

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JULIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara-SP
Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar**

**DO ENSINO ESPECIALIZADO À EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS: ANÁLISE DAS TRAJETÓRIAS
ESCOLARES NA PERSPECTIVA DOS ALUNOS,
FAMILIARES E PROFESSORES.**

Araraquara

2009

GIORGIA CAROLINE TOMAINO

**DO ENSINO ESPECIALIZADO À EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS: ANÁLISE DAS TRAJETÓRIAS
ESCOLARES NA PERSPECTIVA DOS ALUNOS,
FAMILIARES E PROFESSORES.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista campus de Araraquara como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Araraquara-SP

2009

Tomaino, Giorgia Caroline.

Do ensino especializado à Educação de Jovens e Adultos: análise das trajetórias escolares na perspectiva dos alunos, familiares e professores / Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo – 2009.

152 f.; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara.

Orientador: Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo

1. Inclusão em educação. 2. Educação do adolescente.
3. Educação de adultos. 4. Bronfenbrenner, Urie, 1917- . I. Título

GIORGIA CAROLINE TOMAINO

**DO ENSINO ESPECIALIZADO À EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS: ANÁLISE DAS TRAJETÓRIAS
ESCOLARES NA PERSPECTIVA DOS ALUNOS,
FAMILIARES E PROFESSORES.**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós Graduação em Educação Escolar da
Faculdade de Ciências e Letras da
Universidade Estadual Paulista campus
de Araraquara como parte dos requisitos
para a obtenção do título de Mestre em
Educação Escolar

Banca Examinadora:

Presidente e Orientador (a):

Prof^a. Dr^a. Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo
(Universidade Estadual Paulista-Campus de Araraquara.)

2º Examinador (a):

Prof^a. Dr^a. Ana Lucia Aiello
(Universidade Federal de São Carlos-UFSCar)

3º Examinador (a):

Prof^a. Dr^a. Roseli Aparecida Parizzi
(Universidade Estadual Paulista-Campus de Araraquara).

Araraquara 04 de setembro de 2009.

Dedico este trabalho aos alunos participantes, pois a partir da riqueza de suas descrições os compreendi enquanto pessoas especiais, no sentido mais bonito da palavra.

Aos meus familiares e namorado por serem presenças incansáveis na trajetória desta pesquisa.

Agradecimentos

Este trabalho representa mais do que a conquista de um objetivo, mas a superação de dificuldades e obstáculos para a realização de um sonho. Por isso, agradeço a todos que de maneira direta ou indireta contribuíram para sua realização.

Ao Deus fonte de toda inspiração, por conduzir-me durante esta importante jornada, dando-me sabedoria e discernimento em cada passo dado.

Ao meu pai, Alcides que dentro de sua simplicidade, ensinou-me com grandeza as lições de honestidade, responsabilidade e o respeito ao próximo. Você foi presença imprescindível para a realização deste trabalho, o seu incentivo e companhia em todas as etapas fizeram-me sentir mais forte e segura para tomar as decisões necessárias.

À minha mãe, Regina que com sua fé e sabedoria me ensinou a lutar por ideais e não desistir diante dos obstáculos impostos. Pela confiança e apoio, pois sem a sua silenciosa, porém fecunda, intercessão não alcançaria este objetivo.

Ao Getulio, meu namorado, amigo e maior companheiro, por estar sempre ao meu lado, dando suporte, amor, carinho e incentivo. Por compreender a distância, as renúncias, minha ansiedade e irritações. Suas sugestões e críticas favoreceram não só o desenvolvimento deste trabalho, mas meu crescimento pessoal.

À minha irmã, Giovana e ao meu cunhado Thiago que mesmo distantes foram minhas referências a que se refere ao desempenho e aspirações para a formação acadêmica, pois os conselhos e estímulos foram imprescindíveis.

Aos meus sobrinhos Guilherme e Alice, que com a alegria inocente de criança ofereciam-me em meio às brincadeiras a possibilidade de encontrar forças para dar prosseguimento ao trabalho com ânimo renovado.

À minha querida orientadora Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo, que desde o início acreditou na idéia deste trabalho e no decorrer do tempo foi ajudando-me a lapidá-lo com ética, seriedade, atenção e sabedoria. Este período de convivência fez com que eu a admirasse ainda mais como profissional, mas também enquanto ser humano compreensivo, solidário e humilde.

Ao grupo de pesquisa “Desenvolvimento e educação no contexto da família e da escola”, pois as trocas de experiência e conhecimento favoreceram diretamente a elaboração deste trabalho. Meninas obrigada!

À Professora Dra. Maria Julia Canazza Dall’Acqua e a Professora Dra. Olga Maria Rolim Rodrigues, pelas ricas sugestões do exame de qualificação.

À Secretaria de Educação do Município de São Carlos, por autorizar que fosse realizada nas escolas a coleta de dados para esta pesquisa. E principalmente às professoras de Educação Especial que gentilmente contribuíram para o enriquecimento deste trabalho.

Às famílias dos alunos participantes por aceitarem a proposta deste trabalho e se colocarem a disposição. A receptividade foi importante para o desenvolvimento das entrevistas.

À Professora Dra. Ana Lucia Aiello e a Professora Dra. Roseli Aparecida Parizzi, pela participação no exame de defesa e pelas valiosas sugestões.

A CAPES por apoiar financeiramente este trabalho.

RESUMO

A presente pesquisa adota como referencial teórico a perspectiva bioecológica de Bronfenbrenner. De acordo com o pressuposto, os contextos são salientados como importantes influências para o desenvolvimento humano no decorrer do ciclo vital, resultado da função conjunta das características da pessoa e dos processos proximais que se estabelecem nesses ambientes. Os objetivos da pesquisa foram constituídos das descrições das trajetórias escolares de alunos oriundos de ambientes institucionalizados e incluídos em escolas regulares, especificadamente em uma sala de aula do segmento da EJA e a elaboração de uma análise comparativa entre os dois ambientes destacados nas descrições, a partir das concepções dos alunos com deficiência e as perspectivas de seus familiares e professoras sobre o processo de inclusão escolar. Os participantes foram seis alunos com deficiência egressos de instituições e que estavam frequentando a EJA, seis familiares e quatro professoras sendo que duas ministram aulas de língua portuguesa na sala da EJA e duas são professoras da sala de recursos, especializadas em Educação Especial. Os instrumentos utilizados foram três roteiros de entrevistas semi estruturado. Os dados da pesquisa foram aglutinados em quatro categorias de análise: 1) Descrição do ambiente escolar 2) Aprendizagem 3) Relação família-escola 4) Processo de inclusão, todos subdivididos em tópicos temáticos que descrevem os dois contextos destacados. Os resultados obtidos revelaram que os alunos e seus familiares não reconheciam a terminologia “inclusão escolar” e tão sua aplicabilidade, os participantes estabelecem comparações estruturais entre um ambiente e outro, pois de acordo com os dados ficou perceptível que o ambiente das instituições de acordo com as relações estabelecidas e a rotina das atividades oferecia maiores oportunidades de socialização enquanto que as escolas regulares trabalham preferencialmente com a transmissão de conteúdos escolares não proporcionando espaços para as relações interpessoais, pois os modelos de organização e estrutura diferenciados não permitiam melhores oportunidades para estes alunos, uma vez que os conteúdos são fragmentados devido ao tempo limitado das aulas e ausência de oportunidades de adaptação ou mesmo de utilização de recursos especializados. A participação dos familiares no contexto escolar é descrito como importante e enriquecedor, no entanto, os familiares ainda esperam do contexto escolar as convocações, reuniões e esclarecimentos. A inclusão foi descrita de maneira positiva por aqueles que procuraram conhecer a sua idéia original, contudo apresentaram críticas sobre a estrutura da EJA, o distanciamento entre professor e aluno e as dificuldades de relacionamento entre os alunos, por conta da heterogeneidade da turma. Descrevem as instituições como promotoras da socialização, mas criticam as poucas possibilidades de trabalho relacionadas à aprendizagem. As análises das trajetórias e as comparações estabelecidas entre os dois contextos sinalizaram a ausência de propostas pedagógicas e organizacionais para que se possam garantir não só o acesso, a permanência, mas também sucesso na aprendizagem do aluno com deficiência em um ambiente democrático e genuinamente inclusivo.

Palavras-chave: Inclusão escolar, Trajetória escolar, Educação de Jovens e Adultos, Perspectiva bioecológica.

ABSTRACT

The present research adopts the bioecological perspective of Bronfenbrenner as theoretical reference. According to its tenet, the contexts are regarded as important influences for human development throughout the life cycle, which is the result of the combined functions of the individual's characteristics and the nearby processes that are set in such environments. The goals of the research were set from the descriptions of school backgrounds of students who come from institutionalized environments and who are included in regular schools, particularly in classrooms of the EJA segment, and also from the constitution of a comparative analysis between the two environments which are highlighted in the descriptions taken from disabled students' conceptions and their relatives and teachers' perspectives about the inclusive school process. As for the participants, we had six disabled students coming from random institutions who were attending the EJA, as well as six relatives and four teachers, the two of whom were teaching Portuguese at EJA's classroom while the other two, who are specialized in Special Education, work as teachers of the learning resource center. The instruments used in the research were three semi-structured scripted interviews. The collected data were merged into four analytic categories: 1) Description of the school environment 2) Learning 3) School – family rapport 4) Inclusive Process, all of which subdivided into thematic topics that describe the two highlighted contexts. The obtained results revealed that the students and their relatives were neither familiar with the “inclusive school” terminology nor with its applicability. The participants established structural comparisons between the two environments and, according to the data, it was noticeable that the environment of the institutions offered more socializing opportunities because of the established relationships and the activities routine, whereas the regular schools are more interested in getting the school curriculum across rather than providing room for interpersonal relationships. The differentiated models of organization and structure did not provide these students with better opportunities since the contents are fragmented due to both the limited length of the classes and the absence of adaptation opportunities as well as the use of specialized resources. As for the participation of the students' families in the school environment, it has been regarded as important and enhancive. Nevertheless, family members are still used to expect meetings, summons and enlightening sessions from the school board. The inclusive process has been regarded positively by those who got to know its original idea. However, they also criticized the EJA structure, the distance between teacher and student, and the difficulty among the students in getting along with each other due to the heterogeneity of the group. On the one hand, they describe the institutions as being socialization promoters, but on the other hand, they make criticisms as to the few work possibilities connected to learning. The analyses of the backgrounds and the comparisons established between the two environments pointed out the absence of organizational and pedagogical proposals which can guarantee not only the disabled's access and attendance but also their success in learning in a democratic and genuinely inclusive environment.

Keywords: Inclusive School, School Background, Education of Young Adults and Adults, Bioecological Perspective.

