

ESCOLA SUPERIOR DE TEOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA

LÊDA PINTO BANDEIRA LIMA

REFLEXÃO SOBRE O PROCESSO DE INCLUSÃO DE PESSOAS
PORTADORAS DE SOFRIMENTOS PSÍQUICOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS
E ADULTOS – EJA, NUMA ESCOLA CONFSSIONAL METODISTA, EM
PORTO ALEGRE

São Leopoldo

2007

LÊDA PINTO BANDEIRA LIMA

REFLEXÃO SOBRE O PROCESSO DE INCLUSÃO DE PESSOAS
PORTADORAS DE SOFRIMENTOS PSÍQUICOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS
E ADULTOS – EJA, NUMA ESCOLA CONFSSIONAL METODISTA, EM
PORTO ALEGRE

Dissertação de Mestrado
Para obtenção do grau de Mestre em Teologia
Escola Superior de Teologia
Programa de Pós-graduação em Teologia Religião
e Educação

Orientadora: Prof^a Dra. Gisela Isolde Waechter Streck

São Leopoldo

2007

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L732r Lima, Lêda Pinto Bandeira

Reflexão sobre o processo de inclusão de pessoas portadoras de sofrimentos psíquicos na educação de Jovens e Adultos – EJA, numa escola confessional Metodista, em Porto Alegre / Lêda Pinto Bandeira Lima ; orientadora Gisela Isolde Waechter Streck. – São Leopoldo : EST/IEPG, 2007.

159 f.

Dissertação (mestrado) – Escola Superior de Teologia. Instituto Ecumênico de Pós-Graduação. Mestrado em Teologia. São Leopoldo, 2007.

1. Educação inclusiva. 2. Doentes mentais – Educação. 3. Educação especial. 4. Educação – Avaliação. 5. Educação – Currículos. 6. Professores – Formação. 7. Educação de jovens. 8. Educação de adultos. I. Streck, Gisela Isolde Waechter. II. Título.

AGRADECIMENTO

Agradeço primeiramente ao meu Maravilhoso Papai do Céu o dom da vida, o cuidado e a presença em todos os momentos da minha existência. Agradeço por depender totalmente Dele.

Agradeço aos meus pais Ebenézer e Jane, pelas orações, amor, incentivo, dedicação e renúncia para sempre dar uma formação qualificada tanto para mim quanto aos meus irmãos e minhas irmãs. Agradeço por seus exemplos de vida e coragem, pelos valores morais que aprendi e por haverem me ensinado a amar um Deus Poderoso que sempre supre as nossas necessidades.

Agradeço ao Franzé, meu companheiro, marido e amigo de todas as horas que, mesmo também estando nesta caminhada de Mestrado, sempre me incentivou e permaneceu ao meu lado, dando condições para que eu pudesse concluir mais esta etapa da minha vida.

A Raissa e Rafael, meus filhos e presentes de Deus para a minha vida, que inspiram-se a crescer e tentar fazer uma sociedade diferente para eles. Obrigada pelo amor, carinho, cuidado e por compreenderem a minha “ausência” mesmo estando “presente” ao seu lado neste período de Mestrado.

Aos meus irmãos Ebenézer, Daniel e Davi e minhas irmãs Rejane e Raquel, por sempre estarem comigo, mesmo longe, mas sinto o amor, o cuidado, o incentivo e as orações.

As minhas cunhadas Rosângela, Viviane e Rose, queridas amigas.

Aos meus cunhados Erich e Alisson, grandes parceiros.

Aos meus sobrinhos Ebenézer Neto, Lucas, Larissa, Daniel, Rebeca, Davi Filho, Ellen e aquela sementinha que minha irmã (filha) Kell traz em seu ventre mas que já é tão amada.

Agradeço ao meu querido e amado avô Astolfo (*in memoriam*), por ter ajudado na minha formação e pelo amor que sempre dedicou a mim.

A querida tia Nadja, minha segunda mãe, sempre presente na minha vida.

Aos companheiros de caminhada Jussara (Ju), Maria Berenice (Bere) e Paulo Rafael (Careca), por nossa cumplicidade e ajuda mútua, não só durante este período em que estivemos no Mestrado, mas desde que cheguei à Porto Alegre.

Ao Cláudio Néelson e Maria Eugênia, meus amados e queridos amigos e pastores, por suas orações e amizades.

A minha família (tios (as) e primo s(as), pelo amor e orações.

Aos (as) amigos (as) de perto e de longe, mas sempre presentes em meus corações.

Aos (as) meus (minhas) professores (as) que, em cada nível de ensino, somaram, ajudando a multiplicar os meus conhecimentos.

A Rede Metodista de Educação do Sul, por investir na minha qualificação enquanto docente desta Instituição, pelo incentivo e por ter dado a oportunidade da realização desta pesquisa e através dela poder contribuir para um mundo mais justo, dentro de uma “consciência crítico – cidadã, atitudes solidárias e compromisso com a transformação da sociedade, de acordo com o Evangelho de Jesus, o Cristo.” .

As colegas professoras que prontamente se dispuseram a participar deste momento tão importante da minha vida e pelo apoio à pesquisa.

Aos (as) estudantes da Educação de Jovens e Adultos – EJA, especialmente a turma que foi o fruto da pesquisa, pela colaboração, carinho e por mostrarem que as diferenças são construções do meio em que vivemos, mas que “cada um (a) é especial” da sua maneira.

A Terezinha, mãe do estudante R., por prontificar-se a contribuir com este trabalho.

A Escola Superior de Teologia – EST, representada pelos professores Valério Schaper, Manfredo Wachs, Balduino Andreola e Alceu Ferraro por participarem da minha caminhada acadêmica, ajudando a construir novos conhecimentos.

A minha querida professora, orientadora e amiga Gisela Streck pela paciência, carinho, cuidado, dedicação, atenção e por ter sido um importante instrumento para o meu crescimento intelectual e como consequência, a realização deste meu sonho.

A todos (as) que direta ou indiretamente participam da minha caminhada.....da minha vida!!!!

*Sonho que se sonha só, é só um sonho que se sonha só,
mas sonho que se sonha junto é realidade*

Raul Seixas

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho primeiramente ao meu Deus, pois sem Ele nada seria possível....

Aos meus pais Ebenézer e Jane pelo amor, esforço e dedicação em todos os momentos da minha vida.

Ao meu marido Franzé e meus filhos Raissa e Rafael, que nesta etapa compartilharam comigo momentos de tristezas e alegrias, mas que ao concluí-la, vejo que juntos conseguimos vencer os obstáculos e barreiras que surgiram no decorrer da caminhada.

Este trabalho é dedicado também a todos (as) que sempre estiveram presentes em minha vida, perto ou longe (apenas geograficamente), mas que sempre me incentivaram a continuar na jornada, dando suporte aos meus sonhos através do amor, cuidado, esperança e orações.

A vocês, família e amigos (as), dedico esta pesquisa com um sonho de contribuir para uma sociedade mais justa e humana, assim como nos ensinou o nosso Grande Deus, Pai Onipresente, amoroso e cuidador.

Aos meus avós (*in memoriam*), que mesmo não estando mais em nosso meio, sempre torceram pelas minhas conquistas e vitórias.

Aos amigos e amigas, sujeitos desta pesquisa, por me mostrarem que nunca devemos desistir dos sonhos, mesmo que segmentos da sociedade insistam em interferir em nossos ideais, mas que sempre será possível atingir os objetivos que almejamos.

E a todos (as) aqueles (as) que acreditam no ser humano, no seu poder de transformação e na capacidade de fazermos a diferença .

*Deus nos fez perfeitos e não escolhe os capacitados,
capacita os escolhidos.*

*Fazer ou não fazer algo só depende da nossa
perseverança.*

Albert Einstein

RESUMO

Com o propósito de refletir sobre a inclusão das pessoas portadoras de sofrimento psíquico na Educação de Jovens e Adultos – EJA, realizei nesta pesquisa reflexões a respeito de alguns conceitos básicos, tais como: integração, inclusão, educação especial, educação inclusiva, currículo e avaliação. A partir dos mesmos, pude fundamentar-me para iniciar o trabalho numa instituição confessional Metodista em Porto Alegre, que desde o início de sua história têm um compromisso com a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais.

Através da pesquisa, foi analisado e concluído que existe a efetivação de um currículo adaptado e uma avaliação diferenciada às essas pessoas, através de uma prática docente compromissada e uma postura Institucional coerente com os seus princípios e sua missão. Entretanto, é importante considerar que a inclusão é um processo contínuo e que a prática Institucional deverá ser sempre reavaliada para se manter de acordo com os seus objetivos e ideais.

Palavras-chave:

Integração, Inclusão, Necessidades Educacionais Especiais, Educação de Jovens e Adultos, Currículo, Avaliação, Prática docente.

ABSTRACT

Aiming at reflecting on the inclusion of people with psychological suffering in Young and Adult Education (EJA), I have considered, in this research, some basic notions, such as integration, inclusion, special education, inclusive education, curriculum and evaluation. Thence I was able to start the research in a confessional Methodist institution in Porto Alegre, which is committed, from its foundation, to include people with special educational needs.

Through this research, it has been analyzed and concluded that there is the effective use of an adequate curriculum and a differentiated means of evaluation to these people through a committed teaching practice and an institutional posture coherent to its principles and mission. Nevertheless, it is important to consider that inclusion is a continuous process and that the institutional practice should be always re-evaluated so that it is maintained according to its objectives and ideals.

Key-words:

Integration, Inclusion, Special Educational Needs, Young and Adult Education, Curriculum, Evaluation, Teaching Practice

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ASPECTOS LEGAIS E CURRICULARES	16
1.1 Educação Especial e Educação Inclusiva	16
1.2 O Que garantem as leis no Brasil?.....	22
1.3 A Educação de Jovens e Adultos – EJA	28
1.4 Paulo Freire e a Educação de Jovens e Adultos.....	42
1.5 Formação Docente e a Prática Pedagógica na Educação de Jovens e Adultos – EJA	45
1.6 Currículo diferenciado ou adaptado?	54
1.7 Avaliação escolar	62
2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DEFINIÇÃO DE CONCEITOS	70
2.1 O processo de integração de pessoas com necessidades educacionais especiais.....	70
2.2 O processo de inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais	75
2.3 Deficiência e deficientes - terminologias utilizadas na era da inclusão	80
2.4 Pessoas portadoras de sofrimento psíquico.....	86
2.4.1. ESQUIZOFRENIA	93
2.4.2. TRANSTORNO OBSESSIVO COMPULSIVO (TOC)	95
2.4.3. TRANSTORNO BIPOLAR	97
3 DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO E INSTITUCIONAL REFERENTE AO PROCESSO E À PRÁTICA DE INCLUSÃO NO COLÉGIO METODISTA AMERICANO	99
3.1. Breve histórico da participação metodista no Estado do Rio Grande do Sul	99
3.2. Educação e Inclusão: diálogo com os Documentos da Igreja Metodista...	101
3.2.1. DO CREDO SOCIAL	102
3.2.2. DO PLANO PARA A VIDA E A MISSÃO	103
3.2.3. DIRETRIZES PARA A EDUCAÇÃO NA IGREJA METODISTA	105
3.3. A inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na etapa 6	

das séries finais da educação de jovens e adultos – EJA, do Colégio Metodista Americano	107
3.3.1. IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO	107
3.3.2. ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA, NO COLÉGIO METODISTA AMERICANO	110
3.3.3. A INSERÇÃO SOCIAL DE PESSOAS PORTADORAS DE SOFRIMENTO PSÍQUICO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA	114
3.3.3.1. Metodologia da pesquisa e público pesquisado	116
3.3.3.2. Apresentação dos dados da observação	119
3.3.3.3. Sistematização e análise dos dados do questionário aplicado às professoras	122
3.3.3.4. Uma história de real inclusão: metas, desafios e superações .	141
CONCLUSÃO	148
REFERÊNCIAS	152
ANEXOS	159
Anexo 1 - Tabela INEP	
Anexo 2 - Tabela INEP	
Anexo 3 - Tabela INEP	
Anexo 4 - Tabela INEP	
Anexo 5 - Tabela INEP	
Anexo 6 – Lei 5692/71	
Anexo 7 – Atividades avaliativas para o ingresso na EJA	
Anexo 8 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	
Anexo 9 - Atividades realizadas pelos (as) estudantes	
Anexo 10 - Questionário aplicado com as professoras	
Anexo 11 - Questionário aplicado com a mãe do estudante R.	
Anexo 12 - Atividades realizadas pelos (as) estudantes	

INTRODUÇÃO

Desde o início dos anos 90, vivemos rupturas de paradigmas em todos os âmbitos ligados à inclusão, como prática determinada pela sociedade. A educação porém, embora condicionada, pode contribuir para a transformação das relações sociais, na medida que assegura o direito ao ensino de qualidade a todos (as) sem distinção, visando à formação de cidadãos (ãs) conscientes de seu papel no meio atual.

A partir da Declaração de Salamanca, o mundo pôde levar mais a sério o assunto da inclusão, pois desde então passou a ter um subsídio que pudesse fundamentar e orientar tal prática. No Brasil, a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) tem sido contemplada nos diversos documentos oficiais expedidos pelo MEC.

As propostas educacionais nacionais fomentam a realização de um trabalho centrado no (a) educando (a), visando o desenvolvimento de habilidades, atendendo suas necessidades sociais, políticas, profissionais e educacionais. A escola, neste contexto, está voltada para a construção e exercício da cidadania consciente e ativa, proporcionando os pilares para que os (as) estudantes se identifiquem e se posicionem frente às transformações constantes da sociedade contemporânea e adentrem na vida produtiva. Dentro desse contexto também está a educação inclusiva, na qual não só a formação do (a) professor (a), mas também a adaptação do currículo e a avaliação escolar diferenciada trazem sentido a esse novo momento da história educacional brasileira. Não basta apenas integrar, preocupando-se exclusivamente em adaptar as pessoas com necessidades educacionais especiais às escolas. A proposta vai muito mais além, pois temos que fazer acontecer uma inclusão de fato e de direito.

Ao (a) educador (a) não cabe o papel de mero (a) executor (a) de currículos e programas pré-determinados, mas de alguém que tem condições de escolher atividades, conteúdos ou experiências que sejam mais adequadas ao desenvolvimento das capacidades fundamentais do grupo de educandos (as). O objetivo da educação não é a reprodução de conhecimentos, mas a educação do aprender a aprender, respeitando a diversidade e valorizando o outro.

Integrar? Incluir? Como? Por quê? Para que? Essas e tantas outras indagações foram e são feitas até hoje, embora já tenhamos atingido um patamar de descoberta de tão importante inserção social.

Alguns (mas) professores (as) estão distanciados (as) do conhecimento, mesmo que mínimo, das características dos casos de necessidades especiais que a partir de agora o Estado se propõe a incluir nas escolas. E esse desconhecimento, pela falta de vivência ou por despreparo nos cursos de magistério e de licenciatura, aliado ao preconceito, transforma as pessoas com necessidades educacionais especiais em “fantasmas assombrando o cotidiano dos (as) professores (as)”.

Acredito que o medo, a ignorância e o preconceito que ainda caracterizam a sociedade de um modo geral tendam a diminuir e transformar-se em atitudes positivas quanto ao atendimento de pessoas com necessidades educacionais especiais. Para tanto, será necessária uma intervenção dos sistemas de ensino, no sentido de, no mínimo, fazer cumprir as exigências da legislação vigente, oferecendo adequações, salas e equipamentos (recursos) especiais, professores (as) especialistas para assistir aos (às) coordenadores (as) pedagógicos (as) e professores (as) regentes de classe na adaptação, flexibilização curricular, avaliação diferenciada e em cursos de capacitação.

A partir do contexto de respeito e valorização de toda e qualquer diferença e das necessidades especiais de aprendizagem de cada educando (a), abriu-se um horizonte para a educação inclusiva. A escolha desse assunto deveu-se por acreditar que todos têm os mesmos direitos e que esses devem ser respeitados numa sociedade que se diz democrática e cidadã. A inclusão não é uma utopia de teóricos (as), mas uma experiência prática e real que está sendo vivenciada por muitos setores da sociedade, apesar das dificuldades que são naturais em todas as transformações.

A educação inclusiva é primordial para qualquer grupo, nos quais as diferenças são apenas desafios que precisam ser transpostos. É imprescindível um esforço de conscientização por parte de todos (as), para a necessidade da inclusão, direito garantido pela Constituição Federal do Brasil.

A dissertação está dividida em três capítulos. No primeiro capítulo serão analisados os conceitos de Educação Especial e Educação Inclusiva, estabelecendo relações entre ambos. Será apresentada a legislação brasileira no que se refere à inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais em ambientes escolares, sobretudo na modalidade de ensino voltada à Educação de Jovens e Adultos. No mesmo ainda serão realizadas considerações acerca da formação docente, prática pedagógica, currículo e avaliação na Educação de Jovens e Adultos – EJA.

No segundo capítulo serão abordados conceitos relevantes referentes à Educação Inclusiva, fazendo um paralelo entre o processo de integração e inclusão de uma pessoa com necessidade educacional especial. O mesmo também faz um resgate sobre as terminologias perpassadas na era da inclusão e traz informações acerca de pessoas portadoras de sofrimentos psíquicos, grupo pesquisado no presente trabalho. Faz menção, ainda, das patologias mais presentes entre as pessoas pesquisadas: esquizofrenia, transtorno obsessivo compulsivo (TOC) e transtorno bipolar.

No terceiro capítulo será abordada a história da participação da Educação Metodista no Rio Grande do Sul e será feita uma relação com os documentos da mesma, o compromisso e a responsabilidade social proposta por ela em suas instituições educacionais. Também será apresentada a pesquisa social que foi desenvolvida no Colégio Metodista Americano, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, na Etapa 6 do Ensino Fundamental, com a turma do turno da tarde.

Diante de uma situação advinda da necessidade de qualificar a minha atividade profissional, aquela turma se tornou “especial” para mim. Via em cada um (a) deles (as) a vontade, o ânimo, a perspectiva, o sonho, a “vontade de vencer”, o desejo de superação.... Em função dessas e tantas outras situações acontecidas surgiu o desejo de colaborar, de pesquisar para fazer a diferença. Desse modo, resolvi mudar de público, que anteriormente estava voltado para a inclusão na escola regular. Para algumas pessoas foi uma decisão impensada, pois grande parte do meu trabalho

estava estruturado e eu “estava jogando quase dois anos de trabalho pela janela”. Mas seria mesmo? Realmente, foi uma decisão que trouxe muitas conseqüências e as maiores foram o tempo reduzido para pesquisa e a produção de material. A partir de então, as observações passaram a ser realizadas tendo outro foco: a pesquisa acadêmica. Foi muito importante ter esses dois olhares, pois pude fazer um paralelo entre o ser e o poder fazer a diferença.

Para a realização da pesquisa foram utilizados instrumentos que foram considerados relevantes para a obtenção de dados e informações significativos: observações, diálogos (conversas informais) e questionários. Para a fundamentação, alguns (mas) autores (as) foram de suma importância, dentre eles: Hugo Otto Beyer, Paulo Freire, Susan e William Stainback, Marcos José Silveira Mazzotta, Jussara Hoffmann e Gimeno Sacristán.

1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ASPECTOS LEGAIS E CURRICULARES

Neste capítulo serão analisados os conceitos de Educação Especial e Educação Inclusiva, estabelecendo relações entre ambos. Será apresentada a legislação brasileira no que se refere à inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais em ambientes escolares, sobretudo na modalidade de ensino voltada à Educação de Jovens e Adultos. No mesmo ainda serão realizadas considerações acerca da formação docente, prática pedagógica, currículo e avaliação na Educação de Jovens e Adultos – EJA.

1.1. Educação Especial e Educação Inclusiva

Há uma diferença entre Educação Especial e Educação Inclusiva. Educação Especial é organizada para acolher somente pessoas portadoras de deficiências e os (as) profissionais que nela atuam devem ser qualificados para atender às necessidades dos (as) educandos (as) que freqüentam este sistema de ensino. Diferentemente da Educação Inclusiva, onde há a inserção desses (as) estudantes no ambiente de ensino regular. Embora na grande maioria das vezes os (as) docentes não sejam qualificados (as) para este atendimento, isso se faz necessário.

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que se caracteriza por atender separadamente a pessoa com necessidades educacionais especiais, dentro de um acolhimento especializado e direcionado, sendo paralela ao atendimento dado pela escola regular. Foi planejada para atender aos (às) deficientes (mental, visual, auditivo,

físico e motor), além de atender também àquelas pessoas sindrômicas, ou com algum distúrbio psicológico, neurológico e psiquiátrico. As pessoas superdotadas também estavam inseridas neste tipo de atendimento especializado.

Em muitos países a Educação Especial vem registrando certo retardamento com relação ao desenvolvimento em sua história, no que se refere às modificações dos valores relativos aos direitos humanos.

A despeito de figurar na política educacional brasileira desde o final da década de 50 deste século até os dias atuais, a educação especial tem sido, com grande frequência, interpretada como apêndice indesejável.... O sentido a ela atribuído é, ainda hoje, muitas vezes, o de assistência aos deficientes e não o de educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.¹

As Escolas Especiais recebem estudantes que, há alguns anos atrás, nunca chegariam a este ambiente pois permaneciam em casa, tendo apenas atendimentos clínicos sem a expectativa de uma vida diferente que não fosse determinada pela sua deficiência ou impossibilidade. De acordo com o último censo do INEP², realizado em 2006, pode-se observar que em todos os Estados brasileiros, tanto na zona rural como na zona urbana, há matrículas na Educação Especial, ou seja, não importa a área de moradia, estas escolas existem em todo o lugar, mostrando a preocupação com as pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais.³

O INEP também pesquisou sobre o número de estudantes portadores (as) de necessidades educacionais especiais matriculados (as) em escolas exclusivamente especializadas. Os dados mostram que não há este tipo de atendimento para pessoas que precisam ingressar na Educação de Jovens e Adultos – EJA. Os (as) educandos (as) que precisam da referida modalidade de ensino são matriculados (as) em salas de aula juntamente com aqueles que são ditos “normais”, pois não há uma Escola Especial para a Educação de Jovens e Adultos.⁴

¹ MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 11.

² Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, 2006. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/imprensa/2007/tabelas_censoescolar_2006.xls>. Acesso em: 01 set. 2007.

³ Tabela INEP 2006 - Anexo 1

⁴ Tabela INEP 2006 - Anexo 2

A partir da década de 90 houve uma modificação no olhar e na postura em relação a essas pessoas, observando-se as suas limitações e trabalhando as suas capacidades. Sendo assim, a Educação Especial passa, a partir de então, por grandes transformações em relação a posicionamentos estruturais. Mesmo diante de tanta mudança, as pessoas com necessidades educacionais especiais, na sua grande maioria, ainda são tuteladas, sendo tratadas como pessoas incapazes de tomar decisões.

O alvo da Educação Especial passou a ser mais ampliado após a regulamentação de documentos oficiais que favorecessem aos indivíduos com necessidades educacionais especiais, focando a formação docente, o currículo, a avaliação, enfim, tudo que possa dar uma condição digna cidadã a essas pessoas excluídas pela sociedade.

É preciso não se perder de vista a importante observação de que nem todo portador de deficiência requer ou requererá serviços de educação especial, ainda que possa necessitar de tratamento ou intervenção terapêuticos (habilitação ou reabilitação) em função de suas condições físicas ou mentais.⁵

A compreensão de uma escola inclusiva aproxima-se dos orientadores da Escola Plural, em cujos fundamentos reconhecem-se as diferenças humanas como normais e a aprendizagem centrada nas potencialidades do sujeito, ao invés de impor aos (às) educandos (as) rituais pedagógicos preestabelecidos. Nesse sentido, todos (as) devem aprender juntos (as) sempre que possível, independente de qualquer dificuldade ou diferença que possam ter.

O processo de inclusão passou a ser revisto, pois anteriormente estava voltado apenas àquelas pessoas que apresentavam dificuldades de aprendizagens relacionadas a condições, disfunções, limitações e deficiências. Viu-se a que a inclusão perpassa por outros segmentos da vida da criança, do (a) adolescente, do (a) jovem e do (a) adulto (a), dando uma atenção também aos problemas emocionais e àqueles relacionados a fatores socioeconômicos. Sendo assim, a sala de aula é um local de inclusão, por qualquer que seja o motivo da exclusão sofrida: ser gordo (a) ou magro

⁵ MAZZOTTA, 1996. p. 195.

(a), alto (a) ou baixo (a), negro (a) ou branco (a), pobre ou rico (a), ter déficit de atenção e de aprendizagem ou ser superdotado (a), enfim, tudo o que leve o (a) estudante a ser excluído.

Para a inclusão se tornar viável, é necessário que se dêem condições básicas para o ingresso da pessoa portadora de necessidades educacionais especiais, respeitando-se o ritmo e os processos de aprendizagem e sem homogeneizar cada grupo. Essa disposição se dá também por meio da promoção de uma educação de alta qualidade a todos os (as) educandos (as), através de reformulações de programas educacionais, adaptação do currículo, avaliação diferenciada, estrutura física e estratégias de ensino adequadas.

Também se faz necessária uma qualificação na formação das pessoas que estarão em contato com o (a) estudante direta ou indiretamente, desde aquelas que trabalham na portaria até a direção da escola. Isso pode até parecer utopia, mas para que se tenha realmente uma inclusão no cotidiano escolar todos (as) devem estar preparados (as) para esse momento de tamanha relevância na vida escolar do (a) cidadão (ã) e para a escola em que este está sendo matriculado (a).

Os princípios da inclusão aplicam-se não somente aos alunos com deficiência ou sob risco, mas a todos os alunos. As questões desafiadoras enfrentadas pelos alunos e pelos educadores nas escolas de hoje não permitem que ninguém se isole e se concentre em uma única necessidade ou em um grupo-alvo de alunos. Além disso, uma abordagem fragmentada da reforma da escola não satisfaz inteiramente as necessidades dos alunos.⁶

Essa escola deve originar uma educação qualificada para atender a todos (as), criando um espaço acolhedor, contrapondo-se à sociedade que inabilita e enfatiza os impedimentos, modificando atitudes discriminatórias e excludentes, criando uma comunidade acolhedora para, a partir daí, desenvolver uma sociedade inclusiva, desvinculada de todo e qualquer preconceito.

Mas quem são essas pessoas excluídas? E que dificuldades são essas?

A nova concepção abrangente de “necessidades educacionais especiais” provoca uma aproximação do ensino regular com o especial, na medida em que essa

⁶ STAINBACK, Susan. & STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 69.

nova definição implica que, potencialmente, todos (as) nós possuímos, ou podemos possuir, temporária ou permanentemente, “necessidades educacionais especiais”. E se isso acontece não há motivo para haver dois sistemas paralelos de ensino. Devemos ter um sistema único que seja capaz de prover educação para todos (as), sem distinção, por mais especial que esse (a) estudante possa ser ou estar.

Conforme mencionado na Declaração de Salamanca,

Não se trata, portanto, nem de acabar com um nem com outro sistema de ensino, mas sim de juntá-los, unificá-los num sistema educacional único, que parta do mesmo princípio (de que todos os seres humanos possuem o mesmo valor, e os mesmos direitos), otimizando seus esforços e se utilizando práticas diferenciadas, sempre que necessário, para que tais direitos sejam garantidos. E isso que significa, na prática, incluir a educação especial na estrutura de educação para todos.⁷

A partir do senso comum é possível perceber manifestações de concepções segregadoras de Educação Especial, tirando dos (as) estudantes que tenham algum tipo de deficiência o seu direito de conviver no espaço da escola regular. Outras pessoas têm a opinião contrária e usam como referência as Diretrizes para a Educação Especial propostas pelo MEC, que visam transformar as escolas especiais em Centros de Atendimento, enviando todos os (as) estudantes para o ensino regular. Na realidade, ambas as modalidades de ensino são eficazes, pois não se pode generalizar a inclusão e cada situação deve ser analisada individualmente, isoladamente. Algumas pessoas, mesmo com as suas patologias e necessidades, conseguem estar num mesmo ambiente de aprendizagem com outras que, pela sociedade, são ditas “normais”. Também há casos que apenas a Escola Especial, com suas peculiaridades e particularidades, poderá atender. Cabe à família decidir qual é o melhor ambiente de aprendizagem para seu (a) filho (a).

E incluir uma pessoa portadora de sofrimentos psíquicos⁸ na Educação de Jovens e Adultos? Não parece ser uma inclusão dentro de outra? O (a) portador (a) de sofrimento psíquico já é deixado (a) à margem da sociedade, tendo seus direitos de cidadão (ã) usurpados. Isso se dá em todas as esferas da sociedade e também na área educacional. Se muitas vezes essas pessoas se consideram sem identidade, se sentem

⁷ Declaração de Salamanca, UNESCO, 1994, p. 61

⁸ Classificação Internacional de Doenças - CID 10. Disponível em:

http://virtualpsy.locaweb.com.br/cid.php?pagina=5&pg_grupo=1&busca=<r=>. Acesso em: 13 out. 2007.

diferentes, já tem sua auto-estima comprometida por causa de suas limitações em decorrência do seu estado de saúde, imagina ser uma pessoa portadora de sofrimento psíquico e estar freqüentando uma Educação de Jovens e Adultos – EJA. Esta modalidade de ensino também é marginalizada, então as pessoas que estão nestas duas situações, como podem se sentir ao serem discriminadas duplamente?

Todos são diferentes: temos aparências e talentos distintos, possuímos as nossas limitações, mas não somos rotulados, o que não acontece com os que são ditos “diferentes” pela nossa sociedade. Pena, boa vontade.... Isso não ajuda, não é digno, muito pelo contrário, afirma cada vez mais a incapacidade que se pode ter diante das barreiras estruturais e o despreparo no atendimento adequado a este (a) educando (a). Cabe a toda a comunidade escolar ensinar e praticar o respeito às diferenças e a valorizar as diversidades, proporcionando assim novas oportunidades de crescimento e aprendizagens.

Os (as) portadores (as) de sofrimentos psíquicos sentem-se excluídos (as) porque são tratados (as) como incapazes e os (as) docentes que recebem estes (as) discentes temem fracassar na tentativa de incluí-los (a) na sociedade, principalmente se não tiverem predisposição para enxergar “o (a) diferente” como um ser humano sujeito a erros e acertos e se não tiverem uma preparação para trabalhar com estas limitações.

Precisamos valorizar as potencialidades e as capacidades dessas pessoas ao invés de olhar primeiro para as suas dificuldades e barreiras. Sendo assim, eles (as) se descobrem pelo que podem fazer e não por seu déficit e cada um (a) consegue se identificar como participante de um grupo. Esse é o primeiro passo para que eles (as) se percebam como pessoas com direitos e deveres, anseios e medos, lutas e vitórias, limitações e capacidades, enfim, que se enxerguem como pessoas capazes de superar desafios e não apenas como uma pessoa impossibilitada de viver “sem a dependência total” de terceiros.

Devemos também reiterar os direitos garantidos através da Constituição Federal Brasileira, dos princípios éticos e dos diversos direitos assegurados aos (às) cidadãos (ãs). Um deles é a educação, porém esta educação deverá ser de qualidade, e também terá que ser garantida a permanência da Educação de Jovens e Adultos – EJA, de acordo com as mesmas qualidades de outras modalidades da Educação Básica.

1.2. O que garantem as leis no Brasil?

A partir dos anos 90, surgiram os primeiros debates sobre a reforma educacional brasileira. Ficou estabelecido que o modelo para as mudanças seria o mesmo implementado na Espanha sob a coordenação de César Coll Salvador, da Universidade de Barcelona.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs foram elaborados a partir das discussões no MEC, das quais Coll participou como assessor técnico. Desde então, as idéias desse pensador passaram a influenciar toda a nossa rede de ensino. A principal delas é a necessidade de um plano curricular que satisfaça, de forma articulada, todos os níveis do funcionamento de uma escola. A família e outras instituições que fazem parte desse universo também precisam estar presentes, num trabalho de parceria com a escola e a sociedade. Para que o (a) estudante atinja os objetivos finais de cada unidade didática, temos antes de identificar os fatos, conceitos e princípios que serão propostos, os procedimentos a considerar e os valores, normas e atitudes indispensáveis.

Tomando como referência a Constituição de 1988, que registrou o direito à educação a todos (as) os (as) brasileiros (as), sem qualquer distinção, os (as) educandos Portadores de Necessidades Educacionais (PNE) tiveram preferência em matricular-se junto à rede regular de ensino, sem serem “obrigados (as)” a estudarem somente em escolas especiais. Com isso, a questão das políticas públicas voltadas aos seus interesses tornou-se mais presente em diferentes espaços da legislação educacional da União, Estados e Municípios. As novas constituições estaduais e as leis orgânicas municipais reproduziram ou ampliaram as referências à educação especial. Documentos foram escritos e entraram em vigor a partir da Declaração de Salamanca. Alguns deles são:

Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999⁹ - Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. Esse decreto explicita que os serviços de educação especial serão ofertados nas escolas públicas ou privadas “mediante programas de apoio para o (a)

⁹ Decreto nº 3.298 - de 20 de dezembro de 1999 – DOU de 21/12/99

estudante que está integrado no sistema regular de ensino ou em escolas especializadas, exclusivamente quando a educação das escolas comuns não puder satisfazer as necessidades educativas ou sociais do (a) estudante ou quando necessário ao bem-estar do educando”.

Sobre a necessária evolução interpretativa de outras normas: integração X inclusão, a Lei 7.853/89, o Decreto nº 3.298/99 refletem certa distorção em relação ao que se extrai da Constituição Federal e da Convenção da Guatemala¹⁰. Os termos constantes destas normas, ao garantir às pessoas com deficiência o direito de acesso ao ensino regular “sempre que possível”, “desde que capazes de se adaptar” refletem uma época histórica no Brasil em que a integração esteve bastante evidenciada. A integração é a contraposição do atual movimento mundial de inclusão.

Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001 – (Convenção da Guatemala)¹¹. Promulga a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Segundo alguns juristas, no Brasil essa Convenção tem tanto valor como uma norma constitucional, já que se refere aos direitos e às garantias fundamentais, estando acima de leis, resoluções e decretos. Exige a reinterpretção da LDBEN (Leis de diretrizes e bases do ensino nacional) pois a mesma, quando aplicada em desconformidade com a Constituição, pode admitir diferenciações e desrespeitar as disposições da Convenção da Guatemala com base em deficiência, o que implica em restrições ao direito de acesso.

Para cumprir a Constituição Federal e a Convenção da Guatemala é indispensável que os estabelecimentos de ensino eliminem suas barreiras arquitetônicas e pedagógicas, observando as diferenças e peculiaridades dos (as) educandos (as) em geral, oferecendo alternativas, recursos de ensino e equipamentos especializados que contemplem todas as necessidades educacionais, sem diferenciação. O critério referente ao art. 24 da LDBEN¹², que se refere ao aproveitamento escolar, não pode descumprir os princípios constitucionais da igualdade e do direito ao acesso e à permanência na escola.

¹⁰ Convenção da Guatemala. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2007.

¹¹ Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001 – DOU de 09/10/2001

¹² Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 20 jul. 2007.

Lei 4.024 de 20/12/1961¹³ - Essa lei fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, criou o Conselho Federal de Educação e determinou a criação dos Conselhos Estaduais. É um órgão de deliberação coletiva, normativa e orientadora das atividades educacionais do Sistema de Ensino do Distrito Federal. O mesmo ocorreu quando da aprovação da Lei nº 5.692/71 e da atual Lei de Diretrizes e Bases, nº 9.394/96.

A Convenção da Guatemala deixa clara a impossibilidade de tratamento desigual com base na deficiência, definindo a discriminação com toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento ou gozo de seus direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. (art.1º, nº 2, “a”).

A Lei Federal nº 7.853, de 24 de outubro de 1989¹⁴, estabelece os direitos básicos das pessoas portadoras de deficiência. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, reafirmando a obrigatoriedade da oferta da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino; a “matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino” e definiu como crime o ato de “recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de estudantes em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta”.

Lei nº 8.859 de 23 de março de 1994¹⁵ - modifica dispositivos da Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, estendendo aos (às) estudantes de ensino especial o direito à participação em atividades de estágio. Conforme determina o § 1º, do art. 58 da Lei Federal nº 9.394/96, o Poder Público, havendo necessidade, é obrigado a equipar a escola, visando o eficaz atendimento da pessoa com deficiência.

Lei 9.394/96 - A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN:

Art.4 propicia o Ensino Fundamental “inclusive para os que a ele não tiverem acesso na idade própria... com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência...Art. 37 diz que a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na

¹³ Lei n.º4.024, de 20 de dezembro de 1961 – DOU de 27/12/1961

¹⁴ Lei Nº 7.853, de 24 de outubro de 1989 - DOU de 25/10/1989

¹⁵ Lei Nº 8.859, de 23 de março de 1994 - DOU de 24/03/1994

idade própria.... Art. 58 e seguintes: “o atendimento educacional especializado será feito em classes, escola, ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes com uns do ensino regular” (art. 59, parág. 2º). A interpretação muitas vezes equivocada desse dispositivo tem levado à certas conclusões precipitadas de que é possível a substituição do ensino regular pelo especial.¹⁶

Na referida lei constam no Título V, Capítulo II, Seção V, dois artigos relacionados, especificamente, à Educação de Jovens e Adultos:

Art. 37 - A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

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

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Art. 38 - Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I. no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II. no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.¹⁷

Lei 10048/00¹⁸ - estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000¹⁹ - estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências.

Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002²⁰ - dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.

Portaria nº 554 de 26 de abril de 2000²¹ - aprova o Regulamento Interno da Comissão Brasileira do Braille.

¹⁶ LDBEN/96 – Art. 4

¹⁷ LDBEN/96 – Art. 37

¹⁸ Lei 10048/00 – DOU de 10/12/ 2000

¹⁹ Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 – DOU de 20/12/2000

²⁰ Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 – DOU de 25/04/2002

²¹ Portaria nº 554 de 26 de abril de 2000 – DOU de 27/04/2000

Portaria nº 1.793, de dezembro de 1994²² – dispõe sobre a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais e dá outras providências.

Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003²³ - dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições.

Portaria nº 319, de 26 de fevereiro de 1999²⁴ - institui no Ministério da Educação, vinculada à Secretaria de Educação Especial/SEESP, a Comissão Brasileira do Braille, de caráter permanente.

Lei de Reforma Psiquiátrica – nº 10216 de 06/04/01²⁵ - A lei “dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental”, substituindo a um anacrônico decreto de 1934.

Resolução nº 2 de 11 de setembro de 2001 – CNE/CEB²⁶ - institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Lei 7853/89 - Lei 8213/91 - Decreto 3298/99 - Lei 10098/00 - Lei 10048/00 - Decreto 5296/40.

Em relação à Educação de Jovens e Adultos – EJA, além da Constituição Federal Brasileira, promulgada em 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9394/96), a oferta para esta modalidade de ensino deve respeitar os atos normativos do Conselho Nacional de Educação - CNE, assim como os atos dos respectivos Conselhos Estaduais e/ou Municipais de Educação.

Para esta modalidade de ensino, foi escrito um documento importante, a Declaração de Hamburgo. Este fato ocorreu na cidade de Hamburgo, na Alemanha, onde aconteceu a V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos. Os participantes deste encontro enfocaram que

[...] Reafirmamos que apenas o desenvolvimento centrado no ser humano e a existência de uma sociedade participativa, baseada no respeito integral aos direitos humanos, levarão a um desenvolvimento justo e sustentável. A efetiva participação de homens e

²² Portaria nº 1.793, de dezembro de 1994

²³ Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003 – DOU de 08/11/2003

²⁴ Portaria nº 319, de 26 de fevereiro de 1999 – DOU de 26/02/1999

²⁵ Lei de Reforma Psiquiátrica – nº 10216 de 06/04/01. Disponível em:

<http://pt.wikisource.org/wiki/Lei_n%C2%BA_10.216_%286_de_abril_de_2001%29>. Acesso em: 01 out. 2007.

²⁶ Resolução nº 2 de 11 de setembro de 2001 – CNE/CEB

mulheres em cada esfera da vida é requisito fundamental para a humanidade sobreviver e enfrentar os desafios do futuro.

A educação de adultos, dentro desse contexto, torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de ser um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça.²⁷

Parecer 05/97 do Conselho Nacional de Educação²⁸ – aborda a questão da denominação "Educação de Jovens e Adultos" e "Ensino Supletivo", define os limites de idade fixados para que jovens e adultos se submetam a exames supletivos, define as competências dos sistemas de ensino e explicita as possibilidades de certificação.

No artigo 208, inciso I da Constituição da República Federativa do Brasil, consta a obrigatoriedade do Estado em garantir o Ensino Fundamental também para jovens e adultos, e no inciso II propõe a extensão desta imposição legal ao Ensino Médio.

Parecer CNE/CEB nº 11/2000, aprovado em 10 de maio de 2000 dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

Parecer CNE/CEB nº 36/2004²⁹, aprovado em 07 de dezembro de 2004 - aprecia a Indicação CNE/CEB 3/2004 que propõe a reformulação da Resolução CNE/CEB 1/2000 que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

Parecer CNE/CEB nº 20/2005³⁰, aprovado em 15 de setembro de 2005 - Inclusão da Educação de Jovens e Adultos prevista no Decreto nº 5.478/2005 como alternativa para a oferta da Educação Profissional Técnica de nível médio de forma integrada com o Ensino Médio.

Parecer CNE/CEB nº 29/2006³¹, aprovado em 5 de abril de 2006. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 36/2004 que aprecia a Indicação CNE/CEB nº 3/2004, propondo a reformulação da Resolução CNE/CEB nº 1/2000 que definiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Este Parecer definiu períodos para conclusão na Educação Básica para os Jovens e Adultos, ou seja, dois anos para o

²⁷ Declaração de Hamburgo. Disponível em:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf> Acesso em: 25 set. 2007.

²⁸ Parecer 05/97, de 07 de maio de 1997 – CNE/CEB

²⁹ Parecer nº 36/2004, de 07 de dezembro de 2004 - CNE/CEB

³⁰ Parecer nº 20/2005, aprovado em 15 de setembro de 2005 - CNE/CEB - DOU de 07/10/2005.

³¹ Parecer nº 29/2006, aprovado em 5 de abril de 2006 - CNE/CEB

Ensino Fundamental – 5ª a 8ª série, e um ano e meio para o Ensino Médio, implicando a alteração da Resolução 363/2000 do CNE para adequá-la a este Parecer.

Resolução nº 1, de 5 de julho de 2000 - CNE/CEB³² - Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos aos conselhos estaduais e municipais de educação.

Resolução CNE/CEB nº 4, de 27 de outubro de 2005³³ - inclui novo dispositivo à Resolução CNE/CEB 1/2005, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004.

