rodas (...), uma prótese, uma órtese, e uma série infindável de adaptações, aparelhos e equipamentos nas mais diversas áreas de necessidade pessoal (comunicação, alimentação, transporte, educação, lazer, esporte, trabalho, elementos arquitetônicos e outras). (LAUAND, 2005, P. 30).

Você já se utilizou de tecnologias assistivas para melhor atender seu aluno: _____



UNIVERSIDADE TIRADENTES – UNIT
SUPERINTENDÊNCIA ACADÊMICA - SUPAC
DIRETORIA DE PESQUISA E EXTENSÃO – DPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPED

10 – Qual a relevância da sala de recursos multifuncionais para o professor da sala de aula convencional: _____

11 – Na sua formação (inicial e continuada), você buscou algum curso ou especialização para dar suporte ao aluno com deficiência? Explique: _____

12 – Aprendizagem cooperativa é uma opção metodológica que contempla grupos de alunos e problemas do cotidiano (SLAVIN, 2010), como uma abordagem mais democrática e participativa, concepção que destaca a comunicação, o diálogo, o compartilhamento de ideias e projetos de ação no espaço escolar

Você já ouviu falar de aprendizagem cooperativa? Descreva: _____

13 – Você trabalha com atividades cooperativas? Explique: _____

14 – Outras Observações:



UNIVERSIDADE TIRADENTES – UNIT
SUPERINTENDÊNCIA ACADÊMICA - SUPAC
DIRETORIA DE PESQUISA E EXTENSÃO – DPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPED

Apêndice C: Questionário de entrevista para o aluno

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SABERES DOCENTES: limites e possibilidades do atendimento educacional especializado no Centro de Referência de Educação de Jovens e Adultos “Prof. Severino Uchoa” (2014)

Autora: Anne Rozell de Oliveira

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Andréa Karla Ferreira Nunes

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA O ALUNO

1 – Data de entrevista ____/____/2014

2 – Identificação do (a) aluno (a): _____

3 – Qual a sala que você estuda? Qual série? _____

3 – Por que escolheu o CRSU para estudar? _____

4 – Qual a aula que você mais gosta? Explique: _____

5 – O que você mudaria no CRSU? _____

6 – Conhece a sala de recursos multifuncionais? Para que serve essa sala? _____

7 – Outras observações :



Apêndice C: Diretrizes para observação em sala de aula

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO DIRETA

I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Pesquisador/Observador: Anne Rozell de Oliveira

Escola: Centro de Referência de Educação de Jovens e Adultos “Prof. Severino Uchoa”

Código Docente: _____ Ambiente: SRM () SAC () Tempo de experiência no magistério (anos): _____

Formação do Docente: _____ Tempo de experiência na EJA (anos): _____

Data da Observação: _____ Hora de Início: _____ Hora de Término: _____

Fase: EJAEFI () EJAEFII () N.º de alunos matriculados e presentes: _____

Turno: _____ Disciplina: _____

() A escola utiliza livro didático Qual utilizado na escola? _____

() A escola não utiliza livro didático

Conteúdo da aula: _____

II - ESTRUTURA DA AULA

| Item | Descrição do item | Sim | Não |
|------|--|-----|-----|
| | O local onde são desenvolvidos os trabalhos da EJA é de fácil acesso? | | |
| | A sala é bem arejada de modo a não causar desconforto térmico? | | |
| | A sala é bem iluminada, proporcionando boa visibilidade do quadro e dos materiais didáticos e pedagógicos? | | |
| | O isolamento acústico é adequado de modo a impedir que sons externos perturbem a aula? | | |
| | O espaço físico é adequado ao número de alunos da EJA? | | |
| | Trata-se de um ambiente limpo e asseado? | | |
| | O mobiliário está em boas condições de uso? | | |
| | O mobiliário é adequado ao ambiente de aprendizagem? | | |
| | As instalações são adequadas para o uso de recursos tecnológicos? | | |
| | Houve interrupções da aula por agentes estranhos à sala? | | |

III - REGISTRO POR FOCO DE OBSERVAÇÃO DA AULA (visando ao objetivo de caracterizar a formação e a prática pedagógica do professor e do aluno da EJA no alto sertão sergipano, a partir dos eixos observem e descrevam detalhadamente os saberes que são privilegiados pelos docentes na sua prática pedagógica).