LISTA DE QUADROS

Quadro I: Caracterização dos alunos	41
Quadro II: Caracterização dos familiares	43
Quadro III: Caracterização das professoras	44
Quadro IV: Categorias de análise das entrevistas com os alunos e familiares	52
Quadro V: Categorias de análise das entrevistas com as professoras	53

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
1-INTRODUÇÃO	13
1.1 Perspectiva Bioecológica	13
1.2 Inclusão	17
1.3 Educação de Jovens e Adultos	23
1.4 O Caminho entre o ensino especializado e a inclusão no ensino regular na perspectiva dos alunos	30
2-MÉTODO	35
2.1 Contextos	35
2.1.1 Escolas regulares	36
2.1.2 Instituições especializadas	37
2.2 Participantes	38
2.2.1 Processo de identificação dos participantes	38
2.2.2 Alunos	40
2.2.3 Familiares	41
2.2.4 Professoras	44
2.3 Instrumentos de coleta de dados	45
2.3.1 <i>Roteiro de entrevista com os alunos</i>	45
2.3.2 <i>Roteiro de entrevista com os familiares</i>	47
2.3.3 <i>Roteiro de entrevista com as professoras</i>	48
2.4 Procedimento de coleta de dados	49
2.5 Procedimento de análise de dados	50
2.5.1 Análise das entrevistas	50
3-RESULTADOS	55
3.1 PROCEDIMENTO DE IDENTIFICAÇÃO E TRAJETÓRIAS ESCOLARES DOS ALUNOS.	55
3.2 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO ESCOLAR.	63
3.2.1 Descrição do ambiente	64

3.2.2 Rotina das atividades	68
3.2.3 Relação professor-aluno	75
3.2.4 O Relacionamento com os colegas	75
3.2.5 Situações de discriminação	78
3.2.6 Perspectivas para o futuro	80
3.3 APRENDIZAGEM NOS DOIS CONTEXTOS ESCOLARES.	83
3.3.1 Conteúdos desenvolvidos	83
3.3.2 Organização das aulas	86
3.3.3 Recursos e métodos diferenciados	88
3.3.4 A frequência e a participação nas aulas	92
3.3.5 Dificuldades	95
3.3.6 Percepções sobre o ensino oferecido	97
3.4 RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA	100
3.4.1 Importância da Relação Família-escola	100
3.4.2 Envolvimento dos familiares nas questões educativas	103
3.4.3 Orientações sobre a transferência	107
3.5 O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR	109
4-DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	119
5-CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
REFERÊNCIAS	135
APÊNDICES	139
APÊNDICE A	140
APÊNDICE B	141
APÊNDICE C	142
APÊNDICE D	143
APÊNDICE E	146
APÊNDICE F	150
APÊNDICE G	152

APRESENTAÇÃO

Durante o curso de graduação em Pedagogia foram apresentadas diferentes possibilidades para o desenvolvimento de investigações científicas no campo da Educação, mas foi o interesse pela Educação Especial que conduziu esta pesquisa da hipótese até a sua concretização.

As experiências ocorridas nos períodos de estágio em ambientes institucionalizados para pessoas deficientes e a escola regular, onde foram experienciadas as situações inclusivas, ocasionaram indagações sobre qualidade de ensino, possibilidades e perspectivas futuras para os alunos deficientes.

Inicialmente o problema de pesquisa consistia em reconhecer as opiniões dos alunos com deficiência sobre o processo de inclusão escolar. No entanto, as inquietações suscitaram o interesse em reconhecer e compreender melhor a dinâmica estabelecida pelo processo da inclusão escolar. Para tanto, foram consultadas bases de dados bibliográficos, podendo perceber que o objetivo do estudo é relevante, contudo, a produção ainda se apresenta escassa.

Diante das indagações observadas e das lacunas que existiam sobre o processo de inclusão escolar na perspectiva dos alunos com deficiência, o objetivo da pesquisa consistiu em obter dos alunos com deficiência, relatos e descrições sobre a instituição especializada e o ambiente escolar inclusivo. A análise destes dados permitiu identificar as trajetórias e, posteriormente, relacioná-los e estabelecer uma comparação entre os dois contextos educativos, não no sentido de estruturar defesa para um deles em detrimento do outro, mas para verificar as possibilidades, alcances e limitações de cada uma das propostas educacionais e poder revisá-las, de modo a proporcionar a verdadeira inclusão para estes alunos.

Para atender aos objetivos de pesquisa, foi adotada como respaldo teórico-metodológico, a perspectiva bioecológica de Bronfenbrenner, que se mostrou adequada para atendê-los, uma vez que considera necessário conhecer os contextos e as interações em toda complexidade.

Durante o processo de identificação dos alunos e coleta de dados, surgiram algumas dificuldades, como a localização dos alunos dentro da própria Secretaria Municipal de São Carlos-SP, onde foi realizada esta pesquisa. Os registros dos alunos

com as informações cadastrais não estavam completos e não havia um cadastro único dos alunos deficientes egressos de instituições especializadas, que estavam matriculados na rede Municipal de Ensino. Por este motivo, o trabalho de mapeamento e localização dos alunos precisou ser realizado, além do levantamento cadastral em todas as escolas que ofereciam o Ensino Fundamental.

Nesse ponto surgiu um novo critério, pois os alunos deficientes precisariam pertencer a uma faixa etária, que pudesse favorecer o acesso às suas memórias e descrever os acontecimentos, fatos, interações e apreciações dentro de suas trajetórias escolares.

Com este novo critério, a trajetória da pesquisa seguiu um novo caminho, pois os alunos levantados na fase de cadastro e que, posteriormente aceitaram participar da investigação, estavam na faixa etária compreendida entre quinze e vinte e seis anos e, no momento, matriculados e frequentando uma sala da Educação para Jovens e Adultos, conforme o que está definido na lei n.9394/96, que determina as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, uma vez que os alunos maiores de quinze anos não podem frequentar o Ensino Fundamental nas salas de aula comum.

De acordo com essa nova possibilidade, ouvir e analisar os relatos da trajetória escolar dos alunos deficientes, ou seja, dados embasados em suas memórias enriqueceu a pesquisa, uma vez que são escassos os estudos científicos que abordem a temática inclusão na ótica do aluno deficiente com idade mais elevada e que frequentem o EJA. A maior parcela de estudos está voltada para as crianças deficientes, e não menciona expectativas futuras para estes alunos quanto ao processo de escolarização inclusivo.

De acordo com Bueno (2006), que realizou um balanço bibliográfico de pesquisas na área da educação, onde os alunos com deficiência também foram identificados como objetos de investigação, as temáticas incidiram fundamentalmente nas características específicas geradas pelas deficiências, disfunções e distúrbios, não sinalizando as práticas pedagógicas e as possibilidades de rendimento escolar, assim como as trajetórias de escolarização de alunos incluídos do segmento da EJA, uma vez que a modalidade de ensino prioritariamente estudada era a educação básica - regular.

Participaram desta pesquisa seis alunos com deficiência, seis familiares e quatro professoras estes dois últimos grupos de participantes contribuíram com o delineamento das trajetórias escolares e as descrições sobre o diagnóstico e as possibilidades de intervenção.

1-INTRODUÇÃO

Discutir-se-á, primeiramente a adoção da perspectiva bioecológica como teoria que norteará a presente pesquisa, tendo como foco as interconexões, ou seja, as influências de inúmeras fontes, por exemplo, políticas de inclusão, as de combate ao analfabetismo e o ambiente escolar das instituições que atendem pessoas com deficiência e da Educação de Jovens e Adultos.

O segundo tema apresentado será o processo de inclusão, que enfatizará em seus aspectos históricos, as políticas educacionais, condições organizacionais e possibilidades de aprimoramento.

A temática da Educação de Jovens e Adultos corresponde à terceira temática, pois consistiu no contexto inclusivo pormenorizado nesta pesquisa. As questões políticas de combate ao analfabetismo no Brasil, as políticas públicas na EJA ao longo da história nacional, bem como o aumento nas matrículas neste segmento educacional.

Finalizando, na quarta temática, há uma apresentação dos alunos que estão inseridos no segmento da EJA e dos dados estatísticos que esboçam os altos índices de inclusão dos alunos com deficiência neste contexto escolar, para concluírem seus estudos ou mesmo regularizar o processo de escolarização.

1.1 Perspectiva Bioecológica

O ponto central deste estudo consiste na identificação de algumas respostas para que haja compreensão do processo de inclusão escolar de alunos jovens e adultos e o reconhecimento das contribuições acarretadas pela transição de ambientes escolares, no que se refere ao favorecimento de aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidades, que estão além da proposição de condições de sociabilidade.

A perspectiva bioecológica mostra-se como um embasamento teórico adequado ao problema de pesquisa proposto, na medida em que permite analisar as relações que se estabelecem entre o indivíduo e os contextos escolares.

Na teoria bioecológica, “[...] os processos psicológicos passam a ser propriedades de sistemas, nas quais a pessoa é apenas um dos elementos, sendo foco principal os processos e as interações.” (NARVAZ; KOLLER, 2005, p.52). Sendo assim, existem possibilidades de desenvolvimento quando o meio é estimulador, assim como acontecem modificações no ambiente através de interações com o indivíduo, ou seja, é um processo bidirecional.

De acordo com esta perspectiva, a transição ecológica, ou seja, as mudanças de um ambiente para o outro são importantes para o desenvolvimento do indivíduo. Para os alunos participantes desta pesquisa a inclusão escolar representou uma transição ecológica, pois no ambiente inclusivo foi preciso assumir um papel diferenciado com novas implicações e estímulos, ou seja, são atividades escolares, relações e interações diferenciadas do ambiente escolar institucionalizado e com isso podem representar processos de desenvolvimento ou não. Para Bronfenbrenner (1996), cada transição ecológica é tanto consequência de mudanças, quanto promotora de processos que ocorrem no desenvolvimento.

A relevância dessas mudanças de papéis está em alterar a maneira de agir, pensar e sentir do indivíduo e também, a maneira pela qual ele é tratado pelas outras pessoas.

Como argumenta Bronfenbrenner (1996, p.22).

Cada transição ecológica é tanto uma consequência quanto uma investigação de processos desenvolvimentais. Conforme os exemplos indicam, as transições são funções conjuntas de mudanças biológicas e circunstâncias alteradas no meio ambiente; assim, elas são exemplos por excelência do processo de mútua acomodação entre o organismo e seus arredores, que é o foco primário do que chamei de ecologia do desenvolvimento humano. Além disso, as alterações no meio podem ocorrer em qualquer um dos quatro níveis do meio ambiente ecológico.

A perspectiva enfatiza que o desenvolvimento está associado intrinsecamente às mudanças que ocorrem nas características dos ambientes ao longo da vida. Para Bronfenbrenner (1996,p.27)

O desenvolvimento humano é o processo por meio do qual a pessoa que se desenvolve adquire uma concepção mais ampliada, diferenciada e válida do meio ambiente ecológico, e se torna mais motivada e mais capaz de se envolver em atividades que revelam suas propriedades, sustentam ou reestruturam aquele ambiente em níveis de complexidade semelhante ou maior de forma e conteúdo. A família é vista por esta perspectiva como um dos contextos no qual o desenvolvimento ocorre, sem desconsiderar as interconexões com outros ambientes na sociedade.