1.3. A Educação de Jovens e Adultos – EJA

A Escola, como instituição de ensino-aprendizagem, é muito nova na história do Ocidente. Sempre houve locais constituídos para este fim, porém como uma proposta voltada a todas as pessoas e legalizando uma prática profissional, seriada, com apenas um (a) docente (a) por turma desde a Educação Infantil até os Anos Iniciais e professores (as) por disciplina a partir da quinta série do Ensino Fundamental, com um quadro de equipe pedagógica, é algo recente. De certa forma, foi uma descoberta dos médios setores urbanos, que a inventaram para a regulamentação das profissões, pois através de seus interesses econômicos a qualificação na escolarização garante um maior êxito para estes ramos sociais. Sendo assim, essas habilidades, na sua grande maioria, referem-se aos jovens e adultos, que é mão-de-obra para a sociedade.

A Educação de Jovens e Adultos – EJA a que se referem os documentos internacionais e que orientam a prática no Brasil, uma vez que o referido país fez parte na elaboração dos mesmos, tem uma concepção extensa que define a legislação educacional para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

No Brasil, a escola como sistema público de ensino passou a ser uma obrigação do Estado com a inserção do Ensino Primário, criado por lei em 1942, regulamentado

³² Resolução 1/2000, de 5 de julho de 2000 - DOU de 19/7/2000, Seção 1, p. 18.

³³ Resolução CNE/CEB nº 4, de 27 de outubro de 2005 – DOU 11/11/2005

em 1945 e implantado em 1947. Atualmente o FUNDEF (Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério) está regulamentado na Lei 9 924/96.

Em meados da década de 40, dois conceitos eram utilizados: Educação Popular (que era destinada aos (as) filhos e filhas de trabalhadores manuais) e a Educação de Adultos (que estava voltada à alfabetização dos próprios trabalhadores que tivessem a idade mínima de 15 anos e que nunca haviam freqüentado a escola). Naquele momento era um percentual muito elevado, estimando-se que 80% da população brasileira ainda não era alfabetizada.

Muitas vezes definimos erroneamente Educação de Jovens e Adultos, por este motivo é necessário conhecer suficientemente a história dessa modalidade de ensino para entendermos um pouco mais a finalidade de seu surgimento. Alfabetização Solidária, Mobral, Supletivo... Várias foram às nomenclaturas dadas e iniciativas voltadas à alfabetização de jovens e adultos, o que gerou muitos conflitos sobre o real significado de Educação de Jovens e Adultos - EJA, por isso reconstruir sua trajetória no Brasil é uma tarefa complexa.

A história da EJA apresenta grandes transformações ao longo do tempo, evidenciando estar conectada às transformações sociais, econômicas e políticas que assinalaram as distintas ocasiões históricas do país. Sendo assim, pode-se observar que a luta para aumentar a escolaridade é antiga.

A denominação “educação de jovens e adultos” é recente no país. Desde o Brasil Colônia, quando se falava de educação para a população não-infantil, fazia-se a referência apenas à população adulta, que também necessita ser doutrinado e iniciada nas “cousas da nossa santa fé”. Como se pode perceber, havia um caráter mais religioso do que educacional.³⁴

A alfabetização de adultos, na visão dos colonizadores, tinha como objetivo instrumentalizar a população, ensinando-a a ler e a escrever. Mas este interesse estava voltado para que os adultos pudessem ler o catecismo e seguir as instruções da corte e depois cumprissem as tarefas exigidas pelo Estado, que era dominado pelas ordens da Igreja.

³⁴ SECRETARIA DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA. Salto para o Futuro – Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999. p. 9

Os professores da época transmitiam também as normas de conduta e ensinavam as ocupações indispensáveis para o um bom desempenho junto à economia da Colônia. Primeiramente estes adultos eram os índios e depois os escravos negros. Porém, no século XVIII, com a expulsão dos padres jesuítas, toda esta atividade pré-estabelecida perdeu a funcionalidade, pois a sua finalidade não mais existia. Na época do Império o assunto passou novamente a ser discutido. Novas iniciativas surgiram, mas também dentro de um interesse voltado à classe dominante.

No início do século XX, o interesse de acabar com o analfabetismo partia das indústrias, desprovida de mão-de-obra-especializada. Desde a Revolução de 1930, as mudanças políticas e econômicas permitiram o início da delimitação de um sistema público de educação voltado aos (às) jovens e adultos, demarcando assim, o seu lugar na história da educação no Brasil.

Com a promulgação da Constituição de 1934, foi estabelecida a criação de um Plano Nacional de Educação que apontava, pela primeira vez na história do Brasil, como sendo competência do Estado a obrigatoriedade da escolarização, incluindo também, jovens e adultos. Até a 2ª Guerra Mundial, a Educação de Jovens e Adultos era associada à Educação Popular, atividade não formal vinculada a organizações não governamentais e por isso vista como uma continuidade da educação formal, principalmente para a zona rural. A partir deste momento histórico, o controle da Educação passou a ser realizado pelo Estado e a Educação de Adultos foi idealizada como independente do ensino elementar.

Na década de 40, houve uma ampliação da Educação elementar, inclusive da Educação de Jovens e Adultos, que se firmou como uma questão nacional. Nesse período, ocorreram algumas iniciativas políticas e pedagógicas que ampliaram a Educação de Jovens e Adultos, porém, as mais importantes foram: a criação e a regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP); a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP); o surgimento das primeiras obras dedicadas ao ensino supletivo; o lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). Paralelo a isso, alguns movimentos e organizações internacionais como, por exemplo, a UNESCO, atentas ao trabalho que estava sendo desenvolvido no Brasil, estimularam a criação de programas nacionais de educação de adultos analfabetos.

Nesta década, é implantado o Fundo do Ensino Primário como uma grande atividade de escolarização dos setores populares. Em 1940 acontece o I Congresso Nacional de Educação de Adultos e a organização da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos. Propõe-se que a educação deveria ser um direito de todas as pessoas e não apenas de uma minoria em função do exercício profissional.

Em 1946, com a instalação do Estado Nacional Desenvolvimentista, o projeto político do Brasil foi modificado e deixou de ser um modelo agrícola e rural para ser um industrial e urbano. Com isso, a partir deste momento, surge a necessidade de qualificar e alfabetizar a mão-de-obra em virtude do novo momento industrial vivido pelo país.

No ano de 1947, fatos importantes aconteceram: o MEC promoveu a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). A mesma estava voltada à alfabetização de grande parte da população e à capacitação profissional e atuação junto à comunidade. Esta campanha teve influência no meio rural e no meio urbano, apesar de ter objetivos diversos mas diretrizes comuns, pois no meio urbano se propunha à preparação de mão-de-obra alfabetizada que atendesse às necessidades do contexto urbano-industrial. Na zona rural, visava fixar o homem no campo, além de agregar os imigrantes e seus descendentes principalmente no Sul do Brasil. Neste mesmo ano, realizou-se o I Congresso Nacional de Educação de Adultos.

O ano de 1949 foi marcado por um extraordinário fato: a realização, na Dinamarca, da I Conferência Internacional de Educação de Adultos. Após este acontecimento, a Educação de Adultos tomou outra direção, sendo vista a partir de então como uma manifestação de Educação Moral. Não conseguindo superar os traumas ocasionados pela 2ª Guerra Mundial, a escola buscou fora de seu âmbito o resgate aos direitos humanos e a edificação pela paz, usurpados desde então.

Já na década de 50, a Educação de Adultos era entendida como uma educação de base, com crescimento comunitário. Sendo assim, no final de 1950, a educação destinada a essas pessoas passou a ter duas tendências significativas: de um lado a mesma era percebida como uma Educação Libertadora, defendida por Paulo Freire, e do outro lado, Educação de Adultos entendida como educação funcional, voltada aos interesses profissionais.

Em 1952 foi criada a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), que iniciou a partir de atividades rurais e propôs a criação de Centros Sociais de Comunidade e o desenvolvimento de uma pedagogia voltada a uma educação com interesses comunitários. Foi conectada à Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos - CEAA. A CNER caracterizou-se, no período de 1952 a 1956, como um agente no processo de desenvolvimento de comunidades no meio rural brasileiro.

Ainda nos anos 50, foi realizada a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), que marcou uma nova etapa nas discussões sobre a educação de adultos. Seus organizadores compreendiam que a simples ação alfabetizadora era insuficiente, devendo dar prioridade à educação de crianças e jovens para quem a educação ainda poderia significar alteração em suas condições de vida. A campanha foi extinta antes do final da década por causa das deficiências administrativas e financeiras e também da sua orientação pedagógica.

Em 1958, foi realizado o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, que tinha como meta a avaliação das iniciativas realizadas nesta área e como objetivo soluções apropriadas para este assunto. Dentre as ações podem ser destacadas as Campanhas de Alfabetização que ocorriam no Brasil desde a década de 40, tais como a Campanha Nacional de Educação Rural e a Campanha de Erradicação do Analfabetismo.

Na década de 60, com o Estado novamente ligado aos interesses da Igreja Católica, novo impulso foi dado às campanhas de alfabetização de adultos mas, com o Golpe Militar de 1964, todos os movimentos de educação popular foram extintos e o único que resistiu foi o Movimento de Educação de Bases (MEB), pois estava ligado ao MEC e à Igreja Católica.

Nesta mesma década, Paulo Freire iniciou um movimento que tinha como objetivo a alfabetização visando à libertação. O mesmo foi chamado "Método Paulo Freire". Sua primeira aplicação foi na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte. O pensamento de Paulo Freire, assim como sua proposta para a alfabetização de adultos, teve tanto êxito que passou a ser um eixo orientador para os programas voltados à alfabetização em todo o Brasil. Inicialmente era praticado por organizações não governamentais ligadas à cultura popular.

Em 1962, foi elaborado o Plano Nacional de Educação, sendo extintas as campanhas nacionais de educação de adultos em 1963. Neste mesmo ano foi realizada, em Montreal, a II Conferência Internacional de Educação de Adultos. A Educação de Adultos passou a ser vista sob dois enfoques distintos: como uma continuação da educação formal, permanente, e como uma educação de base ou comunitária.

Em 1964 foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização, que conjeturava a difusão por todo o país de programas de alfabetização regidos pelo “Método Paulo Freire”. Essa proposta foi cessada com o Golpe Militar e seus agentes foram rigorosamente reprimidos, inclusive Paulo Freire.

Neste momento surge o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização)³⁵, projeto criado pelo governo através da Lei 5379/67. Este projeto tinha como objetivo a alfabetização funcional de jovens e adultos, erradicando o analfabetismo no Brasil em apenas 10 anos, o que não se efetivou como o planejado. O Movimento Brasileiro de Alfabetização propunha princípios opostos aos ensinamentos de Paulo Freire e era mantido pelo governo federal durante a ditadura militar.

O MOBRAL expandiu-se por todo o território nacional, diversificando sua atuação. Este programa passou por muitas modificações em seus objetivos, expandindo o seu espaço de ação para a educação comunitária e educação de crianças, mas se limitou a alfabetizar de maneira funcional e não proporcionando uma capacitação para o real sentido da cidadania. Das iniciativas que derivaram desse programa, o mais importante foi o Programa de Educação Integrada - PEI, sendo uma forma condensada do antigo curso primário. No ano de 1969, há uma Campanha Massiva de Alfabetização em todo o país.

Na década de 70, ainda sob o regime da ditadura militar, o governo assume o domínio dos Programas de Alfabetização de Adultos, tornando-os assistencialistas e conservadores e abafando iniciativas como os Centros Populares de Cultura e o Movimento de Educação de Base. No final dos anos 70 e início da década de 80, o censo divulgado pelo IBGE apresentou dados que informaram que a meta do MOBRAL

³⁵ Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/MOBRAL>>. Acesso em: 17 out. 2007.

de, em 10 anos acabar com o analfabetismo no Brasil, não foi atingida, apresentando a estatística de 25,5% de pessoas analfabetas na população de 15 anos ou mais.

Em 1971, foram criados os Centros de Estudos Supletivos em todo o País, com a proposta de ser um modelo de educação do futuro, atendendo às necessidades de uma sociedade em processo de modernização. Ao mesmo tempo em que haveria a escolarização da população, o custo funcional seria baixíssimo e assim atenderia uma demanda muito maior de pessoas, satisfazendo as necessidades impostas pelo mercado de trabalho. O ensino supletivo não exigia frequência obrigatória às aulas, com isso o índice de evasão era elevado, embora fosse uma maneira rápida de formação a fim de ingressar no mercado de trabalho. Esta forma de atividade estimulava os (as) estudantes a ficarem restritos (as) apenas à busca de um diploma, de uma certificação, sem conscientização da necessidade do aprendizado. Os interesses vindos através desta modalidade de ensino contemplavam apenas o intuito financeiro e mercadológico das empresas privadas de educação.

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção, e que o conhecimento precisa ser vivido e testemunhado pelo agente pedagógico. Esse raciocínio existe por sermos seres humanos e, como tal, temos consciência que somos inacabados³⁶

Paralelamente aos progressos advindos dos movimentos sociais voltados à alfabetização, ocorreu a regulamentação da Educação de Jovens e Adultos – EJA, que começou a fazer parte da legislação educacional brasileira, a partir da LDB – Lei de Diretrizes e Bases 5692/71³⁷. Esta modalidade de ensino passou a ser chamada de Ensino Supletivo e dedicou, pela primeira vez na história da educação, um capítulo ao ensino supletivo. A referida Lei foi aprovada em 11 de agosto de 1971 e veio substituir a Lei nº 4.024/61, reformulando o ensino de 1º e 2º graus. Enquanto a última LDB foi resultado de um amplo processo de debate entre as diversas correntes de pensamentos da educação brasileira, levando treze anos para ser promulgada, a Lei de Reforma nº 5.692/71 foi elaborada em um prazo de 60 dias, por nove membros indicados pelo Ministro da Educação. A Lei 5692/71 atribui um capítulo (Capítulo IV)

³⁶ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002. p.52.

³⁷ Lei de Diretrizes e Bases para a Educação - Lei 5692/71 - Anexo 6

para o ensino supletivo mostrando a sua finalidade e todas as suas áreas de abrangência e recomenda aos Estados atenderem jovens e adultos.

Ao reconhecer a necessidade de legalizar a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, por intermédio da referida Lei, ainda regulamentou um espaço no capítulo V, art. 32, sobre as especificidades da formação docente: “O pessoal docente do ensino supletivo terá preparo adequado às características especiais desse tipo de ensino, de acordo com as normas estabelecidas pelo Conselho de Educação.”³⁸

Ao deixar a cargo dos Conselhos Educacionais a formação adequada do (a) docente que iria trabalhar com a modalidade de Jovens e Adultos, esta decisão da referida Lei não teve a preocupação em localizar profissionais que estivessem adequadamente habilitados a trabalhar com esta modalidade de ensino, muito menos pensou em determinar uma formação docente qualificada. Foi também ineficaz quanto a gerir maneiras de observância dos Estados em validar o que havia sido estabelecido. Desta forma, era concreta a omissão do Governo, deixando uma lacuna no que poderia ser definido como “professores leigos”, termo utilizado no capítulo VIII, art. 77, que trata das Disposições Transitórias, que dizia: “Quando a oferta de professores, legalmente habilitados, não bastar para atender às necessidades do ensino, permitir-se-á que lecionem, em caráter suplementar a título precário”.³⁹

No que se refere à titulação precária, fica claro a falta de compromisso com esta modalidade de ensino, na qual o (a) docente iria trabalhar sem uma formação específica e sem informações metodológicas adequadas por ausência de preparo e habilitação. Sendo assim, o que a Lei estabelecia no seu Art. 32 não era desempenhado pelos Conselhos Educacionais e Instituições de Ensino através de uma capacitação docente. Via-se, muito claramente, a necessidade de reformulação da Lei de Diretrizes e Bases para a mesma fosse praticada na sua íntegra e não fosse apenas utopia em alguns de seus artigos. Esta Lei também conferiu flexibilidade e autonomia aos Conselhos Estaduais de Educação para normatizarem o tipo de oferta de cursos supletivos nos respectivos Estados. Essa iniciativa gerou desigualdades nas modalidades implantadas nas unidades da federação.

³⁸ Lei 5.692/71, Art. 32 - Anexo 6

³⁹ Lei 5.692/71, Art.77 - Anexo 6

O ensino supletivo foi apresentado como um sistema de ensino que assentaria a realidade escolar às transformações que aconteciam com grande rapidez no Brasil e no mundo e supriria a escolarização regular daquelas pessoas que anteriormente não tiveram oportunidade de ingresso na escola na idade própria. Em 1972, depois da III Conferência Internacional de Educação de Adultos, em Tóquio, a Educação de Adultos volta a ser percebida como suplência da Educação Fundamental, trazendo jovens e adultos, principalmente analfabetos, ao sistema formal de educação.

No início da década de 80, a sociedade brasileira viveu importantes transformações sócio-políticas com o fim da Ditadura Militar, a volta do processo de democratização e dos Movimentos Sociais e o início da abertura política. Os projetos de alfabetização se dividiram também em turmas de pós-alfabetização.

Nesta época, a recessão econômica inviabilizou a continuidade do MOBRAL que necessitava de grandes recursos para se sustentar. Em 1985, o MOBRAL foi extinto, sendo substituído pela Fundação EDUCAR que apoiava financeira e tecnicamente, as iniciativas do governo, das entidades civis e das empresas. A redemocratização permitiu a ampliação das atividades da EJA. Neste mesmo ano, em Paris, é realizada a IV Conferência Internacional de Educação de Adultos. Esta se caracterizou pela multiplicidade de conceitos, surgindo à nomenclatura de Educação de Adultos.

A nova Constituição de 1988 trouxe importantes avanços para a EJA: o Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, passou a ser garantia constitucional também para os que a ele não tiveram acesso na idade apropriada. Até o momento, a competência do governo era atender apenas aos (às) estudantes que tinham a faixa etária compreendida entre 7 e 14 anos e para as pessoas fora da faixa etária escolar sobravam apenas os cursos limitados ao processo de alfabetização, dentre eles o antigo MOBRAL, as salas de aceleração de ensino e os cursos supletivos.

No ano de 1989, em comemoração ao Ano Internacional da Alfabetização foi criada no Brasil a Comissão Nacional de Alfabetização, coordenada inicialmente por Paulo Freire. A seguir, na década de 90, a América Latina e, conseqüentemente, o Brasil, foram locais de promoção de respeitáveis eventos educacionais, onde muitos deles estavam voltados diretamente a EJA. Neste momento, os países reorganizaram leis educacionais e suas práticas deveriam ser orientadas através das exigências do

Banco Mundial. Esta década foi de grande importância para a reformulação de concepções e compromissos relacionados à Educação de Jovens e Adultos. Neste período teve o início com o Ano Internacional da Alfabetização (AIA), no qual ocorreram acontecimentos relevantes voltados aos jovens e adultos.

Em 1990 aconteceu a IV Conferência Internacional de Educação de Adultos promovida pelo Conselho Internacional de Educação de Adultos - ICAE, constituído pela sociedade em todo o mundo e que tinha como preceito Educação Popular, Democracia e Desenvolvimento. Este evento ocorreu em Bangkok, na Tailândia.

Neste mesmo ano houve a Conferência Mundial de Educação para Todos, evento que também ocorreu na Tailândia, na cidade de Jomtien, na qual foram estabelecidas diretrizes mundiais para a Educação de Crianças, Jovens e Adultos. Observou-se o método de alfabetização de Jovens e Adultos como a 1ª etapa da Educação Básica, fazendo menção de que o processo de alfabetização não pode ser desvinculado da pós-alfabetização. Com a participação do Brasil nesta Conferência Internacional, o país reforça ainda mais o seu compromisso com o fim do analfabetismo. A mesma foi promovida pelo Banco Mundial, UNESCO e UNICEF.

Outras Conferências aconteceram nesta década. Embora cada uma tivesse seus objetivos próprios, todas elas em seus Documentos Finais beneficiam questões relativas à educação e estabelecem relação específica com a Educação de Jovens e Adultos.

No Brasil, em 1990, foi fechada a Fundação EDUCAR e o Governo Federal ausenta-se do panorama educacional. A EJA começou a perder espaço nas ações governamentais pois a União foi se afastando das atividades da EJA pela inexistência de um órgão ou setor do Ministério da Educação voltado a esta modalidade de ensino e, em favor da diminuição da “máquina administrativa”, transferiu a responsabilidade para os Estados e Municípios. No início desta década, a Educação de Jovens e Adultos apontava a urgente necessidade de reformulações pedagógicas, mas com a abertura política o país volta a se organizar em todas as suas áreas.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, deu continuidade ao que foi estabelecido pela Constituição Federal promulgada em 1988 e dedicou à Educação de Jovens e Adultos toda uma seção, reforçando a qualificação fundamental e permanente. Na referida lei constam no Título V, Capítulo II, Seção V, dois

artigos relacionados especificamente à Educação de Jovens e Adultos (Artigos 37 e 38)⁴⁰.

Antes dessa lei, a concepção da EJA se estendia exclusivamente às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. Após a mesma, houve uma ampliação na abrangência desta modalidade de ensino, garantindo o direito aos jovens e adultos a toda a escolarização básica, ou seja, Ensino Fundamental e Ensino Médio. De acordo com essa nova compreensão, foi excluído o conceito referente à educação profissional e outras modalidades de educação social a que está ligada a compreensão da Educação de Adultos. Sendo assim, a Lei 9394/96 aniquila o Ensino Supletivo, embora conserve no art. 38 referências ao Ensino Supletivo. Posteriormente, a regulamentação da Resolução CNE/CEB 01/2000 restringe a educação profissional aos exames de Educação de Jovens e Adultos (Exame Supletivo), mas qualifica-a como escolarização.

A probabilidade de certificação de aprendizagens e capacidades adquiridas informalmente em instituições de ensino mediante exames próprios também é novo no que se refere à Lei 5692/71 (Antiga Lei de Diretrizes para a Educação). Diante desta situação, a mesma continua sendo “irregular” na medida em que determinadas instituições que oferecem esta modalidade de ensino se sentem capazes de contribuir para a transformação da realidade dos jovens e adultos, mas de maneira completamente ilusória, repressora e equivocada, diferentemente da proposta para a Educação de Jovens e Adultos.

No Plano Nacional de Educação, temos como um dos objetivos e prioridades:

Garantia de ensino fundamental a todos os que não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram. A erradicação do analfabetismo faz parte dessa prioridade, considerando-se a alfabetização de jovens e adultos como ponto de partida e intrínseca desse nível de ensino. A alfabetização dessa população é entendida no sentido amplo de domínio dos instrumentos básico da cultura letrada, das operações matemáticas elementares, da evolução histórica da sociedade humana, da diversidade do espaço físico e político mundial da constituição brasileira. Envolve, ainda, a formação do cidadão responsável e consciente de seus direitos. (Plano Nacional de Educação - introdução: objetivos e prioridades dois).⁴¹

⁴⁰ LDBEN/96 – Arts. 37 e 38

⁴¹ Plano Nacional de Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2007.

Em 1997, o governo federal lançou o Projeto Alfabetização Solidária⁴². Atualmente é uma Organização não governamental que atua em 2010 municípios. Neste mesmo ano, em Hamburgo, na Alemanha, realizou-se a V Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos (CONFITEA) promovida pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). Essa Conferência representou um extraordinário acontecimento, na medida em que consolidou uma nova concepção e constituiu a conexão da educação de jovens e adultos ao desenvolvimento mundial, dando uma maior visibilidade a esta modalidade de ensino. Sua notoriedade foi fundamental para dar início a novas políticas educacionais em todo o mundo através da colaboração e da solidariedade internacionais.

A Declaração de Hamburgo⁴³, nome dado pelo motivo da Conferência haver acontecido na cidade de Hamburgo, na Alemanha, veio reforçar o que os países participantes deveriam, a partir de então, entender sobre a nova consideração dada à Educação de Jovens e Adultos. De acordo com os seus objetivos de aprendizagens formais e não-formais, reafirmou o compromisso com os direitos humanos, dando ressignificado à sua identidade e cidadania. Esse novo conceito tinha como desafios outros enfoques, mas todos sempre voltados ao compromisso com o bem estar social: Alfabetização de Adultos; Fortalecimento e integração das mulheres; Cultura da Paz e educação para a cidadania e para a democracia; Diversidade e Igualdade; Saúde; Sustentabilidade ambiental; Educação e cultura de povos indígenas e nômades; Transformações na economia; Acesso à informação; População de idosos.

O início do século XXI foi marcado por uma reformulação na Educação de Jovens e Adultos. Milhões de brasileiros (as) excluídos (as) do sistema formal de ensino puderam ter acesso a sistemas como o Telecurso 2000 criado pela Fundação Roberto Marinho e pela Federação das Indústrias do Estado de São Paulo. As aulas são transmitidas pela televisão e os (as) estudantes podem ter acesso através de suas casas ou então nas 600 tele-salas instaladas em escolas, empresas e sindicatos.

⁴² Projeto Alfabetização Solidária. Disponível em:
<http://www.unesco.org.br/areas/educacao/areastematicas/alfabeteja/relaprogalfasolid/mostra_documento>
Acesso em: 02 out. 2007.

⁴³ Declaração de Hamburgo, Disponível em:
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf>,> Acesso em: 07 out. 2007.

Em 2000 foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais⁴⁴ que definiram os objetivos da EJA: restituindo o direito à educação negada aos jovens e adultos, proporcionando igualdade de oportunidades para o ingresso e a permanência no mercado de trabalho e uma educação qualificada. A Educação de Jovens e Adultos veio substituir o Ensino Supletivo mas ainda vivemos um período de mudanças. Em algumas instituições escolares ainda há as antigas práticas de aceleração de ensino para garantir em passo abreviado um diploma.

Em 2001, o governo lança o Projeto Recomeço, atualmente denominado Projeto Fazendo Escola⁴⁵, distribuindo recursos para aquisição de material e pagamento de professores de EJA para municípios carentes. O programa atende o Norte, o Nordeste e o Centro-Oeste, regiões com os maiores índices de analfabetismo do Brasil.

Em 2003, o MEC anunciou que a alfabetização de jovens e adultos seria uma prioridade do novo governo federal. Sendo assim, foi criada a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo, cujo objetivo era acabar com o analfabetismo no Brasil até o final do mandato presidencial.

Para atingir esse alvo foi lançado o Programa Brasil Alfabetizado⁴⁶, através do qual o MEC apoiará os Estados e Municípios, instituições de ensino superior e organizações sem fins lucrativos que desenvolvam ações de alfabetização, direcionadas tanto para a Alfabetização de Jovens e Adultos assim como para a formação de alfabetizadores. No decorrer dos anos, surgiram muitos projetos governamentais mas foram os movimentos sociais que lutaram e deram vida à Educação de Jovens e Adultos.

Segundo a UNESCO, cerca de 781 milhões de adultos no mundo são analfabetos e 64% deste montante são mulheres. Em relação ao Brasil, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, divulgou em 07 de fevereiro de 2007 os resultados finais do Censo Escolar referente a 2006. Este é o mais importante levantamento estatístico do país sobre a Educação Básica. Através das

⁴⁴ Diretrizes Curriculares Nacionais. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/primeirosegmento/propostacurricular.pdf>>

Acesso em: 27 out. 2007.

⁴⁵ Projeto Fazendo Escola. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/secad/index.php?option=content&task=view&id=117>>. Acesso em: 27 out. 2007.

⁴⁶ Programa Brasil Alfabetizado. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/secad/index.php?option=com_content&task=view&id=45>. Acesso em: 27 out. 2007.

informações levantadas por este Instituto foi possível perceber os resultados das políticas educacionais vigentes, auxiliando a implementação das novas políticas públicas.

Os resultados finais do Censo Escolar de 2006 contabilizam, aproximadamente, 55,9 milhões de matrículas e 203,9 mil estabelecimentos educacionais que oferecem as diferentes etapas e modalidades de ensino da educação básica: educação infantil (creche e pré-escola), ensino fundamental, ensino médio, educação especial, educação de jovens e adultos e educação profissional. As matrículas são ofertadas, principalmente, pelas administrações municipais (44,8%) e estaduais de ensino (41,7%).⁴⁷

Esta estatística apresenta um decréscimo de 0,9% em relação a 2005, o que corresponde em números absolutos a 529.740 estudantes. Entretanto, há diferenças de oferta de matrículas por etapa e nível de ensino entre as diferentes regiões do país⁴⁸.

A EJA presencial apresenta crescimento de 5,2% na matrícula total, sendo significativo o aumento das matrículas em Minas Gerais (36,8%), Paraná (81,2%), Santa Catarina (100,3%), Mato Grosso (47,2%) e Distrito Federal (101,4%). No entanto, houve queda nas matrículas de EJA presencial no Acre (12,5%), Roraima (15,3%), Rio Grande do Norte (8,4%) e Goiás (11,3%).⁴⁹

No que se refere à Educação de Jovens e Adultos – EJA, no último censo realizado (2006), o INEP apresentou a informação de que neste ano a oferta total dessa modalidade ficou estável, mas a oferta de aulas não-presenciais caiu 24,2%, enquanto a oferta para atendimentos presenciais cresceu 5,2%. Este decréscimo referente às aulas não-presenciais registrou-se diferentemente entre todos os Estados.

Diante da apresentação dos resultados mostrados pelo INEP (Anexos 3, 4 e 5), é imprescindível lembrar que a Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de junho de 2000⁵⁰, nos artigos 7º e 8º, fixa a idade legal para estudantes de EJA. Para o ingresso no Ensino Fundamental e Médio, respectivamente, é obrigatório ter a idade mínima de 15 anos e 18 anos completos, no momento da matrícula.

⁴⁷ Tabela INEP, 2006 – Anexo 3

⁴⁸ Tabela INEP 2006 - Anexo 4

⁴⁹ Tabela INEP, 2006 - Anexo 5

⁵⁰ Resolução CNE/CEB nº1, de 5 de julho de 2000. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2007.

Os principais objetivos da EJA estão especificados na Constituição Federal, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Parecer CNE/CEB 05/97, Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e Resolução CNE/CEB nº 1/2000).

É essencial que os enfoques da educação de adultos estejam baseados no patrimônio, na cultura, nos valores e nas experiências anteriores das pessoas, e que as distintas maneiras de por em prática estes enfoques facilitem e estimulem a ativa participação e expressão do educando.⁵¹

A Educação de Jovens e Adultos deve ser tratada juntamente com outras políticas públicas e não isoladamente. Mesmo não tendo seguimento e seqüência nos Projetos relacionados a esta modalidade de ensino, de alguma forma ela está sempre em evidência. Muitos fatos ocorreram, diversas mudanças aconteceram, mas não se pode parar de sonhar e agir. É indispensável observar que a Educação é um direito de todas as pessoas, independentemente de sua classe social, idade, etnia ou credo e que em todo tempo é hora de aprender, apesar das marcas que a vida gravou em cada pessoa.

1.4. Paulo Freire e a Educação de Jovens e Adultos

Paulo Reglus Neves Freire era de uma família de classe média, mas sempre teve interesse pela educação das pessoas exploradas em sua região. Formou-se em Direito e Pedagogia, mas a sua grande paixão foi a Pedagogia e lutava por uma educação comprometida com a realidade do povo.

A primeira aplicabilidade do Método de Paulo Freire foi no Centro de Cultura Dona Olegarinha, um Círculo de Cultura do Movimento de Cultura Popular, em Recife. A experiência foi realizada com apenas cinco estudantes, três deles aprenderam a ler e a escrever em 30 horas e os outros dois desistiram da atividade antes de concluir o processo.

Na cidade de Angicos, Rio Grande do Norte, através do método de Paulo Freire, em 45 dias foram alfabetizados (as) 300 trabalhadores (as). O Presidente da República,

⁵¹Declaração de Hamburgo, Disponível em:
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf>.> Acesso em: 01 set. 2007.

João Goulart, solicita que Paulo Freire organize uma Campanha Nacional de Alfabetização. A mesma teve como principal objetivo alfabetizar dois milhões de pessoas em 20.000 círculos de cultura e contava com a participação da comunidade. Mas com o Golpe Militar ocorrido no ano de 1964, toda essa mobilização foi contida e Paulo Freire passou a ser considerado um subversivo, uma vez que seu método ensinava ainda que as pessoas fossem críticas e participantes de uma sociedade na qual igualmente faziam parte e ajudavam a ser construída. Sendo assim, Freire foi duas vezes encarcerado por causa de seu "método subversivo" e, em seguida, exilado. A Embaixada da Bolívia foi a única a aceitá-lo como refugiado político. Desta forma, este tão sonhado método foi deixado à mercê, surgindo então, o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, atividade completamente contrária aos ideais e práticas de Paulo Freire.

Freire iniciou, juntamente com paróquias católicas, atividades educacionais voltadas para as crianças, jovens e adultos que tinham como principal meta o desenvolvimento do currículo e a formação docente. Foi a partir deste momento que se começou a deflagrar as idéias de Paulo Freire através de seu método. O mesmo consistia numa proposta de escolarização que criticava o sistema educacional vigente, o qual usava cartilhas como instrumento primordial para a alfabetização de adultos com uma diretriz política de abordagem destinada pelo governo e sem preocupar-se com o ensino da leitura e da escrita para essas pessoas. Este material visava apenas à repetição de palavras e frases isoladas que não estavam ligadas a um contexto próprio e adequado. O conteúdo destas cartilhas consistia no ensino de abordagens prontas para manipular os (as) “analfabetos (as)” e era o instrumento principal utilizado para o ensino da leitura e da escrita. Para Freire, no entanto, “Estudar não é um ato de consumir idéias, mas de criá-las e recriá-las”.⁵²

Freire afirmava:

[...] Jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos. Exatamente assim é que vejo os professores e os alunos, serem com alma, sonhos, emoções e desejos, ávidos por ensinar e aprender.⁵³

⁵² FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

⁵³ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 102.

Foi a partir deste novo modo de pensar a Educação que começou a ser desenvolvido um sistema de técnicas educacionais, o "Sistema Paulo Freire". O mesmo poderia ser proposto a todos os níveis de ensino formal e não-formal.

O método desenvolvido por Paulo Freire passava por três etapas:

- 1- Investigação: Investigação de palavras e temas significativos na vida do (a) educando (a), que estivessem voltados ao seu vocabulário e contexto de vida. Esta pesquisa era feita não apenas pelos (as) professores (as) mas em conjunto com os (as) estudantes.
- 2- Tematização: Período de conscientização através de análise dos significados e consciência do mundo, através de suas constituições sociais.
- 3- Problematização: Neste momento o (a) educando (a) é desafiado (a) a superar a sua visão de mundo, passando a ter uma postura crítica e consciente do mundo real.

Nas décadas de 70 e 80, a teoria e a prática pedagógica de Paulo Freire tornaram-se reconhecidas e o processo de alfabetização passou a ser denominado "Método Paulo Freire". O mesmo buscava se inserir na realidade do (a) educando (a) e, através de diálogos informais, procurava informações acerca do universo vocabular do (a) estudante. Essas expressões eram denominadas "palavras geradoras", pois tinham um significado para a realidade da turma e a partir daí as mesmas passavam a ser utilizadas como subsídios para a apresentação dos conteúdos programáticos.

A alfabetização se daria a partir do ensino das letras e sílabas desses vocábulos conhecidos pelos (as) educandos (as). Freire entendia que alfabetizar não se limitava apenas aos processos de codificação e decodificação, pois a finalidade da alfabetização de adultos também seria a promoção e estímulo da conscientização e da compreensão do mundo, pois a partir daí perceberiam o seu papel na sociedade.

Paulo Freire morreu aos 75 anos, tendo escrito mais 40 livros que foram traduzidos em 28 idiomas. Recebeu comendas, prêmios, foi homenageado e condecorado não apenas no Brasil, mas em vários outros países. Ele foi o educador brasileiro mais conhecido, reverenciado e laureado em todo o mundo.

A compreensão educacional freireana está voltada à valorização do potencial do ser humano, em que a conscientização é um processo de libertação e, com isso, de transformações sociais através de uma nova compreensão de sociedade. Ensina que a teoria nunca poderá estar separada da prática, agindo como fundamentação de uma prática pedagógica. O diálogo poderá ser uma das estratégias pedagógicas para incentivar os (as) discentes a falarem de suas experiências de vida, refletir sobre a realidade, dando opiniões, apresentando sugestões e descobrindo soluções. Assim, as pessoas conseguem se sentir participantes no seu processo de ensino-aprendizagem. Além disto, este momento também pode beneficiar a linguagem oral, a coordenação do raciocínio lógico, fazendo com que se estabeleça conexão entre os conceitos e os acontecimentos. Poderia se dizer que, a partir daí, surge a reconstrução da auto-estima dos (as) educandos (as), mostrando que na arte de suas vidas e de seus trabalhos eles (as) também são mestres.

1.5. Formação docente e a prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos – EJA

A formação de docentes para trabalhar com Jovens e Adultos vem sendo discutida desde a década de 50 sobretudo por pesquisadores voltados a esta área de ensino. Paulo Freire foi um pedagogo que ficou inquieto diante dessa situação e em suas obras, principalmente no livro *Pedagogia da Autonomia*, reflete sobre esta modalidade de ensino.

A capacitação dos (as) docentes jamais teve leis que direcionassem a esse fim. A ênfase dada era apenas que os (as) professores (as) alfabetizadores (as) fossem preparados (as) em acelerados e breves cursos de capacitação em EJA, ou “formados por treinamento em serviço”, de acordo com o que diz a lei de Diretrizes e Bases – LDB 9394/96, Capítulo V, Título IX, Artigo 87, § 4º.⁵⁴

Desde os primeiros movimentos de alfabetização de adultos no Brasil, a maior parte das pessoas que trabalhava com este público não possuía a formação mínima, ou

⁵⁴ LDBEN/96 – Art. 87

seja, o Magistério. Neste período, o Magistério propiciava formação para trabalhar com crianças, que tem anseios, aspirações e histórias de vida completamente diferente das que são próprias dos adultos.

As pessoas que trabalhavam com adultos passavam a ser denominadas de professores (as) leigos (as). A boa vontade ou o anseio de “ganhar algum dinheiro”, por pouco que fosse, era a mola propulsora para trabalhar com a alfabetização de adultos. O mínimo de escolaridade e algum treinamento já capacitavam para estar à frente de uma sala de aula.

Alguns anos atrás, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) contava com poucos educadores (as) capacitados (as) para trabalhar mas, com o aumento do número de matrículas nesta modalidade de ensino, novas iniciativas estão aparecendo nos âmbitos públicos e privados. Isso deixa claro que a EJA está deixando de ser uma complementação noturna da carga horária do (a) professor (a) e se tornando uma opção e compromisso deste (a) docente. A referida postura exige cada vez mais especialização e experiência nesta área. As instituições superiores de ensino passam, então, a se preocupar com a formação desses (as) profissionais.

Em 2000, as escolas públicas e privadas de todo o país que trabalhavam com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) contavam com cerca de 190 mil educadores (as), quantidade muito pequena se levarmos em conta a número de pessoas que estão à procura de escolas para se alfabetizarem ou para dar continuidade a seus estudos. Com o passar dos anos, a quantidade de matrículas vêm crescendo e os setores públicos e privados começaram a construir parcerias. Os cursos de Pedagogia de algumas instituições de ensino superior passaram a preocupar-se em qualificar os (as) docentes para trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos, mas apenas um número reduzido de estabelecimentos tem essa prática frente à demanda é que muito grande.

A partir do momento em que começou a haver essa preocupação, a EJA começou a deixar de ser vista como um complemento salarial para o (a) professor (a) que utilizava o período noturno para este fim e passou a ser uma opção para quem trabalhava com a educação. O ideal é que o (a) professor (a) da modalidade de EJA dos sistemas públicos de ensino tenha dedicação exclusiva. Desse modo, a exigência de qualificação profissional também nesta modalidade de ensino tornou-se

fundamental, embora muitas vezes a instabilidade das condições oferecidas resulta em desmotivação deste (a) profissional, o que fragiliza a sua atividade.

Em determinados locais, após um período de docência, os (as) educadores (as) são substituídos, suscitando um ciclo que está sempre reiniciando. A atividade voluntária e a rotatividade de docentes e discentes afetam a consolidação da alfabetização. Os (as) educadores (as) precisariam ser valorizados em sua profissão, também através de melhoria na sua remuneração.

Uma das dificuldades é estabelecer uma política pública de profissionalização adequada aos (às) docentes da EJA e conseguir recursos didáticos para garantir uma educação de qualidade e de inclusão da modalidade de EJA nos cursos de graduação. Esta habilitação ensina práticas pedagógicas que valorizam as diversas linguagens utilizadas pelos (as) estudantes da EJA no seu dia-a-dia. O domínio dos códigos escritos é apenas uma das necessidades. O conteúdo poderá ser transmitido também através dos ensinamentos vindos da cultura popular, podendo partir de um tema gerador, o que valoriza a capacitação em conjunto. Paulo Freire dizia que,

[...] procurar um Tema Gerador é procurar o pensamento do homem sobre a realidade e sua ação sobre essa realidade que está em sua práxis. Na medida em que o homem toma uma atitude ativa na exploração de suas temáticas, nessa medida sua consciência crítica da realidade se aprofunda e anuncia essas temáticas da realidade.⁵⁵

Este é um desafio para a Educação de Jovens e Adultos, pois a demanda por docentes nesta modalidade de ensino aumenta todo ano quando novas salas de aula de Alfabetização, Ensino Fundamental e Médio são formadas, mas alguns (mas) educadores (as) não têm formação para trabalhar com a heterogeneidade das turmas, com a diversidade de culturas. Há uma necessidade de conhecer a concepção freireana dentro de uma perspectiva reflexiva, crítica e libertadora, através do respeito à diversidade. Outro fator imprescindível é que haja um maior aprofundamento sobre Educação de Jovens e Adultos, Educação Popular, Movimentos Sociais e Organizações Não-Governamentais para se trabalhar de forma mais adequada e qualificada.

⁵⁵ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Editora Paz e Terra, 23ª Edição, 1994. p. 32

O perfil, a formação continuada, o acompanhamento e o assessoramento são importantes para a construção da prática do (a) docente na Educação de Jovens e Adultos. O (a) professor (a) precisa ser um (a) intermediário (a) entre o processo de ensino e aprendizagem dos (as) estudantes, tendo ainda a prudência pedagógica para atender e entender as diferentes realidades culturais, adotando metodologias diferenciadas para acolher às especificidades de cada estudante dentro de suas limitações, etnias e, acima de tudo, de suas individualidades, garantindo os saberes necessários a estes grupos.

O público atendido pela Educação de Jovens e Adultos exige do (a) docente, além de conhecimento de conteúdos, uma prática pedagógica que contemple os conhecimentos adquiridos por estes (as) estudantes ao longo de suas vidas, valorizando e reconhecendo todo esse saber. O (a) educador (a) nunca poderá deixar de relacionar a teoria com a prática, pois é imperativo adaptar a práxis educativa à realidade desses (as) educandos (as). Os (as) mesmos (as) possuem um conhecimento cultural e um grau de reflexão diferenciado dos (as) estudantes do Ensino Regular.