EIXO 1: SABERES DOCENTES (contemplam a utilização de "ferramentas" dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc., sendo assimiladas via utilização de "ferramentas" de trabalho, fruto de sua



UNIVERSIDADE TIRADENTES – UNIT

SUPERINTENDÊNCIA ACADÊMICA - SUPAC

DIRETORIA DE PESQUISA E EXTENSÃO – DPE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPE

ANEXOS

As informações disponíveis para consulta correspondem aos dados finais do Censo Escolar 2013, publicados no Diário Oficial da União no dia 30 de dezembro de 2013.

Busca por filtro Resultado de busca Dados da escola

Dados cadastrais Ensino Regular Educação Especial Educação de Jovens e Adultos Educação Profissional Atividade Complementar Atendimento Educacional Especializado (AEE) Transporte Escolar público

Dados gerais

Código 28017315

Nome CENTRO DE REFERENCIA DE E J A PROF SEVERINO UCHOA

Situação de Funcionamento EM ATIVIDADE

UF SERGIPE

Município ARACAJU

Distrito ARACAJU

CEP 49055-270

Endereço RUA DOS ESTUDANTES

Número S/N

Complemento

Bairro GETULIO VARGAS

Latitude -10.913687568418

Longitude -37.066045291866

DDD 79

Telefone 3179-3674

Telefone público 1 3211-0341

Outro telefone de contato

Fax

Endereço eletrônico (e-mail) CEP.SU.SEED@SEED.SE.GOV.BR

Dependência administrativa ESTADUAL

Localização/Zona da escola URBANA

Regulamentação/Autorização no conselho ou órgão municipal, estadual ou federal de educação SIM

Localização Diferenciada

- Não se aplica
- Área remanescente de quilombos
- Unidade de uso sustentável em área remanescente de quilombos
- Área de assentamento
- Unidade de uso sustentável
- Terra indígena
- Unidade de uso sustentável em terra indígena

Tipo de atendimento das turmas

- Classe hospitalar
- Unidade de interação socioeducativa
- Unidade prisional
- Atividade complementar
- Atendimento Educacional Especializado (AEE)
- Não se aplica

Educação Indígena

- Sim
- Não

Dados de escola privada

Categoria de escola privada

Número do CNPJ da escola privada

Número do CNPJ da mantenedora principal da escola privada

Conveniada com o Poder Público

Rede Estadual

DEA / Aracaju / Centro de Referência de E.J.A Prof.º Severino Uchôa

Dados da Escola

| | | | | | |
|--|-------------------------------|-----------------------------|-----------------------|------------------------|-----------------------------------|
| NOME Centro de Referência de E.J.A Prof.º Severino Uchôa | | | | | CNPJ 01.911.527/0001-30 |
| CÓDIGO SIGA 271 | CÓDIGO MEC 28017315 | DATA FUNDAÇÃO | ZONA Urbana | COMODATO Não | |
| TELEFONE 1 31793674 | E-MAIL | | Nº SALAS 14 | | |
| ENDEREÇO (LOGRADOURO) RUA DOS ESTUDANTES | | | NÚMERO | COMPLEMENTO | |
| BAIRRO Getúlio Vargas | C.E.P. 49.055-270 | MUNICÍPIO Aracaju | | DRE DEA | UF SE |

Ano: ?