De acordo com a concepção bioecológica, o desenvolvimento representa uma transformação que atinge o indivíduo, no que diz respeito ao contexto ou situação experienciada, exigindo uma reorganização contínua que envolve as percepções, atividades e interações com o seu mundo. O desenvolvimento humano é estimulado ou inibido pelo grau de intensidade nas interações com as pessoas, que ocupam uma variedade de papéis e pela participação em diferentes ambientes. Portanto, é possível estabelecer que o desenvolvimento aconteça de maneira contínua e recíproca. De acordo com Polônia e Silva (2005), no interjogo entre aspectos biológicos, psicológicos e ambientais em que as forças que produzem a estabilidade e a mudança nas características biopsicológicas da pessoa, durante sucessivas gerações são percebidas, considerando os processos evolutivos e as transformações operadas na pessoa e no seu ambiente.

O contexto ou ambiente é constituído por um conjunto de sistemas interdependentes configurado em níveis estruturais diferenciados.

De acordo com Bronfenbrenner (1996), os indivíduos estão inseridos em um ambiente ecológico, o qual é concebido por um conjunto de estruturas concêntricas, onde cada uma abarca progressivamente a outra, sendo assim denominadas como Micro, Exo, Meso e Macro.

O Microsistema é o nível mais interno das estruturas, por isso identifica-se com a casa ou a sala de aula, cuja configuração se estrutura em um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciados pela pessoa, em desenvolvimento num dado ambiente caracterizado física e materialmente.

Segundo Polônia e Silva (2005), dentro do Microsistema, o aspecto mais importante, imediato e significativo no processo evolutivo da pessoa é constituído pelas atividades molares, ou seja, frequentar um ambiente escolar que ofereça atividades significativas com práticas, materiais, recursos adaptados, assim como flexibilização do

currículo. Os papéis que a pessoa desempenha no contexto em que vive, representam o conjunto de expectativas, atividades e atitudes esperadas socialmente a respeito da atuação do indivíduo no ambiente onde se estabelecem as relações. Para os alunos que perpassam o processo de inclusão escolar, este conceito sinaliza a questão da discriminação, pois ao longo de suas trajetórias escolares são identificadas representações negativas, rótulos e estigmas, ainda que em meio a adjetivos atenuados.

As relações interpessoais ocorrem sempre que uma pessoa presta atenção no que a outra está realizando ou compartilham atividades em um mesmo ambiente. Dentro da perspectiva deste trabalho, as relações interpessoais evidenciaram as práticas de socialização, pois os indivíduos assumem o mesmo papel perante a sociedade em atividades conjuntas, mas mencionam de maneira negativa as relações dentro do contexto inclusivo, pois não há estreitamento afetivo.

O segundo nível estrutural é o Mesossistema, que apresenta as interconexões entre dois ou mais ambientes, nos quais o indivíduo tem participação ativa.

O terceiro nível pertencente ao ambiente ecológico é o Exossistema, que se define como uma interconexão entre ambientes que influenciam o cotidiano do indivíduo, mesmo que ele não participe ativamente em ambos.

O nível mais externo é o chamado Macrossistema, denominado um sistema de idéias, valores, crenças e ideologias subjacentes à forma dos conteúdos do Micro, Meso e Exossistema. Dessa forma, salienta-se a importância dos níveis estruturais e as relações estabelecidas entre eles, pois um ambiente para funcionar como um contexto de desenvolvimento para o indivíduo, depende “da existência e natureza das interconexões sociais entre ambientes, incluindo a participação conjunta, a comunicação e a existência de informação em cada ambiente a respeito do outro”, como destaca Bronfenbrenner (1996, p.7).

A preocupação desta pesquisa com relação às percepções dos alunos-famíliares-professoras sobre o processo de inclusão escolar permite inseri-la dentro da perspectiva bioecológica, em um modelo de Microssistema, que é constituído por padrões de atividades, papéis e relações interpessoais experienciados pelos indivíduos em um dado ambiente, no qual suas características físicas, sociais e simbólicas particulares, funcionam de maneira a estimular ou inibir as relações interpessoais.

Optou-se por um embasamento teórico, que permitirá analisar as interconexões entre os dois ambientes escolares, o da instituição para pessoas com deficiência e o

EJA, e reconhecer os papéis, atividades e relações interpessoais, que os alunos com deficiência desenvolvem durante o seu trajeto escolar.

1.2 Inclusão

Falar sobre inclusão é algo que se impõe, cada vez mais, no mundo atual. Existe uma tendência presente na política social, nas últimas décadas, de fomentar a inclusão e a participação de pessoas que historicamente viveram à margem da sociedade. A exclusão como bem define Boneti (2000)

[...] é mais do que separar, segregar, discriminar grupos sociais por determinadas características inatas ou desenvolvidas. Excluir significa expulsar do mundo dominante, significa literalmente colocar para fora dos parâmetros e das normas que regem as relações sociais; não apenas marginalizar e, sim desconsiderar a existência humana (BONETI, 2000, p.28).

De acordo com Omote (2008), no decorrer dos períodos históricos de evolução e aperfeiçoamento da vida coletiva, o homem adotou diferentes formas de lidar com a presença de indivíduos com deficiências ou diferenças expressivas em algumas características consideradas importantes em cada época. Essa caminhada configura-se desde as formas extremas de exclusão, como a eliminação física ou abandono, até as formas atuais em que se luta para por em prática a política de inclusão escolar.

Segundo Mendes (2003), até a década de 1.960, as provisões educacionais para as pessoas com deficiência eram voltadas para as crianças e jovens que eram impedidos de acessar a escola comum do ensino regular, ou para aqueles retirados das classes comuns por não avançarem no processo educacional, e a segregação era realizada sob o argumento de que eles seriam melhor atendidos em suas necessidades se fossem encaminhados para as classes ou escolas especiais. A educação especial foi se constituindo como um sistema paralelo ao sistema educacional geral.

A proposta da Inclusão Escolar, apesar de ser considerada por alguns como um novo paradigma educacional, pode ser vista enquanto um repensar da proposta de Integração Escolar, que surgiu nos países nórdicos na década de 1960. O princípio que sustentava esta proposta era o da Normalização, que preconizava que os alunos com

deficiência deveriam experienciar ambientes assemelhados aos que eram frequentados por seus pares de mesma idade, porém sem deficiência.

O contexto histórico da década de 1.960 apontava para um avanço científico representado tanto pela comprovação das potencialidades educacionais das pessoas com deficiência, quanto pelo criticismo científico direcionado aos serviços educacionais segregados existentes. Paralelamente, ocorria a explosão da demanda por ensino especial, ocasionada pela incorporação da clientela que cada vez mais passou a ser excluída do ensino regular, o que ocasionou a consolidação da área e também, promoveu a organização de grupos políticos que passaram a pressionar exigindo mudanças (MENDES, 2003).

As indicações de aprimoramento nesta questão educacional aconteceram com o estabelecimento de bases legais que instituíram, gradualmente, a obrigatoriedade do poder público quanto à oferta de oportunidades educacionais para pessoas com deficiências, em serviços educacionais com o mínimo possível de segregação. No Brasil, a proposta da integração escolar foi apoiada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 4.024/61 que já em 1961 defendia que a educação dos alunos com deficiências se enquadrasse ao máximo ao perfil da educação geral do país e também garantia o atendimento especializado. Dessa forma, estavam estabelecidas as bases para o surgimento da integração escolar, a partir da década de 1.970 por meio do atendimento em escolas comuns ou, pelo menos, em classes especiais ou de recurso.

A difundida idéia de colocação no ambiente com o mínimo possível de restrição traduzia a limitação quanto ao uso de uma concepção mais ampliada do conceito de integração, que implicaria na colocação de todo e qualquer aluno na classe comum da escola regular. Todos os modelos propostos pressupunham a manutenção dos serviços já existentes e uma opção preferencial pela inserção na escola regular e, mais especificamente, na classe comum, mas admitia-se a necessidade de manter o continuum de serviços com diferentes níveis de integração. (MENDES, 2003, P.15) ¹

As críticas que surgiram posteriormente ao modelo de continuum de serviços, basearam-se na constatação de que a passagem de alunos com deficiências de um nível de serviços mais segregado para outro supostamente mais integrador dependia

¹ A proposta da Integração escolar era feita por meio do sistema de cascata, a qual se constituía em níveis de integrar, em que o aluno primeiro tinha que passar por outros ambientes segregados, como por exemplo, em classes especiais, para que depois pudesse ser matriculado na classe comum.

unicamente dos progressos dos alunos, mas essas transições raramente aconteciam, o que comprometia os pressupostos da integração escolar.

Carvalho (2000) ressalta, ainda, que as críticas que são dirigidas a esse processo referem-se ao fato de que a integração demonstrava-se praticamente inexistente, pois dependia do progresso do aluno. Ao invés de preparar o aluno com deficiência em ambientes segregados, como classes especiais, de forma transitória, objetivando a inserção na classe comum, eles permaneciam por tempo demasiadamente longo nas classes especiais.

Mendes (2001) descreve que a década de 1.980 foi insatisfatória para alguns educadores em relação aos resultados obtidos a partir da política de integração escolar. Diante desse contexto, para a não segregação do aluno deficiente, surge a necessidade de uma reestruturação na educação para pessoas com deficiência, ou seja, a Educação Especial.

Formalmente a proposta de inclusão escolar surgiu em meados da década de 1990, no sistema educacional norte-americano, quando foi detectado que a integração apresentava fracassos e o insucesso da escola pública, difundiram-se medidas, tais como flexibilização escolar, respeito à diversidade que se transformam nos princípios que regem a política da inclusão escolar ao nível mundial.

Dentre os marcos mundiais para a formalização da proposta da educação inclusiva, pode-se citar a “Conferência Mundial de Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” que foi realizada em Jomtien, Tailândia (1990) resultando na “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” e a “Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade”, realizada em 1994 pelo governo da Espanha, resultando na “Declaração de Salamanca”, os quais defendiam, respectivamente, o desenvolvimento de uma educação de qualidade para todos e também a constituição de sistemas educacionais que fossem regidos pelos princípios inclusivos.

Como decorrência dos debates sobre a universalização da educação, reforçada nesta Declaração, pode-se dizer que há um consenso emergente de que as crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devem ser incluídas em escolas comuns, tal como a maioria das crianças. Essa recomendação consensual levou ao conceito de escola inclusiva, cujo principal desafio é desenvolver uma pedagogia centrada na criança, capaz de, bem sucedidamente, educar a todas elas,

inclusive aquelas que possuam desvantagens mais severas. De acordo com Carvalho (1997, p.57)

O Brasil, ao ser signatário da Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), assumiu compromissos com a constituição de escolas de qualidade. E com a Declaração de Salamanca (1994), onde ficou assumido o compromisso de promover ações transformadoras nos sistemas educacionais, para que fossem mais inclusivos. Segundo Mendes (2003), a posição do Brasil representa um alinhamento ao modismo, que a princípio não tem lastro histórico na nossa realidade que a sustente. Tal situação culminou com várias medidas dos órgãos responsáveis pela condução das políticas educacionais brasileiras na área da Educação Especial.