Todas atividades complexas que realizamos exigem de nós um planejamento prévio. Não poderia ser diferente quando se trata de ações realizadas em sala de aula. Estabelecer antecipadamente um plano organizado de ações para alcançar determinados objetivos faz parte de uma prática pedagógica que visa reunir elementos para um melhor desempenho educativo no futuro. Planejar e organizar a ação educativa é oferecer um clima que favoreça o processo de construção do conhecimento, tendo em vista os objetivos que se quer alcançar, o potencial didático do grupo, as estratégias utilizadas, os recursos e as etapas a serem percorridas. No caso da Educação de Jovens e Adultos, o planejamento precisa levar em conta as exigências do contexto social no qual estão inseridos, as características de cada grupo, suas aspirações, projetos e necessidades.⁵⁶

O (a) docente que irá trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos – EJA, necessita ter o compromisso de mudança de uma realidade tão injusta. Precisa estimular o (a) cidadão (ã) a exercer a sua cidadania, devendo, também, estar atento (a) à sua prática pedagógica. Deve valorizar o conhecimento que o (a) educando (a) adquiriu anteriormente, ouvindo suas experiências, relacionando-as e integrando-as

⁵⁶ SECRETARIA DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA. Salto para o Futuro – Educação de Jovens e Adultos/ Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999. p. 20.

com as teorias educacionais, afinal, estão retornando à escola em busca da educação que o mercado de trabalho exige. Em determinados momentos, essas pessoas chegam na sala de aula bastante cansados (as), por terem passado todo o dia trabalhando, tendo pouco ou nenhum tempo para dedicar-se aos estudos. Não se pode desprezar que diante de tantas dificuldades elas têm histórias e vivências a compartilhar e a transmitir, ou seja, com um conhecimento prévio muito maior e diferente do que os (as) estudantes da escola regular.

O educando da EJA está voltando à escola por vontade própria, mesmo que esta possa estar ligada à melhoria de sua condição financeira e social. Diante disso, Paulo Freire menciona que,

A especificidade humana do ensino, enquanto competência profissional e generosidade pessoal, sem autoritarismos e arrogância. Só assim, diz ele, nascerá um clima de respeito mútuo e disciplina saudável entre "a autoridade docente e as liberdades dos alunos, (...) reinventando o ser humano na aprendizagem de sua autonomia..... Conseqüentemente, não se poderá separar "prática de teoria, autoridade de liberdade, ignorância de saber, respeito ao professor de respeito aos alunos, ensinar de aprender.⁵⁷

Outro fator importante é usar a linguagem adequada à realidade deste público, para uma compreensão efetiva e qualificada do que está sendo proposto. É imprescindível trabalhar a interdisciplinaridade, uma vez que as vivências trazidas não estão separadas da sua realidade.

O (a) educador (a) também se defronta com situações como baixa auto-estima dos (as) estudantes, pouca participação em aula, atrasos e faltas, porém, os motivos que levam os (as) discentes da Educação de Jovens e Adultos a terem esta postura são muito diferentes dos motivos daqueles (as) da escola regular. Uma das razões para a baixa auto-estima é o preconceito da sociedade e o hábito de estigmatizar as pessoas, fazendo com que as mesmas descreditem em sua própria capacidade cognitiva.

No início do ano é bem típico que os (as) educandos (as) sejam tímidos, pelo fato de terem vergonha de se expressar e pela falta de segurança de estarem retornando ou iniciando um momento novo em suas vidas. Chegar atrasado às aulas

⁵⁷ Paulo Freire, **Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Brasil: Paz e Terra, 2000. p. 105-107.

não ocorre por falta de interesse, pois não estão estudando por imposição da família e sim por escolha própria. São vários os motivos: o horário em que saem do trabalho, porque perderam o ônibus ou porque estão com problemas em casa (filhos [as] doentes; falta de dinheiro para ir à aula e também para suprir as necessidades básicas da família; desemprego, dentre outros).

A evasão também é existente, pois nesta etapa da vida outros interesses estão presentes, tais como questões familiares. Se as aulas não forem criativas, interessantes e voltadas para a realidade do (a) educando (a), nas quais o (a) mesmo (a) se sinta parte desta formação e não apenas um objeto a ser manipulado, eles (as) desistem de “retornar aos bancos escolares”.

O (a) docente também deve chegar à sala de aula livre de preconceitos, construindo a sua práxis a partir das diferentes necessidades de aprendizagens de cada educando (a). Ao trabalhar com esta modalidade de ensino, o (a) professor (a) deverá relacionar os reais objetivos da EJA previstos na legislação vigente ao seu pensamento e compromisso pedagógico. Para interagir com este público é fundamental conhecer as diferenças cognitivas em relação aos (às) discentes da escola regular e desmistificar a EJA, mostrando a sua verdadeira função.

Em termos de prática em sala de aula, primeiramente o (a) docente tem que fazer uma sondagem, conhecendo e identificando cada um (a), para depois iniciar a atividade pedagógica. A informação prévia é fundamental. A contextualização dos dados e os subsídios através da conversa informal devem estabelecer as relações com o dia-a-dia dos (as) estudantes. O diálogo é o fundamento do Método de Freire, pois através do conteúdo do diálogo se apresenta o conteúdo programático estabelecido para a educação.

O (a) educador (a) deve conhecer e perceber o modo de refletir e de instituir as relações com os (as) adultos (as), que na sua grande maioria já são trabalhadores (as), sem deixar de perceber também que trazem conhecimentos prévios e histórias de vida bem próprias. Deve conectar a teoria, o saber científico, com a experiência de vida do (a) educando (a), estabelecendo relações com o dia-a-dia destas pessoas, pois os (as) mesmos (as) se sentirão mais confiantes e sua estima ficará mais elevada, facilitando assim, o processo de ensino-aprendizagem. Quando se formam vínculos entre os

conhecimentos já adquiridos e as informações que recebem, esses dados são interligados com os saberes obtidos anteriormente e assim surge outro aprendizado, um saber mais qualificado, através da conexão teoria-prática-teoria e/ou prática-teoria-prática.

Numa sala de aula onde existem jovens e adultos, os interesses e tempos de aprendizagens na grande maioria das vezes são muito diferentes. Os (as) adultos (as) procuram adaptar-se a um ambiente escolar ao qual nunca tiveram acesso ou pelo qual passaram um reduzido tempo. Algumas vezes estes (as) estudantes valorizam muito mais as aulas do que os (as) mais jovens, pois querem aproveitar “cada minuto perdido anteriormente” e almejam que a escola se ajuste a sua maneira de observar o mundo. Os (as) jovens, exatamente por sua faixa etária, têm um ritmo de vida muito mais rápido. Sendo assim, como o (a) educador (a) deve agir de forma que a sua postura seja adequada diante de tanta diferença? Ele (a) precisa contemplar ambos os níveis, deixando que cada educando (a) possa interagir, contribuindo com sua história de vida, experiências e vivências para sentir-se parte do grupo.

Valorização das capacidades e potencialidades através das profissões e produções é essencial para desenvolver a reflexão e estabelecer opiniões principalmente porque, na grande maioria das vezes, os (as) estudantes se sentem incapazes e/ou embaraçados. Conhecer características e necessidades dos (as) educandos (as) jovens e adultos é o primeiro passo para um ensino comprometido e uma aprendizagem de qualidade. A escola sempre esteve voltada apenas aos ensinamentos cognitivos e nunca esteve muito atenta a uma educação com reflexão e afeto. O conteúdo a ser apresentado é, muitas vezes, o que importa. Vínculo é um fator que, em certos momentos, não é estabelecido nem referendado, o que dificulta a interação entre educador (a) e educando (a) e vice-versa.

Há uma necessidade de um preparo exclusivo dos (as) docentes que trabalham na EJA. Nesse vagaroso caminhar no que se refere às questões da formação do (a) professor (a), observa-se determinados avanços nas leis que determinam os procedimentos na Educação em nosso país. O Parecer CNE/CP115/99, no seu art. 6º, § 1º, Inciso V,

Deixa a critério das Instituições de Ensino Superior a preparação específica em áreas de atuação profissional, tal como a educação de jovens e adultos, equivalente aos anos iniciais do ensino fundamental. Isso fez com que algumas Faculdades acordassem para esse dilema e incluíssem em seus currículos, em Formação de Professores, a disciplina de Educação de Jovens e Adultos.⁵⁸

Por outro lado, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos já pautam algumas especificidades iniciais com relação à formação do (a) professor (a) contidas na Resolução CNE/CEB nº 1 de 05/07/2000, art. 17:

A formação inicial e continuada de profissionais para a Educação de Jovens e Adultos terá como referência as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e médio e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, apoiada em:

- I – Ambiente institucional com organização adequada à proposta pedagógica;
- II – Investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas;
- III – Desenvolvimento das práticas educativas que correlacionem teoria e prática;
- IV – Utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem.⁵⁹

Essas indicações se explicam, por se tratar de uma modalidade de educação diferente do contexto do ensino regular e convencional, pelas peculiaridades dos (as) estudantes interessados (as) nesses cursos, sendo comum encontrarem-se na mesma sala de aula educandos (as) com diferentes faixas etárias e com variações consideráveis entre suas idades. Deve-se levar em conta que, por conseqüência disso, existem diferentes experiências de vida, saberes e características em cada nível de idade, mas essas pessoas estão convivendo e partilhando os mesmos objetivos e concluirão uma escolarização para diferentes fins.

A capacitação é uma das maneiras que auxiliam o desempenho e atuação do (a) professor (a), garantindo um maior compromisso nesta modalidade de ensino e o entendimento em relação ao processo de aprendizagem. Assim o (a) docente entenderá que o conteúdo dos processos educativos é a constituição da abrangência, da interpretação e do esclarecimento da realidade correspondente às culturas. Esses conhecimentos serão imprescindíveis para as expressões e compreensões em

⁵⁸ Parecer CNE.CP115/99. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300016>. Acesso em: 27 out. 2007.

⁵⁹ Resolução CNE/CEB nº 1 de 05/07/2000, art. 17. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/resolucao_01_2000.pdf>, Acesso em: 27 out. 2007.

construção por educandos (as) e educadores (as). De acordo com esta afirmação Freire declara que:

Se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais.⁶⁰

Não se pode confundir o objetivo da EJA com a finalidade a ser alcançada, não se pode considerar os (as) analfabetos (as) como pessoas incultas nem oportunamente iletradas e, muito menos, como carentes de sentidos e significados nas suas ações, pensamentos e emoções. São analfabetos, pois não dominam o código alfabético para a leitura e a escrita.

No caso de estudantes portadores de sofrimentos psíquicos incluídos na Educação de Jovens e Adultos – EJA no Colégio Metodista Americano, é de fundamental importância que os (as) docentes que estejam envolvidos com estes (as) educandos consigam entender a evolução da doença e as suas características. Assim, quando os sintomas se manifestarem, terão a prudência necessária e saberão lidar com os mesmos. Um exemplo muito peculiar é a falta de cuidado com a higiene do corpo, que muitas vezes é ridicularizada pelo (a) educador (as), mas que faz parte de um dos sintomas de uma pessoa esquizofrênica quando está em crise.

O (a) professor (a) deve compreender que seu compromisso e responsabilidade social são atos políticos de estímulo ao exercício da cidadania destas pessoas que foram excluídas de seus direitos mínimos. Diante de relatos de alguns (mas) estudantes da EJA através de conversas informais durante a realização da pesquisa, é possível perceber que ainda precisamos caminhar muito:

“Meu pai dizia que mulher só servia para trabalhar em casa e que se eu fosse para a escola, ia aprender a escrever bilhetinho para namorado”.

“Morria de vergonha de não saber assinar meu nome. Estar numa escola que ensina a ler, escrever e saber dos meus direitos é ganhar sozinho na loteria”.

“Minha mão é muito pesada para pegar num mouse. Só consigo pegar em ferramentas para cortar árvores e cuidar de jardins”.

⁶⁰ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Editora Paz e Terra, 23ª Edição, 1994. p. 92-93

“Eu gosto de vir para cá, porque aprendo muitas coisas e as pessoas são iguais a mim”.

“Este local é a minha família. Quando pensei em desistir da minha vida, de tudo, foi aqui que encontrei apoio”.

“O que será de mim, quando eu sair daqui? Aqui me sinto gente....”

“Aqui as pessoas se preocupam comigo....”

No que se refere à formação e à prática docente na Educação de Jovens e Adultos – EJA, desenvolvida no Colégio Metodista Americano, as mesmas estão contempladas no questionário desenvolvido na pesquisa social.

1.6. Currículo diferenciado ou adaptado?

Apesar de o currículo ter uma história recente e a Educação Inclusiva ter sido considerada uma modalidade escolar apenas no final do século XX, ambos estão no centro das discussões atuais, pois aprendizados importantes tornam impróprio pensar o currículo pela via reduzida das grades curriculares, listagem de conteúdo, ou apenas como um aparato neutro e técnico. As tendências curriculares no ensino inclusivo historicamente se caracterizaram por propostas que legitimaram currículos inadequados e alienantes, que muitas vezes contribuíram para infantilizar o (a) estudante considerado (a) “especial”. Apresentam-se considerações sobre as vertentes atuais de currículo em Educação Inclusiva no Brasil, sobretudo as referentes às adaptações curriculares.

As pessoas com necessidades educacionais especiais foram silenciadas de praticamente todos os movimentos, conseqüentemente o currículo destinado a elas foi descontextualizado. É incontestável que o (a) professor (a) deve possuir um papel participativo e criativo na elaboração e no desenvolvimento de novos currículos e de suas adaptações, sobretudo para estes (as) educandos (as). Assim, é preciso que a escola, os (as) professores (as) e a família tenham uma rede de apoio. Será muito difícil, por exemplo, para o (a) docente articular adaptações curriculares com salas de aula superlotadas, sem o apoio de uma equipe interdisciplinar ou da equipe técnico-pedagógica da escola, sem receber das instituições formadoras subsídios concretos,

sem uma qualificação em serviços de qualidade, sem dispor dos apoios e complementos para o (a) estudante com necessidades especiais.

A visão do currículo como algo que se constrói exige um tipo de intervenção ativa discutida explicitamente num processo de deliberação aberto por parte dos agentes participantes dos quais está a cargo: professores, alunos, pais, forças sociais, grupos de criadores, intelectuais, para que não seja uma mera reprodução de decisões e modelações implícitas. Nem o currículo como algo tangível, nem os subsistemas que os determinam são realidades fixas, mas históricas.⁶¹

O currículo formal constitui-se numa fonte documental, um dos melhores guias oficiais sobre a estrutura institucionalizada da escolarização, mas quando restrito ao rol de matérias e programas com análise isolada torna-se insuficiente e passível de distorções. Se de um lado é preciso que o currículo expresse e articule as diferenças no sentido de respeitá-las, é também preciso compreender como as relações construídas operam como parte de um conjunto de práticas sociais, políticas e culturais.

De acordo com Sacristán,

O currículo é uma práxis antes que um objeto estatístico emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, uma expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino.... O currículo, como projeto baseado num plano construído e ordenado, relaciona a conexão entre determinados princípios e uma dos mesmos, algo que se há de comprovar e que nessa expressão prática concretiza seu valor.⁶²

É fundamental salientar a importância de um atendimento educacional adequado às necessidades especiais no que se refere aos currículos adaptados, métodos, técnicas e material de ensino diferenciado, ambiente emocional e social da escola favorável à integração social dos educandos (as), e pessoal devidamente qualificado. Neste contexto, quem são os (as) estudantes considerados (as) com necessidades educacionais especiais?

⁶¹ SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo - uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000. p. 102

⁶² SACRISTÁN, 2000. p. 16

O currículo é um documento que precisa estar em permanente mudança para acompanhar os anseios da sociedade, que se modifica constantemente. Para os (as) estudantes aprenderem de fato e a qualidade da educação melhorar é preciso mais do que métodos consagrados e teorias pedagógicas.

Desde um enfoque processual e prático, o currículo é um objeto que se constrói no processo de configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções que nele se operam. Seu valor real para os alunos, que aprendem seus conteúdos, depende desses processos de transformação aos quais se vê submetido.⁶³

A prioridade é o que o (a) estudante aprende não o que o (a) professor (a) ensina, ou seja, o foco principal sai dos conteúdos para a maneira de passar a informação de forma a garantir que ocorra a aprendizagem. Esse novo currículo proposto por ele contempla ainda os temas transversais, que devem estar presentes em todas as disciplinas e séries da Educação Básica.

As adaptações dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs para a educação de estudantes com necessidades especiais, produzido em 1999 conjuntamente com as Secretarias de Educação Fundamental e Educação Especial, se baseiam no pressuposto de que a realização de adaptações curriculares visa atender às necessidades particulares de aprendizagem dos (as) educandos(as). Após a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), começou a ocorrer em todo o Brasil a desativação de classes especiais, muitas vezes sem a contrapartida da criação de outros apoios especializados indicados na legislação.

Sabemos que uma das principais barreiras para se efetivar a inclusão é o despreparo do (a) professor (a) em relação a todos (as) aqueles (as) que não se enquadram dentro do padrão imaginário do (a) educando (a) "normal". Esse (a) estudante "diferente" ainda é, para o (a) professor (a), abstrato e desconhecido (a). Infelizmente a grande maioria dos currículos dos cursos de formação continua privilegiando o (a) educando (a) idealizado e as classes homogêneas.

Não podemos esperar que os (as) professores (as), solitariamente, realizem adaptações curriculares para o (a) estudante com necessidades educacionais especiais

⁶³ SACRISTÁN, 2000. p.101

inseridos na Educação de Jovens e Adultos. As adaptações curriculares não podem correr o risco de produzirem, na mesma sala de aula, um currículo de segunda categoria, denotando a simplificação ou descontextualização do conhecimento. O (a) educando (a) incluído (a) necessita de adequações curriculares, de apoios e complementos pedagógicos, de metodologias e tecnologias de ensino diversificadas. As escolas inclusivas devem organizar propostas curriculares articuladas ao sistema público de ensino.

O currículo precisa ser sempre atualizado porque documentos dessa natureza indicam, no momento presente, aquilo que os (as) estudantes precisam conhecer no futuro para estarem integrados à sociedade pois os conhecimentos considerados essenciais estão sempre em mudança. Se a sociedade também modifica os conceitos que considera importantes, o currículo ou as referências devem acompanhar esse movimento. Com isso, percebe-se o componente ideológico de todo o currículo. É nele que se encontra a idéia do cidadão (ã) e da sociedade que se quer para daqui a alguns anos.

O currículo modela-se dentro de um sistema escolar concreto, dirige-se a determinados professores e alunos, serve-se de determinados meios, cristaliza, enfim, num contexto, que é o que acaba por lhe dar o significado real. Daí que a única teoria possível que possa dar conta desses processos tenha de ser do tipo crítico, pondo em evidência as realidades que o condicionam.⁶⁴

Existem modificações profundas na organização social, nos valores, nas relações econômicas e no plano político, mas continuamos exigindo da educação o mesmo que em meados do século XX, quando se buscou a universalização do ensino básico. Acreditava-se que todos os problemas da sociedade seriam resolvidos por meio da escola. Apesar de ser importante na formação dos (as) cidadãos (ãs), a escola não pode atender a todas as demandas colocadas sobre ela. Deve haver uma co-responsabilidade entre outros agentes sociais.

Os PCN foram lançados no Brasil em 1997 e deveriam servir como referência e como elemento de reflexão para os (as) educadores (as) modificarem sua prática, não como um currículo obrigatório. Eles poderiam ser usados de várias maneiras, na sua totalidade ou em partes. Mesmo assim, precisam ser constantemente revistos. Por

⁶⁴ SACRISTÁN, 2000. p. 21

melhor que seja um currículo ou um material de referência como os PCN, ele pode sempre ser aprimorado. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio regem também a Educação de Jovens e Adultos.

Ao se falar em desafios educacionais, principalmente na área de Educação de Jovens e Adultos, devem-se destacar os aspectos qualitativos e quantitativos, pois trata-se de universalizar o Ensino Fundamental, sem perder o padrão de qualidade [...] Não se trata mais de alfabetizar para um mundo no qual a leitura era privilégio de poucos ilustrados, mas sim para contextos culturais nos quais a decodificação da informação escrita é importante para o lazer, o consumo e o trabalho.⁶⁵

Sendo a EJA uma modalidade de ensino da Educação Básica, seus componentes curriculares também estão fundamentados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDBEN, ou seja, Lei 9.394, promulgada em 1996 a partir do Art. 26 até o 32 do referido documento.

O Art. 26⁶⁶, da LDBEN estabelece que:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 1º. Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

§ 2º. O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

§ 3º. A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da educação básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.

§ 4º. O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia.

§ 5º. Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

Embora a concepção de “ter uma base nacional comum” seja muito abrangente diante de tão importantes e fundamentais normas, a proposta curricular nacional para a Educação de Jovens e Adultos – EJA está voltada para o entendimento e constituição da aquisição e do resgate da cidadania. A proposta é de que os (as) educandos (as)

⁶⁵ SECRETARIA DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA, 1999. p. 15.

⁶⁶ LDBEN/96 – Art. 26

construam os significados dos conteúdos através do ensino e reconstituição das aprendizagens.

A LDBEN/96⁶⁷, em seu Art. 27 ressalta que:

Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

- I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;
- II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;
- III - orientação para o trabalho;
- IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais.

A Art. 28⁶⁸ do documento referido anteriormente, lembra ainda que:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

O (a) educador (a) deve estar atento (a) para que não haja distorções na aplicabilidade da compreensão e entendimento no conteúdo programático, pois o mesmo necessita ser apresentado com criticidade, de forma interdisciplinar, interligando com temas geradores (saúde, desemprego, moradia, etc.), proporcionando acesso às novas tecnologias da informação e comunicação. Um currículo para todos os níveis e modalidades de ensino deve ser organizado e executado de maneira flexível, diversificada e participativa, respeitando a diversidade de etnias, de manifestações regionais e da cultura popular, observando as competências de cada estudante e a sua realidade sociocultural. O (a) estudante com necessidades educacionais especiais somente irá se beneficiar da proposta inclusiva se as diferenças não forem eliminadas, mas respeitadas.

No Colégio Metodista Americano, o currículo adotado está de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, e adaptado

⁶⁷ LDBEN/96 – Art.27

⁶⁸ LDBEN/96 – Art.28

para atender as necessidades específicas de cada turma. A metodologia também está em consonância com as leis vigentes, dimensionando a análise da realidade e dando significados aos conteúdos, valorizando o saber e considerando a importância da interdisciplinaridade como forma de aquisição de conhecimento e qualificação da aprendizagem. Identifica-se com o princípio da Educação Popular expressada pela Metodologia Freireana, valorizando o potencial humano e a sua leitura do mundo. Nesse sentido,

[...] ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. [...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente do saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, apreendido pelos educandos.⁶⁹

As disciplinas adotadas são exigidas pelas leis vigentes da Educação Básica, dividindo-se da seguinte forma: Linguagem, Código e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias. Em todas as áreas do conhecimento, as disciplinas buscam relacionar elementos próprios do contexto sociocultural, respeitando as diferenças e valorizando as diversidades.

A matrícula é realizada de acordo com a Resolução CNE /CEB n° 1/2000⁷⁰ que definiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos da seguinte forma:

a) Ensino Fundamental:

Duração mínima: 2 anos

Idade mínima para início do curso: 15 anos

b) Ensino Médio:

Duração mínima: 1 ano e meio

Idade mínima para início do curso: 18 anos

⁶⁹ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Coleção Leitura, 6. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

⁷⁰ Resolução CNE/CEB n°1, de 5 de julho de 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf> >. Acesso em: 10 ago. 2007.

A Matriz Curricular organiza-se em seis (6) Etapas no Ensino Fundamental e em três (3) Etapas no Ensino Médio.

ENSINO FUNDAMENTAL					
Alfabetização 1200 hs		Pós – Alfabetização 3.200 hs			
ETAPA I 600 hs	ETAPA II 600 hs	ETAPA III 800 hs	ETAPA IV 800 hs	ETAPA V 800 hs	ETAPA VI 800 hs
ENSINO MÉDIO					
ETAPA I 800 hs		ETAPA II 800 hs		ETAPA III 800 hs	

De acordo com as áreas do conhecimento a grade curricular está assim dividida:

ENSINO FUNDAMENTAL – SÉRIES FINAIS					
Área do Conhecimento		Etapa 3	Etapa 4	Etapa 5	Etapa 6
Linguagens, Códigos e suas tecnologias.	Língua Portuguesa	5	5	5	5
	Língua Estrangeira Moderna	2	2	2	2
	Educação Física	1	1	1	1
	Arte-Educação	2	2	2	2
Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias.	Matemática	4	4	4	4
	Ciências	2	2	2	2
Ciências Humanas e suas tecnologias.	História	2	2	2	2
	Geografia	2	2	2	2
Total		20	20	20	20

Observações:

1. Arte - Educação compreende as disciplinas de Teatro e Artes Plásticas.
2. A língua Estrangeira Moderna compreende a disciplina de Inglês.
3. Os dias letivos e a carga horária estão de acordo com a legislação vigente.

ENSINO MÉDIO				
Área do Conhecimento		Etapa 1	Etapa 2	Etapa 3
Linguagens, Códigos e suas tecnologias.	Língua Portuguesa	3	3	3
	Literatura	2	2	2
	Arte-Educação	2	-	-
	LEM	-	2	2
Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias	Física	2	2	2
	Matemática	3	3	3
	Biologia	2	2	2
	Química	2	2	2
Ciências Humanas e suas tecnologias	Geografia	2	2	2
	História	2	2	2
Total Semanal		20	20	20

Observações:

1. Arte - Educação compreende as disciplinas de Teatro e Artes Plásticas.
2. A língua Estrangeira Moderna compreende as disciplinas de Inglês.
3. Os dias letivos e a carga horária estão de acordo com a legislação vigente.

Caso o (a) estudante (a) que esteja ingressando não possua comprovação escolar, o ingresso faz-se mediante avaliação, entrevista e classificação, sendo então situado (a) em uma das etapas. Este é um direito garantido através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seu Art. 24.⁷¹

1.7. Avaliação escolar

É inegável a influência exercida pela avaliação durante toda a existência do ser humano. Desde a sua vida estudantil até o seu convívio com o restante da sociedade ele é avaliado. Isso não se deve apenas às questões específicas como mercado de trabalho e outras, mas com relação às escolhas futuras que possa fazer ou mesmo à própria formação de seu caráter e construção de sua personalidade. Assim, percebe-se a relevância com que deveria ser tratada a questão da avaliação pelas escolas, pelos (as) professores (as) e pelas famílias, colunas de sustentação do contexto social e modelo de organização.

No século XVIII, a burguesia usava a escola para formar mão-de-obra e esta servia como justificativa para as diferenças sociais. A educação, além de fornecer homens-máquina para as indústrias, era um chamariz para a ascensão social. Hoje o diploma não garante colocação a ninguém. Não se pode mais afirmar que uma pessoa formada terá um bom emprego, ou mesmo se vai ter emprego.

O sistema de avaliação começou a ser questionado nos últimos anos, pelo fato da escola ter um papel importante da sociedade. A grande maioria dos (as) educadores (as), os quais pertencem a várias escolas de pensamento, é contrária às avaliações através de provas ou notas. Muitas vezes o (a) estudante é estimado (a) apenas por determinado momento, deixando para trás conhecimentos anteriores que, por um ou

⁷¹ LDBEN/96 – Art. 24

outro motivo, naquela situação não foram lembrados. Esse tipo de avaliação nada mais é do que um julgamento, atitude bem própria de uma escola tradicional.

Estudos realizados por especialistas têm comprovado que a correção de um mesmo trabalho por diferentes professores recebe diferentes valores, o mesmo acontecendo se a correção for em dias diversos, embora feita pela mesma pessoa; uma prova ótima ou o inverso pode determinar divergência de grau na examinada posteriormente. Mesmo se tratando de uma área científica, critérios diferentes podem aprovar ou reprovar um educando.⁷²

A avaliação é um aspecto fundamental no processo ensino-aprendizagem, tanto no que se refere aos (às) professores (as) quanto para os (as) educandos (as) e seus pais, uma vez que está intrinsecamente relacionada à destinação da proposta político-pedagógica. Ela passa a ter várias óticas: quando é vista pelo (a) estudante, pelos (as) professores (as) e pela família. Mas quem avalia os que avaliam?

Para o (a) professor (a), a avaliação representa um papel fundamental, visto que é por intermédio da análise reflexiva dos avanços e dificuldades dos (as) estudantes que poderá rever e redefinir sua prática pedagógica: “um (a) professor (a) que não avalia constantemente a sua ação educativa, no sentido indagativo, investigativo do termo, instala a sua docência em verdades absolutas, premoldadas e terminais”.⁷³

Para o (a) educando (a), a avaliação se destaca como um componente do processo de escolarização, porque define a permanência e a continuidade de seu desenvolvimento na escola. É através da avaliação que o (a) estudante terá a possibilidade de conhecer seu desempenho e compreender o processo de aprendizagem e de formação, pois quando passa a ter consciência de seu processo, desenvolve-se intelectual, social e afetivamente.

Quanto aos pais, a avaliação escolar significa um importante instrumento ou mecanismo de compreensão dos processos vividos por seus (uas) filhos (as), e pode informar sobre como ajudá-los (as), tanto dentro como fora do âmbito escolar.

Embora existam várias possibilidades e instrumentos possíveis de avaliação, os (as) professores (as) e as escolas ainda parecem estar acorrentados ao modelo

⁷² SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que Avaliar? Como Avaliar? Critérios e Instrumentos**. Petrópolis: Vozes, 1995.

⁷³ HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação: mito & desafio. Uma perspectiva construtivista**. 35. ed. Porto Alegre; Mediação, 2005, p. 57

tradicional. O que importa é a busca, a qualquer preço, pela pontuação ou nota necessária para servir de chave de passagem para o próximo ano letivo, deixando o mais importante, o ensino em si, o ensinamento profundo ou o aprendizado verdadeiro, relegado a um constrangedor segundo plano. Então para que serve a nota na escola? “A avaliação assume a função comparativa e classificatória, negando-se as relações dinâmicas necessárias à construção do conhecimento e solidificando lacunas de aprendizagens”.⁷⁴

A avaliação e a nota não são a mesma coisa. Na avaliação devemos atuar com o senso crítico ligado de forma a proferir um conceito verdadeiro em cima da prática. A questão básica sobre a avaliação seja talvez o fato de estar demasiadamente arraigada nos mais variados níveis ou mecanismos presentes no sistema. É necessário pensar numa outra lógica de avaliação, a qual passaria a considerar como eixo o processo, compreendendo os aspectos envolvidos na aprendizagem e no desenvolvimento humano e re-significando a valorização e qualificação dos resultados.

A avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos. A nota, seja na forma de número, conceito ou menção, é uma exigência formal do sistema educacional. Podemos imaginar um dia em que não haja mais nota na escola – ou qualquer tipo de reprovação, mas certamente haverá necessidade de continuar existindo avaliação, para se poder acompanhar o desenvolvimento dos (as) educandos (as) e ajudá-los (as) em suas eventuais dificuldades.

Não se pode confiar plenamente nos processos de avaliação, no entanto, como medir a proporção em que cada indivíduo conseguiu atingir o objetivo estabelecido no planejamento inicial, levando-se em conta a sua própria atuação e não sua posição com relação ao grupo? Para Sant'anna,

A avaliação escolar é o termômetro que permite avaliar o estado em que se encontram os elementos envolvidos no contexto. Ela tem um papel altamente significativo na educação, tanto que nos arriscamos a dizer que a avaliação é alma do processo educacional. (...) O que queremos é sugerir meios e modos de tornar a avaliação mais justa, mais digna e humana.⁷⁵

⁷⁴ HOFFMANN, 2005. p.62

⁷⁵ SANT'ANNA, 1995. p. 7

Para a autora a idéia de prova está presente, mas ela acredita que isso não chega a ser uma coisa perversa na medida em que seja percebida como um estímulo para o progresso ou, ainda, um indicador de que, não tendo acontecido à aprendizagem, deve-se tratar de utilizar novas estratégias. Nesse mesmo sentido, Hoffmann nos diz que: “O erro não é um pecado”⁷⁶, quando coloca que os erros possíveis não devem estar limitados a uma esfera apenas, mas que podem ser de natureza diversa.

Com efeito, se há uma relação de subjetividade dentro do contexto do que se pretende, a medida utilizada como pontuação avaliativa ou nota é, no mínimo, uma questão discutível do ponto de vista de atingir ou não o seu real fundamento. Não poderiam, então, os registros de acompanhamento da evolução dos (as) estudantes comporem-se senão ao longo do processo, ou conforme o conceito dado por Hoffman: “[...] Inútil tentar descrever o que não se viu, o que não foi trabalhado e nem motivo de reflexão”.

⁷⁷ Assim, se o (a) professor (a) fizer apenas o registro das notas dos (as) educandos (as) nos trabalhos, não saberá descrever, após um tempo, quais foram as dificuldades que cada um (a) apresentou e o que fez para auxiliá-los (as). Da mesma forma, o (a) professor (a) que só faz anotações dos (as) estudantes em termos de sua conduta, não poderá descrever outros aspectos do seu desenvolvimento. Portanto, registros significativos são construídos ao longo do processo. Sua forma final é apenas uma síntese do que vem ocorrendo no cotidiano escolar do (a) educando (a). Conforme nos diz Hoffmann,

O contexto avaliativo é, sem dúvida uma construção coletiva, na medida em que depende do encontro ou não de uma série de fatores, situações ou objetivos. Caracterizar a culpa do modelo sobre uma ou outra corrente de ação é minimizar a questão a um nível que pode individualizar sem considerar as relações existentes com o meio de formação escolar e social as possíveis soluções, enquanto busca-se o oposto, ou seja, uma fórmula de avaliação que contemple a participação ativa de todos os implicados.⁷⁸

Em termos de novidade quanto à avaliação, a nova LDB (Lei 9394/96) exige dos sistemas de ensino, sejam públicos ou particulares, que efetivem um processo avaliativo

⁷⁶ HOFFMANN, Jussara. **Pontos e Contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 1998. p.118.

⁷⁷ HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora: Uma Prática em Construção da Pré-Escola à Universidade**. Porto Alegre: Mediação, 1998. p.70.

⁷⁸ HOFFMANN, 1998. p.9

contínuo e qualitativo, mediador, em escolas e universidades. O que havia de fato era uma falta de acompanhamento da aprendizagem no sentido de prevenir as dificuldades. Nesse sentido, Hoffmann nos diz: “A prática avaliativa não irá mudar em nossas escolas em decorrência de leis, resoluções, decretos ou regimentos escolares, mas a partir do compromisso dos educadores com a realidade social que enfrentamos.”⁷⁹

Se pretendermos aplicar qualquer modelo diferenciado ao padrão vigente, ou mesmo modernizar o tradicional, é imprescindível que o (a) professor (a) possa fazer esse acompanhamento. Toda a mudança que se pretenda passa pela melhor qualificação desse (a) profissional assim como o aprofundamento, desde a transmissão dos conhecimentos até aquela mudança estrutural, de aplicação e conduta, de compreensão do que busca o (a) estudante e da própria feitura do modelo avaliativo.

O (a) educador (a) precisa dar-se conta de que está comprometido com o juízo de valor emitido sobre o (a) educando (a). Seu olhar estreita-se perigosamente ao considerar o processo avaliativo como uma ação objetiva e imparcial, puramente constatativa sobre o fazer do (a) estudante. Como uma coleta de dados observável na avaliação deve-se levar em conta a relação entre o (a) avaliador (a) e o (a) avaliado (a).

Não há dúvida de que o estado emocional, tanto do (a) estudante como do (a) professor (a), a clareza de como é redigida cada questão e a forma de análise dos resultados obtidos são os motivos mais marcantes que podem levar ao fracasso escolar. A avaliação, muitas vezes, é usada como instrumento de poder e não como de acompanhamento da aprendizagem. Para Foucault,

O poder intervém materialmente, atingindo a realidade mais concreta dos indivíduos - o seu corpo - e que se situa ao nível do próprio corpo social, e não acima dele, penetrando na vida cotidiana e por isso podendo ser caracterizado como micro-poder ou sub-poder.⁸⁰

Quando alguém se matricula numa escola, o faz em busca de conhecimentos, para satisfazer necessidades pessoais e de formação profissional. Uma vez frustrados esses objetivos, direciona a sua indignação ao processo avaliatório que modulou o ensino e as relações interpessoais. A prática da avaliação classificatória e opressora

⁷⁹ HOFFMANN, 1998. p.36

⁸⁰ FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p.12

que está no centro das experiências negativas dos (as) educandos (as) faz supor a existência de uma relação de forças assimétricas. O estar conforme as regras da avaliação constitui-se num processo para superar uma situação problemática e de fazer valer os seus direitos de estudante. O acerto entre as partes é embalado pelo movimento de aproximação e distanciamento, de aceitação e de repúdio que, contraditoriamente, marca as histórias de vida escolar sobre a avaliação. Vivida positivamente, a avaliação escolar vai qualificar os (as) estudantes de modo que se desenvolvam adquirindo identidade individual e social.

As tramas das interações interpessoais são tecidas pelas imagens que as pessoas fazem dos próprios papéis na comunicação e dos de seus (uas) interlocutores (as). Por meio do jogo dessas imagens, os (as) educandos (as) revelam as suas representações da avaliação escolar. Indispensável a toda atividade humana, avaliar é, em um sentido geral, emitir um juízo, uma interpretação sobre o valor ou qualidade de certos ideais, trabalhos, situações e métodos.

Avaliamos para acompanhar mudanças que os sistemas sofrem. Como os processos de ensino-aprendizagem são atividades que provocam modificações no (a) educando (a) e no (a) professor (a), cabe à escola dispor de um sistema de avaliação adequado que possa revelar a evolução dos estudantes e que deixe de lado a quantificação, preocupando-se mais com a qualificação da aprendizagem.

O sistema de avaliação tem como objetivo desenvolver a autonomia do (a) educando (a), contribuindo para o seu pleno desenvolvimento social, moral e intelectual. Os (as) educadores (as) precisam implantar metodologias inovadoras nos processos de ensino-aprendizagem e, em conseqüência, estabelecer novos instrumentos de avaliação, estando de acordo com formas mais interativas nas relações avaliador (a) – avaliado (a). O processo avaliativo deixa de ser imposição, passa a ser um ato partilhado, construtivo e estimula uma reflexão crítica sobre os procedimentos evolutivos que estão sendo desencadeados nos agentes do sistema educacional.

Envolver os alunos na avaliação do seu processo educativo implica uma tomada de consciência sobre o que sabem e o que precisam e/ou desejam aprender. Significa trabalhar a favor de sua autonomia, no desenvolvimento de seu pensamento crítico e na

possibilidade de (re) construção de uma prática pedagógica que esteja a serviço de uma melhor qualidade de vida em sociedade.⁸¹

A necessidade de avaliar sempre se fará presente, não importando a norma ou padrão pela qual se fundamenta o modelo educacional. Não há como fugir da necessidade desse método, embora se possa, com efeito, torná-lo eficaz naquilo que se propõe na melhora de todo o processo educativo. Porém, para que se dê uma maior qualidade ao ensino como um todo, é necessário passar por mudanças estruturais, para que se formem cidadãos (ãs) mais preparados (as) na sua capacidade crítica e de autonomia crescente. Somente uma avaliação levada a termo de forma adequada é capaz de favorecer o desenvolvimento crítico pleno ou a construção perfeita da autonomia.

Certas hierarquias são artificiais porque são prematuras ou dramatizam diferenças pequenas. A avaliação escolar emprestou parte de sua racionalidade aos testes psicológicos, porém não se pode esquecer de que, quando foram construídos testes, eliminaram-se as questões que todos (as) sabem responder. Na escola se deveria romper com essa lógica, pois existem objetivos de formação. A avaliação consiste em observar se eles foram alcançados e se não foram, determinar a que distância desses objetivos os (as) educandos (as) estão. Se todos os (as) estudantes atingiram os mesmos objetivos, receberão a mesma avaliação. Não é a hierarquia que constitui um problema, mas sim o fato de que nos desdobramos para “fabricá-la”, ainda que com base em pequenas diferenças. Mesmo em uma sala de aula com “superdotados (as)”, bastaria fazer uma prova suficientemente seletiva para se obter uma classificação.

A educação passa por vários problemas e a crise estabelecida é gerada por métodos classificatórios de avaliação, currículos fechados e falta de recursos, de materiais, de criatividade, de motivação, de respeito e de valorização das diversas idéias e opiniões. Os processos de avaliação escolar também contribuem para a crise no sistema educacional, pois a falta de diálogo entre o (a) professor (a), o (a) estudante, a escola, a família e a comunidade em geral gera distância e falta de comprometimento, contribuindo para o desrespeito, a manutenção das diferenças e gerando a exclusão escolar.

O (a) professor (a) não deverá avaliar os (as) estudantes de acordo com as teorias que defende. O mais importante é definir o que se deseja que os (as)

⁸¹ SECRETARIA DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA. Salto para o Futuro – Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999. p.59.

educandos (as) saibam fazer, definindo os objetivos para depois conhecer o desempenho nessas determinadas tarefas. Também é fundamental explicar de que forma o (a) estudante pode melhorar a sua aprendizagem. Frequentemente a pessoa não usa apenas uma, mas várias inteligências para realizar tais trabalhos. Sempre é bom lembrar que os testes escolares comuns examinam apenas as habilidades lingüísticas e lógico-matemáticas e, conseqüentemente, são muito limitados.

Mas em relação às pessoas portadoras de sofrimento psíquico que ingressaram na Educação de Jovens e Adultos? Como poderá ser realizada esta avaliação? Através de provas classificatórias tradicionais? Desta forma, estará havendo o processo de inclusão?

Na modalidade de ensino voltada à Educação de Jovens e Adultos, o processo de avaliação dos (as) discentes é definido pelas escolas nas quais estão matriculados (as) e explicitado no Regimento Escolar e no Projeto Político Pedagógico. Deverá estar sempre de acordo com as determinações do inciso V do art. 24 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9394/96) e da legislação estadual e/ou municipal pertinente.

No Colégio Metodista Americano, na Etapa 6 da Educação de Jovens e Adultos – EJA, a avaliação é processual, os (as) educandos (as) são avaliados (as) ao longo de cada etapa. São apreciados através de expressões orais e escritas, utilizando-se diferentes instrumentos propostos pelos componentes curriculares vigentes considerando os objetivos, os conteúdos e as habilidades essenciais através de critérios definidos pelos (as) professores (as). A avaliação também é diferenciada, atendendo aos critérios de necessidades educacionais especiais dos (as) estudantes.

Ao final da Etapa, cada docente elabora relatório de desempenho, assessorado pela Coordenação do Curso, expressando o resultado através das categorias Promovido (a), Retido (a), Evadido (a) e Afastado (a). A cada bimestre há Conselho de Classe para cada Etapa, com a participação dos (as) docentes e da Coordenação do Curso, no qual o processo de desenvolvimento e o desempenho de cada aluno (a) são analisados e registrados em Atas do Conselho. São oferecidos estudos de recuperação para cada estudante que apresentar necessidade de acompanhamento complementar no decorrer do processo. Os estudos são elaborados pelos (as) docentes de cada disciplina através de atividades especiais e diferenciadas.