2013 ▼

Fonte: SIGA - Sistema Integrado de Gestão Acadêmica

Parcial de Alunos na Escola

EJA

| | |
|--------------------|------------|
| Ens. Fund. 1º Sem. | 305 |
| Ens. Médio 1º Sem. | 376 |
| Ens. Fund. 2º Sem. | 277 |
| Ens. Médio 2º Sem. | 349 |

Parcial do Total de Alunos

| | |
|------------|--------------|
| Matriculas | 1.307 |
|------------|--------------|

Turmas da Escola

Equipe Diretiva da Escola

| Cargo | Nome |
|----------------|-----------------------------------|
| Diretor(a) | JEANE CARLA GÓES |
| Coordenador(a) | GILNETE REIS DA SILVA |
| Coordenador(a) | MARIA ANTONIETA SILVA MELO SANTOS |
| Coordenador(a) | LUCIA MARIA MELO LIMA |
| Secretário(a) | EMANUELA LOPES VITAL |

Estrutura da Escola

| Item | Disponível | |
|----------------------|------------|-----------------|
| Internet | ✓ | 300 Kbps |
| Laboratório | ✓ | |
| Quadra Poliesportiva | ✗ | |
| Biblioteca | ✗ | |



GOVERNO DE SERGIPE
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO DE ARACAJU
CENTRO DE REFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
" PROFESSOR SEVERINO UCHÔA"
SALA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE
ANO – 2014/1

Dados da matrícula 1º semestre 2014

Tarde

| Ordem | Nome do Aluno | D/N | Tipo de Deficiência | Série | Turno | Sala |
|-------|-------------------------------------|----------|---------------------|----------------|-------|------|
| 01 | José Ailton de Oliveira Junior | 08/05/95 | Surdo | Ejaem 1º Etapa | Tarde | 16 |
| 02 | José Edson Galdino da Silva | 16/07/86 | D.F Cadeirante | Ejaem 1º Etapa | Tarde | 16 |
| 03 | Maria Gracielle dos Santos Araújo | 09/05/90 | D.F Cadeirante | Ejaem 1º Etapa | Tarde | 15 |
| 04 | Thiago Farias Santana | 22/04/76 | D.I | Ejaem 4º Etapa | Tarde | 18 |
| 05 | Luiz Francisco de Oliveira Lisboa | 23/03/71 | Surdo | Ejaem 3º Etapa | Tarde | 23 |
| 06 | Jonathan de Oliveira Carvalho | 20/07/76 | D.I | Ejaem 4º Etapa | Tarde | 18 |
| 07 | Lindomar dos Santos Souza | 20/07/76 | Surdo | Ejaem 3º Etapa | Tarde | 23 |
| 08 | Claudlania Santana de Souza | 03/07/93 | Surdo | Ejaem 3º Etapa | Tarde | 23 |
| 09 | Diego da Silva Santana | 03/04/89 | Surdo | Ejaem 3º Etapa | Tarde | 23 |
| 10 | Edinaldo dos Santos | 25/10/93 | Surdo | Ejaem 3º Etapa | Tarde | 23 |
| 11 | Ellen Tereza Costa da Silva | 22/06/92 | Surdo | Ejaem 3º Etapa | Tarde | 18 |
| 12 | Brendo Klayrque Santos Bonfim | 06/02/95 | Surdo | Ejaem 3º Etapa | Tarde | 18 |
| 13 | José Adeilson Santos da Silva | 18/06/83 | Surdo | Ejaem 3º Etapa | Tarde | 23 |
| 14 | Angelo dos Santos Figueiredo | 22/03/95 | Surdo | Ejaem 3º Etapa | Tarde | 23 |
| 15 | William Farias da Silva | 29/09/93 | Surdo | Ejaem 1º Etapa | Tarde | 15 |
| 16 | Lais Goveia Santos | 05/02/91 | D.I | Ejaem 1º Etapa | Tarde | 15 |
| 17 | Ana Caroline Barbosa Higino | 14/06/94 | D.V | Ejaem 1º Etapa | Tarde | 15 |
| 18 | Carlos Roberto dos Santos | 08/06/85 | D.I | Ejaem 1º Etapa | Tarde | 15 |
| 19 | Vanisson dos Santos Soares | 25/08/92 | Surdo | Ejaem 2º Etapa | Tarde | 13 |
| 20 | Fábio Felipe Lima | 07/06/79 | Surdo | Ejaef 1ª Etapa | Tarde | 14 |
| 21 | Emerson Danilo Reis dos Santos | 01/12/96 | D.I | Ejaem 1ª Etapa | Tarde | 20 |
| 22 | Erica Stefanie C. dos Santos | | Surda | Ejaem 1ª Etapa | Tarde | 16 |
| 23 | Clézia de Jesus | | Surda | Ejaem 1ª Etapa | Tarde | 15 |
| 24 | Alexandre Cavalcante de Andrade | | Surdo | Ejaem 1ª Etapa | Tarde | 15 |
| 25 | Gislane Lago Barbosa dos Santos | | Surda | Ejaem 4ª Etapa | Tarde | 18 |
| 26 | Débora Camila de Almeida Figueiredo | | D.I | Ejaem 1ª | Tarde | 15 |
| 27 | José Raphael Andrade Santos | | D.I | | | 16 |
| 28 | Everton Silva de Jesus | | D.I | Ejaef 1ª Etapa | Tarde | 14 |
| 29 | Valter Leite da Mota Junior | | Surda | Ejaem 1º Etapa | Tarde | 16 |
| | | | | | | |
| | | | | | | |