De acordo com a Constituição da Republica Federativa do Brasil (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Nº 9.394 de 1996), que estabelecem que a educação seja direito de todos, e o Estado deve garantir a educação em sistemas educacionais que reconheçam a diversidade do alunado. A escola deve se adaptar ao aluno e não o contrário. Desta maneira, o ensino especializado fica também garantido por lei. A Constituição Federal assim estabelece “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988).

Contudo, Veltrone (2008) sinaliza que a legislação apresenta em seu texto uma ambigüidade que pode gerar interpretações que se colocam em oposição ao movimento de inclusão escolar, quando descreve que o atendimento ao aluno com deficiência deve ser preferencialmente na rede regular de ensino. Segundo a autora, o termo preferencial pode variar conforme os contextos culturais e sociais, se não for monitorado pode ser utilizado como justificativa para que os alunos com deficiência sejam marginalizados da classe comum.

O ideal seria que a legislação garantisse a matrícula na classe comum, mas obrigatoriamente aliado aos apoios necessários, pois para que o processo de inclusão atinja seus objetivos, é preciso que a escola esteja apta para receber a diversidade do alunado. No entanto, encontramos-nos em uma situação histórica de muita fragilidade e vulnerabilidade no que tange ao projeto de educação inclusiva. A sensação é de descompasso entre o surgimento e a formalização da política educacional para os alunos com deficiências e a realidade educacional brasileira. As escolas, em sua

maioria, encontram-se, ainda, em situação incipiente diante deste projeto (Beyer, 2005).

Segundo Glat (1998, p.27), “[...] sem uma modificação estrutural do sistema educacional brasileiro, a inclusão de alunos portadores de deficiências nunca será concretizada”. Em decorrência dessa necessidade, há um grande desafio para a escola, o de incluir com êxito todos os alunos independentemente de suas diferenças de ordem socioeconômica, cultural, racial, de interesse, de capacidade e de personalidade. Para haver inclusão, portanto, não é suficiente inserir o aluno apenas fisicamente em um ambiente comum, este é apenas o primeiro passo. Para Veyer (1989) é necessário que este seja um integrante efetivo deste ambiente se relacionando com os colegas, recebendo e exercendo influências, tendo uma identificação com o grupo, sendo valorizado, requisitado a contribuir, de forma compatível com as suas condições e, ao mesmo tempo, com os suportes que forem necessários.

Ao se defender a equiparação de oportunidades, reconhece-se que a diversidade deve ser respeitada. Portanto, reconhecer que todos os alunos são politicamente iguais não implica em um mesmo atendimento para todos, mas sim na organização de atendimentos que dêem conta de atender satisfatoriamente as diversidades.

As situações que envolvem a questão do ensino-aprendizagem devem ser organizadas, respeitando as limitações do educando. De acordo com Rodrigues (2006), para as diferenças existentes na sala de aula é preciso flexibilizar as práticas pedagógicas, objetivos e estratégias metodológicas. As adequações curriculares, ou seja, as modificações realizadas no planejamento, como também nos objetivos, conteúdos, atividades, estratégias de aplicação destes conteúdos e de avaliação, no currículo como um todo, ou em aspectos dele. Elas deverão ser desenvolvidas para dar conta das diferenças e das necessidades específicas. (MACHADO. et al, 2006)

O sucesso da inclusão escolar dependerá em grande medida, do trabalho pedagógico do professor da classe comum, pois este deve estar qualificado para responder às necessidades diferenciadas dos alunos, de maneira satisfatória. Mendes (2004) afirma que uma política de formação de professor é um dos pilares para a constituição da inclusão escolar, pois a mudança requer um potencial instalado, em termos de recursos humanos, em condição de trabalho para que possa ser posta em prática.

O professor da classe comum deve trabalhar com a diversidade do alunado, garantindo não somente o acesso, mas também o sucesso e a permanência destes no

contexto escolar. Espera-se que o professor esteja apto para a realização de adaptações e organização dos conteúdos para que seja valorizada a relação ensino-aprendizagem.

Para Bueno (1999) é importante destacar que a formação de professores voltada para uma perspectiva inclusiva, implica na não inserção de algumas disciplinas sobre diagnósticos e perspectivas clínicas das deficiências, mas sim em uma formação voltada efetivamente para os princípios da inclusão, os quais poderão garantir uma maior qualidade no ensino e atendimentos que busquem nas intervenções pedagógicas as possibilidades de sucesso na aprendizagem.

O discurso importado da inclusão escolar consiste em um dos grandes problemas que precisam ser enfrentados, pois este processo precisa ser contextualizado dentro da realidade educacional brasileira, caracterizada por instalações físicas insuficientes, salas de aula superlotadas, escassez de materiais e recursos básicos e a formação inadequada dos professores, cuja profissão encontra-se desvalorizada. Dentro desta perspectiva educacional, matricular os alunos com deficiência não garante sucesso e permanência no ambiente escolar inclusivo.

Um exemplo da precariedade organizacional e legal do sistema educacional brasileiro é o caso de alunos com deficiência que apresentam idade superior a quinze anos, que ao serem incluídos no sistema regular de ensino são encaminhados para o segmento da Educação de Jovens e Adultos, cuja política é a de estimular programas que visam a regularização da defasagem idade-série, ou seja, a possibilidade de acesso a um sistema que está proposto também para corrigir um processo de exclusão.

A Educação de Jovens e Adultos, de acordo com a LDB (9394/96), oferece a oportunidade para os alunos com idade superior aos quinze anos ingressarem no Ensino Fundamental e aos alunos maiores de dezoito anos ingressarem no Ensino Médio, para regularizarem seus processos de escolarização. Contudo, não são apresentados programas de adaptação dos espaços e currículos, ou mesmo políticas educacionais que ofereçam capacitação profissional e recursos diversificados para a realização do trabalho inclusivo.

A inclusão escolar é uma prática contemporânea e por isso ainda desperta dúvidas e questionamentos. Contudo, as práticas advindas da política inclusiva precisam ser avaliadas e monitoradas, uma vez que elas exigem uma reestruturação dos sistemas escolares, ou seja, envolvem mudanças estruturais, pedagógicas e questões valorativas.

Uma maneira bastante eficaz de avaliar e monitorar as práticas inclusivas de nossos sistemas escolares é saber dos principais atores do processo como eles estão vivenciando seus processos de escolarização dentro do contexto inclusivo. A partir disto, pode-se produzir indicadores para que possíveis adaptações curriculares, organizacionais e pedagógicas sejam desenvolvidas.

Bueno (2006) realizou uma análise sobre teses e dissertações brasileiras defendidas nos programas de pós-graduação em educação, no período entre 1981 a 1998, com a pretensão de contribuir para que fossem refletidos sobre quais são os “alunos” que as produções científicas tem construído como objeto de investigação, com destaque para os alunos “especiais”.

Este estudo, apesar de sua defasagem em mais de dez anos, é um ponto de partida para uma pesquisa que pretende investigar a opinião e expectativa dos alunos. Sendo assim percebe-se que há uma produção considerável sobre o aluno deficiente, cabendo destacar que, diferentemente do que se verificou no campo temático geral, o número de estudos é relativamente reduzido quando a temática é a relação dos alunos deficientes e os saberes escolares, o que parece denotar a pouca preocupação com a aprendizagem escolar por parte dos pesquisadores da área. Nesse sentido, estas produções parecem imputar às características intrínsecas dos sujeitos as dificuldades de escolarização. Entretanto, vale a pena mencionar que o mesmo estudo apresentou uma alta incidência de resumos dos trabalhos na área de educação especial que não apresentavam qualquer menção ao nível de ensino, isto é, são estudos que se preocupam com o indivíduo com deficiência e não com o seu papel de aluno.

As pesquisas deixaram de focar os alunos com deficiência e sua trajetória de escolarização, poucos foram os títulos encontrados com a temática, permitindo ao aluno contar sua história ou expor suas necessidades, quando este caminho parece ser o mais seguro para garantir a participação do aluno deficiente nas decisões sobre seu processo educacional. Esta posição, antes de tudo, é ética, porque supera o falar e o decidir pelo outro, tão comum nas práticas sociais que envolvem estas pessoas.

Neste trabalho, o foco do contexto inclusivo incide na Educação de Jovens e Adultos, em função da idade dos alunos e nível de escolaridade passaremos a fazer algumas considerações sobre a EJA.

1.3 Educação de Jovens e Adultos

Os fragmentos de história da Educação dos Jovens e Adultos no Brasil demonstraram que, desde o seu início representa um apêndice da educação por isso ocasionou marcas de exclusão.

Segundo o levantamento realizado por Di Pierro, Jóia e Ribeiro (2001), a educação de adultos começou a ser discutida no âmbito da Educação do Brasil a partir da década de 1.930, quando um sistema público de educação elementar começou a ser consolidado, mas foi na década de 1.940 que efetivamente houve uma extensão do ensino elementar aos adultos, disseminando campanhas de alfabetização por todo território brasileiro com o objetivo de oferecer os benefícios da escolarização a essa camada da população, que até então nunca havia frequentado a escola.

Em 1.947, sob a direção de Lourenço Filho, foi criada a Campanha Nacional de Educação para Adultos, uma política governamental que almejou o aumento do nível educacional e cultural da população. Nesta campanha foi possível discutir visões preconceituosas sobre os analfabetos, que longe de serem marginais e incapazes, poderiam ser considerados indivíduos capazes, contudo não foram produzidas propostas metodológicas específicas para o trabalho de alfabetização dos adultos.

A campanha de educação de adultos na década de 1.950 foi marcada por críticas, por conta da superficialidade e inadequação do método. No entanto, somente em 1.960 que surgiu um novo modelo pedagógico, foi Paulo Freire que direcionou experiências de educação popular de adultos. (RIBEIRO, 1997)

Para Paulo Freire, a ação educativa deveria estar pautada na cultura e baseada no diálogo, sendo que a leitura do mundo deve preceder a leitura da palavra. Partindo destes pressupostos, os movimentos sociais organizados começaram incorporar a alfabetização de adultos.

Em 1.964, o ministério da Educação organizou o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos, cujo planejamento incorporou as propostas de Paulo Freire, porém com o golpe militar de 1.964, Paulo Freire foi exilado e os programas de alfabetização de adultos tenderam a desaparecer. Porém, frente ao grau do problema do analfabetismo que assolava o país, o governo criou o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), um programa de proporção nacional que tinha o objetivo de alfabetizar as grandes parcelas da população analfabeta espalhada por todo o território nacional.