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DEFINIÇÃO DE CONCEITOS

Neste capítulo serão abordados conceitos relevantes referentes à Educação Inclusiva, fazendo um paralelo entre o processo de integração e inclusão de uma pessoa com necessidade educacional especial. O mesmo também faz um resgate sobre as terminologias perpassadas na era da inclusão e traz informações acerca de pessoas portadoras de sofrimentos psíquicos, grupo pesquisado no presente trabalho. Faz menção, ainda, das patologias mais presentes entre as pessoas pesquisadas: esquizofrenia, transtorno obsessivo compulsivo (TOC) e transtorno bipolar.

2.1 O processo de integração de pessoas com necessidades educacionais especiais

Algumas pessoas utilizam as palavras integração e inclusão, já em conformidade com a moderna terminologia da inclusão social, ou seja, com sentidos distintos - a integração significando inserção do indivíduo com limitações preparado para conviver na sociedade e a inclusão significando modificação da sociedade como pré-requisito para a pessoa com necessidades especiais buscar seu desenvolvimento e exercer a cidadania. Outras pessoas utilizam os termos integração com sentido de inserção da pessoa com necessidade especial preparada para conviver na sociedade e o segundo termo (integração total) correspondendo ao moderno conceito de inclusão sem, no entanto, usarem a palavra inclusão. Este é o caso da maioria dos trabalhos acadêmicos, científicos ou técnicos publicados até 1994, ano em que saiu o primeiro documento internacional que aborda extensamente o conceito de inclusão - a

Declaração de Salamanca. Porém, ainda existem pessoas que utilizam o termo integração como sinônimo de inclusão.

Ao longo dos séculos, as sociedades foram sofrendo muitas transformações quanto às posturas relacionadas às pessoas com deficiências. Desde a seleção natural, para além da seleção biológica dos Espartanos — que eliminavam as crianças mal formadas ou deficientes, a perspectiva da deficiência andou sempre ligada a crenças sobrenaturais, demoníacas e supersticiosas, que culminavam em dois tipos de atitudes: de proteção e assistencialismo; de eliminação, menosprezo e destruição. Os movimentos em favor da integração surgiram nos países nórdicos, quando se questionaram as práticas sociais e escolares de segregação, assim como as atitudes sociais em relação às pessoas com deficiência intelectual.

No século XVII (1690), uma esperança de educação despontou na fala de Locke, que dizia que a experiência é o fundamento de todo saber. Ele queria dizer que a criança deveria ser estimulada desde o seu nascimento e levada a vivenciar as mais diversas situações no seu cotidiano.

No século XIX (1800), uma nova perspectiva educacional para o deficiente foi marcada com a experiência realizada pelo médico francês Itard, encarregado pela academia de Paris de observar uma criança que havia sido encontrada perdida num bosque apresentando hábitos de animal selvagem e características de subnormalidade. Nesta experiência, que teve por base o pensamento de Locke, foi constatado que apesar de não ter alcançado uma recuperação total da criança, Itard conseguiu grandes resultados, ficando demonstrado que as pessoas deficientes eram capazes de aprender. Com ele se tem, pela primeira vez, um trabalho de intervenção dentro de uma perspectiva educacional. Itard, e mais tarde Seguin, seu discípulo, desenvolveram meios educacionais de atendimento a esta clientela, nascendo a pedagogia para as pessoas com necessidades especiais e logo em seguida foram fundadas instituições para oferecer-lhes uma educação especial. Conforme Mazzotta,

Inspirados em experiências concretizadas na Europa e Estados Unidos da América do Norte, alguns brasileiros iniciaram, já no século XIX, a organização de serviços para atendimento a cegos, surdos, deficientes mentais e deficientes físicos. Durante um século, tais providências caracterizaram-se como iniciativas oficiais e particulares

isoladas, refletindo o interesse de alguns educadores pelo atendimento educacional dos portadores de deficiências⁸².

As primeiras escolas voltadas a esses indivíduos preocuparam-se primeiramente com os deficientes sensoriais porque nessa época eram comuns os cegos e surdos ilustres, assim como era relativamente fácil encontrar cegos com memória excepcional que cantavam, conheciam música, faziam uma série de maravilhas.

A inclusão da “educação de deficientes”, da “educação dos excepcionais” ou da “educação especial” na política educacional brasileira vem a ocorrer somente no final dos anos cinquenta e início da década de sessenta do século XX.⁸³

Em meados do século XX (1950), surgiu um movimento que batalhou pela aceitação e integração desses sujeitos à sociedade. Este movimento teve início nos países escandinavos, mais precisamente na Dinamarca, em 1959, quando foram questionadas as práticas sociais e escolares de exclusão e em relação às pessoas com deficiência intelectual. Sendo assim, o país adotou uma medida de intervenção sobre essa situação, promulgando Ato Legal que tinha como objetivo final, os interesses das condições básicas de todo serviço que se relacionasse à Educação Especial. Primeiramente foi um princípio de normatização para as pessoas com deficiência mental e se expandiu a todas que apresentavam necessidades especiais. Sendo assim, novos conhecimentos foram surgindo e o conceito de excepcional deu lugar a uma visão mais humanística na qual as pessoas com deficiência passaram a ser reconhecidas, pelo menos no plano das idéias, como pessoas com direitos e deveres iguais aos demais seres humanos, precisando que lhes fossem oferecidas as mesmas condições dadas às outras pessoas.

A defesa da cidadania e do direito à educação das pessoas portadoras de deficiência é atitude muito recente em nossa sociedade. Manifestando-se através de medidas isoladas, de indivíduos ou grupos, a conquista e o reconhecimento de alguns direitos dos portadores de deficiências podem ser integrantes de políticas sociais, a partir de meados deste século.⁸⁴

⁸² MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 27

⁸³ MAZZOTTA, 1996. p.27

⁸⁴ MAZZOTTA, 1996. p.15

Ainda, de acordo com os relatos de Mazzota,

Na primeira metade do século XX (...) três instituições especializadas (uma estadual e duas particulares) atendiam deficientes mentais e outras oito (três estaduais e cinco particulares) dedicavam-se à educação de outros deficientes.⁸⁵

O atendimento às pessoas com necessidades especiais que antes era feito somente por médicos, com o passar dos tempos, pôde ser expandido por meio de parcerias com outros profissionais de diferentes áreas, principalmente da educação e da saúde. Com isso, o controle governamental passou a ser mais descentralizado em termos de decisões. As mesmas passaram a ser compartilhadas com as organizações não governamentais (ONGs), possibilitando a estas espaços para atender a todos (as) sem distinção, deixando de lado a piedade e partindo do pressuposto do direito do cidadão (ã).

A concepção de integração como sinônimo de socialização surgiu para destituir a prática de exclusão social a que foram submetidas as pessoas com necessidades especiais por vários séculos. Desde o “descobrimento do Brasil”, os índios já tinham uma prática bem característica de sua cultura. A exclusão era por meio do extermínio de crianças que porventura nasciam “diferentes”, incapazes de tomarem decisões sozinhas e trabalharem juntas com a comunidade.

Em relação à sociedade dita “civilizada”, também existia uma maneira muito própria de extermínio. Sua cultura não permitia que fossem mortos, por conta de uma influência muito forte da religião cristã, porém havia uma maneira bem própria de “exterminar” essas pessoas. As mesmas eram trancadas em suas próprias casas ou deixadas em hospícios ou manicômios, locais excludentes e marginais da sociedade. Era como se não existissem. Se ficassem em casa, eram tratadas como seres incapazes em todos os aspectos. Se fossem para as “casas de tratamento”, nunca mais saíam e deixavam de ser um “problema” da família, pois as mesmas pagavam, e muito caro, pelo serviço prestado. Os estímulos, em ambas as situações, não existiam. Com isso, a exclusão ocorria em seu sentido total e essas pessoas eram excluídas da sociedade por serem consideradas inválidas, sem utilidade para a sociedade e incapazes para trabalhar, características estas atribuídas indistintamente a todos que

⁸⁵ MAZZOTTA, 1996. p.31

tivessem alguma deficiência. Não havia a preocupação de integrá-las, muito menos de incluí-las na sociedade.

A integração é um processo de inclusão da pessoa com necessidade educacional especial (PNEE) no ambiente de ensino apenas para colocá-la ou mantê-la nas salas de aula. Também tem por objetivo a incorporação física e social das pessoas a fim de estarem inseridas nos bens socialmente produzidos e oferecendo-lhes os instrumentos dignos para o exercício da sua cidadania. Ela significa a inclusão da pessoa com necessidade especial preparada para conviver na sociedade, na qual esta deve se adaptar ao meio em que está vivendo. O princípio da integração consiste na igualdade de direitos, privilégios e deveres, participação ativa e interação social em ambiente o menos restritivo possível, respeitando-se as diferenças individuais de cada pessoa.

Em relação à integração escolar, ela é um processo gradual e dinâmico que pode tomar distintas formas segundo as habilidades e performances dos (as) estudantes. Refere-se ao processo de escolarização no mesmo grupo de educandos (as) com e sem necessidades educacionais especiais durante um período ou a totalidade de sua permanência na escola. Esse princípio está mais voltado à socialização no novo local.

Sintetizando, pode-se observar que a integração é a inserção parcial e condicional (preparação em escolas ou classes especiais para que os (as) educandos (as) possam freqüentar escolas ou classes regulares); ela pede concessões aos sistemas; as mudanças visam prioritariamente às pessoas com necessidades especiais (consolida a idéia de que o rendimento escolar será mais proveitoso); contenta-se com transformações superficiais; parte do pressuposto de que estes sujeitos se adaptam às realidades dos modelos que já existem na sociedade, em que a mesma faz apenas ajustes; a integração insere nos sistemas os grupos de excluídos que provarem que estão aptos (sob este aspecto cotas podem ser questionadas como promotoras da inclusão), defendendo o direito das pessoas com necessidades educacionais especiais.

Como reflexo de um pensamento integrador existe a disposição de tratar pessoas com necessidades especiais como um bloco homogêneo (Ex.: surdos se concentram melhor; cegos são bons massagistas). Desta maneira, a escola oculta o seu fracasso, isolando os (as) estudantes e integrando somente os (as) que não constituem um desafio

às suas práticas. A simples presença de pessoas com e sem necessidades especiais no mesmo ambiente tende a ser suficiente para o uso do adjetivo “integrador”, pois incentiva pessoas com deficiência a seguir modelos, valorizando, por exemplo, outras formas de comunicação como a LIBRAS. O adjetivo “integrador” é usado quando se busca qualidade nas estruturas que atendem apenas às pessoas com necessidades especiais consideradas aptas (escola integradora, empresa integradora etc.).

2.2 O processo de inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais

É importante mencionar a evolução histórica da Educação Inclusiva até 1990, quando ocorreu o primeiro evento internacional que formalizou a “educação para todos” como plataforma básica para os sistemas educacionais da comunidade mundial: a Conferência Mundial sobre Educação para Todos⁸⁶ que aconteceu em 1990, em Jomtien, Tailândia e contou com a participação de 155 países que prometeram uma educação para todos até o ano de 2000. Fundamentaram-se na educação como um direito universal e como responsabilidade principalmente do Estado. Mas o compromisso não se cumpriu e em abril de 2000, no Fórum Mundial de Dacar⁸⁷, este pacto foi prolongado por mais 15 anos, sendo definidas seis metas e propostas e doze amplos planos para que se possa abranger uma “educação para todos”.

As principais metas de Dacar foram:

1. Expandir e melhorar o cuidado e a educação dirigida à 1ª infância, especialmente as crianças mais vulneráveis e em maior desvantagem;
2. Assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e crianças em circunstâncias difíceis, tenham acesso à educação primária obrigatória, gratuita e de boa qualidade, até o ano 2015;
3. Assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada, às habilidades para a vida e a programas de formação para a cidadania;
4. Alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para mulheres, e acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos;
5. Eliminar

⁸⁶ CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/jomtien.htm>. Acesso em: 14 out. 2007.

⁸⁷ FÓRUM MUNDIAL DE DACAR. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ai/index.php?option=content&task=view&id=112&Itemid=234>. Acesso em: 14 out. 2007.

disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com enfoque na garantia ao acesso e ao desempenho pleno e equitativo de meninas na educação básica de boa qualidade; 6. Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, matemática e habilidades essenciais à vida.⁸⁸

Mesmo não conseguindo atingir o objetivo proposto, foi a partir desta Conferência que o movimento da educação inclusiva começou a tomar força pelo mundo inteiro. Em junho de 1994, em Salamanca, na Espanha, ocorreu a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, que reuniu delegados de 888 governos e 29 organizações internacionais. Neste evento foi elaborada a Declaração de Salamanca, que estabelece princípios orientadores aos países e organizações internacionais para que os mesmos possam incluir pessoas com necessidades especiais nos ambientes escolares. A Declaração preconiza que as escolas devem atender, independentemente das condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, raciais entre outras, crianças, jovens e adultos.

Com o objetivo de promover a Educação para Todos, analisando as mudanças fundamentais de políticas necessárias para favorecer o enfoque da educação integradora, capacitando realmente as escolas para atender todas as crianças, sobretudo as que têm necessidades especiais.⁸⁹

A Conferência aprovou a Declaração de Salamanca, que estabelece princípios, políticas e prática de necessidades educativas especiais e uma linha de ação. Através deste documento consolida a necessidade premente e imediata de ações que convertam em realidade uma educação que admita e respeite as diferenças que há entre as pessoas, trabalhando a favor da aprendizagem, dando atenção e considerando as necessidades de cada pessoa individualmente. A mesma orienta o modo de atuar, estabelecendo as bases para uma real educação inclusiva e ratifica que a origem do conceito de educação inclusiva são as estratégias estabelecidas, em 1990, na “Conferência Mundial sobre Educação Para Todos”. Nela é definida a visão que se constituirá em parâmetro conceitual para as atividades do Ano Europeu das Pessoas

⁸⁸ FÓRUM MUNDIAL DE DACAR. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ai/index.php?option=content&task=view&id=112&Itemid=234>>. Acesso em: 14 out. 2007.

⁸⁹ DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, UNESCO, 1994, p.5.

com Deficiência, tanto em nível da União Européia como nos níveis regional, nacional e local. A Declaração de Salamanca colaborou de forma significativa para um melhor entendimento do processo de inclusão, uma vez que ela é um instrumento importante de orientação político-educacional para os profissionais que atuam na área da educação, ou das instituições envolvidas:

A Conferência de Salamanca proporcionou uma oportunidade única de colocação da educação especial dentro da estrutura de “educação para todos” firmada em 1990 [...] Ela promoveu uma plataforma que afirma o princípio e a discussão da prática de garantia de inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais nessas iniciativas e a tomada de seus lugares de direito numa sociedade de aprendizagem.⁹⁰

O documento elaborado previa que as instituições escolares deveriam se adequar para atender todos os educandos. Também deixou claro que qualquer pessoa que tenha alguma dificuldade de origem cognitiva ou física é dita como especial e deve ser incluída em programas educacionais previstos para todos os (as) educandos (as). É importante ressaltar que as ações e diretrizes devem ir além do princípio integrador da educação especial, articulando-se com os objetivos educacionais gerais, embora a integração escolar seja um elo muito importante que liga a inclusão, o (a) educando (a) e a comunidade escolar.

No que diz respeito ao conceito de necessidades educacionais especiais, a Declaração afirma que:

Durante os últimos quinze ou vinte anos, tem se tornado claro que o conceito de necessidades educacionais especiais teve de ser ampliado para incluir todas as crianças que não estejam conseguindo se beneficiar com a escola seja por que motivo for.⁹¹

Dessa maneira, o conceito de necessidades educacionais especiais passou a incluir, além das crianças com deficiência, aquelas que estão experimentando dificuldades temporárias ou permanentes na escola, as que estão repetindo continuamente o ano escolar, as que são forçadas a trabalhar, as que vivem nas ruas ou que moram distantes de qualquer escola, as que vivem em condições de extrema

⁹⁰ DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, UNESCO, 1994, p.15.

⁹¹ DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, UNESCO, 1994, p.15.

pobreza ou estejam desnutridas, as que são vítimas de guerras e conflitos armados, as que sofrem de abusos contínuos físicos, emocionais ou sexuais, ou as que estão fora da escola por qualquer motivo.

Observa-se que até aproximadamente três décadas atrás, o alvo da educação especial era a pessoa portadora de deficiências. Nesse sentido, ela preocupava-se apenas em providenciar um ambiente de serviços que pudessem atender o respectivo tratamento dessas pessoas. O sistema de ensino era dividido em especial e regular, preocupando-se apenas em integrar estudantes que porventura tivessem alguma dificuldade física em escolas regulares.

A partir da década de 90, logo após a Declaração de Salamanca, o Brasil passou a preocupar-se mais com o processo de inclusão das pessoas com necessidades especiais. Por meio de uma Legislação Educação Especial e através de decretos, leis, portarias, circulares, as instituições tiveram que se adaptar a uma nova realidade, a inclusão.

Diante do exposto, fica constituído que o sentido da inclusão é o de inserção total e incondicional na qual as pessoas com necessidades especiais não precisam se preparar para ir à escola; a inclusão exige rupturas nos sistemas; exigem mudanças que beneficiam todas as pessoas; estabelece transformações profundas; demanda adaptação da sociedade para atender às necessidades dessas pessoas tornando-se assim mais atenta às necessidades de todos (as); defende o direito de todos (as), com e sem “limitações”; traz para dentro dos sistemas os grupos de “excluídos” e, paralelamente, transforma esses sistemas; valoriza a individualidade (essas pessoas podem ou não ser bons [boas] funcionários [as], ser ou não carinhosos etc.); e, finalmente, não quer disfarçar as limitações porque elas são reais.

A partir da certeza de que todos são diferentes não existem os especiais, os normais, os excepcionais. O que existe são pessoas com limitações. O adjetivo inclusivo é usado quando se busca qualidade para todos (as), com e sem necessidades especiais (escola inclusiva, trabalho inclusivo, lazer inclusivo, etc).

A Constituição Federal de 1988 instituiu as bases para uma sociedade sem preconceito e sem discriminação, na qual, acima de tudo, está a dignidade e o respeito independente das diferenças que possam existir, garantindo a igualdade de direitos para

todo (a) o (a) cidadão (ã). As pessoas com necessidades especiais também estão incluídas nas citações desta Carta Magna, tendo seus direitos e deveres assegurados. A Constituição de 1988 está garantindo igualdade de oportunidades para aqueles historicamente tratados e submetidos à segregação, à discriminação, que foram mantidos reféns da injustiça social.

Atualmente, a sociedade está conscientizando-se de que essas pessoas devem ocupar seus espaços de cidadãos (ãs) exercendo seus direitos, como a educação, trabalho, lazer, ou seja, ter oportunidade de viver dignamente. A isso chamamos de inclusão, a adaptação da sociedade aos indivíduos que estão à margem da mesma. Porém, o mais comum hoje é a integração, isto é, o grupo procura adaptar as pessoas com necessidades especiais à sociedade.

No Brasil existem três possíveis encaminhamentos de ingresso em instituições de ensino para pessoas com necessidades educacionais: a) voltado apenas para o ensino especial; b) preocupado com a integração de estudantes nas salas de aula do ensino regular, desde que estejam preparados e aptos para estudar com seus colegas e sempre com um acompanhamento direto ou indireto do ensino especial; c) voltado para a inclusão dos (as) estudantes com necessidades especiais em salas de aula do ensino regular, forçando uma transformação das escolas para atender às necessidades educacionais de todos os (as) educandos (as) e não apenas de alguns (as) deles (as), sem distinção.

Os termos Integração X Inclusão para a família tem importância apenas relativa do ponto de vista teórico. O que é importante atualmente é a prática do processo de matrícula de uma pessoa com necessidades educacionais especiais numa escola regular. Porém, o processo de inclusão deve respeitar primordialmente a faixa etária, independente do grau de escolaridade, mesmo que essa proposta seja um desafio para sua inclusão. Ao refletir sobre o processo de exclusão social que a escola vem gerando hoje para todas as pessoas, faz-se necessário compreender as mudanças urgentes que devem ser realizadas na educação com vistas à construção de uma pedagogia mais humanizadora, na qual o ser humano possa ter uma postura crítica e ativa na vida social, possibilitando a solidariedade, a justiça e o exercício pleno da cidadania.

2.3 Deficiência e Deficientes - terminologias utilizadas na era da inclusão

Historicamente, deficiência e diferença foram concebidas como sinônimos, fazendo com que não se distinguisse limitações próprias da deficiência de limitações construídas socialmente. Assim, as pessoas com necessidades especiais foram consideradas naturalmente incapacitadas e passaram a fazer parte das chamadas minorias sociais que, estigmatizadas, são segregadas. As necessidades especiais aparecem em todas as raças, etnias, idades, nacionalidades, gêneros e classes sociais, e podem ser físicas, emocionais, intelectuais e/ou múltiplas (união de duas ou mais deficiências), podem ser de nascença ou terem surgido em outra época da vida.

Quem são as pessoas com necessidades especiais? São todas aquelas que tem alguma limitação física, cognitiva e/ou emocional e que dependem de condições específicas para viverem. Em maior ou menor grau são os vários tipos de limitações que estão amplamente presentes no meio da população. Os dados do censo de 2000 revelaram que no Brasil há mais de 25 milhões de pessoas com deficiência.

Num mundo cheio de incertezas, o ser humano está sempre em busca de sua identidade e almeja se incluir na sociedade. Existem, no entanto, muitas barreiras em relação a este processo. É interessante refletir sobre a extraordinária significação de tantas pessoas “com alguma necessidade especial” para a história da humanidade e que não deram restrições às suas vidas.

Algumas delas se imortalizaram justamente na área em que possuíam deficiência, tais como: o artista plástico Antônio Francisco Lisboa, o Aleijadinho (ganhou este “apelido” em função de sua deficiência); o compositor Ludwig von Beethoven, que perdeu progressivamente a audição e compôs a Nona Sinfonia quando estava completamente surdo; Johann Sebastian Bach teve cegueira progressiva e viveu seus últimos anos completamente cego e por isso ditava as notas musicais das composições para seus (as) estudantes, o físico Stephen Hawking aos 20 anos foi acometido por uma doença degenerativa que atingiu todos os músculos do corpo e mesmo assim tornou-se um dos maiores mestres em cosmologia; a cegueira não impediu o grande sucesso dos músicos e cantores Steve Wonder e Ray Charles; a família do grande cientista Albert Einstein temia que ele fosse um “retardado” pois só falou com 4 anos de

idade e na escola era aprovado com nota mínima, exceto em matemática, sendo aconselhado a desistir do estudo por falta de capacidade; o Transtorno Afetivo Bipolar não impediu que Van Gog deixasse ser um exímio pintor.

Esses (as) e tantos (as) outros (as) são exemplos de vida para todos (as) nós. E se tivessem desistido (a) de si próprios (as) e assumido um “papel de vítima” ou “resignando-se” ao que os outros (as) diziam deles? Teriam superado as suas dificuldades e mostrado que qualquer pessoa é especial e diferente, tendo então, as mesmas condições dentro das suas potencialidades?

Geralmente, os (as) “diferentes” ficam à margem do convívio com grupos sociais, sendo privados (as) de uma convivência cidadã. No Brasil, a Lei Federal n° 7853, de 24 de outubro de 1989, assegura os direitos básicos aos (às) pessoas com necessidades especiais. Em seu artigo 8º⁹² se constitui como crime punível com reclusão (prisão) de 1 a 4 anos e multa, quem:

[...] recusar, suspender, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, porque é portador de deficiência; impedir o acesso a qualquer cargo público porque é portador de deficiência; negar trabalho ou emprego, porque é portador de deficiência; recusar, retardar ou dificultar a internação hospitalar ou deixar de prestar assistência médico-hospitalar ou ambulatoria, quando possível, a pessoa portadora de deficiência.⁹³

Calcula-se que no mundo inteiro haja mais de 500 milhões de pessoas com alguma deficiência. Segundo a Organização Mundial da Saúde, nos países em via de desenvolvimento, cerca de 50% dessas pessoas são afetadas por algum tipo de deficiência mental. De acordo com dados do Banco Mundial, existem mais de 50 milhões de pessoas com deficiência na América Latina e Caribe. Destas, mais de 80% estão desempregadas e as que trabalham têm salários baixos. Das crianças com deficiência, apenas 20% delas estão em escolas. As seguradoras de saúde rejeitam clientes com deficiência. Os poucos dados disponíveis revelam que menos de 20% dos incapacitados recebem benefícios de seguro. Os números são impressionantes. No Brasil, o censo demográfico de 2000 registrou cerca de 25 milhões de pessoas com

⁹² CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, de 05 de outubro de 1988.

⁹³ Lei Federal n° 7853, de 24 de outubro de 1989.

necessidades especiais, o que corresponde a 14,4% da população. Nas regiões do Nordeste passam de 18%! Em São Paulo, com a menor incidência do país, são 11,4%.

Ao longo da história dessa realidade complexa, as sociedades construíram termos e expressões para designar, caracterizar e diferenciar as pessoas com necessidades especiais que são freqüentemente vítimas de exclusão social e de discriminação. A lista de nomes utilizados é grande e, muitas vezes, denota preconceito, desprezo e mesmo exclusão.

Em todas as épocas e localidades, as sociedades construíram termos e expressões para designar, caracterizar e diferenciar as pessoas com necessidades especiais. A pergunta que sempre é feita tem sido esta, com alguma variação: “Qual é o termo correto: anormal, alienado, portador de necessidades especiais, especial, imperfeito, pessoa especial, portador de deficiência, deficiente, pessoa portadora de deficiência, portador de necessidades especiais, portador de necessidades educacionais especiais ou pessoas com necessidades especiais?” Esses termos foram incorporados pela cultura, encontrando-se presentes nos dicionários atuais. Todas essas palavras e rótulos expressam posicionamentos diante dessas realidades humanas em diversos contextos históricos e culturais mais ou menos preconceituosos.

Jamais houve ou haverá uma única nomenclatura correta, válida definitivamente em todos os tempos e espaços. A razão disto reside no fato de que, a cada época, os termos utilizados no decorrer da história são empregados com um significado que seja compatível com os valores vigentes em cada sociedade enquanto esta evolui em seu relacionamento com as pessoas que possuem este ou aquele tipo de necessidade especial. Essas expressões podem ser conceitos ou preconceitos e retratam a dificuldade de se nomear, não somente um evento biológico ou acidental, mas todo um relacionamento afetivo e social com o outro em sua diferença e alteridade.

Cada época introduz novos termos e designações e condena as terminologias anteriores. Não se trata de criar uma cultura, um modelo deficitário como parâmetro de vida para as pessoas com necessidades educacionais especiais, mas estamos diante de uma realidade diferenciada, inegável, mesmo quando os termos empregados parecem ser ou pretendem parecer politicamente corretos. Uma pessoa não deve ser reduzida, nem identificada com seus limites sensoriais, emocionais, mentais ou

motores, mas ela também não pode ser entendida e acolhida sem eles. Hoje, a tendência é para uma suavização dos termos. A busca sempre renovada de expressões mais adequadas, socialmente positivas, para designar essas condições diferenciadas não deve ser a ocasião de uma nova alienação.

No começo da história, durante séculos, aquele (a) que tinha deficiência era tido como socialmente inútil, um peso morto para a sociedade, um fardo para a família, alguém sem valor profissional. Na década de 50 surgiram as primeiras unidades da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE. O termo “os excepcionais” significava “indivíduos com deficiência mental”. Na mesma época foi fundada a Associação de Assistência à Criança Defeituosa – AACD (hoje denominada Associação de Assistência à Criança Deficiente).

No século 20 até 1960 usava-se “os incapacitados”. O termo significava, de início, “indivíduos sem capacidade” e mais tarde evoluiu e passou a significar “indivíduos com capacidade residual”. Durante várias décadas, era comum o uso deste termo para designar pessoas com deficiência de qualquer idade. Uma variação foi o termo “os incapazes”, que significava “indivíduos que não são capazes” de fazer algumas coisas por causa da deficiência que tinham. Reconhecer que a pessoa com deficiência poderia ter capacidade residual, mesmo que reduzida, foi um avanço da sociedade mas, ao mesmo tempo, considerava-se que a deficiência, qualquer que fosse o tipo, eliminava ou reduzia a capacidade da pessoa em todos os aspectos: físico, psicológico, social, profissional, etc.

De 1960 até 1980 os termos usados eram “crianças defeituosas” e “os defeituosos”. O termo significava “indivíduos com deformidade” (principalmente física). Já o termo “os deficientes” nomeava “indivíduos com deficiência” física, mental, auditiva, visual ou múltipla, que os levava a executar as funções básicas de vida (andar, sentar-se, correr, escrever, tomar banho etc.) de uma forma diferente daquela como as pessoas sem deficiência faziam. E isto começou a ser aceito. A sociedade passou a utilizar estes três termos, que focalizam as deficiências em si sem reforçarem o que as pessoas não conseguiam fazer, como a maioria. Simultaneamente, difundia-se o movimento em defesa dos direitos das pessoas superdotadas (expressão substituída por “pessoas com altas habilidades” ou “pessoas com indícios de altas habilidades”). O

movimento mostrou que o termo “os excepcionais” não poderia referir-se exclusivamente aos que tinham deficiência mental, pois as pessoas com superdotação também são excepcionais por estarem na outra ponta da curva da inteligência humana.

Entre os anos de 1981 até 1987, por pressão das organizações de pessoas com deficiência, a ONU deu o nome de “Ano Internacional das Pessoas Deficientes” ao ano de 1981 e, por conta disso, o mundo achou difícil começar a dizer ou escrever “pessoas deficientes”. O impacto desta terminologia foi profundo e ajudou a melhorar a imagem destas pessoas. Pela primeira vez em todo o mundo, o substantivo “deficiente” (como em “os deficientes”) passou a ser utilizado como adjetivo, sendo-lhe acrescentado o substantivo “pessoa”. A partir de 1981, nunca mais se utilizou a palavra “indivíduos” para se referir às pessoas com deficiência. Foi atribuído o valor “pessoas” àqueles que tinham deficiência, igualando-os em direitos e dignidade à maioria dos membros de qualquer sociedade ou país.

A Organização Mundial de Saúde (OMS) lançou em 1980 a Classificação Internacional de Impedimentos, Deficiências e Incapacidades, mostrando que estas três dimensões existem simultaneamente em cada pessoa com limitações. De 1988 até 1993, alguns líderes de organizações de pessoas com deficiência contestaram o termo “pessoa deficiente”, alegando que ele sinaliza que a pessoa inteira é deficiente, o que era inaceitável para eles.

O termo “pessoas portadoras de deficiência” era utilizado somente em países de língua portuguesa e foi proposto para substituir o termo “pessoas deficientes” e logo em seguida este termo foi substituído para “portadores de deficiência. O “portar uma deficiência” passou a ser um detalhe da pessoa. A nomenclatura foi adotada nas Constituições Federal e Estaduais e em todas as leis e políticas pertinentes ao campo das deficiências. Conselhos, coordenadorias e associações passaram a incluir o termo em seus nomes oficiais.

A partir da promulgação da Declaração de Salamanca surgiu o termo “necessidades educativas especiais”, que veio substituir o termo “especial” anteriormente utilizado em educação para designar a pessoa com deficiência. Porém, este novo termo não se refere apenas à pessoa com deficiência física, pois engloba toda e qualquer necessidade considerada atípica e que demande algum tipo de

abordagem específica por parte das instituições, seja de ordem comportamental, social, física, emocional ou familiar.

De início, “necessidades especiais” representava apenas um novo termo. Depois, com a vigência da Resolução CNE/CEB nº 2, de 11/9/01⁹⁴, o seu Art. 5 explica que “necessidades especiais” passou a ser um valor agregado tanto à pessoa com deficiência quanto a outras pessoas. Atualmente, o termo “portador” foi suprimido e a nova nomenclatura usada é “pessoa com necessidades educacionais (ou educativas) especiais”.

Existe todo um cuidado em nomear uma “pessoa com necessidade especial” por causa dos preconceitos impostos pela sociedade, que são enormes! Em relação aos (às) deficientes mentais, eles (elas) já foram tratados (as) como imbecis (que originalmente não era uma palavra agressiva), alienados (as), excepcionais. No que se refere aos (às) portadores (as) de sofrimentos psíquicos, eram designados (as) de loucos (as) e doidos (as). As palavras são logo ultrapassadas, contaminadas pelo preconceito, mas não precisamos perder tempo suavizando termos, recriando paradoxos.

Temos que ser desafiados a deixar de ser, muitas vezes, meros (as) expectadores (as), para nos envolvermos com ações e posturas que atendam às questões existenciais e resgatem a dignidade, reconhecendo que todas as pessoas são limitadas e acolher “o (a) diferente”, pois todos somos seres humanos. O principal objetivo da inclusão é promover a autonomia, criando mecanismos para a participação efetiva das pessoas com necessidades especiais como protagonistas de sua história, mostrando os valores que devem orientar a sociedade no seu relacionamento com essas pessoas.

O valor agregado às pessoas é o de elas fazerem parte do grande segmento dos (as) excluídos (as) que, com o seu poder pessoal, exigem sua inclusão em todos os aspectos da vida da sociedade, embora que algumas ainda estejam emaranhadas nas significações dos conceitos e esqueçam o real sentido da inclusão. Outra questão importante: Será que podemos tentar nomear e classificar essas pessoas? E elas, o que pensam disso? Também estão inseridas nesse processo de escolha de nomenclatura? Esse fator é o mais importante? Diante de tantas indagações, o presente trabalho se propõe a pesquisar um público de pessoas com necessidades especiais: os (as) portadores (as) de sofrimentos psíquicos.

⁹⁴ Resolução CNE/CEB nº 2, de 11/9/01 - **CNE/CEB**

2.4 Pessoas portadoras de sofrimento psíquico

Na grande maioria das vezes as doenças mentais não estão interligadas às loucuras que vemos na humanidade, pois o conceito de loucura advém da Antigüidade e a interpretação do que vem a ser doença mental aparece no século XVII, embora até hoje as pessoas ainda confundam esses termos ou desvios de comportamentos. Pessoas que têm atitudes fora dos padrões normais de um grupo societário não podem ser consideradas doentes mentais. Muitas vezes as loucuras independem do modelo de cultura em que se está inserido. Por exemplo, paixões e excentricidades podem ser consideradas como loucuras, mas nunca como uma doença mental.

Esse novo pensar surgiu a partir do século V antes de Cristo, através do grego Hipócrates, que é considerado uma celebridade na história da saúde e visto atualmente como o “pai da medicina”. Durante várias gerações, sua família dissertou sobre os cuidados com a saúde. Hipócrates tentou constituir preceitos de categorização para as doenças mentais e naquela época histeria, mania e melancolia eram termos utilizados para diferenciar estes tipos de doenças, mas posteriormente outras nomenclaturas passaram a ser utilizadas: loucura circular, catatonia, paranóia, dentre outras.

Entretanto, o primeiro sistema de classificação abrangente e de cunho verdadeiramente científico surgiu com os estudos de Emil Kraepelin (1856-1926), que reuniu diversos distúrbios mentais sob a denominação de demência precoce –posteriormente chamada de esquizofrenia por Bleuler –, ao lado de outros transtornos psicóticos, separando-os do quadro clínico da psicose maníaco-depressiva Freud (1895), quase ao mesmo tempo, destacava da neurastenia uma síndrome, denominada neurose de angústia, que passou a ser classificada e estudada juntamente com outros tipos de neurose: hipocondríaca, histérica, fóbica e obsessivo-compulsiva. Esta terminologia perdurou até os anos 80, do século XX.⁹⁵

A partir de vários estudos no ano de 1952, a Associação Psiquiátrica Americana (APA) publicou a primeira edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-I. Posteriormente foram feitas algumas reformulações e acréscimos no

⁹⁵ REVISTA Psiquiatria – RS. Set/dez 2005. p.312. Disponível em: http://www.revistapsiqrs.org.br/administracao/arquivos/importancia_limitacoes_dsm_iv.pdf. Acesso em: 12 dez. 2007.

referido escrito e o mesmo passou por várias revisões, tais como a DSM-II em 1968, DSM-III, em 1980, DSM-III, em 1987 e em 1994 a DSM-IV. Cada nomenclatura está intrinsecamente relacionada à sua publicação, mas o DSM-III foi considerado o manual que mais inovou os conceitos e categorias trabalhadas na psiquiatria, por isso o referido instrumento transformou-se num marco na história da psiquiatria moderna.

Na década de 70, a Organização Mundial de Saúde – OMS, ligada às Nações Unidas, deu uma nova concepção de um modelo normativo e ideal para a terminologia saúde: “Saúde é um estado de pleno bem estar físico, mental e social.”⁹⁶ No transcorrer do século XX diversas iniciativas ajudaram a entender as manifestações clínicas das doenças psíquicas e os avanços nos tratamentos medicamentosos, admitindo também uma maior compreensão nos diversos tipos de sofrimentos psíquicos. Esses transtornos mentais são capazes de comprometer comportamentos e sentimentos. Eles não são detectados através de exames realizados em laboratórios, pois os mesmos são observados mediante diferentes condutas do modelo que a sociedade entende como de normalidade.

Até a década de 90, a assistência psiquiátrica destinada às pessoas com sofrimentos psíquicos era essencialmente responsabilidade de hospitais e algumas vezes a solução considerada era a hospitalização, como única alternativa de tratamento. Muitos pacientes eram internados definitivamente devido às manifestações da doença e às dificuldades em controlar os sintomas.

Neste período começou a surgir a Reforma Psiquiátrica, a partir da qual os manicômios deixaram de ser a única alternativa para os tratamentos dos (as) sofredores (as) psíquicos e se passou a respeitar a pessoa na sua singularidade. O (a) sofredor (a) psíquico transformou-se em participante no processo saúde-doença, interagindo com profissionais que pudessem entender e trabalhar com suas diferenças individuais.

Nas duas últimas décadas, temos visto na esfera da Reforma Psiquiátrica Brasileira, grandes melhorias que colaboraram expressivamente. Muitos (as) profissionais envolvidos nesta área também passaram a transformar suas ações,

⁹⁶ Organização Mundial da Saúde – OMS. Disponível em: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/pt/com/1999/com1999_0244pt01.pdf. Acesso em: 29 set. 2007.

preocupando-se em proporcionar uma assistência mais apropriada, resgatando a cidadania, buscando propiciar uma condição mais adequada de vida a este indivíduo e contribuindo para uma melhora no desempenho cognitivo e social dessas pessoas. A pessoa em sofrimento psíquico, como qualquer outra, também tem o direito de vislumbrar e almejar uma nova maneira de vida através da qualidade na sua existência. Cada uma das perturbações mentais é encarada como uma síndrome ou um padrão comportamental.

A partir da promulgação da Portaria nº 224, de 29 de janeiro de 1992⁹⁷, que criou os Núcleos/Centros de Atendimento de Atenção Psicossocial (NAPS/CAPS), houve um expressivo progresso no atendimento e assistência aos indivíduos em sofrimento psíquico. Estes lugares de atendimento são locais e regionais, e mediadores entre os atendimentos ambulatoriais e as internações hospitalares, tentando fazer a mediação no que for possível para cada caso.

No ano de 1994, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais atingiu a atual versão e foi elaborado o DSM IV⁹⁸ que consta de 200 condições mentais da saúde e estabelece relação com a Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da Classificação Internacional de Doenças (CID –10)⁹⁹ da Organização Mundial da Saúde (OMS)¹⁰⁰. Esta considerou os anos 90 como “a década do cérebro”. Presentemente, é uma referência utilizada por médicos e outros profissionais envolvidos com a área da saúde mental, mas não deve ser vista como o único princípio de informação.

O CID –10 é um instrumento que permite que diferentes profissionais cheguem a uma concordância sobre os diagnósticos através dos variados e diferentes sintomas. Sua função não é rotular, categorizar as pessoas com comprometimentos mentais, mas transmitir informações reais a respeito dos distúrbios. Ao mesmo tempo, quando são diagnosticados, os sintomas podem ser abrandados e a pessoa e sua família aprendem

⁹⁷ Portaria Nº 224, de 29 de janeiro de 1992. Disponível em:

http://www.saude.mg.gov.br/atos_normativos/legislacao-sanitaria/estabelecimentos-de-saude/saude-mental/PORTARIA_224.pdf>. Acesso em: 01 out. 2007.

⁹⁸ Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM IV. Disponível em:

<http://virtualpsy.locaweb.com.br/dsm.php>>. Acesso em: 03 out. 2007.

⁹⁹ Classificação Internacional de Doenças (CID –10). Disponível em:

<http://www.datasus.gov.br/cid10/webhelp/cid10.htm>>. Acesso em: 13 out. 2007.

¹⁰⁰ Organização Mundial da Saúde – OMS, Disponível em:

http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/pt/com/1999/com1999_0244pt01.pdf>. Acesso em: 29 set. 2007.

a lidar com as manifestações dos mesmos, proporcionando algumas vezes esperança e controle pessoal e clínico sobre a doença.

Com o DSM IV, alguns termos deixaram de ser usados ou foram evitados. Neurose e histeria foram nomenclaturas substituídas por transtorno mental. Outra relevante especificidade veio desde o DSM-III que definiu que, simultaneamente, uma mesma pessoa poderia ter diagnósticos de diferentes transtornos.

A partir de 2001, o movimento da luta “anti-manicômios” passou a alcançar valiosas aquisições, vencendo algumas barreiras contra o preconceito. Com a aprovação da Lei de Reforma Psiquiátrica – nº 10216 de 06/04/01¹⁰¹, que teve seu projeto revisto e alterado por 12 anos, finalmente uma legislação garantiu a proteção aos direitos das pessoas com sofrimentos psíquicos. A referida lei garante:

Os direitos e a proteção das pessoas acometidas de transtornos mentais, de que trata esta Lei, são assegurados sem qualquer forma de discriminação quanto a raça, cor, sexo, orientação sexual, religião, opção política, nacionalidade, idade, família, recursos econômicos e grau de gravidade ou tempo de evolução de seu transtorno, ou qualquer outra.¹⁰²

Mas o que é sofrimento psíquico? Como ele se manifesta? Como as experiências vividas no cotidiano podem proporcionar uma melhor qualidade de vida para pessoas portadoras de sofrimento psíquico? Em certos casos, as pessoas não nascem com uma doença psiquiátrica. Esta desordem de distintos processos mentais, ou seja, este rompimento com a realidade se manifesta, geralmente, no fim da adolescência ou início da terceira idade. Muitas vezes o início da doença é mais precoce no homem que na mulher, tendo o homem uma melhor probabilidade de adaptação social.