As informações disponíveis para consulta correspondem aos dados finais do Censo Escolar 2013, publicados no Diário Oficial da União no dia 30 de dezembro de 2013.

Busca por filtro Resultado de busca Dados da escola

Dados cadastrais Ensino Regular Educação Especial Educação de Jovens e Adultos Educação Profissional Atividade Complementar Atendimento Educacional Especializado (AEE) Transporte Escolar público

EJA - Ensino Fundamental - Número de Matrículas

| Etapa | Presencial | Semipresencial | Total |
|---------------|------------|----------------|-------|
| Anos Iniciais | 0 | 0 | 0 |
| Anos Finais | 678 | 0 | 678 |
| Total | 678 | 0 | 678 |

EJA - Ensino Fundamental - Projovem(urbano) Número de Matrículas

| Presencial |
|------------|
| 0 |

EJA - Ensino Médio - Número de Matrículas

| Presencial | Semipresencial | Total |
|------------|----------------|-------|
| 556 | 0 | 556 |

EJA - Integrada à Educação Profissional - Número de Matrículas

| Nível de Ensino | Matrículas |
|-------------------|------------|
| Nível Fundamental | |
| Presencial | 0 |
| Semipresencial | 0 |
| Total | 0 |
| Nível Médio | |
| Presencial | 0 |
| Semipresencial | 0 |
| Total | 0 |
| Total geral | 0 |



GOVERNO DE SERGIPE
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO DE ARACAJU
CENTRO DE REFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
" PROFESSOR SEVERINO UCHÔA"
SALA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE
ANO – 2014/1

Dados da matrícula 1º semestre 2014

Manhã

| Ordem | Nome do Aluno | D/N | Tipo de Deficiência | Série | Turno | Sala |
|-------|---------------------------|----------|-------------------------------------|------------------|-------|------|
| 01 | José Rivaldo da Silva | | D.I | Ejaem 3º Etapa | Manhã | 18 |
| 02 | Mônica Maria da Silva | 05/02/92 | D.I | Ejaef Modular | Manhã | 12 |
| 03 | Fabiano Santos Olavo | | Surdo | Ejaem 1º Etapa | Manhã | 20 |
| 04 | Graziele De Oliveira Reis | 11/11/79 | Transtorno Bipolar, síndrome pânico | Ejaef3ª Seriado | Manhã | 14 |
| 05 | José Nildo de Jesus Silva | | Baixa Visão | Ejaef 3ª Seriado | Manhã | 14 |
| 06 | Jeferson Braz dos Santos | | | Ejaem 3º Etapa | Manhã | 18 |
| 07 | Adrielle de Souza Brasil | | D.I | | Manhã | 10 |



GOVERNO DE SERGIPE
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO DE ARACAJU
CENTRO DE REFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
" PROFESSOR SEVERINO UCHÔA"
SALA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE
ANO – 2014/1