Durante a década de 1.970, o MOBRAL se expandiu, contudo, sofreu com sérias críticas sobre a qualidade e o desempenho no ensino da leitura e da escrita. Como resposta a estas críticas, o governo criou o Programa de Educação Integrada, equivalente às quatro primeiras séries do ensino fundamental, cujo desdobramento permitiu a continuidade da alfabetização em programas de educação para jovens e adulto. (Di PIERRO; JÓIA; RIBEIRO, 2001).

Quando o Brasil passava pela abertura política em 1985, foi extinto o processo de alfabetização pelo MOBRAL, pois segundo Szanto (2006), este foi um programa que não cumpriu suas metas de “erradicação do analfabetismo”, o autor apresenta em seu estudo uma comparação entre os censos de 1970 e 1980, onde foi constatado que em dez anos, em âmbito nacional, o movimento conseguiu reduzir não mais que 7% da taxa de analfabetismo.

Embora a lei federal de 5692/71 consagre a extensão da educação básica obrigatória de quatro para oito anos e dispõe regras para educação supletiva de jovens e adultos, sugerindo a reposição da escolaridade, a formação para o trabalho e a profissionalização.

Com a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, foi assegurado aos jovens e adultos o direito à educação básica. Com a promulgação da Constituição, partes do governo federal e da sociedade civil tomaram a iniciativa de erradicar o analfabetismo no prazo de dez anos. No entanto, o trabalho realizado pela Fundação Educar (responsável pelos programas desenvolvidos pelo MOBRAL) e pelo Ministério da Educação em 1989 para a realização do “Ano Internacional da Alfabetização” definido para 1990 pela UNESCO, foi interrompido durante o governo Fernando Collor de Melo, pois a Educação de Jovens e Adultos passou a ser assumida pelos movimentos sociais e ONGs.

A década de 1990, embora tenha sido caracterizada pelo retrocesso nas políticas públicas relacionadas à Educação de Jovens e Adultos, ficou marcada pela realização do evento internacional denominado “A Conferência Mundial da Educação para Todos”, ocorrida no mês de março do ano de 1990, em Jomtien, Tailândia. Este evento representou o primeiro esforço de organismos internacionais na busca conjunta para os problemas educacionais no mundo. Segundo o artigo terceiro da Conferência Mundial de Educação para Todos: “A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto é necessário universalizá-las e melhorar a sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades”.

Em 1996, no governo de Fernando Henrique Cardoso, uma emenda constitucional suprimiu a obrigatoriedade do Ensino Fundamental no atendimento a Jovens e Adultos. Desta forma o Estado estava isento de comprometer-se com políticas educacionais para solucionar a problemática do analfabetismo adulto no país, além de dispensá-lo de aplicar verbas na educação dos jovens e adultos (PIERRO; JÓIA; RIBEIRO, 2001).

A partir de Dezembro de 1996, quando entrou em vigor a Lei de Diretrizes e Bases, que estabeleceu que a Educação de Jovens e Adultos representasse apenas cursos e exames supletivos e inclusive acarretou na redução da idade para prestar os exames de dezoito anos para quinze no ensino fundamental e de vinte e um anos para dezoito para o nível médio, o que segundo Szanto, o ano de 2006 significou um rompimento com o ensino, pois os alunos seriam incentivados a abandonar as classes regulares.

Em 1997, o governo lançou o programa “Alfabetização Solidária”, que tinha como principal objetivo combater o analfabetismo, de acordo com Szanto, consistiu em um programa que foi usado como instrumento da política neoliberal e propaganda governamental. No entanto, existiu até o final do mandato de Fernando Henrique Cardoso, posteriormente passou à categoria de ONG.

Em 2000, ao serem encerrados os trabalhos conjuntos propostos na Conferência Mundial de Educação para Todos, em relação à educação no mundo. Segundo Haddad (2000), o Brasil não havia cumprido o acordo de reduzir os elevados índices de analfabetismo, embora houvesse pesquisas e propagandas sinalizando o contrário.

De acordo com o Parecer CNE/CB 11/2000, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a EJA possui três funções, a saber, a reparadora que “significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano”. A função equalizadora, pois “a equidade é a forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas”. E a função permanente ou qualificadora, com a “tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos para a vida”.

Chegando em 2003, já no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, foi lançado o Programa Analfabetismo Zero, que posteriormente ficou denominado como Brasil

Alfabetizado. O objetivo desse programa, inicialmente, foi erradicar o analfabetismo, porém sua organização e estrutura não diferenciavam dos demais programas existentes ao longo da história. Em 2004, o Ministério da Educação reuniu diversos programas para a Coordenação da Educação de Jovens e Adultos da Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), para que em 2005 fossem realizadas as alterações no Programa, como a elevação dos recursos para a formação de alfabetizadores e a elaboração de instrumentos para avaliação, e acompanhamento de desempenho e eficácia do programa. (DI PIERRO, 2005)

No Brasil, a própria conjuntura social pode ser considerada como excludente e o analfabetismo é um exemplo a ser descrito, porque é resultado de fatores políticos, econômicos e sociais. As políticas educacionais intencionalmente buscam diminuir os traços exclusivos no sistema escolar, haja vista os diferentes programas desenvolvidos em nível nacional pelo Ministério da Educação e em níveis Estaduais e Municipais.² No entanto, essas políticas educacionais não estão garantindo o princípio ético da inclusão social a uma parcela significativa da população brasileira, ao contrário, tem contribuído para a configuração de um sistema educacional que privilegia o Ensino Fundamental, mas descuida da permanência e da qualidade do ensino para a população que necessita de regularização de sua escolarização.

Os avanços ocorridos no ensino Fundamental comum, quanto à obrigatoriedade do acesso, o problema da defasagem idade-série por repetência, abandono e retorno à escola, não garantem a permanência que ainda está configurada como um grande desafio, pois as marcas da desigualdade da sociedade brasileira, cuja exclusão social e educacional recai de forma direcionada sobre o grupo menos provido de capital econômico, social e cultural.

As políticas públicas nacionais, os trabalhos realizados em parcerias com órgãos públicos e organizações não governamentais, voltados para a erradicação do analfabetismo e para a matrícula e manutenção da criança na escola, não foram suficientes para que um grande número de jovens e adultos não ficasse sem o acesso ao Ensino Fundamental ou Médio na idade regular. A EJA foi à modalidade de ensino que possibilitou a nova inserção destes alunos que estavam com suas situações de escolarização em defasagem.

² Dentre os programas em nível nacional, podemos referir, para o Ensino Fundamental, o de Ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos, o Programa de Regularização da Defasagem idade –série e a Política Nacional de Leitura, Alfabetização e Letramento.

O Censo Escolar de 2008 sinalizou que 31.317 matrículas de alunos com alguma deficiência foram efetivadas no segmento da EJA, no nível equivalente ao ensino fundamental. No entanto, surgem questionamentos quanto à organização estrutural e pedagógica do segmento, uma vez que seu grupo de frequentadores é extremamente heterogêneo, pessoas adultas e idosas que, por motivos diversos, não prosseguiram ou mesmo iniciaram seus processos de escolarização e, de maneira preocupante, estão os jovens que não concluíram o Ensino Fundamental e Médio dentro da idade regular e que representam o maior percentual na constituição das salas de aula.

Outro fator preocupante são as condições de trabalho, ou seja, a qualidade do ensino e práticas oferecidas, pois os altos índices de matrículas na EJA não coincidem como mesmo percentual de alunos que demonstram interesse e pretensão em dar continuidade ao processo de escolarização e alcançar o Nível Superior. (INEP, 2004)

Segundo os dados da Secretaria Estadual da Educação, a quase totalidade dos alunos do segmento da EJA, são trabalhadores que procuram dar segmento aos estudos e a habilitação para o mercado de trabalho. Dentre os alunos que freqüentam a EJA, estão as pessoas da terceira idade, adultos e jovens que não obtiverem sucesso e a permanência no ensino regular, os alunos com deficiência que, após serem incluídos e apresentarem idade superior a quinze anos, foram encaminhados para este segmento de educação.

De acordo com a Secretaria de Educação do Estado, a estruturação da Educação de Jovens e Adultos configura-se no Estado de São Paulo, por meio de cursos presenciais ou cursos de atendimento individualizado, onde a presença é flexível. No Estado existem vinte centros de educação supletiva que trabalham dentro dos regimentos do Programa de Alfabetização e Inclusão (PAI), lançado em 2003 e que objetiva atender os alunos que necessitem da escolaridade equivalente ao I Ciclo do Fundamental.

Nos municípios a EJA é oferecida e mantida pela Secretaria de Educação dos Municípios de São Paulo, nas seguintes modalidades: Suplência I e II; Programas CIEJA (Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos) e o MOVA (Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos).

Na Rede Municipal de Ensino da cidade de São Carlos-SP, o segmento da EJA, apresenta em sua estrutura muito do que está proposto pela Lei de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. As salas são estruturadas

em dois termos de suplência e em sua totalidade oferecem o ensino equivalente ao Ensino Fundamental comum.

Desde 2003 acontece na cidade, em parceria com o governo federal, o Programa Brasil Alfabetizado, cujo objetivo é desencadear um processo de alfabetização e universalização do ensino, assegurando aos alunos o direito ao processo educativo, contribuindo para o pleno exercício da cidadania, estimulando suas participações sociais, favorecendo a diminuição do preconceito em relação aos analfabetos e facilitando a inserção no mercado de trabalho, segundo os dados coletados no site da prefeitura, especificadamente no link da Secretaria Municipal de Educação do Município de São Carlos.

A diversidade de programas para erradicar o analfabetismo e oferecer Educação para Jovens e Adultos configurou-se como questão frequente ao longo da história, no entanto, as políticas públicas, as limitações estruturais e a aplicabilidades ineficazes, tornaram essa modalidade de educação excludente porque favorece o comodismo para aqueles que não concluíram sua escolarização em idade regular, e ausência de qualidade para aqueles que buscam ao que se objetivou o segmento da EJA, regularizar o processo educacional ou mesmo iniciar a trajetória escolar.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, este segmento possui a função de reparar as fragmentações nos processos escolares de alunos que não conseguiram concluir o Ensino Fundamental e o Ensino Médio em idades próprias. Esse é o contexto em que os alunos deficientes são incluídos, embora não estejam adequados ao que foi proposto pela Constituição Federal e pelo Decreto 3.956/2001 (Convenção da Guatemala), onde são citados como indispensáveis aos estabelecimentos de ensino a eliminação de barreiras arquitetônicas, pedagógicas e de comunicação, adotando métodos e práticas de ensino escolar adequadas às diferenças e alternativas que contemplem a diversidade dos alunos.