A doença mental se desencadeia ao longo da vida por diversos fatores e se manifesta através de vários sintomas: delírios, insônia, medo, alterações da afetividade, do humor e do pensamento, isolamento, sentimentos de inferioridade, vontade de morrer, desmotivação, inquietação, desânimo, tristeza, “ouvir vozes”, depressão, alucinações, apatia, enfim, estes são alguns sintomas que podem contribuir para

¹⁰¹ Lei de Reforma Psiquiátrica – nº 10216 de 06/04/01. Disponível em http://pt.wikisource.org/wiki/Lei_n%C2%BA_10.216_%286_de_abril_de_2001%29. Acesso em: 01 out. 2007.

¹⁰² Lei de Reforma Psiquiátrica, 2001.

desencadear uma doença mental e podem contribuir até para o suicídio. Esses indícios têm diversas variações de acordo com o progresso da doença, mas esta para ser diagnosticada não precisa que todos os sintomas se manifestem. Os mesmos precisam ser constantes e se apresentar nestas pessoas durante um mês aproximadamente, para que então a doença seja caracterizada. Nem todas as ênfases dos sintomas se apresentam na mesma proporção.

O sofrimento psíquico provém de fontes internas e externas. Ambientes familiares, escolares e profissionais também podem afetar e serem afetados por estas pessoas. Trata-se de doenças que podem deixar as pessoas extremamente incapacitadas se não forem adequadamente tratadas.

A doença mental pode suscitar equívocos, imprecisões, ansiedades e preconceitos em seus portadores, familiares, amigos e em toda a sociedade. As atividades dirigidas aos (às) portadores (as) de sofrimento psíquico e aos seus familiares estão voltadas para a integração dessas pessoas nos grupos sociais nos quais os (as) mesmos (as) estão inseridos (as). Outro fator de suma importância para o tratamento adequado da doença é a superação da sua negação, vencendo os preconceitos, pois somente a aquiescência pode reger a transformação e para que isso se dê, primordialmente é necessário que o diagnóstico seja definitivo e abertamente mostrado às pessoas envolvidas, ou seja, o (a) paciente e seus familiares.

Dentre as doenças mentais, podemos mencionar algumas que se apresentam em maior proporção entre as pessoas:

Ajustamento; Transtornos (alimentares; afetivo bipolar; esquizotípicos; emocionais; mentais e comportamentais; neuróticos; de personalidade; de condutas; de controle de impulsos e impulsos; de conversão; de tique, de humor; do TOC (transtorno obsessivo compulsivo); do desenvolvimento da fala e da linguagem; do sono; de despersonalização; de identidade; delirantes; depressivos; pânico); Alzheimer; Amnésias; Anorexia Nervosa; Ansiedade, Ataque de Pânico; Bulimia; Delirium; Demências; Esquizofrenias; Maníaco; Múltipla, Personalidade; Paranóide, Psicoses; síndrome do pânico e a fobia sócia.[...] Os sintomas variam de pessoa para pessoa, como também de acordo com a evolução da doença, mas as pessoas portadoras de sofrimentos psíquicos não necessitam apresentar todos os sintomas da doença, para ser diagnosticada a sua manifestação.¹⁰³

¹⁰³ Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM IV. Disponível em: <<http://virtualpsy.locaweb.com.br/dsm.php>>. Acesso em: 29 set. 2007.

Aceitar ser uma pessoa doente e que precisa de ajuda é a primeira e fundamental iniciativa para a eficácia de um tratamento, pois atualmente os recursos terapêuticos são bastante eficientes, garantindo grandes índices de recuperação, restaurando o convívio social. Na maioria dos casos, porém, esses tratamentos não são disponíveis para todas as pessoas com sofrimentos psíquicos, pois envolvem a participação direta de alguns profissionais especializados, aos quais, infelizmente, grande parte da população não tem acesso por causa de condições financeiras.

O indivíduo em sofrimento psíquico que convive com crises seguidas de internação hospitalar pode ter suporte de profissionais tais como psiquiatras e enfermeiras para que o (a) mesmo (a) consiga enfrentar as crises em seu ambiente familiar, evitando a internação e, conseqüentemente, diminuindo a cronicidade. Há casos em que a crise não consegue ser debelada em nível hospitalar mas o comprometimento profissional deve estar voltado para que a pessoa com sofrimento psíquico possa ter outras possibilidades para viver dignamente.

O processo de interação da pessoa com sofrimento psíquico num espaço de ensino-aprendizagem deve resultar na melhora do estado de saúde, pois neste processo de mudança de ambiente e de interesses, os relacionamentos vividos e a influência mútua com o grupo de colegas e professores (as) mostram uma nova possibilidade, outro universo. Mas o processo de transformação no seu dia-a-dia não é nada fácil. Essa pessoa também tem as suas angústias, sofrimentos, recaídas, limitações no seu modo de ser, fazer e de se relacionar, porém, esta não é uma característica apenas de uma pessoa com diagnóstico de sofrimento psíquico, mas de qualquer ser humano. De acordo com as possibilidades, cada um (uma) pode obter êxito nos seus objetivos pessoais, podendo superar os seus problemas através de estímulos, o que pode possibilitar a melhora do quadro psiquiátrico.

A pessoa com transtorno mental pode vivenciar as experiências do cotidiano, refletindo e buscando os significados de seus conhecimentos, mas muitas delas também se reportam e convivem com as lembranças da infância, que estão muito presentes no seu dia-a-dia, pois nesta fase da vida acontecem as primeiras interações entre elas e o meio no qual estão inseridas. Neste momento, as

socializações e os vínculos são de fundamental importância para o desenvolvimento dessas pessoas.

Na infância, o mundo das crianças gira, primordialmente, em torno da família, ou seja, do pai e da mãe. Porém o vínculo com a mãe, na grande maioria das vezes, ocorre com mais amplitude, pois é ela quem supre as primeiras necessidades (carinho, alimentação, higiene, dentre outras) gerando assim um sentimento de segurança. A atenção e o cuidado que elas habitualmente manifestam pelos (as) filhos (as), provendo os seus anseios, estabelecem vínculos que transmitem a sensação de onipotência e onipresença para as crianças e que, em alguns casos, perduram por toda a vida.

Em relação às pessoas com sofrimentos psíquicos, muitas vezes este período da vida foi conflituoso, pelo fato de seu estado emocional e de saúde não ser entendido por outras pessoas, inclusive alguns pais que se separam da família e deixam esta tarefa apenas sob a responsabilidade da mãe. Também as mães podem tomar posturas drásticas de desapego e até de abandono por não “aceitarem um (a) filho (a) diferente”. Por isso, em certos momentos, esta relação é conflituosa, gerando tristeza e até revolta nas pessoas com sofrimento psíquico, ao lembrarem de determinados fatos, quando se sentiram rejeitados (as).

Sentimentos de violência, opressão, insegurança, abandono, conflitos, maus tratos, tristezas, podem ser percebidos no discurso de muitas destas pessoas ao referirem-se às suas famílias. O ambiente que deveria ser permeado de amor, de afeto, de atenção, de segurança física e emocional, imprescindível para um crescimento saudável, foi muitas vezes gerador de ações irracionais e deliberadas de insensibilidades, em que pai e mãe não tiveram o sentimento, a compreensão e a capacidade de entender a sua função no desenvolvimento dos seus filhos. Outro acontecimento importante que a família não deixa fluir é o processo de socialização dessas pessoas. Elas não podem ter contato nem estabelecer vínculos com outras pessoas e a proibição é algo bem presente em suas vidas. Não existem amigos fora do ambiente familiar por falta de permissão dos pais. Este tipo de interação é muito significativa e serve para estabelecer o início de outras relações, construindo assim a identidade da pessoa e sendo fonte de aperfeiçoamento de sua auto-estima e auto-imagem. Para contribuir com o desenvolvimento de uma pessoa saudável, é necessário

amor, carinho, cuidado, dentre outras necessidades, pois só assim poderá fomentar a formação de um indivíduo saudável e equilibrado.

Para a pessoa que tem sofrimento psíquico ir além das barreiras e ultrapassar os obstáculos, significa apropriar-se do seu ambiente, procurando superar as suas limitações através de uma evolução na qualidade de vida, permitindo receber um olhar respeitoso e digno. Muitas vezes ela sente que sua cidadania não existe ou que a sociedade usurpou este direito, deixando-a à mercê de suas ações e interações e sem ver que o (a) sofredor (a) psíquico (a) é capaz de viver com dignidade igual a todos os seres humanos, pois é um deles.

É essencial ter claro que medicar e suprimir os sintomas de uma pessoa portadora de sofrimento psíquico não é a única solução, pois se deve pensar em sua inclusão social. As circunstâncias impostas pela sociedade muitas vezes suscitam alterações mentais, provisórias ou estáveis, que podem levar a alguns transtornos mentais, porém obrigatoriamente não levam uma pessoa a ser portadora de deficiência.

Durante a pesquisa de campo¹⁰⁴ foi detectado que os quadros mais freqüentes de sofrimento psíquico apresentados são a esquizofrenia, o transtorno obsessivo compulsivo (TOC) e a bipolaridade. Os outros sintomas existentes estão interligados a essas patologias, por isso estarei apresentando mais detalhadamente as referidas doenças.

2.4.1. ESQUIZOFRENIA

Vários são os sintomas de uma pessoa esquizofrênica: delírios, alucinações, discurso desorganizado ou incoerente, disfunções cognitivas e emocionais que comprometem a percepção, o pensamento, a linguagem, a comunicação, o afeto, a reflexão, a inteligência e a atenção. Para ser considerado (a) esquizofrênico (a) é necessário que vários dos referidos sintomas estejam associados, prejudicando a vida profissional e o desempenho social.

¹⁰⁴ A pesquisa de campo será apresentada no cap. 3, contendo as informações acerca da Etapa 6 do Ensino Fundamental, no turno da tarde, público alvo da pesquisa de campo.

É importante que o (a) docente consiga distinguir e diferenciar algumas características da pessoa esquizofrênica. Quando a mesma se encontra em crise, ou não está tomando a medicação adequada, algumas situações podem acontecer, tais como: expressão da face sem ausência de estímulo, parecendo até que está constantemente sorrindo; dormir durante a aula, pois permanece ativo e inquieto à noite; retraimento social; ataques de raiva; agressividade; nervosismo; irregularidades nas funções motoras (andar dentro da sala à toa sem direção definida, ficar se balançando ou imóvel, fungar, estalar a língua); dificuldades de concentração; dano na memória; não se preocupar com a sua aparência física, nem com a higiene do corpo; confundir-se entre a diferença de direita e esquerda; dificuldade de concentração em atividades dirigidas; perda do interesse pela escola ou trabalho, tendo ainda quadros depressivos e psicóticos.

O discurso dos indivíduos com Esquizofrenia pode ser desorganizado de variadas maneiras. A pessoa pode "sair dos trilhos", saltando de um assunto para outro [...]; as respostas podem estar obliquamente relacionadas ou não ter relação alguma com as perguntas; raramente, o discurso pode estar desorganizado de forma tão severa, que é praticamente incompreensível e se assemelha à afasia receptiva em sua desorganização lingüística ("incoerência") [...]. Um comportamento amplamente desorganizado pode manifestar-se de variadas maneiras, indo desde o comportamento tolo e pueril até a agitação imprevisível [...]. A pessoa pode parecer mostrar-se acentuadamente desleixada, vestir-se de modo incomum (por ex., usar casacos sobrepostos, cachecóis e luvas em um dia quente) [...] ou uma agitação imprevisível e sem um desencadeante (por ex., gritar ou praguejar).¹⁰⁵

Também podem ocorrer alterações físicas, tais como: palato bastante arqueado, olhos muito juntos ou demasiadamente separados, má formação quase imperceptíveis das orelhas e déficits sensoriais (perda de audição) após os 60 anos. A pessoa esquizofrênica também tem uma tendência muito grande à dependência de nicotina, desencadeando, assim, doenças cardíacas e pulmonares.

A esquizofrenia não tem uma idade definida para se manifestar: a mesma pode aparecer quando a pessoa tem em torno de 20 anos ou após os 45 anos. Na grande maioria das vezes, a expectativa de vida para os (as) portadores (as) de esquizofrenia é menor do que para as outras pessoas, por diversas razões, dentre elas o suicídio, pois

¹⁰⁵ Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM IV, Disponível em: <<http://virtualpsy.locaweb.com.br/dsm.php>>. Acesso em: 10 out. 2007.

parte delas atenta contra a sua própria vida. Vários são os fatores de risco de suicídio, dentre eles, os que se apresentam mais frequentemente são: ser do sexo masculino, ter menos de 30 anos, ter sintomas depressivos, estar desempregado e ter alta hospitalar recente.

A família se deparara com dificuldades para traduzir as atitudes e procedimentos desta pessoa, achando que as alterações fazem parte de um período de tempo, de uma fase e que logo desaparecerá. Não dá tanta importância aos fatos ocorridos ou “faz de conta” que os mesmos não estão acontecendo e diagnostica prováveis possibilidades acerca do mesmo. Isso faz com que a doença atinja um nível mais severo uma vez que o início do tratamento não foi realizado em tempo hábil.

2.4.2. TRANSTORNO OBSESSIVO COMPULSIVO (TOC)

As principais situações que caracterizam o Transtorno Obsessivo Compulsivo (TOC) são obsessões e compulsões. O Manual de Psiquiatria define as obsessões como sendo “idéias, pensamentos, impulsos ou imagens persistentes, que são vivenciados como intrusivos e inadequados e causam acentuada ansiedade ou sofrimento. O conteúdo da obsessão é estranho, não está dentro de controle.”¹⁰⁶ A pessoa obsessiva reconhece que:

As obsessões são produtos de sua própria mente e não impostas a partir do exterior (como na inserção de pensamento). As obsessões mais comuns são pensamentos repetidos acerca de contaminação (ser contaminado em apertos de mãos), dúvidas repetidas (imaginar se foram executados certos atos, tais como ter machucado alguém em um acidente de trânsito ou ter deixado uma porta destrancada), uma necessidade de organizar as coisas em determinada ordem (intenso sofrimento quando os objetos estão desordenados ou assimétricos), impulsos agressivos ou horrorizantes (de machucar o próprio filho ou gritar uma obscenidade na igreja).¹⁰⁷

No que se refere às compulsões, a definição desta patologia é estabelecida da seguinte forma:

¹⁰⁶ Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM IV. Disponível em: <<http://virtualpsy.locaweb.com.br/dsm.php>>. Acesso em: 10 out. 2007.

¹⁰⁷ Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM IV.

As compulsões são comportamentos repetitivos (por ex., lavar as mãos, ordenar, verificar) ou atos mentais (por ex., orar, contar, repetir palavras em silêncio) cujo objetivo é prevenir ou reduzir a ansiedade ou sofrimento, ao invés de oferecer prazer ou gratificação [...]. Na maioria dos casos, a pessoa sente-se compelida a executar a compulsão para reduzir o sofrimento que acompanha uma obsessão ou para evitar algum evento ou situação temidos [...]. Em alguns casos, os indivíduos realizam atos rígidos ou estereotipados de acordo com regras idiossincriticamente elaboradas, sem serem capazes de indicar por que os estão executando. Por definição, as compulsões ou são claramente excessivas, ou não têm conexão realista com o que visam a neutralizar ou evitar.¹⁰⁸

Os sentimentos advindo do Transtorno Obsessivo Compulsivo não precisam, obrigatoriamente, estar vinculados a situações do cotidiano, pois a pessoa com obsessões, na grande maioria das vezes, elimina ou omite essas sensações, condicionando logo em seguida a outro ato de compulsão. Nem sempre há o discernimento nestas ações e poderá ocorrer a banalização da atitude, incorporando-a às atividades diárias. A realização das obsessividades tem a capacidade de se transformar num fundamental e imperativo exercício diário do (a) portador (a), o que pode induzir a várias fragmentações em todos os níveis de relacionamentos que a pessoa está envolvida. O retraimento poderá fazer com que o (a) portador (a) não queira mais sair de casa e apenas este ambiente se torna o seu limite de convivência.

Assim como a esquizofrenia, as obsessões ou compulsões tendem a acometer o (a) portador (a) ao sofrimento, pois ele (a) empregará parte do seu dia nestas atitudes, o que poderá intervir em sua rotina, resultando em fragmentados e ineficazes desempenhos cognitivos, uma vez que os mesmos requerem atenção e concentração. Um exemplo disto é o atraso que poderá ocorrer no rendimento escolar.

O Transtorno Obsessivo Compulsivo tem a possibilidade de, num dado momento, encontrar-se ligado com outros transtornos, tais como: Transtorno Depressivo, Transtornos de Ansiedade (fobias), Transtorno de Pânico, Transtornos Alimentares, Transtorno da Personalidade, dentre outros. Qualquer atividade que seja realizada repetidamente e em excesso é considerada compulsiva.

¹⁰⁸ Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM IV.

2.4.3. TRANSTORNO BIPOLAR

O transtorno bipolar também já foi denominado de psicose maníaco depressiva, porém deixou de ser assim chamado porque este transtorno obrigatoriamente não apresenta sintomas psicóticos para caracterizá-lo. O Transtorno Bipolar poderá apresentar aspectos psicóticos, com características melancólicas e/ou maníacas. Deve ser levado em consideração que ele nem sempre apresenta as duas fases, pois há pessoas que apresentam apenas a fase maníaca e mesmo assim poderão ser diagnosticadas como sendo bipolares.

A partir dos anos 80, houve uma mudança de nomenclatura. Esse transtorno deixou de ser visto como uma perturbação psicótica para ser analisado como uma alteração afetiva, pois o mesmo é uma forma de distúrbio de temperamento:

Transtorno caracterizado por dois ou mais episódios nos quais o humor e o nível de atividade do sujeito estão profundamente perturbados, sendo que este distúrbio consiste em algumas ocasiões de uma elevação do humor e aumento da energia e da atividade (hipomania ou mania) e em outras, de um rebaixamento do humor e de redução da energia e da atividade (depressão). Pacientes que sofrem somente de episódios repetidos de hipomania ou mania são classificados como bipolares.¹⁰⁹

Caracteriza-se pelas variações e alterações do humor entre uma fase maníaca, hiperativa, eufórica e uma fase depressiva, gerando ansiedade e tristeza. Há uma repetição sucessiva de sintomas depressivos com maníacos e por causa desta variação, algumas vezes o diagnóstico adequado só será realizado depois alguns anos. Entre ambas as fases, a pessoa bipolar poderá ter uma vida normal. Em poucos casos, não será possível uma plena recuperação e as pessoas tornam-se impossibilitadas de ter uma vida independente, sempre tendo o auxílio de outras pessoas.

O distúrbio se inicia em torno dos 20 anos, mas não é uma regra, pois o mesmo também poderá acontecer após os 40 anos. Ele causa incapacidades e graves sofrimentos para os (as) portadores (as) e suas famílias. Na década de 90, a Organização Mundial de Saúde (OMS) apresentou dados que mostraram que o

¹⁰⁹ Classificação Internacional de Doenças - CID 10, Disponível em:

http://virtualpsy.locaweb.com.br/cid.php?pagina=5&pg_grupo=1&busca=<r=>. Acesso em: 13 out. 2007.

transtorno bipolar foi a sexta maior causa de pessoas incapacitadas para exercer a sua cidadania.

O Transtorno bipolar se divide em dois tipos:

- Tipo 1 - caracterizado pela presença de episódios de depressão e maníacos.
- Tipo 2 - caracterizado pela alternância de depressão e episódios mais leves de euforia (hipomania), não apresentando episódios maníacos.

Algumas características de uma pessoa com transtorno bipolar: perder a vontade de ir à escola e chegar a uma repetência; fracasso profissional; não controlar as emoções quando está em estágio eufórico, mas quando entra em depressão perder a vontade de realizar qualquer atividade; ter um comportamento violento; expressão delirante de elevação; ausências; fuga de idéias; alegrias contagiantes ou irritações agressivas; não apresentar medo diante dos desafios; ter alterações no ciclo do sono ou privação do sono; atitudes inconvenientes ou insuportáveis no convívio social; tristeza; atitudes de desespero; auto-estima baixa; ter o hábito de ser negativa, sempre em torno de morte ou doença. A alteração pode ser de um dia para o outro, sem nenhuma mudança externa interferindo. A pessoa tem que se educar para saber controlar as suas emoções, os seus comportamentos. O suicídio é a causa mais freqüente de morte dessas pessoas, comumente no meio dos jovens.

Uma pessoa que tenha o Transtorno Afetivo Bipolar também poderá ser bem sucedida na vida. Os momentos em que não está em crise muitas vezes em nada interfere na sua atividade profissional. Um exemplo foi Van Gog, que era bipolar.

3 DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO E INSTITUCIONAL REFERENTE AO PROCESSO E À PRÁTICA DE INCLUSÃO NO COLÉGIO METODISTA AMERICANO

Neste capítulo será abordada a história da participação da Educação Metodista no Rio Grande do Sul, e será feita uma relação com os documentos da mesma, o compromisso e a responsabilidade social proposta por ela em suas instituições educacionais. Também será apresentada a pesquisa social que foi desenvolvida no Colégio Metodista Americano, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, na Etapa 6 do Ensino Fundamental, com a turma do turno da tarde.

3.1. Breve histórico da participação metodista no Estado do Rio Grande do Sul

O Colégio Metodista Americano está inserido na história educacional do Estado do Rio Grande do Sul e serve de referência à Educação Básica, através de sua proposta pedagógica, sua filosofia de ensino e seu quadro docente qualificado. Localizado no bairro Rio Branco, um dos locais privilegiados na cidade de Porto Alegre, ele reúne estudantes dos mais diversos bairros situados na Grande Porto Alegre.

O Metodismo chegou ao estado do Rio Grande do Sul em 1875, quando o pregador da Igreja Metodista de Montevideu João Correa veio para o Brasil. Porém, 10 anos após, é feita a sua nomeação para o Brasil e o missionário vem para Porto Alegre, trazendo consigo sua família e a professora Carmen Chacon. A referida professora chegou até aqui para ser instrutora da mocidade, que era o objetivo inicial do seu

trabalho. Em 27 de setembro de 1885 iniciaram-se as reuniões na casa da família Correa.

Desde o início de sua história no Rio Grande do Sul, a Igreja Metodista se faz presente no âmbito da inclusão, onde as mulheres, até então discriminadas pela sociedade tiveram parte fundamental também na história educacional do estado. O modelo de atividade educacional Metodista desenvolvido na época era diferente das propostas de outras instituições conceituadas na cidade, pois era desenvolvido em bairros operários e empobrecidos da cidade.

No ano de 1886 foi inaugurada uma escola noturna para mulheres pobres. Em outubro do mesmo ano, a professora Carmen Chacon funda um Colégio com a denominação Colégio Evangélico Misto nº 1 (apesar do nome não tinha estudantes de ambos os sexos) que funcionava no centro da cidade. Na inauguração do mesmo havia apenas 3 alunos matriculados. No final de 1886 a escola já contava com 187 alunos. No ano de 1889, ao falecer a sua fundadora, a instituição passou a ser administrada pela Divisão de Mulheres da Igreja Episcopal do Sul, dos Estados Unidos (EUA).

Pelo fato de sua supervisão estar a cargo de mulheres americanas, o mesmo passou a ser popularmente conhecido como “o Colégio das Americanas” e logo após, recebe a denominação de Colégio Americano. Nesta época, o Americano era uma instituição que atendia apenas meninas.

A partir do ano de 1921, o Colégio Americano passa para o regime de internato e externato. Posteriormente foram criados os cursos de graduação em Nutrição e Jardim de Infância. No ano de 1945, a arquiteta Mary Sue Brown constrói a nova sede do Colégio, no bairro Petrópolis. Em 1952 o Colégio Americano criou o primeiro curso de Secretariado do Brasil, que diplomava professores primários e de dietética. Posteriormente foi criado o curso de Dietista Escolar, que no ano de 1967 foi substituído pelo Curso Técnico Industrial de Alimentação.

Em 1973, foi criado o Instituto Metodista de Educação e Cultura (IMEC), fato de relevância para a história do Colégio Americano, pois passou a ser a entidade mantenedora do Colégio Americano. A partir de 1974, o colégio passa a adotar o sistema misto para o Ensino de 1º grau (atualmente conhecido como Ensino Fundamental) e no ano seguinte esta oferta ampliou-se para o 2º grau (Ensino Médio).

A partir de 1977 ocorre um fato histórico na educação na Instituição Metodista, pois todos os níveis de ensino do Colégio Americano passam a ser misto.

No ano de 2002 há uma integração entre o Colégio Americano, o Colégio Metodista União de Uruguaiana e o Colégio e Faculdade IPA, formando assim, a Rede Metodista de Educação IPA. No ano de 2003 há uma fusão entre o Colégio Americano e o IPA. Ambos ofereciam Educação Básica e cursos universitários e neste ano o IPA fica responsável pela instrução no Ensino Superior e no Ensino Médio e o Colégio Americano com a Educação Básica. No ano seguinte, o Colégio Metodista Americano fica responsável pela formação de alunos (as) na Educação Básica e o IPA passa a ter a responsabilidade pela Educação Superior, que posteriormente passa a ser Centro Universitário. Em outubro de 2005 foi criada a Rede Metodista de Educação do Sul, através da integração do Instituto Metodista Centenário com o Instituto Metodista de Educação e Cultura, o Instituto Metodista União, de Uruguaiana e o Instituto Porto Alegre.

3.2. Educação e Inclusão: diálogo com os documentos da Igreja Metodista

A Igreja Metodista está fundamentada nos princípios bíblicos de respeito e valorização ao ser humano. Na sua visão de Missão, trabalha em várias áreas: Área de Ação Social, Área de Comunicação Cristã, Área de Educação, Área de Ministério Cristão, Área de Evangelização, Área de Patrimônio e Finanças, Área de Promoção da Unidade Cristã.

O Concílio Geral é o órgão máximo de deliberação da Igreja Metodista. Nele são estabelecidas as normas e regras para a Igreja, através de seus Cânones¹¹⁰, que é o documento de maior relevância e estabelece relações de ordem estrutural. Nesta declaração constam todos os documentos oficiais da Igreja, tais como: Art. 4 - O credo Social; Art. 24 - Plano para a Vida e a Missão; Art. 26 - Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista.

¹¹⁰ Cânones da Igreja Metodista. Disponível em: <<http://www.metodista.org.br/index.jsp?conteudo=4497>> Acessado em: 16 set. 2007.

3.2.1. DO CREDO SOCIAL

O Credo Social da Igreja Metodista é alicerçado nas bases bíblicas, expressando uma relação entre a fé cristã e a vida do ser humano em sociedade, através da responsabilidade social da Igreja Metodista no Brasil. O compromisso da Igreja Metodista não acontece apenas no âmbito pessoal, mas alcança a moral, a ética, a cultura, a política, a cidadania, o compromisso social, pois toda a ação da Igreja está regulamentada para a Missão. Através da análise dos documentos da Igreja Metodista, percebe-se que a mesma possui uma clara definição de missão na declaração de propósitos: “A missão de Deus no mundo é estabelecer o seu Reino. Participar da construção do Reino de Deus em nosso mundo, pelo Espírito Santo, constitui-se na tarefa evangelizante da Igreja”.¹¹¹

As Instituições Metodistas de Educação demonstram o propósito da Igreja Metodista em cumprir com sua missão, desenvolvendo uma educação que vise preparar a pessoa para o exercício pleno da cidadania e da construção de uma sociedade justa, fraterna, solidária e tolerante. Sendo assim, a educação nas Instituições Metodistas se fundamenta nos documentos que orientam a confessionalidade metodista.

A Doutrina Social se expressa no Credo Social ¹¹², que consta no Art. 4 dos Cânones da Igreja Metodista, e refere-se à herança, às bases bíblicas, à ordem político-social e econômica metodista, à responsabilidade civil e ao compromisso da comunidade metodista. A herança metodista é afirmada através da responsabilidade da Igreja no bem estar integral do ser humano, sem distinção de classe social ou qualquer outra diferença que possa existir.

A Igreja Metodista reconhece que é sua tarefa docente capacitar os membros de suas congregações para o exercício de uma cidadania plena. O propósito primordial dessa missão é servir ao Brasil por meio da participação ativa do povo metodista na formação de uma sociedade consciente de suas responsabilidades.¹¹³

¹¹¹ Cânones da Igreja Metodista – Art. 24 – Plano Para a Vida e a Missão da Igreja

¹¹² Cânones da Igreja Metodista – Art. 4 – Credo Social

¹¹³ Cânones da Igreja Metodista – Art. 4 – Credo Social

3.2.2. DO PLANO PARA A VIDA E A MISSÃO

O Plano para a Vida e a Missão da Igreja Metodista faz parte dos Cânones e está inserido no mesmo através do seu Art. 24. Este documento afirma que a Igreja Metodista busca um projeto de vida e sociedade fundamentado na noção do Reino de Deus. De acordo com a herança Wesleyana ¹¹⁴, os metodistas acreditam que precisam existir elementos fundamentais na unidade Metodista:

O Metodismo demonstra permanente compromisso com o bem estar da pessoa total, não só espiritual, mas também seus aspectos sociais (Lc 4.16-20). Este compromisso é parte integrante de sua experiência de santificação e se constitui em expressão convicta do seu crescimento na graça e no amor de Deus. De modo especial os metodistas se preocupam com a situação de penúria e miséria dos pobres. Como Wesley, combatem tenazmente os problemas sociais que oprimem os povos e as sociedades onde Deus os tem colocado, denunciando as causas sociais, políticas, econômicas e morais que determinam a miséria e a exploração e anunciando a libertação que o Evangelho de Jesus Cristo oferece às vítimas da opressão. Esta compreensão abrangente da salvação faz com que os metodistas se comprometam com as lutas que visam a eliminar a pobreza e a exploração e toda a forma de discriminação (Tg. 5.1-6; Gl. 5.1).¹¹⁵

Sendo assim, as instituições educacionais Metodistas deverão proporcionar aos (às) seus (as) educandos (as) um crescimento na obtenção dos seus conhecimentos pautados na ética, na justiça e na solidariedade, superando toda as forças que possam trazer a morte, dentro de uma perspectiva de transformação da pessoa, através da visão do reino de Deus.

A Igreja Metodista cumpre a sua missão na área de Educação Secular, atuando nos seguintes campos: na comunidade, sobretudo nas áreas carentes; nas instituições de ensino em todos os graus; no processo de reformulação do sistema educacional do país; nos órgãos educacionais da Igreja.¹¹⁶

A práxis pedagógica numa escola metodista não impõe os fundamentos da confessionalidade, mas o respeito à sua filosofia de trabalho e aos princípios éticos de defesa da dignidade da vida, que devem estar sempre presentes. A sua existência está fundamentada no pensamento de João Wesley, fundador do metodismo, que

¹¹⁴ Cânones da Igreja Metodista – Art. 24 – Plano Para a Vida e a Missão da Igreja

¹¹⁵ Cânones da Igreja Metodista – Art. 24 – Plano Para a Vida e a Missão da Igreja

¹¹⁶ Cânones da Igreja Metodista – Art. 24 – Plano Para a Vida e a Missão da Igreja

considerava a educação como interligada com a sua missão de salvar almas, não apenas no sentido espiritual, mas numa perspectiva social e comunitária. Ele mencionava, em seus escritos, que os metodistas não deveriam “se separar do mundo” assim como pregavam os “fanáticos”, mas fazerem-se presentes e atuantes na transformação de uma sociedade desigual e injusta.

Nas diversas áreas que a Igreja está inserida, a mesma deverá sempre ter presente a visão da Missão, para a qual foi chamada para cada área de trabalho:

A missão acontece na promoção da vida e do trabalho [...] para que haja vida é necessário comunhão e reconciliação com Deus e o próximo, direito à terra, habitação, alimentação, valorização da família e dos marginalizados da família, saúde, educação, lazer, participação na vida comunitária, política e artística, e preservação da natureza (At 2.42; II Co 5.18-20; Jo 10.10, 15.5; I Jo 1.7) [...] Participar na solução de necessidades pessoais, sociais, econômicas, de trabalho, saúde, escolares e outras fundamentais para a dignidade humana. Propugnar por mudanças estruturais da sociedade que permitam a desmarginalização social dos indivíduos [...].¹¹⁷

A educação como parte da Missão é o processo que visa oferecer uma compreensão da vida e de uma sociedade comprometida com a prática libertadora, segundo os ensinamentos de Jesus Cristo, questionando os sistemas de opressão e morte, quaisquer que sejam eles.

Através da Educação Secular, a Igreja se propõe a:

Capacitar a comunidade para cooperar no processo de transformação da sociedade, na perspectiva do Reino de Deus; ser a instituição educacional agente para atuar na sociedade na perspectiva do Reino de Deus; apoiar todas as decisões que promovam a vida, denunciar e combater todas as ações que destruam a vida; responder às necessidades do povo através da criação de escolas em áreas geográficas em desenvolvimento e em áreas carentes; propiciar possibilidades de estudos a alunos carentes; deixar claro o chamado de Jesus Cristo para o comprometimento da fé num espírito não-sectarista.¹¹⁸

Sendo assim, o Colégio Metodista Americano, como parte integrante da Rede Metodista de Educação do Sul, tem em sua concepção a educação enquanto exercício possibilitador de transformação individual e social, de acordo com os princípios cristãos de valorização e compromisso com o ser humano.

¹¹⁷ Cânones da Igreja Metodista – Art. 24 – Plano Para a Vida e a Missão da Igreja

¹¹⁸ Cânones da Igreja Metodista – Art. 24 – Plano Para a Vida e a Missão da Igreja

3.2.3. DIRETRIZES PARA A EDUCAÇÃO NA IGREJA METODISTA

As Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista é um documento que foi aprovado pelo Conselho Geral e sancionado pelo XIII Concílio Geral da Igreja Metodista. Ele está contido nos Cânones da Igreja através de seu Art. 26.

Por ter a consciência de que a educação é um processo de transformação social, a Igreja Metodista tem um compromisso também na área educacional. Sendo assim, sua ação educativa está presente por meio da família, da Igreja e de suas instituições de ensino secular, teológico, de ação comunitária e de comunicação. Desse modo, todos (as) devem desenvolver consciência crítica da realidade, compreendendo a importância do seu papel de transformação e de prática da justiça e da solidariedade. Essa ação deve estar ligada aos objetivos da Missão de Deus, visando à implantação do seu Reino:

Hoje, no Brasil, vivemos situações que exigem de nós resposta concreta. Os problemas que afligem nosso povo, desde a família até os aspectos mais amplos da vida nacional, colocam um grande desafio e todos precisam contribuir para encontrar as soluções que atendam aos verdadeiros interesses da maioria da nossa população. Percebemos que muitas são as forças contrárias à vida. Mas também acreditamos que o Evangelho nos capacita a encontrar aquelas soluções que possibilitam a realização dos verdadeiros interesses do povo brasileiro. Por isso, nós, metodistas, à luz da Palavra de Deus, examinamos nossa ação educativa presente, dispondo-nos a buscar novas linhas para essa ação.¹¹⁹

Por possuir bases bíblicas e tendo claro que o Reino de Deus deve alcançar todas as pessoas na sua totalidade, atendendo as suas necessidades, as diretrizes da Igreja para a Educação são agentes de libertação frente à opressão e domínio impostos pela nossa sociedade, frente ao preconceito e à discriminação de todas as formas. Dentre elas, as que se referem à exclusão de pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais no exercício do seu direito à cidadania e de acesso ao processo de ensino-aprendizagem.

A busca da superação do modelo educacional vigente é a meta das diretrizes educacionais da Igreja Metodista. A educação deve ser direito de todos (as) e não

¹¹⁹ Cânones da Igreja Metodista – Art. 26 – Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista

apenas de uma elite dominante, que discrimina e impede as transformações sociais. Diante disso, as diretrizes ficam assim estabelecidas:

Toda e qualquer iniciativa educacional da Igreja, especialmente a organização de novos cursos e projetos, levará sempre em consideração os objetivos da Missão, de acordo com os documentos oficiais da Igreja e as necessidades locais; [...] Será buscado um estreito relacionamento com as comunidades em que nossos trabalhos estão localizados, compartilhando com elas os seus problemas; Em todos os lugares em que a Igreja atua serão colocadas à disposição da comunidade, das organizações de classe e das entidades comunitárias, as instalações de que dispomos, tanto para a realização de programas, quanto para a discussão de temas de interesse comunitário, de acordo com os objetivos da Missão; As igrejas e instituições devem atuar também por meio de programas de educação popular, para isso, destinando recursos financeiros específicos; Toda a ação educativa da Igreja deverá proporcionar aos participantes condições para que se libertem das injustiças e males sociais que se manifestam na organização da sociedade; [...] Visando à unidade educacional da Igreja em sua missão, as igrejas locais e instituições se esforçarão no sentido de uma ação conjunta em seus projetos educacionais; A Igreja e suas instituições estabelecerão programas destinados à formação de pessoas capacitadas para todas as tarefas ligadas à ação educacional e social; Todas as agências de educação da Igreja Metodista, tanto igreja local quanto instituição, procurarão orientar os participantes de seu trabalho sobre as diretrizes ora adotadas, empenhando-se igualmente para que elas sejam vividas na prática.¹²⁰

O ensino formal deverá ultrapassar os limites de preparação para o mercado de trabalho, e preparar pessoas críticas e solidárias, sendo agentes de denúncia e transformação.

O (a) professor (a), como elemento mediador do processo ensino-aprendizagem, é parte fundamental para a reformulação de um novo projeto pedagógico que atenda as diferenças individuais. Porém, esse (a) educador (a) deve se desvincular de preconceitos existentes ou impostos pela sociedade, para ter êxito nessa difícil tarefa da inclusão. Ele (a) primeiramente tem que se livrar de todo e qualquer sentimento que possa impedi-lo (a) de exercer o seu papel, não só de professor (a), mas antes de tudo de cidadão (ã) preocupado em reformular conceitos e situações criadas por uma sociedade tão desigual.

O compromisso do ser humano em relação a si mesmo e ao outro é uma ação dinâmica, consciente, que não se esgota apenas através de atitudes conscientes e comprometidas. Trata-se da valorização da vida mesmo diante das dificuldades e dos desafios na busca de uma transformação social.

¹²⁰ Cânones da Igreja Metodista – Art. 26 – Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista

3.3. A inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na Etapa 6 das Séries Finais da Educação de Jovens e Adultos – EJA, do Colégio Metodista Americano

A pesquisa de campo será apresentada neste item, porém, é de fundamental importância perceber que o levantamento de dados realizados entre os (as) estudantes com necessidades educacionais especiais referem-se especificamente aos indivíduos que compõem a definição de portadores de sofrimentos psíquicos. Estes (as) educandos (as) estão matriculados na Etapa 6 do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos – EJA.

3. 3.1. IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

O Colégio Metodista Americano está inserido na história educacional do Estado do Rio Grande do Sul sendo referência à Educação Básica, através de sua proposta pedagógica, sua filosofia de ensino e seu quadro docente qualificado. Localizado no bairro Rio Branco, na cidade de Porto Alegre, ele reúne estudantes dos mais diversos bairros situados na Grande Porto Alegre.

A práxis educacional metodista de inclusão está marcada na sua gênese epistemológica desde o início de sua história, quando em 1885 a missionária Carmen Chacon chegou ao Brasil com o propósito de abrir uma escola para dar oportunidade de estudo às meninas.

O Credo Social relata que:

- 1- O homem como pessoa criada à imagem e semelhança de Deus é a realidade para a qual devem convergir todos os valores e recursos da sociedade.
- 2- A pessoa humana é membro do corpo social e dele simultaneamente agente e sujeito.
- 3- A sociedade é um todo social, sujeito permanentemente à influência de fatores que o modificam, que o pressionam impondo mudanças profundas no comportamento humano.
- 4- Para que uma sociedade traduza o sentido cristão de humanidade é necessário que, a par com a mudança das estruturas sociais, se processe uma transformação da mentalidade humana. O sentido cristão de humanidade só pode ser alcançado em uma

sociedade na qual as pessoas tenham vida comunitária, consciência de solidariedade humana e de responsabilidade social.¹²¹

A Igreja Metodista atua a mais de 250 anos na área da Educação e sempre se preocupou com uma educação comprometida com o ser humano na sua totalidade, através de uma educação inovadora e transformadora. Destaca-se no cenário educacional de várias regiões do país, com a sua presença diferenciada na visão de mundo, através de Escolas, Centros Universitários, Faculdades e Universidades. Nessa perspectiva, o Plano de Vida e Missão da Igreja Metodista ressalta:

A educação, na perspectiva cristã como parte da Missão, é o processo que visa a oferecer à pessoa e comunidade uma compreensão da vida e da sociedade, comprometida com uma prática libertadora, recriando a vida e a sociedade, segundo o modelo de Jesus Cristo e questionando os sistemas de denominações e morte, à luz do Reino de Deus.¹²²

O Colégio Metodista Americano está integrado à Rede Metodista de Educação do Sul e é determinado por uma filosofia cristã, buscando a valorização da vida em todos os sentidos. Através de seu Projeto Político Pedagógico contempla práticas educativas contextualizadas, projetos temáticos e interdisciplinares, atividades culturais e esportivas e avaliação formativa e participativa, fundamentando-se na tradição do ensino metodista.

A Igreja Metodista assume o compromisso de continuar implementando, numa sociedade marcada pela globalização e exclusão, os valores de uma educação comprometida com a solidariedade, à paz e a justiça para todas as pessoas. Com esta postura consciente e responsável, também é pautada a Educação de Jovens e Adultos, promovida pela referida Instituição. Esta modalidade de ensino oferecida pelo Colégio Metodista Americano adveio do compromisso cristão e social que permeiam todas as instituições de administração Metodista.

Desenvolvam consciência crítica da realidade; Compreendam que o interesse social é mais importante do que o individual; Exercitem o senso da prática da justiça e solidariedade; Alcancem a sua realização como fruto do esforço comum; Tomem

¹²¹ Cânones da Igreja Metodista – Art. 4 – Credo Social

¹²² Cânones da Igreja Metodista – Art. 24 – Plano Para a Vida e a Missão da Igreja

consciência de que todos têm direito de participar de modo justo dos frutos do trabalho; Reconheçam que, dentro de uma perspectiva cristã, útil é aquilo que tem valor social.¹²³

O Plano para a Vida e Missão da Igreja Metodista orienta a:

Participar na solução de necessidades pessoais, sociais, econômicas, de trabalho, saúde, escolares e outras fundamentais para a dignidade humana. Propugnar por mudanças estruturais da sociedade que permitem a desmarginalização social dos indivíduos e das populações pobres.¹²⁴

A política de inclusão do Colégio não está voltada apenas aos (às) portadores (as) de necessidades educacionais especiais, mas também a pessoas afro-descendentes e na inserção da modalidade de ensino voltada a Jovens e Adultos:

A Igreja Metodista cumpre a sua missão na área de Educação Secular, usando os seguintes meios: estabelecimento de programas para as atividades educacionais da Igreja, inclusive de suas instituições, com base em filosofia educacional coerente com a missão por ela aprovada; adequação dos currículos de curso à filosofia educacional da Igreja Metodista; estabelecimento de pastorais escolares nas instituições; desenvolvimento de sistemas de bolsas que atenda alunos carentes e projetos de interesse da Missão; capacitação e integração do pessoal da Escola na Missão; preparo de pessoal qualificado para exercício das diversas funções docentes e administrativas nas instituições da Igreja.¹²⁵

Pensando no compromisso filosófico, cristão, educacional e na inclusão social, o Colégio Metodista Americano ampliou ainda mais a sua área de atuação em 2003. Em 17 de dezembro, o Conselho Estadual de Educação aprovou o Parecer CEED nº 1409/2003 que tratava do Regimento Escolar Parcial do Ensino Fundamental e Ensino Médio na modalidade de Jovens e Adultos – EJA, consolidando assim, a legitimidade do curso que havia iniciado em agosto do mesmo ano.