SALA-16

| Ordem | Nome do Aluno | D/N | Tipo de Deficiência | Série | Turno | Sala |
|-------|--------------------------------|----------|---------------------|----------------|-------|------|
| 01 | José Ailton de Oliveira Junior | 08/05/95 | Surdo | Ejaem 1º Etapa | Tarde | 16 |
| 02 | José Edson Galdino da Silva | 16/07/86 | D.F Cadeirante | Ejaem 1º Etapa | Tarde | 16 |
| 03 | José Raphael Andrade Santos | | D.I | Ejaem 1º Etapa | | 16 |
| 04 | Erica Stefanie C. dos Santos | | Surda | Ejaem 1ª Etapa | Tarde | 16 |
| 05 | Valter Leite da Mota Junior | | Surda | Ejaem 1º Etapa | Tarde | 16 |

SALA-15

| Ordem | Nome do Aluno | D/N | Tipo de Deficiência | Série | Turno | Sala |
|-------|-------------------------------------|----------|---------------------|----------------|-------|------|
| 01 | William Farias da Silva | 29/09/93 | Surdo | Ejaem 1º Etapa | Tarde | 15 |
| 02 | Lais Goveia Santos | 05/02/91 | D.I | Ejaem 1º Etapa | Tarde | 15 |
| 03 | Maria Gracielle dos Santos Araújo | 09/05/90 | D.F Cadeirante | Ejaem 1º Etapa | Tarde | 15 |
| 04 | Carlos Roberto dos Santos | 08/06/85 | D.I | Ejaem 1º Etapa | Tarde | 15 |
| 05 | Ana Caroline Barbosa Higino | 14/06/94 | D.V | Ejaem 1º Etapa | Tarde | 15 |
| 06 | Clézia de Jesus | | Surda | Ejaem 1ª Etapa | Tarde | 15 |
| 07 | Débora Camila de Almeida Figueiredo | | D.I | Ejaem 1ª | Tarde | 15 |
| 08 | Alexandre Cavalcante de Andrade | | Surdo | Ejaem 1ª Etapa | Tarde | 15 |

SALA-14

| Ordem | Nome do Aluno | D/N | Tipo de Deficiência | Série | Turno | Sala |
|-------|------------------------|----------|---------------------|----------------|-------|------|
| 01 | Everton Silva de Jesus | | D.I | Ejaef 1ª Etapa | Tarde | 14 |
| 21 | Fábio Felipe Lima | 07/06/79 | Surdo | Ejaef 1ª Etapa | Tarde | 14 |

SALA-23

| Ordem | Nome do Aluno | D/N | Tipo de Deficiência | Série | Turno | Sala |
|-------|-----------------------------------|----------|---------------------|----------------|-------|------|
| 01 | Luiz Francisco de Oliveira Lisboa | 23/03/71 | Surdo | Ejaem 3º Etapa | Tarde | 23 |
| 02 | Lindomar dos Santos Souza | 20/07/76 | Surdo | Ejaem 3º Etapa | Tarde | 23 |
| 03 | Claudlania Santana de Souza | 03/07/93 | Surdo | Ejaem 3º Etapa | Tarde | 23 |
| 04 | Diego da Silva Santana | 03/04/89 | Surdo | Ejaem 3º Etapa | Tarde | 23 |
| 05 | Edinaldo dos Santos | 25/10/93 | Surdo | Ejaem 3º Etapa | Tarde | 23 |
| 06 | José Adeilson Santos da Silva | 18/06/83 | Surdo | Ejaem 3º Etapa | Tarde | 23 |
| 07 | Angelo dos Santos Figueiredo | 22/03/95 | Surdo | Ejaem 3º Etapa | Tarde | 23 |
| | | | | | | |

SALA-13

| Ordem | Nome do Aluno | D/N | Tipo de Deficiência | Série | Turno | Sala |
|-------|----------------------------|----------|---------------------|----------------|-------|------|
| 20 | Vanisson dos Santos Soares | 25/08/92 | Surdo | Ejaem 2º Etapa | Tarde | 13 |