Silva, Silvestre e Nascimento (2006) sinalizam reflexões sobre a EJA, a partir de dados estatísticos divulgados até 2004. No entanto, ao realizarem uma retomada histórica sobre o analfabetismo e suas implicações sociais, mencionam a exclusão escolar daqueles menos providos de capital econômico, social e cultural.

Apesar das políticas públicas destacarem a questão da inclusão, ainda persiste o alto índice de evasão escolar, porque são grandes os problemas de ordem social e a ausência de contextualização distancia o aluno do ambiente educacional. No entanto, o índice de matrículas de jovens e adultos no segmento da EJA ultrapassa quatro

milhões, de acordo com o Censo Escolar 2008. Embora consistisse em uma proposta educacional reparadora, ou seja, que regularizaria o processo de escolarização, diferentemente, garante a continuidade de estudos para muitos jovens, adultos e também alunos deficientes que não concluíram seus estudos em idade adequada.

1.4 O caminho entre o ensino especializado e a inclusão no ensino regular na perspectiva dos alunos

A revisão bibliográfica evidencia uma grande lacuna no conjunto de pesquisas realizadas com pessoas portadoras de deficiências, principalmente quando se pretende coletar as informações entrevistando os próprios alunos, ou seja, apreender suas opiniões sobre o processo de inclusão escolar ao qual estão submetidos e proceder a análise comparativa sobre a trajetória escolar destes jovens e adultos que participam deste estudo.

Dentre os trabalhos identificados na revisão bibliográfica, alguns desses, apresentam pontos de aproximação com a pesquisa em questão e por esta razão são descritos mais pormenorizadamente. Apresentam convergências no que dizem respeito à transição de um ambiente escolar para outro, se baseiam em depoimentos dos alunos com deficiência e abordam temas como: desenvolvimento de conteúdos acadêmicos, participação nas atividades escolares, socialização e interação.

Os trabalhos apontam ainda como obstáculos a ausência de informação, estrutura das escolas e formação profissional, e como pontos positivos e motivadores as interações com os demais alunos e as relações adequadas com profissionais da escola. No entanto, apesar disso preferem as escolas e classes especiais e o trabalho realizado nesses ambientes.

Veltrone (2008) apresenta em sua pesquisa as opiniões e percepções dos alunos deficientes sobre as práticas advindas das políticas de inclusão escolar em nosso país.

Os dados foram coletados no município de Araraquara-SP e participaram do estudo dois grupos de alunos de escolas públicas comuns, sendo o primeiro grupo composto por dez alunos egressos de espaços especializados e outro grupo composto também por dez alunos que eram os respectivos colegas de classe dos alunos com

deficiência. O procedimento de coleta envolveu entrevista semi-estruturada e desenhos acompanhados de interrogativas.

Os resultados apontam que a prática de inclusão escolar, compreendida como a escolarização em classe comum de escola regular, parece produzir benefícios para a maioria dos alunos, entretanto, tal prática não pode ser vista a priori como adequada ou inadequada, pois se observa que os alunos com deficiência mental vêem tanto aspectos positivos quanto negativos nesta forma de escolarização.

O trabalho realizado por Morejón (2001), no município de Santa Maria/RS, objetivou estabelecer estratégias para que o ensino das pessoas com deficiência mental fosse aprimorado. Participaram oito alunos com deficiência mental de ambos os sexos, que frequentavam o ensino regular, precisamente na quarta e quinta série e que já haviam participado do ensino especializado, apresentando idade entre 14 e 23 anos. Participaram também 27 professores e 7 pais, que contribuíram com a maior parte das informações acerca do processo de aprendizagem num contexto de inclusão. Primeiramente, a autora apresentou os questionamentos sobre a escassez de trabalhos que investigam diretamente o aluno especial, ou seja, poucos são os estudos que analisam os anseios, angústias e perspectivas de alunos deficientes embasados em suas próprias percepções. Os resultados apontam que os alunos com deficiência mental que freqüentam as classes comuns encontram-se inseridos em um ambiente onde os professores não apresentam formação e preparação para o trabalho inclusivo, gerando trabalhos sem significados e que acabam representando sinais de exclusão por ausências de orientações sobre as práticas pedagógicas mais adequadas e adaptadas para os alunos deficientes.

A autora destaca a importância de ouvir o aluno, mas também os seus pais e professores sobre a necessidade de se propor uma educação que seja geradora fecunda de alternativas para o processo de desenvolvimento global da pessoa e da própria sociedade.

Uma pesquisa que apresentou a possibilidade do aluno expor suas opiniões é a de Garcia (2006), com o objetivo de analisar a trajetória escolar de alunos que fracassaram na 1º série do Ensino Fundamental e que foram encaminhados às classes especiais para deficientes mentais e, posteriormente, retornaram ao ensino regular. O trabalho desenvolveu-se nas escolas da rede pública estadual de ensino da cidade de Corumbá-MS. Ao buscar resgatar a experiência escolar de alunos das camadas populares, que chegaram à escola sem qualquer indicação de deficiência e que,

mediante os insucessos escolares eram encaminhados para as classes especiais para deficientes mentais e posteriormente, retornaram ao ensino comum, foi possível encontrar jovens e adultos que vivenciaram esse momento e que possibilitaram trazer a tona suas perspectivas e o papel da educação especial nesse processo e, principalmente, recuperar suas histórias de vida. Ao dar voz a esses jovens e adultos através de relatos orais, oportunizou-se as possibilidades para se expressarem e avaliarem acontecimentos de suas trajetórias.

Os dados mostraram que para onze participantes, a classe especial pareceu se constituir em um espaço de sucesso, dando-lhes a oportunidade para permanecerem e progredirem nos estudos, pois, se não tivessem essa opção, provavelmente, teriam evadido antes de concluir a 1ª série do Ensino Fundamental. Assim, a classe especial, para esses alunos, foi a possibilidade de retornar ao ensino regular, minimizando o fracasso escolar inicial, apesar dos rótulos e estigmas que lhes foram atribuídos. Embora reconhecendo que a classe especial contribuiu para a alfabetização, um participante afirmou que sofreu muitos preconceitos por ter frequentado essa sala e, que independentemente dela, teria condições de aprender no ensino regular. Ressalta-se aqui que este aluno foi aprovado no vestibular de 2005 para o curso de matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Este estudo se constituiu em uma fonte importante de conhecimento para desvelar como esses participantes perceberam a sua passagem pela classe especial para deficientes mentais, como parte de sua trajetória escolar.

Um estudo realizado por Pedroso (2001) procurou problematizar a urgência e a relevância de pesquisas que garantissem a participação dos surdos na obtenção de informações sobre os modelos educacionais vigentes para alunos com surdez. Para tanto, foram entrevistados 13 surdos adultos, egressos de diferentes modalidades de ensino da cidade de Ribeirão Preto. Nesse sentido, o estudo ofereceu oportunidade para que os alunos pudessem relatar a sua história nas diferentes modalidades de ensino e assim, contribuir para a definição de políticas educacionais, na implementação de programas de ensino para pessoas com surdez. Dar voz ao surdo para que ele mesmo conte a sua história e exponha as suas necessidades, parece ser um dos caminhos mais seguros para garantir a sua participação nas decisões sobre o seu processo educacional.

Santos (2008) apresenta em seu estudo, a trajetória escolar e os resultados alcançados no processo de escolarização a partir da rede de relações construídas junto à família, ao meio social e à própria escola. A discussão teórica apoiou-se nos estudos da

Sociologia da Educação, especialmente aqueles que têm contribuído para a compreensão e análise dos sistemas e práticas educacionais, que nos permitem compreender as trajetórias escolares dos alunos no contexto das relações sociais.

O objetivo e o enfoque metodológico reconhecem as trajetórias escolares de ex-alunos de classes especiais para deficientes mentais e os resultados alcançados no processo de escolarização. Optou-se em dar a palavra ao aluno com deficiência para que ele, através dos relatos, pudesse reconstruir sua trajetória escolar. Participaram cinco alunos com deficiência mental que estavam na faixa etária dos vinte dois anos aos vinte nove anos e que possuíam escolaridade correspondente às séries iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio completo.

Para análise das trajetórias, foi adotada a abordagem qualitativa e construídas três categorias: ambiente familiar, escolarização e convívio social. Os resultados sinalizaram que as trajetórias escolares embora fossem singulares, incidiram em traços de conformidade com rótulos de incapazes e com o fracasso escolar sofrido ao longo do processo de escolarização. Na maioria das trajetórias descritas, a baixa escolaridade alcançada, o isolamento social a que foram submetidos, tanto no âmbito familiar como escolar, as poucas chances de aceitação nos grupos sociais em decorrência dos fracassos sofridos, viabilizaram a estes alunos ausência de perspectivas quanto à escola, convívio social e oportunidades de trabalho.

A proposta deste trabalho foi analisar as trajetórias escolares de alunos com deficiência que já frequentaram o ensino especializado e que, posteriormente, foram matriculados em uma sala do segmento da Educação de Jovens e Adultos, pois estes dados fornecem embasamento, que possibilitam a identificação de práticas, políticas ou concepções que vigoram, mas não atendem as reais necessidades dos alunos com deficiência. A análise comparativa entre o ambiente escolar institucionalizado e a EJA, enquanto ambiente inclusivo, são analisados dentro das perspectivas organizacional, pedagógica, metodológica e inclusiva, viabilizando instrumentos para aprimorar políticas públicas, práticas e processos formativos.

Esse trabalho objetivou analisar as trajetórias escolares de alunos oriundos de ambientes educacionais institucionalizados e que foram transferidos para escolas regulares, onde frequentavam salas do segmento de Educação para Jovens e Adultos da rede municipal de ensino da cidade de São Carlos /SP.

Outro objetivo a que se propôs esse estudo foi a elaboração de uma análise comparativa das experiências escolares, perpassando os ambientes escolares na visão

dos alunos com deficiência e dos familiares que contribuíram no sentido de oferecer uma visão contínua do processo de escolarização destes alunos.

Os relatos dos alunos foi o ponto central desse estudo, contudo, os depoimentos de seus familiares e professores não foram requeridos para reforçá-los, mas para favorecerem o delineamento das trajetórias e enriquecerem as descrições dos ambientes escolares.

Em virtude da complexidade e importância que o tema da inclusão traz, esse trabalho objetivou, primordialmente, em destacar a participação efetiva do aluno com deficiência à medida que ele tem condições de se pronunciar a respeito dos fatos e situações que o circunda, como identificar sua trajetória escolar e analisar as duas principais experiências de escolarização que teve. Com base nestas informações foram produzidas discussões, sugestões e críticas a partir das necessidades e expectativas identificadas por esses alunos, seus familiares e professores, como forma de aprimoramento para o processo de inclusão escolar.

2-MÉTOD

Sentimos que na base das tendências atuais da pesquisa em educação se encontra uma legítima e finalmente dominante preocupação com os problemas de ensino. Aí se situam as raízes dos problemas, que repercutem certamente em todos os aspectos da educação em nosso país. É aí que a pesquisa deve atacar mais frontalmente, procurando prestar a contribuição que sempre deveu a educação. (LUDKE e ANDRÉ, 1996, p.08).