Os princípios orientadores para a Educação de Jovens e Adultos – EJA a serem propagados no Colégio Metodista Americano são os documentos da Igreja Metodista que fundamentam as suas instituições educacionais, a legislação governamental vigente em nosso país e os princípios freireanos para a Educação Popular, definindo assim, os procedimentos formativos e construtivos para a vida do (a) educando (a).

¹²³ Cânones da Igreja Metodista – Art. 26 – Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista

¹²⁴ Cânones da Igreja Metodista – Art. 24 – Plano Para a Vida e a Missão da Igreja

¹²⁵ Cânones da Igreja Metodista – Art. 24 – Plano Para a Vida e a Missão da Igreja

3.3.2. ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO COLÉGIO METODISTA AMERICANO

A Educação de Jovens e Adultos - EJA desenvolvida pelo Colégio Metodista Americano tem como entidade mantenedora o Instituto Metodista de Educação e Cultura – IMEC, que responde por este projeto juntamente com a Coordenadoria dos projetos de extensão da Rede Metodista de Educação IPA. Esta modalidade de ensino-aprendizagem passou a fazer parte da Instituição a partir de agosto de 2003, com o intuito de atender aos (às) funcionários (as) da referida casa de ensino e demais trabalhadores (as) do entorno, que, por diversos motivos, não ingressaram ou não deram continuidade a seus estudos na Educação Básica.

A Direção Geral da Rede Metodista partiu do pressuposto de que uma Instituição de Ensino não poderia educar outras pessoas sem antes se preocupar com aquelas que estão inseridas na própria Instituição. O programa tinha, então, por objetivo oportunizar a inclusão de funcionários (as) da instituição no processo de ensino formal.

A Educação de Jovens e Adultos – EJA está prevista na fundamentação e nas definições de visão da Missão Educacional da Igreja Metodista, no seu Plano de Vida e Missão:

Promoção da vida e do trabalho: para que haja vida são necessários comunhão com Deus e com o próximo, direito à terra, a habitação, saúde, alimentação, valorização da família e dos marginalizados da família, educação, lazer, participação na vida comunitária, política, artística e preservação da natureza.¹²⁶

Diante da missão e do compromisso social com a Educação, o Colégio Metodista Americano passou a ampliar seu espaço educacional, possibilitando o processo educativo à jovens e adultos que não haviam cumprido a sua escolaridade básica na idade regular. A preocupação estava voltada ao atendimento adequado de um processo educativo que permitisse o desenvolvimento de práticas sociais e da construção da cidadania para aquelas pessoas que, por algum motivo, “achavam” que haviam perdido a sua condição de cidadã. De início, as pessoas ficaram insatisfeitas com a idéia, pois pelo fato de estar a

¹²⁶ Cânones da Igreja Metodista – Art. 24 – Plano Para a Vida e a Missão da Igreja

bastante tempo sem estudar, não viam necessidade para esta retomada. Mas com uma política responsável de estímulo e conscientização, aos poucos a visão foi se modificando. Passou-se a perceber a real necessidade de complementaridade da escolarização:

[...] mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adequar-se às mudanças sociais e culturais. Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos a oportunidade de alcançar um padrão mínimo de qualidade de aprendizagem.¹²⁷

Assim, o público alvo deste projeto eram trabalhadores (as) da Instituição e caso sobrassem vagas, estava destinada aqueles (as) que moravam ou tinham alguma atividade profissional em torno do Colégio Americano, local onde funcionaria a EJA. Hoje, passados 4 anos, este projeto se modificou em função de uma nova realidade. Para o segundo semestre de 2007, o projeto assistirá apenas 5 funcionários no Ensino Fundamental e Médio. Isto se deve ao fato de todos (as) os (as) demais já terem concluído a Educação Básica e ingressado no Ensino Superior.

Diante do exposto, a instituição, por ser inclusiva, foi mais além. Pensou também em “outras” pessoas que estavam à mercê da sociedade: os portadores (as) de sofrimentos psíquicos. Por ter princípios cristãos, a Rede Metodista de Educação do Sul tem um compromisso social em desenvolver atendimentos educacionais qualificados para todos os níveis de ensino a que se propõe atender. Sendo assim, oferece a modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA para as pessoas que não tiveram oportunidade ou interromperam seus estudos na idade regular do ensino de Educação Básica, como prevê o Art. 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”.¹²⁸ Por outro lado, os cursos de Educação de Jovens e Adultos – EJA de acordo com o Artigo 38 da referida lei estabelece que: “não podem constituir como alternativa imediata e facilitária para crianças e adolescentes, que eventualmente demonstrem

¹²⁷ Declaração Mundial sobre Educação para Todos

¹²⁸ LDBEN/96 - Art. 37.

insucesso na sua vida escolar”.¹²⁹

A EJA tem como objetivo o aproveitamento da maturidade e das experiências de vida de seus (as) educandos (as), mas não deve ser descaracterizada a sua identidade, tornando-a uma via de certificação irresponsável ou uma alternativa facilitária para adolescentes que estejam fugindo de um insucesso escolar.

O atual programa de Educação de Jovens e Adultos oferecido pelo Colégio Metodista Americano ampliou a iniciativa anterior, que era oportunizar a inclusão de funcionários (as) no processo de ensino formal, atendendo a partir de 2005, pessoas portadoras de sofrimentos psíquicos. Na década de 90, com a preocupação pela inclusão, passou-se a defender uma sociedade sem manicômios e surgiu um novo olhar para essas pessoas. O processo de reabilitação poderia acontecer através de suas inserções na sociedade. Diante do compromisso profissional e institucional, o curso de Terapia Ocupacional do centro Universitário Metodista IPA juntamente com o curso de Pedagogia, passou a ocupar-se com a escolarização dessas pessoas, pois se acreditava:

[...] que o processo de ensino-aprendizagem pode oportunizar uma mudança significativa quanto a motivação, iniciativa e socialização destes sujeitos, se desenvolvida dentro de uma perspectiva inclusiva e não estigmatizante, onde a diferença será respeitada e o processo de como vai se dar a aprendizagem também.¹³⁰

Assim, o curso de Terapia Ocupacional, desde o ano de 2005, vem realizando um projeto de inserção de pessoas portadoras de sofrimentos psíquicos na Educação de Jovens e Adultos oferecida pelo Colégio Metodista Americano, partindo do pressuposto:

[...] que a intervenção da terapia ocupacional e do processo de escolarização com estes sujeitos visa exatamente atingir estes aspectos através da observação sistematizada das ações e não ações destes sujeitos, da proposição em buscar mecanismos, através das atividades terapêuticas e pedagógicas, para que o sujeito possa sair da condição de auto-referência, apropriando-se das vivências como algo de fato pertencentes a si, mas que dialoga com o outro e se coloca como autor, assimilando o resultado e reconhecendo o feito.¹³¹

¹²⁹ LDBEN/96 - Art. 38.

¹³⁰ Projeto de Extensão: inclusão e Aprendizagem: Portador de sofrimento psíquico no programa de Educação de Jovens e Adultos – EJA. Centro Universitário Metodista IPA, 2005.

¹³¹ Projeto de Extensão: inclusão e Aprendizagem: Portador de sofrimento psíquico no programa de Educação de Jovens e Adultos – EJA, 2005.

Esta inserção social possibilita ao (à) educando (a) um espaço de integração e inclusão para o desenvolvimento de atividades curriculares, ampliando as capacidades sociais, afetivas e cognitivas através do ensino desenvolvido e da aprendizagem adquirida.

Uma pessoa portadora de sofrimento psíquico, para ingressar na EJA, precisa antes de tudo estar inscrita no Projeto de Extensão desenvolvido pelo curso de Terapia Ocupacional do Centro Universitário Metodista IPA. Inicialmente é realizada uma sondagem pelos responsáveis pelo projeto da Terapia Ocupacional. Em seguida, há uma sondagem pedagógica para a inclusão nas Etapas oferecidas, para depois poder ingressar na EJA. Este levantamento de dados é realizado pelo fato de que nem todos os níveis de sofrimentos psíquicos terem a possibilidade de ser adaptados a uma sala de aula regular. O projeto se responsabiliza pelo acompanhamento e suporte terapêutico, através de oficinas e encontros individuais. Este suporte é dado por profissionais da área da Terapia Ocupacional e por estagiários (as) bolsistas do Projeto de Extensão. Depois do levantamento realizado, as pessoas são encaminhadas para as diferentes modalidades de ensino.

Até o ano de 2006 todas as etapas estavam disponíveis, mas a partir de 2007, esta situação teve que ser repensada. Muitos dos (as) novos (as) alunos (as) não tinham comprovação de conclusão de séries anteriores, ou por não haverem cursado ou por não terem mais seus documentos comprobatórios. Diante deste impasse, a questão principal era: Como realizar a prova classificatória para encaminhamento da matrícula adequada para todos os alunos? A avaliação não poderia ser realizada de maneira igual para todos (as). Então, como proceder?

Antes, como todas as etapas do Ensino Fundamental eram oferecidas pela instituição, não havia nenhum empecilho e qualquer pessoa, independente da série que iria cursar, estava apta a ingressar na EJA. Atualmente a escola oferece apenas as etapas 6 desta modalidade, uma vez que a procura para as etapas anteriores quase não existe e é inviável uma sala de aula ter apenas um ou dois estudantes. Diante desta situação, a coordenadora do projeto solicitou que fossem realizadas as

atividades avaliativas¹³² individualmente, pois “cada caso era um caso” e não se poderia tratar de igual forma a todos (as) os (as) que estavam interessados (as) em ingressar na EJA.

O procedimento para o ingresso segue etapas definidas. Primeiramente, eu, que neste período era a coordenadora da modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos e a pedagoga responsável pelo projeto de inclusão das pessoas portadoras de sofrimentos psíquicos na EJA realizamos uma entrevista na qual foi perguntado sobre a história de vida de cada um (a), suas expectativas e o motivo pelo qual resolveram voltar a estudar. No dia seguinte, aplicamos uma avaliação formal com atividades de diversos conteúdos, para avaliarmos também o nível de interpretação de cada um (a). As mesmas são corrigidas pelos (as) docentes das respectivas disciplinas e o resultado também é dado através de parecer. No terceiro dia, a psicóloga na instituição realizou uma atividade com os (as) candidatos (as), para poder diagnosticar o nível psicológico de cada um (a). Ao final deste processo, as três profissionais envolvidas neste procedimento tiveram uma reunião para decidirem a situação individual e dentro da limitação de cada um (a) imposta pela doença existente, todos (as) foram considerados (as) aptos (as) a realizarem a matrícula.

As aulas da Educação de Jovens e Adultos – EJA são ministradas por professores (as) da Rede Metodista de Ensino, envolvendo docentes do Colégio Metodista Americano e/ou do Centro Universitário Metodista IPA. É utilizada a infraestrutura dos *campi* IPA, Dona Leonor e Americano, tais como bibliotecas, laboratórios de informática, física, química e biologia, bem como as áreas esportivas, recreativas e as praças de alimentação.

Os dias letivos e a carga horária estabelecida para cada Etapa de ensino estão de acordo com a legislação vigente. A estrutura administrativa e pedagógica é composta da seguinte forma: Direção Geral, Diretor (a) da Educação Básica, Supervisão Escolar e Pastoral Escolar. No segundo semestre de 2007, a EJA está com turmas apenas no turno da tarde e da noite. No período da manhã foi extinta esta modalidade de ensino.

¹³² Anexo 7 – Atividades avaliativas para o ingresso na EJA

3.3.3 A INSERÇÃO SOCIAL DE PESSOAS PORTADORAS DE SOFRIMENTO PSÍQUICO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA

A Educação de Jovens e Adultos – EJA é um desafio para os sistemas de ensino público e privado, buscando um nível de qualidade cada vez maior e um investimento qualificado no que diz respeito à educação de profissionais que estão atuando no mercado de trabalho, mas que ainda não concluíram a sua escolaridade básica.

A Declaração de Hamburgo deixa clara a proposta de uma nova configuração da educação de adultos.

A educação de adultos engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas 'adultas' pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e da sociedade. A educação de adultos inclui a educação formal, a educação não-formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos.¹³³

Este espaço de aprendizagem é um local de novas descobertas, mas ao mesmo tempo um confronto de culturas, de respeito à singularidade e à individualidade na história de vida e no aprendizado de cada um (a). Trabalhar nas interfaces dessas comparações é o grande desafio para os (as) docentes que se dedicam a esta modalidade de ensino.

Há alguns anos atrás, a alfabetização era o ponto primordial da Educação de Jovens e Adultos - EJA no Brasil. Hoje as estatísticas nos apontam que o público alvo de atendimento neste nível de ensino mudou, mas a importância e a significação desta atividade ainda estão ligadas à libertação de um momento de vida experimentado como opressor. Precisa haver uma relação e um diálogo entre a práxis dos (as) educadores (as) e dos (as) educandos (as). A partir dos posicionamentos e das reflexões de Paulo Freire vemos que este diálogo só pode existir se houver uma expressão simultânea entre todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

¹³³ Declaração de Hamburgo, UNESCO, 1997, disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf>. Acessado em: 01 set. 2007.

Sendo assim, diante da postura freireana adotada pela Educação de Jovens e Adultos, realizada a partir do Colégio Metodista Americano, se trabalha na modalidade, visando a transformação e cumprindo o objetivo para que através do exercício da cidadania ocorram mudanças significativas na vida dos (as) educandos (as).

No primeiro semestre de 2007, como coordenadora do Projeto de Educação de Jovens e Adultos - EJA, ligado à Coordenadoria de Extensão do Centro Universitário Metodista IPA e pedagogicamente ao Colégio Metodista Americano, elaborei a Matriz Curricular das diferentes etapas da EJA. Foi implantada a disciplina de Educação Física apenas para a Etapa 5, no turno da tarde, público alvo da pesquisa social. Isso se deve pelo fato de ser garantido aos (às) trabalhadores (as), maiores de idade, a dispensa deste tipo de atividade. Observou-se que por meio da expressão corporal vinda através do esporte, houve um resgate na auto-estima. A disciplina não era desenvolvida de maneira tradicional, mas com a perspectiva de crescimento social. Sendo assim, houve um grande aumento na capacidade de interação cognitiva com as outras áreas do conhecimento.

3.3.3.1 Metodologia da pesquisa social e público pesquisado

Mesmo já tendo uma existência assegurada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDBEM, Lei 9394/96¹³⁴ como modalidade de ensino da Educação Básica, a Educação de Jovens e Adultos – EJA continua sendo um desafio para as instituições que a oferecem. Como incluir, num espaço de inclusão? Se analisarmos que o real compromisso social com a inclusão é um fato recente, como poderemos incluir as pessoas portadoras de sofrimentos psíquicos numa modalidade de ensino, como a EJA, que não deixa de ser uma inclusão na escola regular?

Diante do compromisso institucional, observa-se que esse é o real desafio da Educação de Jovens e Adultos – EJA desenvolvida no Colégio Metodista Americano, uma escola inclusiva, desde suas fundamentações filosóficas e metodológicas e que recebe estudantes com sofrimentos psíquicos.

¹³⁴ LDBEN/96 – Art. 37 e 38

Para definir em que turma realizaria a pesquisa, tomei a decisão de realizar a pesquisa com a turma que atendia também estudantes portadores de sofrimentos psíquicos na Educação de Jovens e Adultos – EJA. A mesma foi iniciada quando os (as) estudantes ainda estavam na Etapa 5 (numa escola de ensino regular, equivalente à 7ª série do Ensino Fundamental), mas atualmente o grupo está na Etapa 6 (8ª série).

Ao iniciar a pesquisa, vi que o maior número de estudantes nesta turma não era daqueles que a sociedade denomina de “normais”. Eram 10 educandos freqüentando regularmente às aulas, dentre eles (as) sete eram portadores (as) de sofrimentos psíquicos. A inclusão não era para a pessoa com necessidade educacional especial, ou seja, neste caso, os (as) portadores (as) de sofrimentos psíquicos e sim para os (as) “normais”. E como se daria este processo, que parecia ser o inverso? Inverso, será?

No segundo semestre de 2007, a turma iniciou com nove educandos (as), sendo seis portadores (as) de sofrimentos psíquicos, uma vez que uma das estudantes que fazia parte do grupo anterior, a única que era da Etapa 6 e estava assistindo aula junto com a Etapa 5 (por situações de saúde, a mesma não poderia freqüentar aula no turno da noite, único período em que contava com o nível de Ensino desta estudante) já não estava mais. Por este modo, para garantir o seu direito à educação, as docentes da Etapa 5, no turno da tarde, faziam atividades diferenciadas, de acordo com a etapa que a mesma estava. Eram dois níveis de ensino numa mesma sala de aula. A referida estudante concluiu o Ensino Fundamental. Foi a única que não conseguiu se integrar totalmente ao grupo, pois sempre tinha atitudes esquivadas em relação ao mesmo. Participava das atividades referentes aos conteúdos programáticos, mas se houvesse algum tipo de trabalho que também envolvesse a socialização do grupo, tais como passeios ou atividades recreativas, ela não participava e faltava à aula.

Outro fato novo ocorreu no segundo semestre. A Etapa 6 do turno da noite foi extinta, por falta de estudantes e 3 desses (as) poucos (as) matriculados (as) foram transferidos para o turno da tarde, conseqüentemente, para esta turma. A mesma que havia iniciado com nove estudantes, atualmente tem 13 educandos (as), pois além das 3 transferências, uma outra matrícula foi realizada. Mais uma vez acontece o diferente: dentre os 13, agora a maioria é composta de pessoas “normais”, ou seja, sete educandos (as). Os (as) demais seis discentes eram pessoas portadoras de sofrimento psíquico.

Vale salientar que o número reduzido de estudantes nesta turma não acontece por restrições da escola, mas pelo fato que a maior procura pelo Ensino de Jovens e Adultos – EJA no turno da noite, uma vez que estes (as) educando (as) são trabalhadores (as).

Para realizar a pesquisa, foram utilizados diversos instrumentos. A observação e o diálogo com os (as) estudantes foram fundamentais para obter informações quanto à turma, e através de conversas informais muitos dados foram coletados. Além de momentos em sala de aula e durante os intervalos, também foram realizadas algumas atividades, tais como visita ao Museu da PUC e visita à Bienal, ao Museu de Artes do Rio Grande do Sul (MARGS). Nestes momentos de descontração e aquisição de conhecimentos, pude coletar relevantes dados acerca do desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem destes (as) educandos (as). Outro instrumento utilizado foi um questionário respondido pelas professoras¹³⁵ que trabalham com a EJA no Colégio Metodista Americano. Também foi de grande importância a participação da mãe de um estudante, que se propôs a participar da pesquisa. Através de conversas informais muitos dados puderam ser levantados. De início ela fez questão de encaminhar um texto que havia escrito para um trabalho da faculdade¹³⁶, contando sua história de vida relacionada ao filho¹³⁷.

A proposta também era ouvir, neste momento formalmente, através de entrevista, a opinião desta mãe sobre a Educação de Jovens e Adultos e a importância desta modalidade de ensino na vida de seu filho, dentre outros questionamentos. Em função do fator tempo, houve uma solicitação por parte dela, para que as perguntas que seriam realizadas na entrevista fossem encaminhadas através de questionário.¹³⁸ Assim foi feito e pude “entrar um pouco na vida da família”, conhecendo ainda, as patologias apresentadas pelo estudante R. dos S. S. e ter mais um olhar acerca da pessoa portadora de sofrimento psíquico, percebendo também, a relação família e escola e vice-versa.

¹³⁵ Questionário aplicado com as professoras - Anexo 10

¹³⁶ Pelo trabalho desenvolvido com os (as) estudantes da EJA, a mãe ficou entusiasmada e resolveu fazer o curso de Pedagogia.

¹³⁷ Conforme relato no item 3.3.3.5

¹³⁸ Questionário aplicado com a mãe do estudante R. - Anexo 11

3.3.3.2 Apresentação dos dados da observação

Iniciei minha pesquisa, informando a todos (as) qual seria o objetivo do meu trabalho e que não estaria naquele local para censurar, nem para interferir nas suas aulas. Perguntei se concordariam em participar da mesma e se teriam algum problema com a minha presença em alguns momentos. Como havíamos criado um vínculo de amizade, respeito e carinho, todos (as), unanimemente, concordaram e gostaram da idéia. Sendo assim, não tive tantos problemas com a realização da pesquisa.

O período de observação foi longo. Primeiramente, como coordenadora da Educação de Jovens e Adultos – EJA me aproximei do grupo para criarmos vínculos e a partir de então, tentar ter informações acerca de suas vidas e patologias, uma vez que esses dados não foram fornecidos pelos (as) responsáveis (as) pela sondagem e diagnóstico do curso de Terapia Ocupacional, quando essas pessoas ingressaram na EJA. Precisava ter subsídios para ajudar às docentes que estavam lecionando neste grupo e pesquisar um pouco sobre as patologias, para poder entender e trabalhar de forma comprometida.

Pelo fato destes (as) estudantes se sentirem à vontade comigo e com as professoras da turma, eles (as) próprios (as) verbalizavam as patologias que tinham e contavam fatos relevantes acontecidos quando estavam em crise e muitas vezes é desta forma que a docente conhece o quadro de cada um (a):

“Quando fico nervoso, brigo com meu pai, minha mãe e meu irmão. Também quase causei um acidente com o meu filho”.

“Teve um dia que eu estava em crise, quase matei a minha mãe. Também já tomei soda cáustica”.

“Têm dias que não durmo e passo noites em claro. Tomo remédio para dormir, mas às vezes eles não fazem efeito. Também já tentei me suicidar várias vezes”.

“ Quando estava em crise, quase matei a minha mãe”.

“Passei noites em claro porque não consigo dormir e fico muito agitado. Tenho medo de ficar com a luz apagada e quando vou dormir deixo a luz acesa. Meu pai depois vem e apaga”.

Todos têm consciência que precisam tomar as medicações necessárias, pois caso isso não aconteça, ficam agressivos, com alterações nervosas, riem por tudo, desmaiam, ficam depressivos. Esses são os sintomas relatados por eles (as).

Entre o grupo há uma preocupação com o (a) outro (a), mesmo que todos (as) saibam os horários das medicações e que não tenham necessidade de ser lembrados. O cuidado não se reporta apenas a remédios: alguns vão buscar a colega que vem direto do trabalho por acharem perigoso que ela venha sozinha do ponto do ônibus até a escola; caso alguém falte à aula, no mesmo instante há a preocupação em saber o motivo e em seguida telefonam e dão logo a notícia para a turma; ficam apreensivos quando sabem que alguém da família do colega está doente e parece que sentem como se fosse das suas próprias famílias.

Conforme Stainback,

As amizades estão de fato no cerne de que todos precisamos uns dos outros. São nossas amizades que nos permitem ser membros ativos e protegidos da comunidade. As amizades ajudam a garantir que fazer parte da comunidade – em vez de apenas estar na comunidade – é uma realidade para todos!¹³⁹

A atenção não se reporta exclusivamente à integração existente entre o grupo. Eles (as) ficam interessados em ajudar quando um (a) colega está com dificuldades na matéria e isso não se reporta apenas àquelas pessoas portadoras de sofrimentos psíquicos. Não há esta divisão entre eles (as), muito pelo contrário, interagem sem levar em conta as limitações de cada um (a). Para eles (as) isso não tem valor e uma prova disso é o fato de pessoas que “são consideradas normais pela sociedade”, quando estavam matriculadas em turmas num outro turno escolar, não conseguiam se desenvolver tão bem como depois que passaram a fazer parte desta turma. Todos (as) têm a percepção da importância de estudar e sempre verbalizam isto.

O significado desses (as) estudantes estarem na Educação de Jovens e Adultos – EJA está bem mais além de uma certificação, conforme palavras de um educando: *“Eu quero mostrar para as pessoas e para mim mesmo que eu posso, que eu sou capaz, que eu consigo”*.

¹³⁹ STAINBACK, Susan & STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p.183

Também podemos observar as histórias de vida e ver a importância da EJA para cada estudante. Através de relatos, orais, escritos e através de desenhos¹⁴⁰, podemos ver que o estar em sala de aula não é apenas mais uma situação cotidiana, é um resgate ao direito de participar, de interagir, de viver, ou seja, é um direito à cidadania.

Em relação às aulas, as docentes trabalham de acordo com a metodologia freireana. Também sabem que precisam ter o conhecimento prévio a respeito da turma para poderem trabalhar adequadamente.

Vários são os procedimentos adotados pelas docentes para dinamizarem suas aulas. Uma das atividades desenvolvidas na Educação de Jovens e Adultos – EJA é o CINEJA (Cine EJA). Uma vez por mês as turmas assistem a um filme, escolhido anteriormente pelos (as) professores (as). Além de dar oportunidade de lazer para tantos (as) que por diversos motivos nunca foram ou quase não vão ao cinema, mostram que se pode trabalhar conteúdos interdisciplinares, sem precisar de uma metodologia formal.

Nesta turma, existe um estudante que quando sabe qual é o filme que será assistido, pesquisa sobre toda a história do mesmo. Um exemplo disso foi quando passou “Maria Antonieta” e ele sabia de toda a história dela e ainda trouxe questionamentos a respeito do referido assunto. Conforme menciona Beyer: “É importante frisar que a Educação inclusiva é pedagogicamente viável”.¹⁴¹

Esse não é o único caso e vemos que o processo de aquisição de conhecimentos é bem mais qualitativo para essas pessoas. Na grande maioria, as mesmas são bastante articuladas, fazendo ligações com conceitos anteriormente adquiridos, o que em certos momentos não acontece com os (as) outros (as). Prova disso foi quando levamos a turma para “passear” no Museu da PUC. Quase todos (as) nunca tinham ido lá e ao chegar, e de início, ficaram inibidos (as), mas em seguida puderam aproveitar aqueles momentos que eram de lazer, mas principalmente de estudos. A professora de Ciências e Matemática (a mesma docente ministra ambas as disciplinas) articulou os conhecimentos anteriormente adquiridos em sala de aula às

¹⁴⁰ Atividades realizadas pelos (as) estudantes - Anexo 12

¹⁴¹ BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005. p.39.

situações vistas e vivenciadas por eles (as) naquele local. Foi um momento muito gratificante, ao ver pessoas que muitas vezes são consideradas “incapazes” pela sociedade, fazendo relação com outras situações vivenciadas e ver que dessa forma houve uma real aprendizagem.

Um fato curioso e que de alguma forma pode desmistificar certos conceitos e preconceitos, é que o sofrimento psíquico obrigatoriamente não está interligado com o desenvolvimento cognitivo. Isso é claro e notório quando as professoras fazem alguma pergunta e o grupo não sabe responder. A referência para a turma é um estudante com transtorno bipolar, esquizofrenia e transtorno obsessivo compulsivo logo é solicitado a responder, com a explicação de “que ele sabe”.

Ao final da pesquisa, pode-se observar outro fator, relacionado ao prosseguimento das atividades escolares. Foi relatada pelos (as) estudantes a inquietação no que se refere à continuidade de seus estudos, uma vez que no ano de 2008 não haverá a Etapa 1 do Ensino Médio no Colégio Metodista Americano.

Os (as) integrantes do grupo, conforme relatam, ao mesmo tempo em que querem prosseguir seus estudos, também gostariam de continuar com a mesma turma e no mesmo ambiente escolar no qual se sentem incluídos (as), respeitados (as) e felizes. A mudança de ambiente também interfere no processo de desenvolvimento da patologia.

O vínculo criado entre o grupo pode resgatar a vontade de estudar e o interesse em dar prosseguimento ao mesmo. O grupo se dividindo e cada estudante indo para uma outra instituição, será que haverá continuidade desse aprendizado?

3.3.3.3 Apresentação e análise dos dados do questionário

O questionário foi dividido em sete (7) blocos de acordo com as seguintes categorias de análise: Dados gerais; Domínio de referenciais; Critérios de ingresso; Currículo; Avaliação; Prática Pedagógica e Formação docente. Foi respondido por sete (7) docentes que trabalham na Educação de Jovens e Adultos – EJA, porém, oito disciplinas são ministradas nesta modalidade de ensino. É importante mencionar que uma docente trabalha com duas disciplinas distintas. Assim, nas tabelas que contém questões abertas, as respostas se repetem.

BLOCO I – Dados Gerais: Integram este bloco as tabelas de 1 a 5. As mesmas pretendem obter informações acerca dos (as) docentes: Disciplina (s) que ministra (m), Sexo, Formação, Idade e Tempo de Serviço na Instituição pesquisada. A coleta dessas informações tem como objetivo o conhecimento acerca de cada professora que trabalha nesta modalidade de ensino.

A partir dos dados é possível ver que todas são do sexo feminino, em termos de formação a maioria tem pós-graduação (75% mestrado, 12,5 graduação e 12,5 especialização). Foi verificado que 25% das professoras tem idade compreendida entre 32 a 38 anos e 75% das docentes tem mais de 39 anos. Observou-se também, que 37,5% trabalham na Instituição a menos de 4 anos, 12,5% entre 4 e 8 anos e 50% mais de 14 anos. Embora não tenha sido perguntado no questionário, mas através de conversa informal foi diagnosticado que das 7 docentes (conforme mencionado anteriormente, uma professora ministra duas disciplinas distintas) que trabalham na turma que foi o foco da pesquisa, 3 iniciaram suas atividades na EJA em 2007 e as outras ministram aula desde o início do projeto.

Tabela 1. Professor (a) de qual (ais) disciplina (s)?

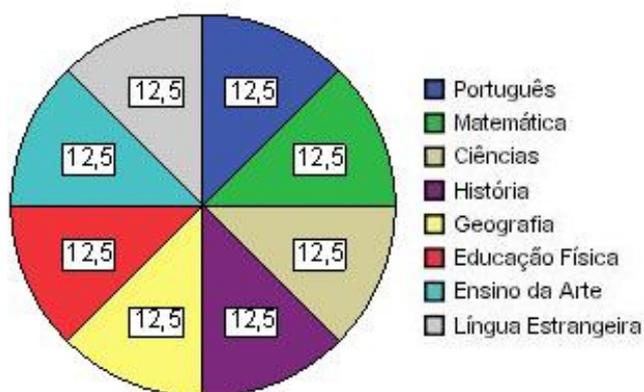


Tabela 2. Sexo:

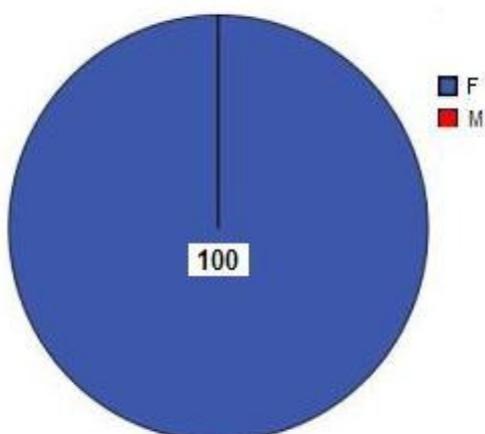


Tabela 3. Qual a formação do (a) entrevistado (a)?

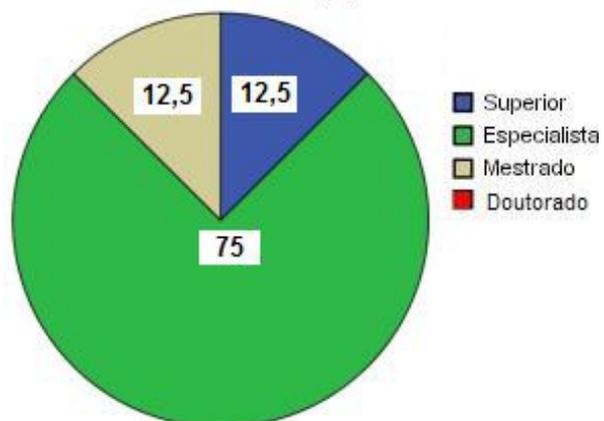
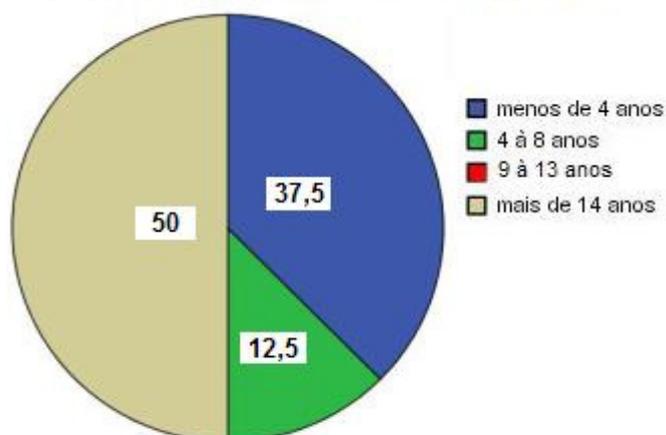


Tabela 4. Idade do (a) entrevistado (a):



Tabela 5. Quanto tempo trabalha na escola?



BLOCO II – Domínio de Referenciais: Neste bloco, são apresentadas as tabelas 6, 7, 10 a 13, 26 e 27. Nas mesmas são identificados os conhecimentos prévios acerca dos (as) estudantes que são atendidos (as), assim como as informações importantes que favoreçam o desempenho do trabalho docente.

Tabela 6. A escola tem algum (a) profissional especializado (a) que trabalhe diretamente com o (a) professor (a)?

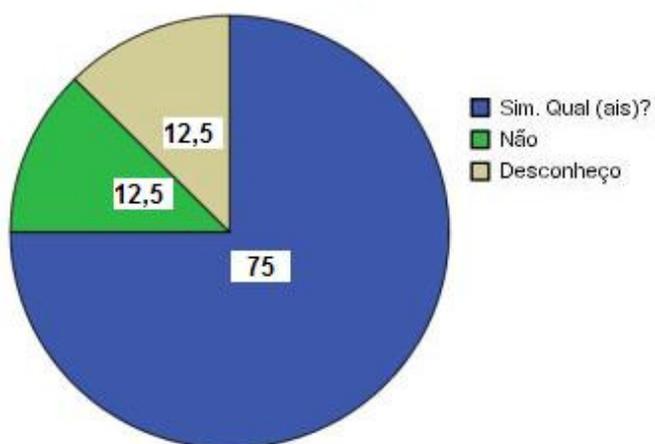


Tabela 6.1. Qual (ais)?

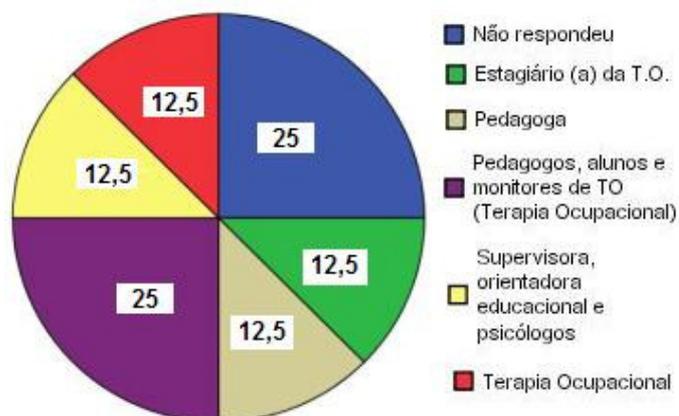


Tabela 7. Marque abaixo os tipos de sofrimentos psíquicos presentes na sala de aula:

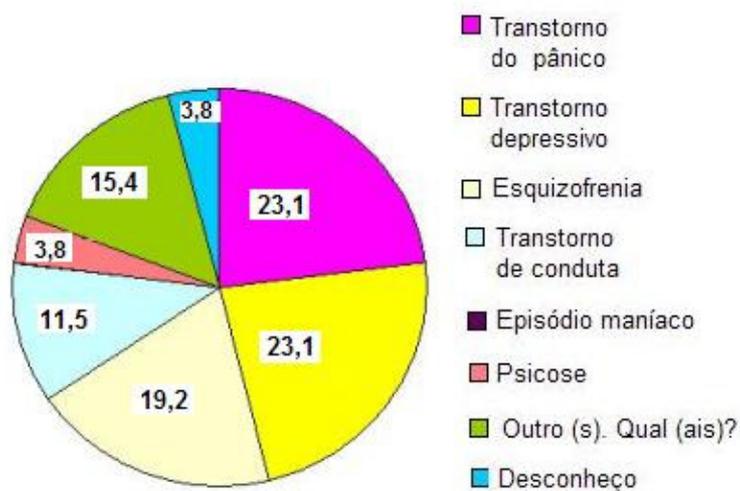


Tabela 7.1. Outro (s). Qual (ais)?



Para ver em que medida as docentes possuem conhecimentos importantes que favoreçam o desempenho de seu trabalho docente, foi perguntado: **Tabela 10. Para você, o que é inclusão?** As respostas foram as seguintes:

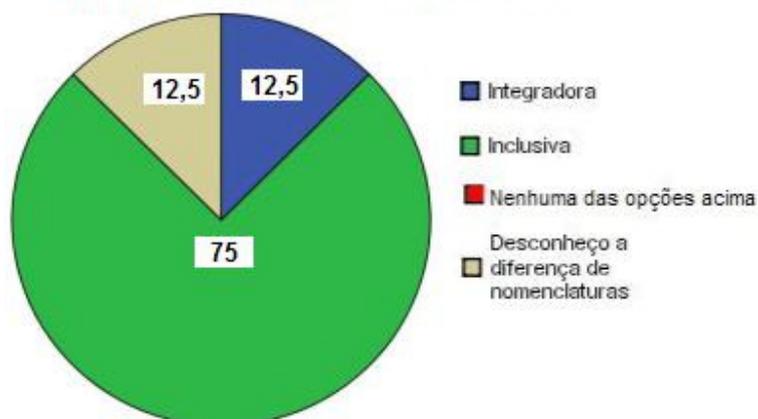
1. Inserção no convívio social de pessoas que por alguma causa foram mantidas fora desse convívio. A inclusão deve ser condicionada pela necessidade de preencher o espaço que ficou inativo, respeitando as diferenças e dificuldades iniciais que possam surgir em virtude da falta de convívio social, cultural e educacional.
2. É a participação e o envolvimento de todos, sem discriminação, preconceito, onde se respeita as diferenças, as limitações, de cada um e se vislumbra as possibilidades que podem e vão surgir.
3. É a participação e o envolvimento de todos, sem discriminação, preconceito, onde se respeita as diferenças, as limitações, de cada um e se vislumbra as possibilidades que podem e vão surgir.
4. É incluir o diferente, fazendo com que ele no seu ritmo, consiga atingir os conhecimentos, respeitando o processo como um todo.
5. Inclusão é, ao meu ver, adaptação no sentido amplo. Normas, conteúdos, regras, pedagogia (da escola para o estudante e do estudante para a escola). Ritmos e diferenças afetivas também.
6. É incluir ao sistema existente algo novo. No caso da escola, é abrir espaço para portadores de sofrimentos psíquicos e/ou portadores de deficiência física, onde terão seu ensino numa escola dita norma.
7. Poder trabalhar com pessoas que estão havidas de saber, mas estão conscientes que tem limitações, assim sendo, o prazer acontece a todo o momento, a cada traço.
8. É não excluir ninguém. É dar as mesmas condições a todos os alunos, oferecendo apoio, atenção e amizade. É sermos todos parte de um todo, onde uns ajudam aos outros e todos com o mesmo objetivo: aprender!

Também foi perguntado: **Tabela 11. Qual a sua importância?** A indagação obteve as seguintes respostas:

1. Possibilitar que cada pessoa descubra, encontre o seu espaço na sociedade, que cada sujeito, antes excluído, possa construir sua identidade como cidadão.

2. São nas diferenças que crescemos e nos transformamos em pessoas melhores, então, a inclusão é uma forma de aprender no convívio com o outro, respeitando sua forma e seu jeito de ser.
3. São nas diferenças que crescemos e nos transformamos em pessoas melhores, então, a inclusão é uma forma de aprender no convívio com o outro, respeitando sua forma e seu jeito de ser.
4. Tentar uma sociedade menos desigual, incluindo as minorias.
5. No todo, porque não há profissional que não “domine” o conteúdo. A diferença está na “forma” de ensinar e no vínculo. Também adequar à realidade da turma é muito importante.
6. Acredito na importância de enriquecer o ensino no que diz respeito a socialização, cooperação e respeito.
7. Além do conhecimento cognitivo, o desenvolvimento da auto-estima, as relações interpessoais, com colegas, professores e funcionários.
8. Despertar o sentimento de amor, consideração, carinho, dedicação, respeito e auto-estima nas pessoas.

Tabela 12. A escola que você trabalha é:



Outra pergunta sobre o domínio dos conhecimentos importantes para viabilizar sua prática docente está relacionada diretamente com a compreensão sobre a escola na qual atuam. Também foi perguntado: **Tabela 13. Qual a sua opinião sobre a inclusão de pessoas com sofrimentos psíquicos no programa de Educação de Jovens e Adultos - EJA?** As respostas foram:

1. Muito positiva. Deveria ser seguida em demais segmentos da sociedade.

2. É um desafio, pois os professores precisam despir-se de medos, preconceitos e estar abertos ao conhecer, ao descobrir, ao aprender. A EJA por si já é inclusiva, pois coloca em equidade com os que estudam em seu tempo hábil e os que perderam seu tempo de estudo e agora resgatam. Então é a inclusão da inclusão, um espaço rico de aprendizagens, uma experiência inesquecível.
3. É um desafio, pois os professores precisam despir-se de medos, preconceitos e estar abertos ao conhecer, ao descobrir, ao aprender. A EJA por si já é inclusiva, pois coloca em equidade com os que estudam em seu tempo hábil e os que perderam seu tempo de estudo e agora resgatam. Então é a inclusão da inclusão, um espaço rico de aprendizagens, uma experiência inesquecível.
4. Eu entendo como sendo um melhor lugar para que o seu ritmo de aprendizagem seja respeitado.
5. Relativa. É só uma classe de Ensino Fundamental, que parece estar antevendo o final do Ensino e um Médio que não virá. Então, parecem desanimados e não convivem com as outras classes ou pessoas da escola.
6. Acho que é uma oportunidade muito valiosa, pois estão obtendo três oportunidades: 1ª em voltar a estudar, completando a sua escolaridade; 2ª na valorização em exercitar a parte neurológica; 3ª o bom convívio entre amigos.
7. Bem importante, inclusive percebo que devido à maturidade, aceitam melhor e ajudam, na grande maioria.
8. Acho extremamente importante: um trabalho louvável.