SALA-18

| Ordem | Nome do Aluno | D/N | Tipo de Deficiência | Série | Turno | Sala |
|-------|---------------------------------|----------|---------------------|----------------|-------|------|
| 01 | Ellen Tereza Costa da Silva | 22/06/92 | Surdo | Ejaem 3º Etapa | Tarde | 18 |
| 02 | Brendo Klayrque Santos Bonfim | 06/02/95 | Surdo | Ejaem 3º Etapa | Tarde | 18 |
| 03 | Gislane Lago Barbosa dos Santos | | Surda | Ejaem 4ª Etapa | Tarde | 18 |
| 04 | Thiago Farias Santana | 22/04/76 | D.I | Ejaem 4º Etapa | Tarde | 18 |
| 05 | Jonathan de Oliveira Carvalho | 20/07/76 | D.I | Ejaem 4º Etapa | Tarde | 18 |



GOVERNO DE SERGIPE
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
GABINETE DO SECRETÁRIO
DIVISÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

**RELAÇÃO DAS ESCOLAS CONTEMPLADAS COM SALA DE RECURSOS MULTIFUNCAIONAIS NAS
ESCOLAS ESTADUAIS DE ENSINO EM FUNCIONAMENTO – 2012/2013**

| Nº Ordem | DREs | Município | Nome da Escola | Tipo da Sala | Em Funcionamento | Observações |
|----------|------|-----------|---|--------------|--|-------------|
| 01 | DEA | Aracaju | Colégio Estadual Atheneu Sergipense | I | - | |
| 02 | | | Colégio Estadual Ministro Marco Maciel | I | X | |
| 03 | | | Escola Estadual 11 de Agosto | I | X | |
| 04 | | | Escola Estadual 15 de Outubro | I | X | |
| 05 | | | Escola Estadual Profª. Miriam de Oliveira S. Melo | I | X | |
| 06 | | | Escola Estadual Senador Leite Neto | I | X | |
| 07 | | | Escola Estadual Senador Leite Neto | II | X | |
| 08 | | | Centro de Referência de E.J.A Profº. Severino Uchôa | II | X | |
| 09 | | | Escola Estadual Profº. Francisco Portugal | I | X | |
| 10 | | | Jardim de Infância Augusto Maynard | I | X | |
| 11 | | | Escola Estadual Judite Oliveira | I | X | |
| 12 | | | Escola Estadual José Augusto Ferraz | I | - | |
| 13 | | | Colégio Estadual Santos Dumont | II | X | |
| 14 | | | Escola Isolada Paulino Nascimento | I | X | |
| 15 | | | Escola Estadual São Cristóvão | I | X | |
| 16 | | | Instituto de Educação Ruy Barbosa | II | - | |
| 17 | | | Colégio Estadual Prof. Arício Fortes | I | X | |
| 18 | | | Colégio Estadual John Kennedy | I | X | |
| 19 | | | Colégio Estadual Dom Luciano José Cabral Duarte * | I | X | |
| 20 | | | Colégio Estadual Vitória de Santa Maria | I | X | |
| 21 | | | Escola Estadual Poeta Garcia Rosa | I | X | |
| 22 | | | Escola Estadual Lucila Moraes | I | X | |
| 23 | | | Escola Estadual Jornalista Paulo Costa | I | X | |
| 24 | | | Colégio Estadual Sen. José Alves do Nascimento | I | X | |
| 25 | | | Colégio Estadual Barão de Mauá | I | X | |
| 26 | | | Colégio Estadual José Rollemberg Leite | I | X | |
| 27 | | | Colégio Estadual Joaquim Vieira Sobral | I | - | |
| 28 | | | Escola Estadual Alceu Amoroso Lima | I | X | |
| 29 | | | Escola Estadual Monteiro Lobato | I | - | |
| 30 | | | Escola Estadual Profº Manoel Franco Freire | I | X | |
| 31 | | | Escola Estadual Profª Áurea Melo | I | - | |
| 32 | | | Escolas Reunidas "8 de Maio" | I | - | |
| 33 | | | Escola Estadual Senador Lourival Fontes | I | X | |
| 34 | | | | | Escola Estadual CAIC Min. Geraldo Barreto Sobral | I |