Atualmente, parte significativa do campo de conhecimento da Educação Especial tem circunscrito como objeto de estudo as pessoas em condição de deficiência e suas experiências vivenciadas em um contexto de inclusão escolar. É preciso destacar a relevância de pesquisas que apresentam como ponto central, os alunos com deficiência, suas concepções, e trajetórias de escolarização que se iniciam em instituições especializadas para posteriormente se inserirem em escolas de ensino fundamental.

Após a definição do objeto de pesquisa, optou-se por um percurso metodológico que possibilitasse a captação das concepções dos alunos com deficiência e seus familiares, principalmente, no que diz respeito ao percurso vivenciado em sua história escolar.

Adotou-se a abordagem qualitativa, pois permite maior aproximação e envolvimento entre o pesquisador e os sujeitos envolvidos no estudo, no sentido de compreender o significado das ações e interpretar do que foi relatado.

2.1 Contextos:

Essa pesquisa foi realizada no município de São Carlos, interior do Estado de São Paulo. Segundo dados do IBGE (Instituto Brasileiro Geografia e Estatística) de 2007, a cidade conta com 212.956 habitantes. A população é em sua maioria urbana e, de acordo com o censo realizado em 2004, sinaliza que 94,8% desta é alfabetizada.

Os alunos participantes estavam matriculados em escolas da rede municipal de educação e frequentavam salas do segmento da EJA no período noturno. As escolas localizavam-se em bairros periféricos da cidade, próximas às residências dos alunos.

2.1.1 Escolas regulares:

As escolas regulares que contextualizaram o ambiente inclusivo desta pesquisa são denominadas no município de EMEB (Escola Municipal Educação Básica), pois incorporam o ensino fundamental e, no período noturno, algumas possuem o segmento da Educação de Jovens e Adultos, onde haviam efetivado sua matrícula e estavam frequentando no momento da coleta de dados, os alunos participantes deste estudo.

Os seis alunos participantes estavam cursando o I Termo do II Segmento da EJA, o que, de acordo com a estruturação, seria equivalente ao 5º ano do ensino fundamental comum, cujo currículo abrangia diferentes conteúdos, atividades e avaliações.

As aulas estavam organizadas de segunda a sexta-feira, no período noturno, de 19h00min às 22h40min. As atividades escolares estavam distribuídas diariamente em cinco aulas, com duração de quarenta minutos cada e dispunham de um intervalo entre três aulas, com duração de vinte minutos.

Os alunos que são egressos de instituições especializadas e os demais que apresentem dificuldades no percurso da aprendizagem podem participar do atendimento com um professor de Educação Especial. Esse atendimento é facultativo, individual ou em pequenos grupos, e acontece uma vez por semana, na sala de recursos da escola, em período oposto, com duração média de uma hora e meia.

Durante os atendimentos na sala de recurso, o professor de Educação Especial trabalhava com estratégias, materiais especializados que favorecia o desenvolvimento de habilidades, o que acarretava em melhores resultados na aprendizagem ocorrida na sala regular.

As atividades propostas para esse atendimento eram diversificadas e organizadas de acordo com as dificuldades, utilizavam-se como recursos: jogos pedagógicos, jogos multimídia ou atividades elaboradas pelo próprio professor de Educação Especial. Inicialmente, os alunos eram avaliados pelos professores de Educação Especial, através de uma avaliação diagnóstica, que procurava detectar de forma global as dificuldades, para que, posteriormente, fossem estruturados os atendimentos que tinham duração semestral, podendo ser prolongados para um ano. Dentro desse contexto avaliativo, os profissionais da Educação Especial solicitavam a participação dos familiares e dos professores da sala regular para que houvesse interação entre o ambiente familiar e escolar com o objetivo de alcançar resultados positivos para o desenvolvimento dos alunos.

2.1.2 Instituições especializadas:

Os alunos participantes foram oriundos de duas instituições que ofereciam o ensino especializado, cinco destes alunos frequentaram a instituição que no texto foi denominada de Instituição A, e um aluno que participou da instituição denominada de Instituição B.

A proposta pedagógica da Instituição A abrange os serviços educacionais e avaliações diagnósticas, pois atendem semanalmente grupos de pessoas que são enviadas pelo setor da saúde ou da Educação para avaliações.

O serviço de atendimento educacional compreende a faixa etária que corresponde ao Ensino Fundamental no nível inicial, ou seja, de primeira a quarta série, desenvolvendo um currículo adaptado, cujo objetivo é o de atender pessoas com “Necessidades Educacionais Especiais”, promovendo a sua independência e autonomia em atividades de vida diária e estimulando a sua comunicação e socialização.

O objetivo da escolarização de jovens e adultos é promover a aquisição de competências e habilidades que permitam ao aluno uma formação favorável a sua inserção na vida comunitária e ao mundo do trabalho, considerando-se o seu contexto sócio-cultural. São focalizados conteúdos como: conhecimentos acadêmicos adequados

às suas condições pessoais, o domínio da leitura, da escrita, das operações matemáticas básicas e do conhecimento sobre a natureza e a sociedade.

A equipe técnica da Instituição A realiza testes e avaliações iniciais, assim, seus resultados indicam as dificuldades e problemas para que, posteriormente, sejam formadas as salas, onde cada uma possui um programa de trabalho e atendimento específico, ou seja, as atividades serão adequadas a cada necessidade especial.

A Instituição B configura-se como uma associação para orientação e desenvolvimento do aluno deficiente. É uma entidade filantrópica sem fins lucrativos, fundada em 1988 por um grupo de mães que buscavam um atendimento especializado para seus filhos portadores de deficiência.

Desde então, a Instituição B visa, a longo prazo, desenvolver em seus alunos suas qualidades, aprimorando as capacidades e incentivando sua independência e a inclusão social.

De acordo com os objetivos propostos em seu projeto pedagógico, a prioridade é a capacitação de seus alunos para o mercado de trabalho, através de parcerias com estabelecimentos comerciais da cidade de São Carlos-SP. A Instituição atende uma pequena parcela de alunos. No ano de 2008 foram atendidos trinta alunos com deficiência mental, que frequentavam as atividades em período integral.

Dentre os objetivos, os que se apresentam em maior destaque são as oficinas, ou seja, o nível ocupacional, enquanto a educação escolar é caracterizada apenas por sua etapa básica, reconhecimento e discriminação de figuras, cores, as questões de temporalidade e espaço, para que o aluno adquira maior autonomia.

2.2 Participantes:

2.2.1 O processo de identificação dos participantes

O processo de identificação dos participantes contemplou a primeira etapa da coleta dos dados. Precisamente no mês de dezembro de 2007, ocorreram os primeiros contatos com a Secretaria de Educação do Município de São Carlos-SP, momento em

que foram entregues a carta de apresentação (Apêndice 1)³ e o projeto inicial da pesquisa, para que fossem submetidos aos trâmites burocráticos da Secretaria de Educação, de análise e autorização para o desenvolvimento do trabalho na rede municipal de ensino (Apêndice 2).

Durante os meses de fevereiro e março de 2008 foram realizadas visitas sistemáticas às secretarias das escolas, com a finalidade de analisar fichas de matrículas, históricos escolares e prontuários, para a identificação de prováveis participantes nesta pesquisa. Contudo, após muitas tentativas, constatou-se a precariedade das fontes de informações, pois faltavam registros atualizados e documentação de alunos egressos de instituições.

Por orientação de funcionários da própria secretaria de educação, a pesquisadora participou de reuniões com as professoras de Educação Especial do município, pois elas obtinham dados sobre os alunos deficientes que haviam frequentado instituições especializadas, e que estavam matriculados nas escolas municipais. Durante o mês de abril de 2008 percorreram-se as escolas identificadas, recolhendo dados junto às fichas de matrícula e históricos arquivados nas secretarias e, principalmente, com as professoras da Educação Especial, que possuíam informações mais detalhadas sobre estes alunos e seus familiares.

Os dados coletados junto às professoras indicavam um total de quinze alunos, sendo oito do sexo feminino e sete do masculino, com idades entre oito e vinte e seis anos, matriculados em quatro escolas distintas. (Apêndice 3)

Em função da heterogeneidade do grupo de alunos, optou-se pelo estabelecimento de critérios para selecionar os prováveis participantes:

A- Idade acima de quinze anos, pois seria trabalhado com os relatos das trajetórias escolares e estas condições favoreceriam o acesso às memórias, para que fossem descritas as experiências na instituição e as possibilidades e vivências na escola regular.

B-Frequência ao EJA: Os alunos que participam do segmento da EJA foram considerados em função da relação idade-série, ou seja, para esta modalidade são encaminhados os alunos com idade igual ou superior a quinze anos, pois esta faixa etária não corresponde mais ao ensino fundamental comum. De acordo com a Lei

³ A proposta inicial deste trabalho foi identificar em um grupo de alunos com deficiência intelectual suas trajetórias escolares, mas devido às dificuldades de identificação, optou-se pela deficiência de forma mais generalizada.

9394/96, em seu artigo 38, fica determinado que o ingresso na Educação de Jovens e Adultos nos níveis, fundamental e médio, sejam respectivamente quinze e dezoito anos.

A partir da aplicação de critérios, foram identificados oito alunos para participarem da pesquisa.

Estabeleceu-se então o contato inicial e o convite para participar da pesquisa, que foi aceito por seis jovens e seus familiares. Dois deles recusaram a participação por conta de problemas de saúde na família.

Assim fizeram parte da pesquisa seis alunos que haviam participado de uma instituição especializada e que, em 2008, encontravam-se matriculados e frequentando o programa de Educação para Jovens e Adultos (EJA) da rede municipal de ensino na cidade de São Carlos-SP, seus familiares e professoras da sala regular e da Educação Especial.

A participação dos familiares se justifica pelo fato de serem colaboradores capazes de oferecer informações que podem favorecer a reconstrução da história escolar desses alunos, apresentando elementos que possibilitam uma avaliação destas experiências, já que os docentes só poderão apresentar informações e avaliações da experiência escolar no momento atual. Os dados advindos do contexto familiar poderão oferecer informações sobre as continuidades e rupturas que aconteceram no processo de escolarização dos alunos e na transição do contexto da instituição especializada para a escola regular. Os relatos não foram utilizados como uma confirmação dos dados advindos dos alunos, mas como uma possibilidade de oferecer informações complementares.

As professoras participantes são as de Educação Especial, sendo uma de cada escola, e as professoras da sala regular, responsáveis pela disciplina de Língua Portuguesa, pois o fato de possuírem maior número de aulas neste segmento propiciou mais tempo de permanência com os alunos, favorecendo assim relatos mais detalhados sobre as experiências escolares destes alunos.