Tabela 26. A Instituição conta com apoio que auxilie o (a) professor (a) a desenvolver as atividades com os (as) estudantes com sofrimento psíquico?

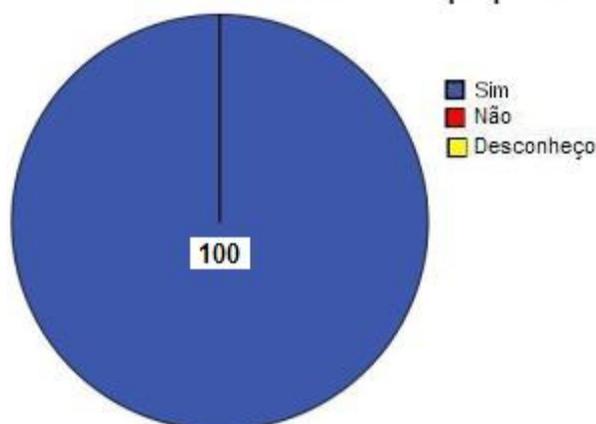


Tabela 27. Caso exista, qual (ais)?

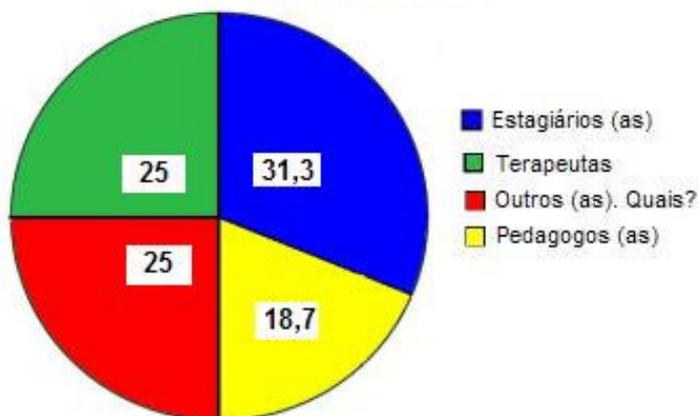
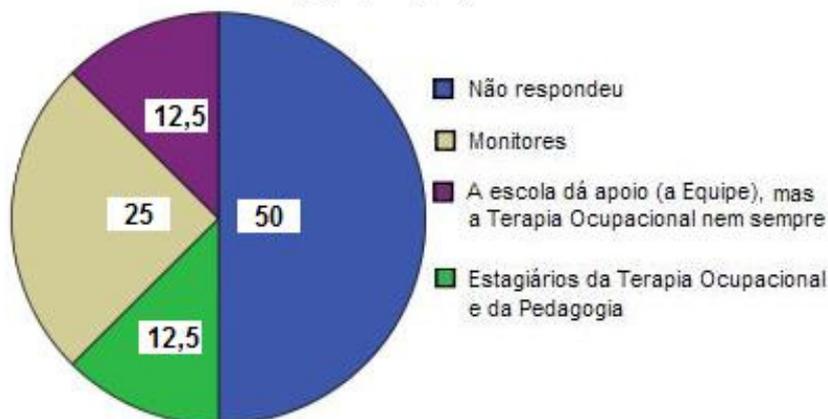


Tabela 27.1. Outro (s). Qual (ais)?



Neste bloco pode-se observar que as docentes não têm clareza a respeito do suporte dado a elas na realização de suas atividades. Às vezes há um equívoco quanto à presença de estudantes do curso de Pedagogia que lá estão não para serem apoio à professora, mas por estarem exercendo uma atividade acadêmica, que é o Estágio Supervisionado, previsto na matriz curricular do curso de Pedagogia. Em certos momentos, as professoras desconhecem e entenderem a presença das estudantes como um suporte pedagógico para o atendimento aos (às) alunos (as) da EJA.

Através de dados advindos dos questionários e conversas informais com as professoras, e que também ficou demonstrado através das respostas abertas, observou-se que mesmo não tendo informações acerca das patologias dos (as) educando (as), as docentes preocupam-se em investigar a respeito para os (as) atenderem da melhor forma possível. Foi mencionado, também, que as manifestações das patologias estão presentes e por falta de um acompanhamento maior das pessoas

responsáveis pelo projeto de inclusão dos (as) estudantes na EJA, a atividade docente algumas vezes se torna mais difícil.

Fica evidenciado no levantamento dos dados deste bloco, o compromisso de cada docente com a real inclusão, mostrando que a mesma é possível de ser realizada, não como “uma obrigação”, mas fazendo parte de uma prática docente libertadora e comprometida, orientada pela metodologia freireana.

BLOCO III – Critérios de ingresso: Neste bloco serão analisadas as tabelas 8 e 9 que enfatizam sobre o conhecimento dos (as) docentes acerca dos procedimentos para o ingresso de estudantes portadores de sofrimentos psíquicos na EJA. Diante das respostas das docentes, pode-se observar a falta de conhecimento quanto aos critérios para o ingresso de estudantes portadores de sofrimentos psíquicos pela maioria das docentes.

Tabela 8. Quando uma pessoa com sofrimento psíquico ingressa na escola, há avaliações iniciais?

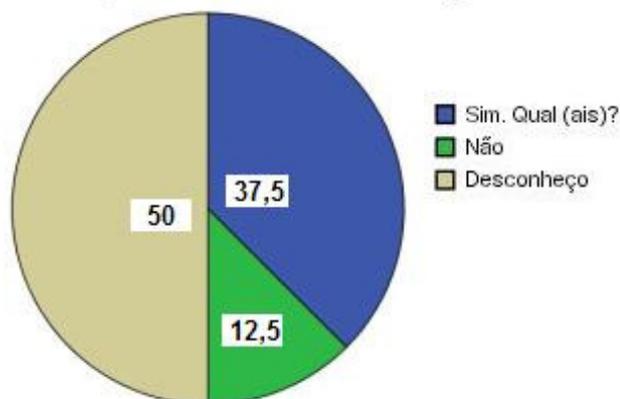


Tabela 8.1. Sim. Qual (ais)?

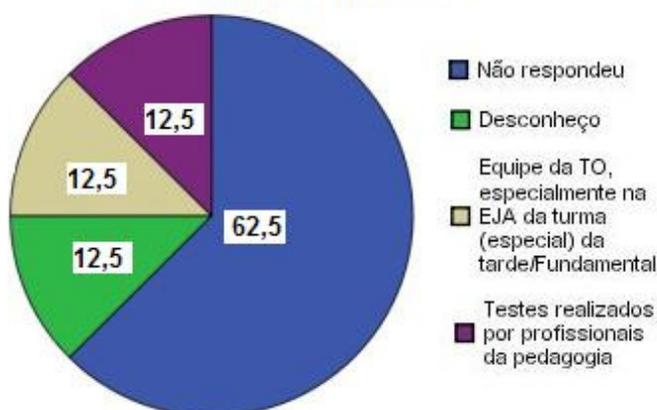


Tabela 9. Quais os critérios utilizados para ingresso desse (a) estudante na escola?

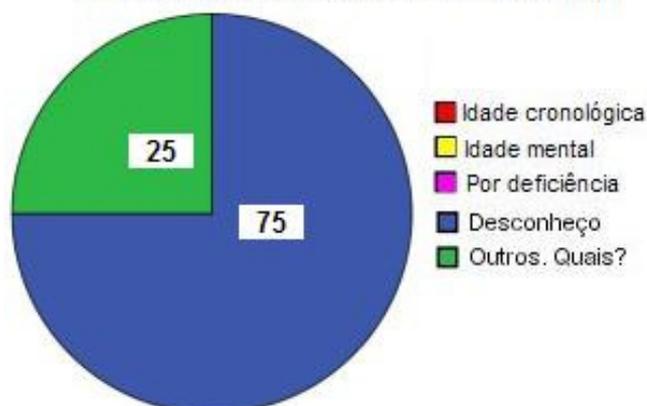
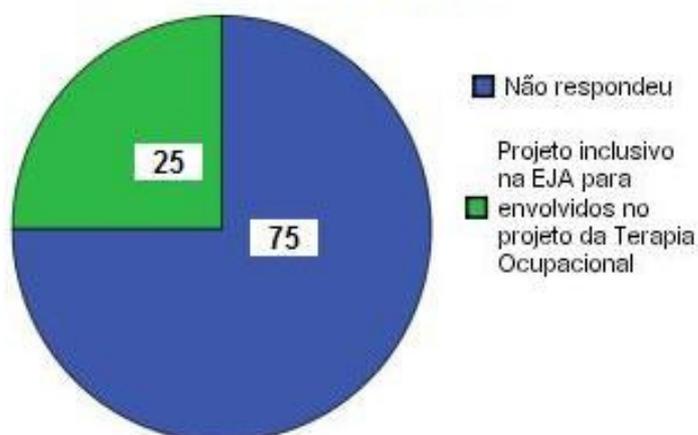


Tabela 9.1. Outros. Quais?



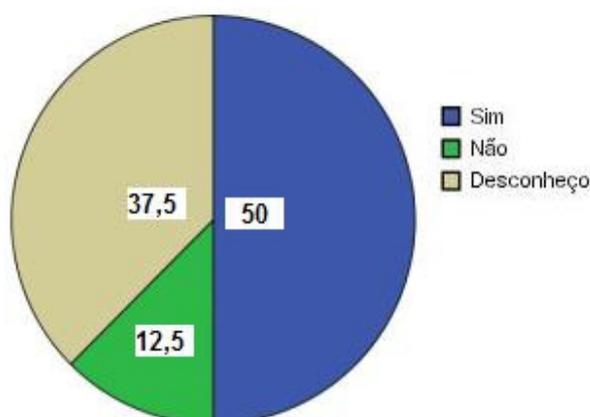
BLOCO IV – Currículo: Aqui vamos tratar das tabelas 14 e 15. Através das mesmas serão analisadas informações relevantes acerca do currículo apresentado para as pessoas portadoras de sofrimentos psíquicos.

Neste bloco, metade do número das docentes que fizeram parte da pesquisa tem clara a necessidade de ter um currículo adaptado às realidades dos (as) estudantes da EJA, principalmente no que se refere às pessoas portadoras de sofrimentos psíquicos, não por orientação da Escola, mas pelo bom senso de cada uma. Outras três docentes desconhecem se a escola adota um currículo diferenciado e uma diz que não adota. Porém, ao observar algumas aulas e analisar as respostas da Tabela 15, pude avaliar que mesmo havendo essa significativa divergência nas respostas, todas planejam suas aulas e adequam as suas práticas de acordo com as necessidades da turma.

Não há um ajuste do currículo para os (as) estudantes portadores de sofrimento psíquico como metodologia adotada pela escola, mas mesmo assim, as docentes fazem uma adaptação ao currículo proposto para a Etapa, dentro da realidade da turma. Esta adequação não interfere no ensino aprendizagem de forma a deixar de considerar o currículo proposto para a Educação de Jovens e Adultos, mas contempla a os (as) educandos (as) dentro das suas realidades e singularidades.

O acompanhamento que estão referidos nos itens 2 e 3 (a mesma docente ministra duas disciplinas, conforme já mencionado anteriormente) refere-se à estudantes bolsistas do Projeto de Extensão sobre a inclusão das pessoas portadoras de sofrimentos psíquicos na EJA. No segundo semestre de 2007 esta efetiva assistência e acompanhamento contínuo passou a existir.

Tabela 14. A escola tem um currículo diferenciado para os (as) estudantes que têm sofrimento psíquico?



Em relação à questão do currículo, perguntou-se: **Tabela 15. Caso haja, qual o envolvimento dos (as) professores (as) no processo de elaboração deste currículo?** As respostas das docentes foram as seguintes:

1. O envolvimento do professor é fundamental durante o processo de ensino-aprendizagem, pois é ele quem deve identificar as dificuldades mais relevantes e encaminhar a melhor forma de resolvê-las, lidando com o currículo de maneira flexível.
2. Não há nenhuma orientação pedagógica neste sentido. Há um acompanhamento da Terapia Ocupacional (T.O.)
3. Não há nenhuma orientação pedagógica neste sentido. Há um acompanhamento da Terapia Ocupacional (T.O.)

4. O professor faz o currículo de acordo com a realidade da turma.
5. Propostas bilaterais: pedagógica/professor para adequação à prática com a (deve ser consciente) teoria.
6. Cada professor envia para a coordenação um plano de ensino referente ao seu conteúdo.
7. Cada professor, dentro da sua disciplina, estabelece meios para o desenvolvimento cognitivo e um olhar diferenciado.
8. Não respondeu.

BLOCO V – Avaliação: Neste bloco serão analisadas as tabelas 16 a 19. Este grupo de informações remete ao processo de avaliação dos (as) estudantes, desde a avaliação de ingresso até a que ocorre no semestre.

Em relação à avaliação de ingresso, não há uma clareza quanto ao conhecimento desse procedimento. No que se refere à avaliação no decorrer do semestre, a mesma é processual, analisando a aquisição do conhecimento em todos os momentos. A observação é um dos importantes instrumentos de avaliação utilizados, mas outras maneiras de se avaliar também estão presentes, de acordo com a necessidade e a metodologia adotada pelas professoras de cada disciplina. Algumas vezes atividades interdisciplinares são utilizadas, o que favorece ainda mais o ensino-aprendizagem. Vale ressaltar ainda, que a avaliação é diferenciada, contemplando a realidade de cada educando (a).

Em relação à avaliação foi perguntado: **Tabela 16. Como é realizada a avaliação deste (a) educando (a)?** As respostas foram:

1. A cada aula, a cada atividade realizada.
2. No meu caso que trabalho por competências, a cada competência realizo um trabalho avaliativo para observar a compreensão deste e daquele tema, sem provas e testes.
3. No meu caso que trabalho por competências, a cada competência realizo um trabalho avaliativo para observar a compreensão deste e daquele tema, sem provas e testes.
4. É uma avaliação globalizada, percebendo o progresso do aluno.
5. Como um processo de crescimento não só cognitivo, mas em sua evolução e desenvolvimento, mesclando tarefas “possíveis” à pedagogia da escola.
6. Através de trabalhos, provas, testes, participação e frequência.

7. O processo é o mais importante.

8. Não respondeu.

Tabela 17. Na sua escola, quais são os (as) profissionais responsáveis por essa avaliação?

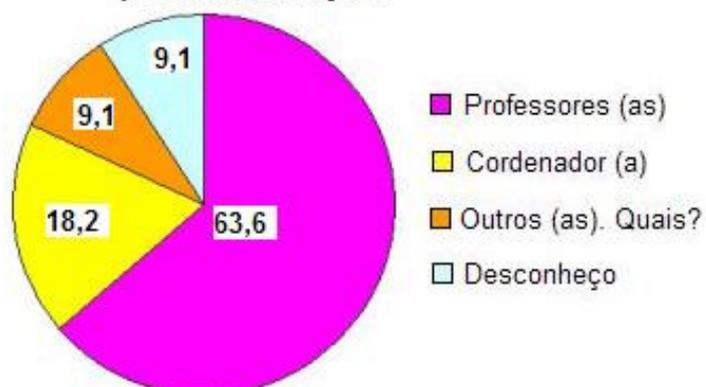


Tabela 17.1. Outros (as). Quais?



Tabela 18. Existem impressos padronizados dessa avaliação?

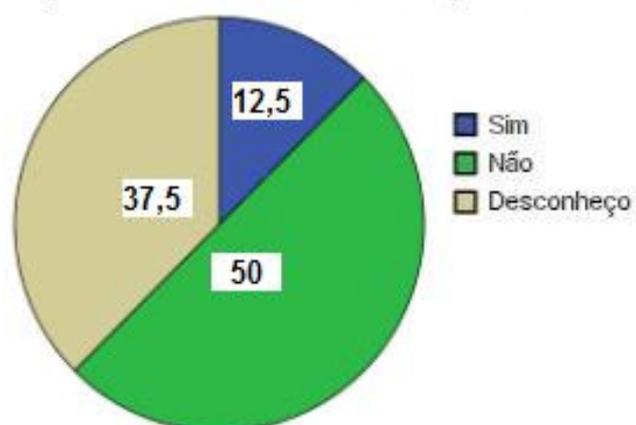
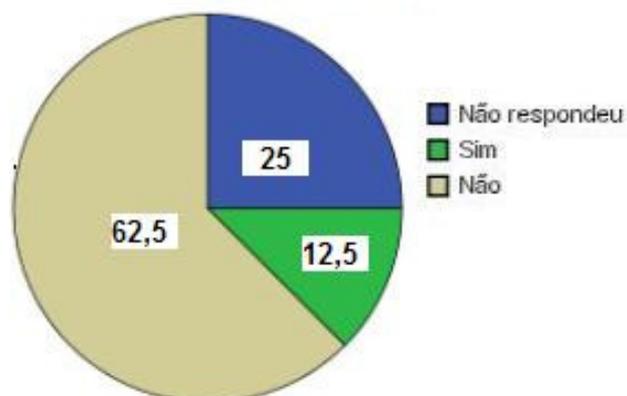


Tabela 19. Caso haja, o (a) professor (a) é previamente comunicado da “deficiência” do (a) estudante?



BLOCO VI - Prática Pedagógica: Neste bloco encontram-se as tabelas 20 e 21 que tem como objetivo obter dados sobre a prática docente. Ele complementa os conhecimentos e as informações mencionadas nos blocos anteriores.

Tabela 20. Você já ministrou aula para estudantes com sofrimento psíquico?

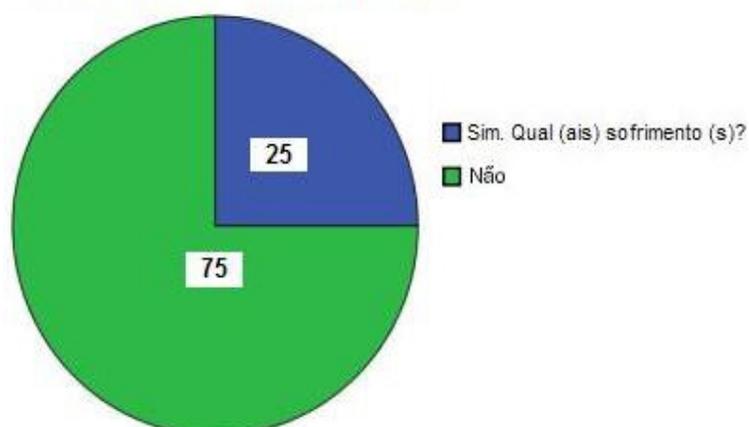


Tabela 20.1. Sim. Qual (ais) sofrimento (s)?

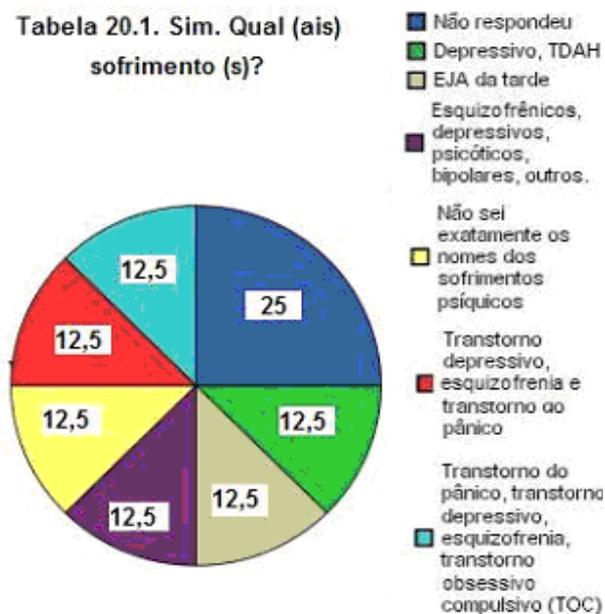


Tabela 21. Atualmente, você tem algum educando (a) com sofrimento psíquico?

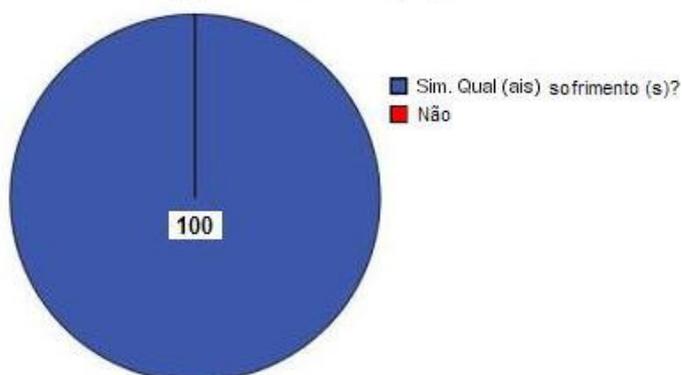
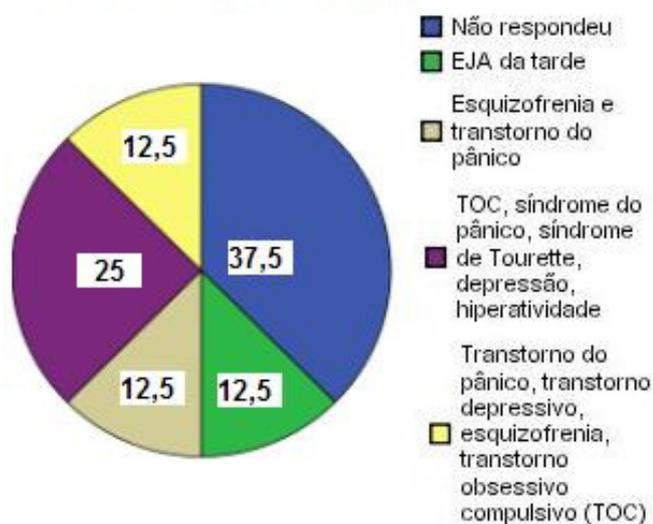


Tabela 21.1. Sim. Qual (ais)?



BLOCO VII – Formação Docente: Neste bloco estão presentes as tabelas 22 a 25. Neste constam informações sobre a capacitação docente.

Em relação à preparação profissional através de cursos, poucas pessoas a tiveram, mas todas sentem a necessidade de uma melhor formação. Apenas uma docente diz que na Instituição há uma política de capacitação profissional para trabalhar com pessoas portadoras de sofrimentos psíquicos. As demais docentes ou desconhecem ou dizem que a mesma não existe.

Tabela 22. Você fez ou faz algum curso que o (a) prepara para exercer tal atividade?

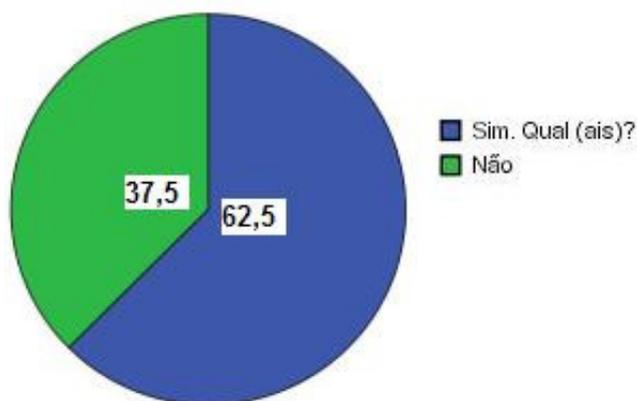


Tabela 22.1. Sim. Qual (ais)?



Tabela 23. Existe uma política de capacitação profissional?

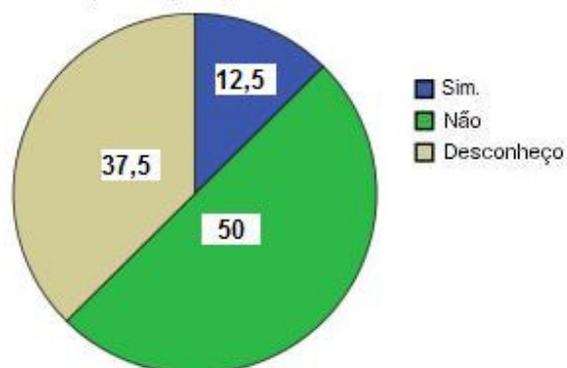


Tabela 23.1. Sim. Qual (ais)?

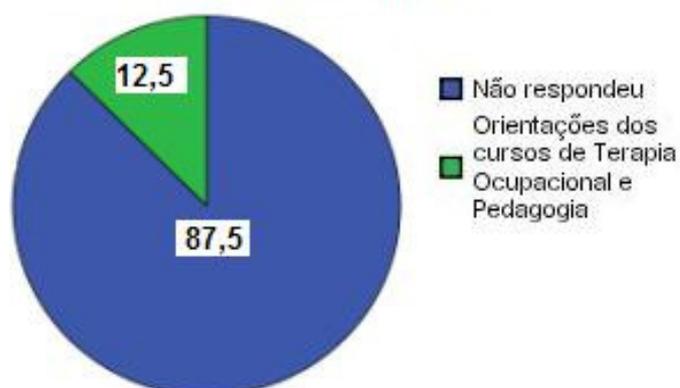
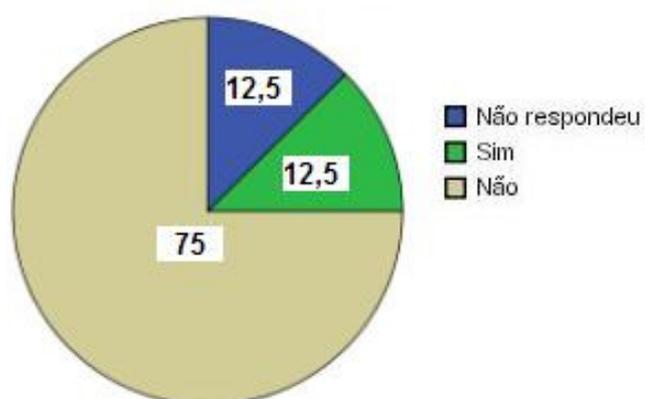


Tabela 24. Caso exista, você já participou dela?



Em relação às dificuldades enfrentadas no dia-a-dia da sala de aula, foi perguntado: Tabela 25. **Quais as maiores dificuldades enfrentadas pelos (as) professores (as) com a inclusão de estudantes com sofrimento psíquico na Educação de Jovens e Adultos – EJA?** As respostas foram as seguintes:

1. A - Da necessidade de preencher lacunas deixadas pela falta de convívio social do estudante com sofrimento, ao mesmo tempo que se atende alunos que não apresentam o mesmo histórico;

B - A preocupação com a forma de atender um aluno no momento de crise em sala de aula.

2. Não conhecerem o quadro (sintomas) que acometem esses alunos, aos quais é preciso um olhar atento, pois qualquer mudança pode ser um sinalizador de que algo não vai bem o que a comunicação não está clara do conteúdo.

3. Não conhecerem o quadro (sintomas) que acometem esses alunos, aos quais é preciso um olhar atento, pois qualquer mudança pode ser um sinalizador de que algo não vai bem o que a comunicação não está clara do conteúdo.

4. Falta de apoio de gente especializada e falta de conhecimento da história do aluno portador de sofrimento psíquico.

5. A falta de capacitação para aulas mais adequadas e produtivas.

6. Eu não vejo dificuldades. Vejo em cada aluno uma vitória a cada aula dada. Avalio cada um nas suas potencialidades.

7. Se acaso houver uma crise, não estamos preparados para uma intervenção correta. Fora isto, tudo bem.

8. Apesar de ter auxílio de terapeutas nas aulas, onde eles acompanham o trabalho, minha maior dificuldade é não ter mais tempo para conhecer melhor as necessidades, interesses e dificuldades de cada um dos alunos. Tenho somente 50 minutos semanais com eles e não posso participar das reuniões da EJA, então, desconheço muitas coisas do trabalho.

Em relação às dificuldades enfrentadas no dia-a-dia da sala de aula há uma preocupação com a falta de apoio de pessoas especializadas para trabalharem com portadores de sofrimentos psíquicos, não só na área pedagógica, mas também em outras áreas, por exemplo: se os (as) educandos (as) têm uma crise, não se

consideram aptas a intervir de forma adequada. Também foi bastante referida a falta de conhecimento do quadro de cada estudante e sobre os sintomas das patologias que cada um (a) apresenta.

Ao finalizar a pesquisa, pude concluir que a mesma não se findou apenas em função de um momento de observação, investigação e fundamentação. Ela prossegue na minha vontade de contribuir para a construção de uma sociedade mais humanizada e que, através da mesma, possa haver uma sensibilização e um olhar diferenciado, não piedoso, mas comprometido e responsável para a pessoa que é dita “diferente” pela sociedade, mas que também tem potencialidades e que devem e precisam ser resgatadas e desenvolvidas.

Vemos que uma pessoa com necessidades educacionais especiais é tão diferente quanto àquelas ditas “normais”, pois todos nós temos as nossas singularidades e peculiaridades.

Quem são os diferentes?

Quem são os normais?

Será esta a questão primordial?

O respeito à diversidade deve existir, antes de tudo na consciência de cada pessoa, pois só somos importantes pelo que acreditamos e fazemos. Somos “especiais” pela diferença que podemos fazer na nossa sociedade.

3.3.3.4 Uma história de real inclusão: metas, desafios e superações

As informações que serão apresentadas a seguir fazem parte da história de vida de um estudante da Educação de Jovens e Adultos, participante da turma na qual foi desenvolvida a pesquisa. A mesma foi escrita pela mãe do educando, que autorizou apresentá-la em sua íntegra. Para preservar a identidade do estudante, foram omitidos todos os nomes mencionados, colocando apenas as iniciais dos mesmos.

***Ah! Se o mundo inteiro me pudesse ouvir
Tenho muito pra contar
Dizer que aprendi.***

Mulher e mãe, sou T. de J. dos S. S.. Nasci em Porto Alegre, meus pais são A. R. dos S. e C. G. dos S. e sou casada há vinte nove anos com J. S. F. de S.. Dessa união feliz, tivemos dois filhos, H., atualmente com vinte e quatro anos e R. com dezessete . O mais velho é nosso filho biológico, o mais novo adotamos antes do seu nascimento.

Agora na maturidade, parei para refletir e cheguei à conclusão de que tive verdadeiras lições de vida com cada um deles. Com H. aprendi a respeitar as diferenças, porque apesar de ser meu filho ele não precisa ter a mesma visão da vida que eu tenho. Os pais dizem que criam os filhos para o mundo, no entanto, quando esses alçam vôo, principalmente as mães enlutadas sofrem mais do que os pais as conseqüências da separação, e comigo não foi diferente. Aprendi com o R. que pequenos gestos tornam-se magnânimos quando se luta por eles, ou seja, valorizar as pequenas coisas, pequenas conquistas, como aprender a fazer um tope, vestir-se quase sem ajuda aos dez anos.

Quando o R. estava com dois anos, fui me conscientizando de que ele tinha necessidades especiais. Encarei a realidade e comecei minha jornada de investimentos, principalmente financeiros. Comecei com fisioterapia, natação e avaliação cognitiva com psicopedagoga, que me aconselhou a colocá-lo na APAE - nada contra - porque o aprendizado dele estava comprometido, porém, resolvi encarar mais um desafio para nós dois, coloquei-o no jardim A em uma escola normal. Em casa, trabalhávamos juntos, sob orientação de profissionais e realizávamos exercícios psicomotores, entre outros.

Ele fez dois anos na primeira série, alfabetizou-se e a primeira etapa estava vencida. A APAE tinha ficado para trás. Seguimos em escolas "normais", moramos dez anos em Santo Ângelo e dois anos em Lajeado. Sempre conversei com a coordenação das escolas para que o R. fosse avaliado de uma forma diferenciada, ou seja, o todo, a sua individualidade. Sempre afirmei que eu não queria um filho gênio, mas que ele fosse genial, que aprendesse um pouquinho de cada coisa, uma de cada vez, e já estaria suficiente. Tenho consciência de que muitas escolas por onde passamos fizemos a diferença, porque não queríamos ser tratados diferentes, mas com respeito.

Em 2003 tivemos que voltar para POA, o R. estava com treze anos e aprovado para a sexta série. Mais uma vez conversei com a direção da nova escola para saber se estavam preparados para receber meu filho. Tudo acertado, avaliação, maneira de interagir com ele, confesso que fiquei muito tranqüila e iniciamos o ano letivo. Até outubro foi tudo muito bem, mas no final do mês ele começou a manifestar desinteresse pelas aulas, o que não era normal. Procurei ajuda médica e o diagnóstico foi depressão.

A depressão se manifestava principalmente nas aulas de matemática, pela dificuldade de abstração. Em decorrência desse fato, ele somatizava, sentia dor de cabeça, sudorese, entre outros sintomas. Procurei orientação de uma psiquiatra e ela orientou a escola a deixá-lo sair da sala de aula quando não estivesse se sentindo bem, por estar passando por um processo depressivo, um quadro "normal" na adolescência. Ele estava deparando-se conscientemente com seus conflitos achando-se diferente por não conseguir acompanhar a turma no aprendizado e socialmente, entre outras dificuldades, as quais não sabia internalizar, digerir e solucionar sozinho. As ordens médicas foram seguidas, fizemos um bom trabalho, eu e a direção.

Meu marido morava em Arroio do Meio, vinha somente nos finais de semana, portanto, era eu comigo mesma. Conseguimos que retornasse para sala de aula, ficou acordado que quando não estivesse bem sairia um pouco - ficou fácil para a escola porque somente ele estava com esse problema - e fazia atividades no laboratório de informática. Finalizamos o ano com sucesso e o R. para alegria de todos, participou do teatro de

encerramento do ano letivo, além de passar para a sétima série. Fui avisada de que no próximo ano mudaria a direção da escola, e confesso que não gostei, mas não tinha o que fazer. A nova diretora, segundo informações e entrevista com a mesma, estava acompanhando o caso a seis meses, portanto, consciente e apta para dar continuidade no que iniciamos.

Começamos o ano letivo de 2004 e um mês depois os sintomas apareceram. Novamente a psiquiatra entrou em contato com a coordenadora pedagógica para que fosse feito o mesmo procedimento, pois da parte dela os medicamentos já tinham sido alterados, fazia psicoterapia com ela como complemento. Contratei um psicólogo, que na época era professor de Ensino Religioso da sétima série, para que ele enriquecesse com mais detalhes o trabalho dos professores e direção.

Certo dia, a diretora entrou em contato comigo levantando a hipótese dessa situação ser malandragem do R. e argumentando que na escola não havia lugar para esse tipo de comportamento. Em contrapartida disse-lhe que, como Psicopedagoga - formação da diretora - ela deveria saber lidar e diferenciar patologia de malandragem nos alunos. Disse-me, a diretora, que mudaria a forma de tratamento. Agora o R. seria tratado com mais firmeza, indicação do "psicólogo". Pedi que tivesse cautela na manutenção desse novo tratamento, visto que o psicólogo não havia acordado nada com a psiquiatra.

No dia vinte e seis de março do corrente ano, na aula de matemática, o R. pediu para ir ao banheiro, a professora não deixou, dizendo que estava cumprindo ordens da diretora e posicionou-se na porta da sala de aula para que a ordem fosse cumprida. Aconteceu exatamente o que a médica havia previsto, nada mais, um surto. Richard, já em prantos e descontrolado, chegou a ajoelhar-se implorando para sair, não vou detalhar porque não me faz bem, acredito que todos saibam o que pode acontecer em um ambiente desses quando alguém tem síndrome do pânico.

Depois do ocorrido, no mesmo dia, fui chamada na escola e ouvi a versão deles. Resolvi apurar os fatos. Conversei extraclasse com a professora, que confessou o que havia acontecido na íntegra, mas tinha que cumprir ordens era nova na escola, e que se eu contasse o que havíamos conversado ela poderia perder o emprego. Sem mais delongas, processei a escola.

Meu filho ficou dois anos em tratamento com medicamentos fortíssimos, sem condições de freqüentar a escola. Foi avaliado por uma equipe do Hospital de Clínicas durante quinze dias, que chegou ao diagnóstico, ele desenvolveu Fobia Escolar. Foram dois anos em que eu me desliguei praticamente de tudo, meu filho ficou agressivo, teve de continuar tomando Neurolépticos-Risperidona, teve parafefeito e conseqüentemente D.T-Dissinesia Tardia - que o faz receber aplicações de botox periodicamente na musculatura do pescoço.

Quanto ao processo, o Juiz achou por bem arquivá-lo. Tudo o que nós passamos, por não existir uma constatação concreta, não é mensurável, portanto, não é digno de crédito. O nosso advogado nada fez e nada sabe, talvez se eu dispusesse de recursos financeiros esse caso tivesse solução. A professora está tranqüilamente dando aula em uma outra escola, a diretora foi deposta do cargo, mas é contratada pelo estado e está muito bem, o psicólogo da mesma forma. Todos vivendo como se nada tivesse acontecido. Nada disso teria acontecido se a professora tivesse permitido que meu filho fosse ao banheiro, um colega poderia ter ido junto, ela mesma, sei lá.

Atualmente ele está com dezessete anos e frequenta o EJA no IPA, faz T.O, fisioterapia, está bem, sem problemas com a escola, os professores são maravilhosos. Uma escola “normal” com professores especiais.

*Depois de ter passado por esses momentos difíceis, resolvi pegar esses fragmentos e fazer um lindo mosaico, a vida continua para mim também. O que fazer? Pedagogia, esse foi meu caminho, quero ser uma multiplicadora dos conhecimentos adquiridos e vivenciados, dedicar-me à pesquisa, dar aula para futuros professores. Quero que as pessoas se conscientizem que ensinar antes de tudo é respeitar o ser humano na sua essência, aceitá-lo com suas diferenças e vivências. Quero contribuir para que não façam com outras crianças o que fizeram para com meu filho. **E tudo começou de uma maneira tão inocente: não deixaram que ele fosse ao banheiro.** Lembro-me que um dos professores falou em sala de aula que, em uma escola, a professora deixava a chave do banheiro em cima da mesa, dificultando com este ato que os alunos fossem ao banheiro, que crueldade.*

Sou feliz e quero que a minha felicidade possa contagiar o maior número de pessoas possível.

Sou T. S.

*Mulher, mãe, e tenho um grande sonho
Que o mundo inteiro me pudesse ouvir
Tenho muito pra contar
Dizer que aprendi.*

*Mas quem sofre sempre tem que procurar
Pelo menos vir achar
Razão para viver.*

*Ver na vida algum motivo pra sonhar
Ter um sonho todo azul
Azul da cor do mar...*

Letra da música: Azul da cor do Mar
Tim Maia

Conforme mencionado anteriormente¹⁴², além de um texto redigido pela mãe de R., que solicitou sua inclusão na íntegra, a mesma respondeu a um questionário¹⁴³, contendo as informações que ainda faltavam para se ter uma visão mais ampliada e contextualizada da posição da família de uma pessoa portadora de sofrimento psíquico.

¹⁴² Conforme relatado anteriormente no item 3.3.3.1

¹⁴³ Questionário aplicado com a mãe do estudante R. – Anexo 11

Primeiramente foi perguntado se R. tinha algum tipo de sofrimento psíquico e se fora do ambiente escolar ele tinha algum tipo de acompanhamento. Não foi pedido ela escrevesse o nome de seu filho, mas a mesma fez questão de escrevê-lo em sua íntegra. Conforme relata a mãe:

R. dos S. S. é o nome do meu filho. Ele tem RM leve (retardamento mental leve), foi diagnosticado também um baixo limiar as frustrações, ou seja, ele não tem freio inibitório, precisa de um EGO auxiliar, os impulsos são mais fortes que razão, racionalizar é muito complicado. Na maioria das vezes a química ajuda, como ele já teve DT, dicinesia tardia provocada por um uso contínuo de Neurolépticos, (efeito colateral) ele não pode fazer uso desses medicamentos dificultando a interação dele com a sociedade em geral. Atualmente ele faz T.O (terapia ocupacional) na clinica do IPA no HPB, trata-se com um Neurologista. Dos distúrbio do movimento, faz aplicação de Botox nos músculos afetados pela DT e fisioterapia na casa de cuidados também no IPA.

Foi indagado sobre o (s) motivo (s) que a levaram a matricular o filho na Educação de Jovens e Adultos no Colégio Metodista Americano e há quanto tempo ele estuda neste nesta modalidade de ensino no referido Colégio. Diante disso, ela respondeu:

Estávamos sem esperanças que o R. voltasse a estudar normalmente como os outros adolescentes, pois a nossa última experiência com escola fora terrível. (autorizo analisar anexo enviado para Leda) Na época ele fazia T.O na clinica do IPA em Belém Velho. A acadêmica chamava-se C. E. e falou-me do projeto liderado pela Supervisora E. dos A. Um teste cognitivo foi aplicado para o R. com a finalidade de averiguar se ele tinha condições de freqüentar o EJA, estava sendo naquele momento realizado o meu sonho de ver meu filio incluído no contexto social. Ele estuda há dois anos na EJA.

Apesar de haver passado por experiências negativas quanto ao processo de inclusão em outras Instituições, em relação à matrícula de seu filho na Educação de Jovens e Adultos, no Colégio Metodista Americano, a mãe descreve:

Foi maravilhoso, começamos com oficinas duas vezes na semana na sala C no IPA sala 104, com uma acadêmica da T.O e outra da Pedagogia. Encontrei o chão que há muito tempo havia perdido. O R. foi muito bem recebido pelos profissionais e colegas, visualizei meu filho novamente ocupando o lugar que é seu por direito na sociedade, foi assim que me senti. Emocionante o empenho da E. para que o seu projeto vingasse, ela regou com muito carinho, dedicação e não desistiu. Ela sabia o quanto era importante para os alunos, e pontual para o tratamento na clinica. Terminamos o ano com três alunos, poucos, mas os ganhos foram significativos: J., R. e V.. O V. começou levando o R., encantou-se pelas professoras, pelo ambiente (ele viva marginalizado) e finalmente começou a estudar. Até 2006 V. tinha 18 anos e terceira série, agora, no ano de 2007 ele tem 19 anos, está freqüentando o CDEQUIM do HPB (Hospital Parque Belém) e

concluirá o Ensino Fundamental em dezembro. Atualmente trabalha e frequenta o curso a tarde. Esse projeto não fala de quantidade, mas de qualidade de vida. A EJA é uma escola “normal” com professores especiais. Citei o V. porque me sinto responsável por essa conquista também.

Muitas vezes há um grande desconhecimento por parte da sociedade no que se refere ao entendimento do que seja Educação de Jovens e Adultos e qual a sua real significação e finalidade. Diante disso foi perguntado à mãe se antes de R. ingressar na EJA, qual era a sua visão desta modalidade de ensino, tendo como resposta: “Um curso que beneficiaria pessoas com idade avançada que não tiveram oportunidade de cursar uma escola regular”.

Após a matrícula de R. na EJA, tive a intenção de saber se a mãe continua com a mesma concepção ou modificou o seu entendimento sobre esta modalidade de ensino.

Esse projeto se diferencia dos outros porque visa a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais. Não conheço outro no RGS, venho com o R. de Santo Ângelo até Arroio do Meio procurando uma escola com essas características básicas e não encontrei. Uma escola “normal” com conteúdos programáticos, mas o diferencial, com professores especiais, não tenho notícias. Não entendo porque não é divulgado o EJA do turno da tarde, talvez porque não tenha um retorno financeiro. Gostaria de ter oportunidade de falar pessoalmente com a Reitora e dizer-lhe do retorno Social que todos nós tivemos. Atualmente não sou mais aquela mãe descrente, acredito que se algo está ruim pode melhorar. Acredito que se cada um fizer a sua parte, e bem feita as coisas tomarão seu rumo. Acredito no empenho do ser humano, mas somente naquele que não desiste de lutar. Esse projeto atingiu a mim, fiz vestibular para Pedagogia passei e pretendo, mesmo com dificuldades financeiras me formar, foi uma forma que achei de ser útil para a sociedade. Quero especializar-me em déficit de aprendizado.

Será que a Educação de Jovens e Adultos – EJA consegue atender às necessidades de uma pessoa portadora de sofrimento psíquico? Esta indagação muitas vezes aflora nas mentes das pessoas, por acharem esses indivíduos incapazes em todos os aspectos, inclusive cognitivamente. Por isso foi perguntado qual era a visão da família quanto ao desenvolvimento na aprendizagem e nas relações interpessoais de seu filho desde o seu ingresso na EJA até hoje e se esta modalidade de ensino atendeu as expectativas da família. T. responde:

Vejo meu filho incluído na sociedade. Vejo-o respeitado, sendo tratado com dignidade pelos professores e colegas. Vejo meu filho se transformando em uma outra pessoa. Cidadão, que apesar de suas limitações conquistou o direito de expor suas idéias, de ser

crítico, criativo, ou seja, de exteriorizar suas próprias emoções. Posso visualizar no fundo do túnel uma imensa luz.

Talvez essa seja a fala de todas as mães dos alunos do EJA. Também a preocupação de todas elas (mães), onde colocaremos nossos filhos no próximo ano. Criou-se um vínculo entre eles, socializaram-se, não tem como separar porque foi entre eles que aconteceu o crescimento, um ajudando o outro, e todos se ajudando mutuamente. O problema de um afeta a todos, eu vivo isso, porque venho com frequência assistir as aulas, e quem faz parte desse projeto com certeza sente o mesmo.

Quando fui informada sobre o projeto pela então Supervisora da T.O, Eliana dos Anjos, sinceramente não imaginei a grandiosidade do que me esperava. Eu, como qualquer mãe, queria que meu filho estudasse.

Conforme relato anterior da mãe, R. termina o Ensino Fundamental este ano, por isso foi indagado se há intenção por parte dele e da família na continuidade da escolarização.

Com certeza o meu sonho continua. Quero ver meu filho estudando. Tenho que ser repetitiva, talvez seja a fala de todas as mães dos alunos do EJA. Deram através do projeto oportunidade para que meu filho crescesse como ser humano, que se socializasse de uma forma digna. Acredito na instituição. Acredito que o bom senso prevalecerá.

Assim como os (as) estudantes e as educadoras, também há uma preocupação por parte das famílias quanto à não continuidade deste projeto no ano de 2008. O projeto da Educação de Jovens e Adultos é um espaço de resgate da condição humana na sua dignidade, mas também é um desafio de todas às pessoas envolvidas: estudante, família, escola, governo e sociedade em geral.

CONCLUSÃO

Desde a iniciativa dos órgãos oficiais educacionais no Brasil, juntamente com a sociedade civil, em promover a inclusão social de pessoas com necessidades educacionais especiais (os antes denominados "deficientes"), temos tido evidências do receio por parte de alguns (mas) docentes em trabalhar com esses (as) estudantes. Tal atitude muitas vezes se deve ao despreparo profissional e ao preconceito imposto pela sociedade e que, muitas vezes, até os (as) educadores (as), consciente ou inconscientemente, manifestam. Por não conhecerem adequadamente as características desses (as) estudantes, possuem convenções por reproduzirem a percepção estereotipada de que se trata de "gente diferente", "doentes", "inadaptados (as)", "defeituosos (as)" e outras expressões igualmente equivocadas, alimentada por mitos ou representações dadas às pessoas com necessidades educacionais especiais.

Isso se deve, também, pelo fato da escola e, conseqüentemente, o (a) professor (a), que é um dos (as) mais envolvidos (as) nesta nova realidade, "ter" que trabalhar com estudantes ditos (as) especiais, sem ter o menor ou nenhum preparo acadêmico para exercer função tão importante na vida desse (a) cidadão (ã).

- Como administrar a atenção especial que deveria ser dispensada ao (à) educando (a) especial, sem prejuízo aos (às) demais estudantes?

- Como receber um (a) "estudante especial" se o (a) professor (a) não é habilitado (a) em Educação Especial?

- Como o (a) professor (a) poderá fazer as adaptações curriculares e atividades didáticas, sem o suporte técnico-pedagógico de um (a) especialista?

- Como lidar com a dificuldade dos (as) demais educandos (as) e famílias em aceitar um (a) colega "diferente"?

O que fazer? Como fazer? Essas e tantas outras indagações ainda fazem parte do dia-a-dia do (a) professor (a).

Outro fator de suma importância é a dificuldade em diferenciar a integração da inclusão, quando ambas são importantes, mas têm que andar juntas. Uma não consegue atingir um objetivo qualificado e satisfatório sem a presença da outra, mas não podemos criticar os (as) educadores (as). Eles (as), na sua maioria, apenas expressam e reproduzem a forma como a sociedade sempre encarou as pessoas com necessidades educacionais especiais - como indivíduos esteticamente indesejáveis, cujo contato e convivência geram constrangimento e como sujeitos incapacitados (as) para desempenharem papéis sociais autônomos na comunidade, ou seja, eternos (as) dependentes. Temos que desmistificar esse preconceito existente há séculos.

- Por que essas pessoas são ditas especiais? Todos nós também não somos?
- Por que são considerados (as) “anormais”? Será que também não somos?
- Por que são avaliados (as) como sendo limitados (as)? Todos nós não temos os nossos limites?
- Porque são incapacitados (as)? Será que nossas habilidades são 100% perfeitas?
- Por que dizem que eles (as) “surtam”? Será que esse descontrole também não acontece conosco?

Para transformarmos essa sociedade tão injusta e cheia de preconceitos, temos que deixar de ter pensamentos e atitudes limitadas. É conveniente lembrar que todos nós, indistintamente, tivemos, um dia, algum problema de aprendizagem, de maior ou menor intensidade e que, muitas vezes, não foi totalmente superado.

A inclusão social é algo urgente, mas deve ser realizada com respeito, comprometimento e responsabilidade. Cada vez mais a diversidade está sendo vista como algo natural e a sociedade busca se orientar para que cada pessoa, com sua singularidade, possa usufruir o bem coletivo. Com isso, inclusão é o termo que se encontrou para definir uma sociedade que considera todos os seus membros como cidadãos (ãs) legítimos (as). Uma sociedade em que há inclusão é uma sociedade em que existe justiça social, garantia de direitos, aceitação e respeito pelas diferenças entre as pessoas.

A limitação, qualquer que seja ela, não significa uma associação de incapacidade. Pelo contrário, todos (as) são capazes, mesmo que tenham jeito e formas diferenciadas de ser e agir na sociedade. Diante de um mundo fundamentado na lógica perversa do ter, “ser diferente” significa estar sempre em luta pela inclusão e por um mundo possível para todos (as), dizendo um “basta” contra valores assumidos por essa sociedade de consumo e individualista.

Precisamos ver a pessoa humana com diferença enquanto ser humano e não como objeto descartável, inválido, imprestável. Temos que ver a limitação, pois isto é um fato, mas não podemos tê-la como incapacidade total de qualquer função ou habilidade. Um novo olhar nos dá a condição de rompermos com determinados termos incorporados pela cultura que nos apresenta um conceito sobre e, por detrás, um preconceito que nega a humanidade das pessoas com necessidades educacionais especiais. Outro fator importante é a valorização integral desses seres humanos, mas para isso, torna-se necessário e urgente a clara efetivação de políticas públicas de inclusão social.

Temos que refletir e agir com mais afinco acerca dessas questões emergentes, com o desejo de conhecer e lutar na construção de uma sociedade justa e solidária para todos (as). As pessoas com “deficiências mentais, emocionais, cognitivas e físicas” são freqüentemente vítimas de preconceitos e discriminação, sobretudo numa tendência cultural que privilegia os (as) fortes e saudáveis, os (as) belos (as) e fisicamente perfeitos, enquanto marginaliza e até exclui os (as) que têm menos capacidade de se afirmarem sozinhos (as) e de competir com os outros. Para que a sociedade se envolva no processo de inclusão, primeiramente é importante interessar-se, buscar informação, promover reflexões em vários níveis sobre o assunto em questão, apoiando e promovendo iniciativas que levem a definir e decidir políticas públicas voltadas para a inclusão social das pessoas com deficiência.

O valor do ser humano é o motivo último do respeito que lhe é devido e não está na perfeição física, mental, emocional ou intelectual, na capacidade produtiva ou na habilidade da sua afirmação social, econômica, cultural ou política, mas, antes e acima de tudo, no próprio fato de ser uma pessoa, um ser humano. A presença de pessoas com necessidades educacionais especiais em nosso meio é um permanente

questionamento à lógica da competição, da eficiência, da perfeição estética a todo custo, do sucesso, do poder econômico. Esta lógica das vaidades, que orienta com frequência o convívio social, acaba privilegiando sempre os (as) mais fortes e desprezando quem não satisfaz a certos padrões e expectativas.

Se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar.

Paulo Freire

REFERÊNCIAS

Toda bibliografia deve refletir uma intenção fundamental de quem a elabora: a de atender ou a de despertar o desejo de aprofundar conhecimentos naqueles ou naquelas a quem é proposta. Se falta, nos que a recebem, o ânimo de usá-la, ou se a bibliografia, em si mesma, não é capaz de desafiá-los, se frustra, então, a intenção fundamental referida.

Paulo Freire

ANDRÉ, Marli (org.). **Pedagogia das diferenças em sala de aula**. Campinas: Papyrus, 1999.

APPLE, M. Faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A F. & SILVA, T. T. da (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

BAYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BRASIL. Aviso Circular nº 277/MEC/GM, de 08 de maio de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso227.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2005.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 20 dez. 2005.

BRASIL. Decreto nº 3.298 - de 20 de dezembro de 1999 – DOU de 21/12/99. Disponível em <<http://www81.dataprev.gov.br/sislex/paginas/23/1999/3298.htm>>. Acessado em 20 dez. 2005.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001 – DOU de 09/10/2001. Disponível em: <<http://www.dji.com.br/decretos/d-003956-08-10-2001.htm>>. Acesso em: 20 dez. 2005.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/primeirosegmento/proposta_curricular.pdf>. Acesso em: 27 out. 2007.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, 2006. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/imprensa/2007/tabelas_censoescolar_2006.xls>. Acesso em: 01 set. 2007.

BRASIL. Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961 – DOU de 27/12/1961

BRASIL. Lei nº 7.853 - de 24 de outubro de 1989 - DOU de 25/10/89. Disponível em: <<http://www81.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1989/7853.htm>>. Acesso em: 22 dez. 2005.

BRASIL. Lei Nº 8.859, de 23 de março de 1994 - DOU de 24/03/94. Disponível em: <<http://www81.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1994/8859.htm>>. Acesso em: 22 dez. 2005.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/capes/portal/conteudo/Lei_9394_Diretrizes_Bases_1996.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2005.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 – DOU de 25/04/2002

BRASIL. Lei 10048/00, dezembro de 2000. Disponível em: <<http://www.faders.rs.gov.br/legislacao/acessibilidade/lei10048de00.htm>>. Acesso em: 22 dez. 2005.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 – DOU de 20/12/2000. Disponível em: <<http://www81.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/2000/10098.htm>>. Acesso em: 22 dez. 2005.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 – DOU de 25/04/2002. Disponível em: <<http://www.sobrei.org.br/sobrei/mostraArtigo.asp?idArtigo=64>>. Acesso em: 22 dez. 2005.

BRASIL. Lei de Reforma Psiquiátrica – nº 10216 de 06/04/01. Disponível em:
http://pt.wikisource.org/wiki/Lei_n%C2%BA_10.216_%286_de_abril_de_2001%29.
Acesso em: 01 out. 2007.

BRASIL. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM IV. Disponível em:
< <http://virtualpsy.locaweb.com.br/dsm.php>>. Acesso em: 29 set. 2007.

BRASIL. Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL. Disponível em:
<<http://pt.wikipedia.org/wiki/MOBRAL>>. Acesso em: 17 out. 2007.

BRASIL. Parecer 05/97, de 07 de maio de 1997 – CNE/CEB. Disponível em:
<<http://www.educacao.go.gov.br/portal/supem/documentos/05.pdf>>. Acesso em: 29 dez. 2007.

BRASIL. Parecer CNE.CP 115/99. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300016>. Acesso em: 27 out. 2007.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 11/2000, aprovado em 10 de maio de 2000. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf>. Acesso em: 12 set. 2007.

BRASIL. Parecer nº 36/2004, de 07 de dezembro de 2004 - CNE/CEB. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb036_04.pdf>. Acesso em: 12 set. 2007.

BRASIL. Parecer nº 20/2005, aprovado em 15 de setembro de 2005 - CNE/CEB - DOU de 07/10/2005. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb20_05.pdf>
Acesso em: 12 set. 2007.

BRASIL. Parecer nº 29/2006, aprovado em 5 de abril de 2006 - CNE/CEB. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb036_04.pdf>. Acesso em: 12 set. 2007.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2007.

BRASIL. Portaria nº 319, de 26 de fevereiro de 1999 – DOU de 26/02/1999. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port319.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2005.

BRASIL. Portaria nº 224, de 29 de janeiro de 1992. Disponível em: http://www.saude.mg.gov.br/atos_normativos/legislacao-sanitaria/estabelecimentos-de-saude/saude-mental/PORTARIA_224.pdf. Acesso em: 01 out. 2007.

BRASIL. Portaria nº 554 de 26 de abril de 2000 – DOU de 27/04/2000. Disponível em <http://www.educacao.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dee/legislacao/lf_port554.pdf>. Acesso em 22/12/2005.

BRASIL. Portaria nº 1.793, de dezembro de 1994. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/legis/pdf/portaria1793.pdf> >. Acesso em: 22 dez. 2005.

BRASIL. Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003 – DOU de 11/11/2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/port3284.pdf> >. Acesso em: 22 dez. 2005.

BRASIL. Projeto Alfabetização Solidária. Disponível em: <http://www.unesco.org.br/areas/educacao/areastematicas/alfabeteja/relaprogalfasolid/mostra_documento>. Acesso em: 02 out. 2007.

BRASIL. Projeto Fazendo Escola. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/index.php?option=content&task=view&id=117> >. Acesso em: 27 out. 2007.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº1, de 5 de julho de 2000 - DOU de 19/7/2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf> >. Acesso em: 10 ago. 2007.

BRASIL. Resolução nº 2 de 11 de setembro de 2001 – CNE/CEB. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2007.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 4, de 27 de outubro de 2005 – DOU 11/11/2005. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb04_05.pdf. Acesso em: 12 set. 2007.

BRASIL. Secretaria de Erradicação do Analfabetismo no Brasil – MEC, Programa Brasil Alfabetizado. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/index.php?option=content&task=view&id=45&Itemid=169>, Acesso em: 29 dez. 2007.

BRASIL. Resolução nº 2 de 11 de setembro de 2001 – CEB/CNE. Disponível em:

<<http://www.namimatsu.com/legislensino.htm>>. Acesso em: 23 dez. 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação à Distância. **Salto para o Futuro – Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.

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

CÂNONES DA IGREJA METODISTA. Disponível em:
<<http://www.metodista.org.br/index.jsp?conteudo=4497>> Acesso em: 16 set. 2007.

CLASSIFICAÇÃO INTERNACIONAL DE DOENÇAS - CID-10. Disponível em:
<<http://www.datasus.gov.br/cid10/webhelp/cid10.htm>> . Acesso em: 13 out. 2007.

COLL, César. **Psicologia e Currículo: Que pessoas queremos formar?** São Paulo: Ática, 1996.

CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO, Porto Alegre: Futuro Congressos e Eventos, 2007.

CONVENÇÃO DA GUATEMALA. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/decreto3956.pdf>>. Acesso: em 20 dez. 2005.

D'ANTINO, Maria Eloísa Fama. A Questão da Integração do Aluno com Deficiência Mental na Escola Regular. In MANTOAN, Maria Teresa Égles. **A Integração de Pessoas com Deficiência**. São Paulo: Memnon/SENAC, 1997.

DECLARAÇÃO DE HAMBURGO, UNESCO, 1997. Disponível em:
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2007.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, UNESCO, 1994. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 20/12/2005.

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

ESTEVE José Manuel. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, António. **Profissão**

professor. Coleção Ciências da Educação. Porto/Portugal: Porto, 1991.

FÓRUM MUNDIAL DE DACAR. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/ai/index.php?option=content&task=view&id=112&Itemid=234>>.
Acesso em: 14 out. 2007.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Coleção Leitura, 6. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____ **Política e educação: ensaios**. Coleção questões da nossa época; v. 23. São Paulo: Cortez, 1997.

_____ **Educação como prática da liberdade**, 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____ **Pedagogia do oprimido**. Editora Paz e Terra, 23ª Edição, 1994.

_____ **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora: Uma Prática em Construção da Pré-Escola à Universidade**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____ **Pontos e Contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____ **Avaliação: mito & desafio. Uma perspectiva construtivista**. 35. ed. Porto Alegre; Mediação, 2005.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas**. 7 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

NOVA ESCOLA, Revista. Disponível em: <<http://novaescola.abril.com.br/>>. Acesso em: 23 dez. 2005.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE – OMS. Disponível em: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/pt/com/1999/com1999_0244pt01.pdf. Acesso em: 29 set. 2007.

PERRENOUD, Philippe . **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto, 1995.

_____ **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

Projeto de Extensão: inclusão e Aprendizagem: Portador de sofrimento psíquico no programa de Educação de Jovens e Adultos – EJA. Centro Universitário Metodista IPA, 2005.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 2 ed, São Paulo: Cortez, 2002.

REVISTA PSIQUIATRIA – RS. Set/dez 2005. p.312.. Disponível em: <http://www.revistapsiqrs.org.br/administracao/arquivos/importancia_limitacoes_dsm_iv.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2007.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo - uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que Avaliar? Como Avaliar? Critérios e Instrumentos**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, T. T.da. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.

STAINBACK, Susan & STAINBACK, William; trad. Magda França Lopes. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

ANEXOS

ANEXO 1 - Tabela INEP

Tabela 7 - Número de Matrículas na Educação Especial, por Localização e Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação, em 29/3/2006

Unidade da Federação	Matrículas na Educação Especial										
	Total	Urbana					Rural				
		Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	375.488	371.287	888	62.092	67.279	241.028	4.201	-	503	1.588	2.110
Norte	22.780	22.291	-	8.281	4.690	9.320	489	-	226	263	-
Rondônia	2.727	2.727		340	135	2.252	-				
Acre	1.230	1.230		805	101	324	-		-		
Amazonas	5.301	5.210		1.219	1.526	2.465	91		58	33	
Roraima	373	368		368	-		5		5		
Pará	8.856	8.611		2.527	2.643	3.441	245		20	225	
Amapá	1.284	1.277		434	34	809	7		2	5	
Tocantins	3.009	2.868		2.588	251	29	141		141		
Nordeste	70.028	69.238	-	18.492	13.954	36.792	790	-	87	540	163
Maranhão	8.630	8.507		2.292	2.058	4.157	123		16	61	46
Piauí	5.527	5.524		1.067	136	4.321	3			3	
Ceará	10.306	10.182		2.251	2.247	5.684	124			99	25
R. G. do Norte	2.910	2.910		28	445	2.437	-			-	
Paraíba	5.700	5.656		2.562	622	2.472	44				44
Pernambuco	15.231	14.975		6.360	3.875	4.740	256		71	185	
Alagoas	2.267	2.254		574	444	1.236	13			13	
Sergipe	2.449	2.408		824	287	1.297	41			41	
Bahia	17.008	16.822		2.534	3.840	10.448	186			138	48
Sudeste	159.028	157.255	852	18.237	30.806	107.360	1.773	-	84	187	1.502
Minas Gerais	54.034	53.538		7.728	2.571	43.239	496		-	35	461
Espírito Santo	8.916	8.713		390	166	8.157	203			7	196
Rio de Janeiro	26.660	26.256	852	3.923	10.533	10.948	404		53	60	291
São Paulo	69.418	68.748		6.196	17.536	45.016	670		31	85	554
Sul	94.540	93.570	36	7.313	15.804	70.417	970	-	18	573	379
Paraná	51.205	50.455	-	809	11.747	37.899	750		13	514	223
Santa Catarina	16.879	16.768	36	1.450	379	14.903	111		3	1	107
R. G. do Sul	26.456	26.347		5.054	3.678	17.615	109	-	2	58	49
Centro-Oeste	29.112	28.933	-	9.769	2.025	17.139	179	-	88	25	66
M. G. do Sul	6.209	6.197		578	127	5.492	12		3	9	
Mato Grosso	7.087	6.989		1.362	444	5.183	98		16	16	66
Goiás	8.301	8.301		1.522	1.454	5.325	-			-	-
Distrito Federal	7.515	7.446		6.307		1.139	69		69		

Fonte:
MEC/INEP.

ANEXO 2 - Tabela INEP

Tabela 8 - Número de Matrículas de Alunos Portadores de Necessidades Educacionais Especiais em Escolas Exclusivamente Especializadas, por Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação, em 29/3/2006							
Unidade da Federação	Matrículas de Alunos Portadores de Necessidades Educacionais Especiais						
	Total	Etapas e Modalidades					
		Ed. Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ed. de Jovens e Adultos	Ed. Profissional (Básico)	Ed. Profissional (Técnico)
Brasil	301.478	79.714	139.583	1.816	32.434	46.133	1.798
Norte	16.455	5.745	6.162	123	2.343	2.082	0
Rondônia	2.568	723	1.058	85	560	142	0
Acre	1.151	390	96	12	243	410	0
Amazonas	4.193	1.650	1.678	0	309	556	0
Roraima	266	53	116	0	97	0	0
Pará	5.434	1.803	2.593	26	474	538	0
Amapá	449	370	79	0	0	0	0
Tocantins	2.394	756	542	0	660	436	0
Nordeste	50.720	19.761	19.551	269	7.375	3.292	472
Maranhão	5.366	1.362	2.693	73	800	438	0
Piauí	4.691	1.832	1.698	12	1.028	121	0
Ceará	7.160	2.438	3.345	55	1.159	163	0
R. G. do Norte	2.902	661	1.586	0	555	100	0
Paraíba	4.938	1.780	1.799	41	828	490	0
Pernambuco	7.104	3.910	2.301	42	489	362	0
Alagoas	1.583	669	335	0	435	144	0
Sergipe	1.706	795	414	0	334	163	0
Bahia	15.270	6.314	5.380	46	1.747	1.311	472
Sudeste	131.634	30.653	72.843	491	15.448	11.897	302
Minas Gerais	53.338	13.047	31.766	46	3.380	4.992	107
Espírito Santo	8.731	2.464	3.867	41	1.933	426	0
Rio de Janeiro	16.173	4.277	9.471	222	1.385	796	22
São Paulo	53.392	10.865	27.739	182	8.750	5.683	173
Sul	78.327	14.572	33.651	904	5.436	22.973	791
Paraná	40.052	7.639	15.342	308	1.586	14.575	602
Santa Catarina	15.748	1.886	7.124	212	1.386	4.979	161
R. G. do Sul	22.527	5.047	11.185	384	2.464	3.419	28
Centro-Oeste	24.342	8.983	7.376	29	1.832	5.889	233
M. G. do Sul	5.660	1.043	2.572	7	273	1.641	124
Mato Grosso	6.060	1.004	2.696	20	1.243	1.046	51
Goiás	7.587	3.576	1.865	2	292	1.794	58
Distrito Federal	5.035	3.360	243	0	24	1.408	0
Fonte: MEC/INEP.							

ANEXO 3 - Tabela INEP

Tabela 1 - Número de Matrículas em 2005 e 2006 segundo Etapas e Modalidades da Educação Básica, em 29/3/2006

Etapas/Modalidades de Educação Básica	2006	2005	Diferença: 2005-2006	Variação % em relação a 2005
Total	55.942.047	56.471.787	-529.740	-0,9
Educação Infantil	7.016.095	7.205.039	-188.944	-2,7
Creche	1.427.942	1.414.343	13.599	1,0
Pré-escola	5.588.153	5.790.696	-202.543	-3,6
Ensino Fundamental	33.282.663	33.534.700	-252.037	-0,8
Ensino Médio	8.906.820	9.031.302	-124.482	-1,4
EJA	5.616.291	5.615.409	882	0,0
Presencial	4.861.390	4.619.426	241.964	5,0
Semi presencial	754.901	996.000	-241.099	-31,9
Educação Especial	375.488	378.074	-2.586	-0,7
Educação Profissional	744.690	707.263	37.427	5,0

Fonte: MEC/INEP.

ANEXO 4 - Tabela INEP

Tabela 2 - Número de Matrículas de Educação Básica, por Etapas e Modalidades, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação, em 29/3/2006

Unidade da Federação	Matrículas de Educação Básica						
	Total	Etapas e Modalidades					
		Ed. Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ed. Especial	Ed. de Jovens e Adultos	Ed. Profissional
Brasil	55.942.047	7.016.095	33.282.663	8.906.820	375.488	5.616.291	744.690
Norte	5.374.166	570.580	3.356.716	755.773	22.780	638.955	29.362
Rondônia	496.043	43.315	311.163	59.921	2.727	76.878	2.039
Acre	258.053	27.244	155.829	32.044	1.230	40.546	1.160
Amazonas	1.227.383	126.159	799.985	163.826	5.301	120.171	11.941
Roraima	143.357	16.843	85.127	17.085	373	22.779	1.150
Pará	2.569.777	288.121	1.589.453	370.287	8.856	307.016	6.044
Amapá	233.036	26.010	139.736	37.225	1.284	27.123	1.658
Tocantins	446.517	42.888	275.423	75.385	3.009	44.442	5.370
Nordeste	18.079.266	2.242.166	10.887.853	2.692.512	70.028	2.092.227	94.480
Maranhão	2.449.298	361.973	1.498.743	327.768	8.630	247.709	4.475
Piauí	1.150.474	132.533	668.217	193.313	5.527	145.985	4.899
Ceará	2.880.464	390.490	1.696.204	424.917	10.306	347.285	11.262
R. G. do Norte	1.035.636	137.072	588.241	167.971	2.910	134.795	4.647
Paraíba	1.293.149	148.739	775.045	170.123	5.700	184.474	9.068
Pernambuco	2.820.490	334.776	1.679.485	458.185	15.231	299.304	33.509
Alagoas	1.061.557	97.312	706.862	139.288	2.267	108.627	7.201
Sergipe	653.631	86.939	395.387	88.130	2.449	77.179	3.547
Bahia	4.734.567	552.332	2.879.669	722.817	17.008	546.869	15.872
Sudeste	21.389.348	2.925.118	12.344.341	3.597.691	159.028	1.931.690	431.480
Minas Gerais	5.258.741	557.358	3.343.922	899.730	54.034	317.260	86.437
Espírito Santo	949.285	139.838	560.219	152.412	8.916	73.501	14.399
Rio de Janeiro	4.225.696	485.893	2.425.991	731.754	26.660	473.366	82.032
São Paulo	10.955.626	1.742.029	6.014.209	1.813.795	69.418	1.067.563	248.612
Sul	7.184.746	867.371	4.256.747	1.213.531	94.540	592.123	160.434
Paraná	2.789.527	359.885	1.659.903	480.527	51.205	189.977	48.030
Santa Catarina	1.711.425	243.261	951.192	269.594	16.879	195.953	34.546
R. G. do Sul	2.683.794	264.225	1.645.652	463.410	26.456	206.193	77.858
Centro-Oeste	3.914.521	410.860	2.437.006	647.313	29.112	361.296	28.934
M. G. do Sul	703.791	84.326	433.044	100.057	6.209	75.677	4.478
Mato Grosso	927.299	93.866	578.788	156.942	7.087	86.460	4.156
Goiás	1.595.722	137.791	1.032.596	280.747	8.301	124.452	11.835
Distrito Federal	687.709	94.877	392.578	109.567	7.515	74.707	8.465

Fonte: MEC/INEP.

Nota: Matrícula Educação de Jovens e Adultos(EJA) = Matrícula EJA Presencial + Matrícula EJA Semi-Presencial

ANEXO 5 - Tabela INEP

Tabela 11a - Número de Matrículas na Educação de Jovens e Adultos nos Cursos Presenciais com Avaliação no Processo, por Localização e Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação, em 29/3/2006

Unidade da Federação	Matrículas na Educação de Jovens e Adultos nos Cursos Presenciais com Avaliação no Processo										
	Total	Urbana					Rural				
		Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	4.861.390	4.157.583	1.129	2.485.935	1.492.338	178.181	703.807	74	67.884	634.214	1.635
Norte	608.482	480.488	203	277.704	193.705	8.876	127.994	-	18.068	109.511	415
Rondônia	64.483	61.078	-	47.197	12.306	1.575	3.405	-	519	2.886	-
Acre	40.546	27.753	-	22.492	4.841	420	12.793	-	5.994	6.799	-
Amazonas	107.312	75.560	-	46.578	28.571	411	31.752	-	2.195	29.527	30
Roraima	22.779	19.878	-	17.162	2.328	388	2.901	-	2.062	839	-
Pará	302.251	231.674	203	101.988	126.486	2.997	70.577	-	4.848	65.510	219
Amapá	27.092	24.756	-	18.088	5.674	994	2.336	-	1.745	555	36
Tocantins	44.019	39.789	-	24.199	13.499	2.091	4.230	-	705	3.395	130
Nordeste	1.992.544	1.462.114	204	766.493	657.138	38.279	530.430	25	30.838	498.759	808
Maranhão	244.683	134.701	-	40.153	88.706	5.842	109.982	-	3.331	106.040	611
Piauí	135.507	99.093	-	53.490	42.247	3.356	36.414	-	978	35.436	-
Ceará	277.570	183.463	-	82.077	96.252	5.134	94.107	-	3.473	90.588	46
R. G. do Norte	129.133	105.084	95	55.406	44.054	5.529	24.049	25	2.757	21.267	-
Paraíba	178.233	131.975	44	68.421	60.730	2.780	46.258	-	7.192	39.066	-
Pernambuco	299.104	233.047	35	96.549	127.844	8.619	66.057	-	4.978	61.079	-
Alagoas	108.605	69.953	-	28.360	38.982	2.611	38.652	-	2.089	36.563	-
Sergipe	76.932	60.171	-	36.073	22.328	1.770	16.761	-	1.165	15.533	63
Bahia	542.777	444.627	30	305.964	135.995	2.638	98.150	-	4.875	93.187	88
Sudeste	1.423.746	1.393.437	522	824.264	490.566	78.085	30.309	-	11.492	18.442	375
Minas Gerais	212.931	201.131	390	97.326	86.322	17.093	11.800	-	1.844	9.830	126
Espírito Santo	65.095	62.626	100	46.845	12.579	3.102	2.469	-	982	1.487	-
Rio de Janeiro	310.826	299.778	-	167.204	95.862	36.712	11.048	-	5.828	5.083	137
São Paulo	834.894	829.902	32	512.889	295.803	21.178	4.992	-	2.838	2.042	112
Sul	481.192	474.168	168	345.775	89.635	38.590	7.024	17	4.127	2.880	-
Paraná	167.922	167.094	55	129.974	32.153	4.912	828	-	272	556	-
Santa Catarina	129.050	127.749	78	99.834	18.045	9.792	1.301	-	498	803	-
R. G. do Sul	184.220	179.325	35	115.967	39.437	23.886	4.895	17	3.357	1.521	-
Centro-Oeste	355.426	347.376	32	271.699	61.294	14.351	8.050	32	3.359	4.622	37
M. G. do Sul	74.818	73.130	-	58.561	10.272	4.297	1.688	-	567	1.084	37
Mato Grosso	84.185	80.303	-	65.624	14.013	666	3.882	32	1.392	2.458	-
Goiás	123.928	122.690	32	79.844	37.009	5.805	1.238	-	158	1.080	-
Distrito Federal	72.495	71.253	-	67.670		3.583	1.242	-	1.242	-	-

Fonte: MEC/INEP.

ANEXO 6 - Lei 5692/71



Presidência da República **Casa Civil** **Subchefia para Assuntos Jurídicos**

LEI No 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971.

Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

.....

Capítulo IV

Do ensino supletivo

Art.24 - O ensino supletivo terá por finalidade:

- a) Suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não tenham seguido ou concluído na idade própria;
- b) Proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.

Parágrafo único - O ensino supletivo abrangerá cursos e exames a serem organizados nos vários sistemas de acordo com as normas baixadas pelos respectivos Conselhos de Educação.

Art.25- O ensino supletivo abrangerá, conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos.

§1º- Os cursos supletivos terão estrutura, duração e regime escolar que se ajustem às suas finalidades próprias e ao tipo especial de aluno a que se destinam.

§2º- Os cursos supletivos serão ministrados em classes ou mediante a utilização de rádio, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos.

Art.26- Os exames supletivos compreenderão a parte do currículo resultante do núcleo-comum, fixado pelo Conselho Federal de Educação, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular, e poderão, quando realizados para o exclusivo efeito de habilitação profissional de 2º grau, abranger somente o mínimo estabelecido pelo mesmo Conselho.

§1º- Os exames a que se refere este artigo deverão realizar-se:

Ao nível de conclusão do ensino de 1º grau, para os maiores de 18 anos;

Ao nível de conclusão do ensino de 2º grau, para os maiores de 21 anos;

§2º- Os exames supletivos ficarão a cargo de estabelecimentos oficiais ou reconhecidos, indicados nos vários sistemas, anualmente, pelos respectivos Conselhos de Educação.

§3º- Os exames supletivos poderão ser unificados na jurisdição de todo um sistema de ensino, ou parte deste, de acordo com normas especiais baixadas pelo respectivo Conselho de Educação.

Art.27- Desenvolver-se-ão, ao nível de uma ou mais das quatro últimas séries do ensino de 1º grau, cursos de aprendizagem, ministrados a alunos de 14 a 18 anos, em complementação da escolarização regular, e, a esse nível ou de 2º grau, cursos intensivos de qualificação profissional.

Parágrafo único - Os cursos de aprendizagem e os de qualificação darão direito a prosseguimento de estudos quando incluírem disciplinas, áreas de estudos e atividades que os tornem equivalentes ao ensino regular, conforme estabeleçam normas dos vários sistemas.

Art.28- Os certificados de aprovação em exames supletivos e os relativos à conclusão de cursos de aprendizagem e qualificação serão expedidos pelas instituições que os mantenham.¹⁴⁴

¹⁴⁴ Lei 5.692/71, Disponível em: < http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.htm >. Acesso em em 02 out. 2007.

ANEXO 7 – ATIVIDADES AVALIATIVAS PARA O INGRESSO NA EJA

ANEXO 8

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: *O currículo, a avaliação escolar e as práticas pedagógicas efetivas de inclusão: um estudo de caso sobre a inclusão de pessoas com sofrimentos psíquicos na Educação de Jovens e Adultos – EJA, numa escola confessional Metodista em Porto Alegre, RS.*

Pesquisadora: Lêda Pinto Bandeira Lima

Eu, _____,
abaixo assinado, concordo em participar da referida pesquisa, como sujeito. Ficaram claros quais são os propósitos da mesma e que será garantido o sigilo da minha identidade. Sendo assim, aceito voluntariamente participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante a realização da atividade.

Porto Alegre, ____ de outubro de 2007.

**ANEXO 9 - ATIVIDADES REALIZADAS PELOS (AS) ESTUDANTES
DESENHOS E PALAVRAS SOBRE O QUE REPRESENTA A EJA.**

ANEXO 10 - QUESTIONÁRIO APLICADO COM AS PROFESSORAS

Título da pesquisa: **O currículo, a avaliação escolar e as práticas pedagógicas efetivas de inclusão: um estudo de caso sobre a inclusão de pessoas com sofrimentos psíquicos na Educação de Jovens e Adultos – EJA, numa escola confessional Metodista em Porto Alegre, RS.**

Este questionário faz parte de uma pesquisa e os resultados serão utilizados de forma confidencial, portanto não é preciso assiná-lo. É muito importante que você responda o mesmo com sinceridade.

Desde já, agradecemos sua colaboração e empenho.
Pesquisadora: Lêda Pinto Bandeira Lima
Orientadora: Prof^a Dra. Gisela Isolde Waechter Streck

Tabela 1. Professor (a) de qual (ais) disciplina (s)?

1. () Português
2. () Matemática
3. () Ciências
4. () História
5. () Geografia
6. () Educação Física
7. () Ensino da Arte
8. () Língua Estrangeira

Tabela 2. Sexo:

1. () F
2. () M

Tabela 3. Qual a formação do (a) entrevistado (a)?

- 1.() Superior
- 2.() Especialista
- 3.() Mestrado
- 4.() Doutorado

Tabela 4. Idade do (a) entrevistado (a):

- 1.() 18 à 24 anos
- 2.() 25 à 31 anos
- 3.() 32 à 38 anos
- 4.() mais de 39 anos

Tabela 5. Quanto tempo trabalha na escola?

- 1.() menos de 4 anos
- 2.() 4 à 8 anos
- 3.() 9 à 13 anos
- 4.() mais de 14 anos

Tabela 6. A escola tem algum (a) profissional especializado (a) que trabalhe diretamente com o (a) professor (a)?

1. () Sim. Qual (ais)? _____
2. () Não
3. () Desconheço

Tabela 7. Marque abaixo os tipos de sofrimentos psíquicos presentes na sala de aula:

1. () Transtorno do pânico
2. () Transtorno depressivo
3. () Esquizofrenia
4. () Transtorno de conduta
5. () Episódio maníaco
6. () Psicose
7. () Outro (s). Qual (ais)? _____
8. () Desconheço

Tabela 8. Quando uma pessoa com sofrimento psíquico ingressa na escola, há avaliações iniciais?

1. () Sim. Qual (ais)? _____
2. () Não
3. () Desconheço

Tabela 9. Quais os critérios utilizados para ingresso desse (a) estudante na escola?

1. () Idade cronológica
2. () Idade mental
3. () Por deficiência
4. () Desconheço
5. () Outros. Quais? _____

Tabela 10. Para você, o que é inclusão? _____

Tabela 11. Qual a sua importância? _____

Tabela 12. A escola que você trabalha é:

1. () Integradora
2. () Inclusiva
3. () Nenhuma das opções acima
4. () Desconheço a diferença de nomenclaturas

Tabela 13. Qual a sua opinião sobre a inclusão de pessoas com sofrimentos psíquicos no programa de Educação de Jovens e Adultos - EJA?

Tabela 14. A escola tem um currículo diferenciado para os (as) estudantes que têm sofrimento psíquico?

1. () Sim
2. () Não
3. () Desconheço

Tabela 15. Caso haja, qual o envolvimento dos (as) professores (as) no processo de elaboração deste currículo? _____

Tabela 16. Como é realizada a avaliação deste (a) educando (a)? _____

Tabela 17. Na sua escola, quais são os (as) profissionais responsáveis por essa avaliação?

1. () Professores (as)
2. () Coordenador (a)
3. () Outros (as). Quais? _____
4. () Desconheço

Tabela 18. Existem impressos padronizados dessa avaliação?

1. () Sim
2. () Não
3. () Desconheço

Tabela 19. Caso haja, o (a) professor (a) é previamente comunicado da “deficiência” do (a) estudante?

1. () Sim
2. () Não

Tabela 20. Você já ministrou aula para estudantes com sofrimento psíquico?

1. () Sim. Qual (ais) sofrimento (s)? _____
2. () Não

Tabela 21. Atualmente, você tem algum educando (a) com sofrimento psíquico?

1. () Sim. Qual (ais) sofrimento (s)? _____
2. () Não

Tabela 22. Você fez ou faz algum curso que o (a) prepara para exercer tal atividade?

1. () Sim. Qual (ais)? _____
2. () Não

Tabela 23. Existe uma política de capacitação profissional?

1. () Sim. Qual (ais)? _____
2. () Não
3. () Desconheço

Tabela 24. Caso exista, você já participou dela?

1. () Sim
2. () Não

Tabela 25. Quais as maiores dificuldades enfrentadas pelos (as) professores (as) com a inclusão de estudantes com sofrimento psíquico na Educação de Jovens e Adultos – EJA? _____

Tabela 26. A Instituição conta com apoio que auxilie o (a) professor (a) a desenvolver as atividades com os (as) estudantes com sofrimento psíquico?

1. () Sim
2. () Não
3. () Desconheço

Tabela 27. Caso exista, qual (ais)?

1. () Estagiários (as)
2. () Voluntários (as)
3. () Pedagogos (as)
4. () Terapeutas (as)
5. () Outros (as). Qual (ais)? _____

ANEXO 11 - QUESTIONÁRIO APLICADO COM A MÃE DO ESTUDANTE R.

Título da pesquisa: O currículo, a avaliação escolar e as práticas pedagógicas efetivas de inclusão: um estudo de caso sobre a inclusão de pessoas com sofrimentos psíquicos na Educação de Jovens e Adultos – EJA, numa escola confessional Metodista em Porto Alegre, RS.

Este questionário faz parte de uma pesquisa e os resultados serão utilizados de forma confidencial, portanto não é preciso assiná-lo. É muito importante que você responda o mesmo com sinceridade.

Desde já, agradecemos sua colaboração e empenho.

Pesquisadora: Lêda Pinto Bandeira Lima

Orientadora: Prof^ª Dra. Gisela Isolde Waechter Streck

1- Seu filho tem algum tipo de sofrimento psíquico? Caso tenha, qual (ais)?

2- Ele tem acompanhamento (s) profissional (ais) fora do ambiente escolar? Caso tenha, qual (ais) especialista (s) o acompanha (m)?

3- Qual (ais) motivo (s) levaram você a matricular seu filho na Educação de Jovens e Adultos no Colégio Metodista Americano?

4- Há quanto tempo seu filho estuda na EJA?

5- Como foi o processo de adaptação dele neste ambiente de aprendizagem?

6- Antes de seu filho ingressar na EJA, qual era a sua visão sobre esta modalidade de ensino?

7- Hoje você continua com a mesma concepção ou modificou o seu entendimento? Caso tenha mudado, o que você entende por EJA?

8- Como você vê o desenvolvimento na aprendizagem e nas relações interpessoais de seu filho desde o seu ingresso na EJA até hoje?

9- A EJA atendeu as expectativas da família? Caso afirmativo, de que forma?

10- Este ano seu filho conclui o Ensino Fundamental, diante desse fato há intenção por parte dele e da família na continuidade da escolarização? Caso haja, quais são as suas expectativas?

11- Outras considerações:

Anexo 12 - Atividades realizadas pelos (as) estudantes