A participação das professoras justificou-se pelas descrições do contexto da escola regular, ou seja, contribuíram com a caracterização do trabalho realizado após a inclusão destes alunos na rede regular de ensino.

2.2.2 Alunos:

O quadro I descreve os alunos participantes desta pesquisa, sendo que os seis alunos estavam matriculados e frequentavam as escolas regulares identificadas como E.C e E.D e são egressos de instituições especializadas identificadas como I.A e I.B.

De acordo com os dados apresentados no Quadro I, quatro dos seis participantes são do sexo feminino e apresentam idades entre 15 e 21 anos, os outros dois são do sexo masculino e com idade variando entre 25 e 26 anos.

Dos seis alunos, três frequentavam a E.C e eram egressos da I.A e os outros três alunos frequentavam a E.D, sendo que dois eram egressos da I.A e um da I.B.⁴ Os alunos permaneceram no ambiente institucional especializado por um período que variou de quatro a treze anos e o tempo em que estavam matriculados na escola regular variava de um a oito anos.

A informação de que os alunos possuem uma deficiência estão embasadas em dados obtidos em prontuários escolares e fornecidos pelos familiares no decorrer de seus depoimentos.

Nome	Idade/ anos	Sexo	Idade/ de matricula na instituição	Tempo de permanência na Instituição.	Escola atual	Ano de matricula na escola regular	Termo de segmento do E.J.A.	Diagnóstico
Lucia	15	Feminino	I.A 10	5	Escola. C	2008	I-termo do segmento II	Deficiên cia Mental
Joaquim	25	Masculino	I.B 15	4	Escola. C	2002	//	Deficiên cia Mental
Ricardo	26	Masculino	I.A 09	9	Escola. C	2000	//	Deficiên cia Mental
Talita	18	Feminino	I.A 10	6	Escola. D	2007	//	Deficiên cia Mental e comporta mental
Rosa	21	Feminino	I.A 7	13	Escola. D	2008	//	D.Auditi va

⁴ No decorrer do texto as abreviações que denominam instituições serão I.A e I.B e para as escolas regulares serão E.C e E.D.

Micheli	16	Feminino	I.A 5	5	Escola. D	2007	//	Trissomi a 21 do tipo Mosaico.
---------	----	----------	----------	---	-----------	------	----	---

Quadro I - Caracterização dos alunos

Fonte: Elaboração própria

2.2.3 Familiares:

Participaram também familiares que tiveram a possibilidade de acompanhar o aluno durante a sua trajetória escolar desde o seu início até o processo de inclusão atual.

Constituíram o grupo de familiares: quatro mães, um pai e um irmão, com faixa etária entre 35 e 59 anos. As famílias apresentaram renda salarial de um salário mínimo (valor de referência do salário mínimo no mês de julho de 2008 – R\$ 415,00) a seis salários mínimos e a escolaridade dos pais variava desde analfabeto até nível superior, sendo que a maioria deles cursou o ensino fundamental incompleto, conforme o que demonstra o quadro II.

Os familiares possuem ocupações diferenciadas como contador, diarista, aposentado, inspetor de qualidade e dona de casa, que representa a maioria. Quanto à constituição familiar aparecem três casos de família nuclear, ou seja, com pai, mãe e filhos e três casos de famílias ampliadas, onde existem outras pessoas com níveis de parentesco diferenciados convivendo na mesma residência.

Idade	Grau de instrução	Profissão	Estado Civil	Renda familiar	Constituição familiar	Moradores na residência	Respondente da entrevista
56 anos	Estudou até a 4ª série	Do lar	Pais amasiados	Dois salários mínimos e meio.	Família Ampliada	Quatro: Pai, mãe, filha e uma neta.	Mãe
56 anos	Estudou até a 4ª série	Aposentado					
59 anos	Estudou até a 2ª série	Do Lar	Pais casados	Três salários mínimos	Família Nuclear	Quatro: pai, mãe, dois filhos. Adultos.	Mãe
65 anos	Estudou até a 4ª série	Aposentado					
35 anos	Estudou até o 2º colegial.	Inspetor de qualidade industrial	Irmão casado. Mãe viúva	Seis salários mínimos	Família Ampliada	Dez: Mãe, quatro filhos adultos, quatro netos e um genro.	Irmão
55 anos	Analfabeta	Do Lar					
59 anos	Estudou até a 4ª série	Desempregado	Amasiados.	Um salário mínimo	Família Ampliada	Seis: Pai duas filhas adultas, amasia e dois netos.	Pai
30 anos	Segundo grau completo	Do Lar					
39 anos	Cursando as séries iniciais	Diarista	Pais casados.	Três salários mínimos	Família Nuclear	Cinco: Pai, mãe e três filhos adultos.	Mãe
44 anos	Estudou até a 4ª série.	Desempregado					
46 anos	Estudou até a 8ª série	Do Lar	Pais casados.	Dois salários mínimos	Família Nuclear	Cinco: Pai, mãe e três filhas adultas.	Mãe
48 anos	Superior	Contador					

Famili ares	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Irmão	Mãe	Pai	Madrasta	Mãe	PAI	Mãe	Pai
Alunos	Lucia		Joaqui m		Ricard o		Talita		Rosa		Micheli	

Quadro II - Caracterização dos familiares.

Fonte: Elaboração própria

2.2.4 Professoras:

O quadro III apresenta a caracterização das quatro professoras que participaram da pesquisa. Todas são do sexo feminino, na faixa etária entre 44 e 61 anos, com tempo de docência entre cinco e vinte e oito anos. As professoras participantes lecionavam nas escolas pesquisadas de dois a seis anos.

Quanto à formação, duas professoras da Educação Especial que trabalhavam nas salas de recursos, cursaram além do Magistério, o curso de Pedagogia e são habilitadas em Educação Especial. As outras professoras que atuavam na sala regular – EJA, uma apresenta apenas o Magistério, pois anteriormente trabalhava na área da Advocacia e a outra professora é formada em Letras e leciona aulas de português.

Nome	Idade	Professor dos alunos	Formação	Tempo de docência	Tempo em que leciona na escola pesquisada	Estado civil	Filhos
Helena (Sala de Recursos)	48 anos	Lucia Joaquim Ricardo	Magistério Pedagogia Habilitação/ Educação Especial	28 Anos	Três anos	Desquitada	Uma filha
Eliane (Sala de Recursos)	44 anos	Talita Rosa Micheli	Magistério- Pedagogia- Habilitação/ Educação Especial	23 Anos	Cinco anos	Casada	Dois filhos
Maria (E.JA)	61 anos	Lucia Joaquim Ricardo	Magistério- Direito	Cinco anos	Dois anos	Solteira	Zero
Tais (EJA)	48 anos	Talita Rosa	Letras- Habilitação em	15 anos	Seis anos	Casada	Um filho

		Micheli	Inglês e Espanhol				
--	--	---------	-------------------	--	--	--	--

Quadro III - Caracterização das professoras
 Fonte: Elaboração própria

2.3 Instrumentos de coleta de dados:

Os instrumentos utilizados para a coleta dos dados foram entrevistas semi-estruturadas, aplicadas aos alunos, seus familiares e professoras que aceitaram participar dessa pesquisa.

O roteiro de entrevista foi composto por interrogativas voltadas à caracterização dos sujeitos, da situação escolar anterior e atual e de suas expectativas escolares e profissionais futuras. De acordo com Ludke e André (1996), as entrevistas permitem captar as informações desejadas, de forma corrente e imediata, permitindo que se abordem questões de natureza estritamente pessoal e íntima, como também complexa. Outro ponto positivo que a torna um instrumento eficaz é que pressupõe uma interação entre o entrevistador e o entrevistado e, portanto, permite a possibilidade de correções, esclarecimentos e adaptações.

Os roteiros foram elaborados tomando por base a literatura na área de educação especial e abarcando o objetivo da pesquisa. Foram elaborados três roteiros específicos para cada grupo de participantes sendo eles os alunos, seus familiares respondentes e as professoras.

2.3.1 Roteiro de entrevistas para os alunos (Apêndice 4) foi organizado em duas etapas, pois as questões seriam referentes primeiramente à instituição que o aluno frequentara e posteriormente, em uma segunda etapa às questões seriam sobre a escola regular. É preciso destacar que a natureza das questões se diversificou, primeiramente foram descritivas e posteriormente avaliativas. Durante a elaboração deste roteiro preocupou-se com o vocabulário para garantir compreensão do objetivo central de cada questão.

O roteiro foi composto por 60 questões que abrangiam sete temáticas que tinham por objetivo:

I Etapa: Questões sobre a instituição:

1-Recordações sobre a instituição: Conta com oito questões com o objetivo de analisar, dentre as suas memórias, as experiências, os fracassos e sucessos que o aluno traz da instituição.

2-Percepções sobre aprendizagem: Composto por quatro questões com o desígnio de obter dados sobre as concepções dos alunos acerca das práticas educativas utilizadas pelas professoras e a sua aprendizagem.

3-Professora-aluno: Consta de quatro questões com o intuito de captar as informações, sentimentos e impressões que os alunos apresentavam de seus professores, além de identificar o tipo de relação que se estabelecia entre ambos.

4-Relação com os colegas: Conta de três questões com o intuito de obter os dados de como se estabeleciam as relações entre os colegas da sala de aula e os demais alunos da instituição, bem como reconhecer as considerações sobre os momentos de ajuda mútua ou isolamento.

5-Situações de discriminação: Consta de três questões que buscam apreender dados sobre as situações em que estes alunos, por estudarem na instituição, sofriram discriminações e experiências constrangedoras que os desestimulavam.

6-Família-escola: Conta com quatro questões visando captar as impressões sobre as percepções dos alunos sobre a relação família-escola e o envolvimento nas práticas educativas.

7-Processo de inclusão: Consta de quatro questões que buscam obter dos alunos as percepções que eles trazem sobre o processo de inclusão escolar e como avaliam esta mudança em suas trajetórias escolares.

II Etapa: Questões sobre a escola regular:

1-Descrição da escola regular: Conta com oito questões que buscam obter dos alunos as impressões sobre o ambiente escolar que está incluído.

2-Percepções sobre a aprendizagem: Conta com cinco questões que buscam reconhecer as práticas educativas e como estes alunos percebem o aprimoramento ou não de seus processos de aprendizagem.

3-Professor-aluno: Conta com duas questões que buscam captar as impressões dos alunos sobre a aceitação e o relacionamento entre ambos.

4-Relação com os colegas: O roteiro está composto com três questões que buscam analisar, em meio ao ambiente inclusivo, a questão dos colegas, para reconhecer pontos de exclusão ou inclusão.

5-Situações de discriminação: Conta com três questões que buscam apreender dos alunos, agora em ambiente inclusivo, situação onde possam ter existido comentários, brincadeiras ou mesmo agressões que os excluam do ambiente escolar.

6-Família-escola: Consta de cinco questões que buscam avaliar as percepções dos alunos sobre a relação família-escola e envolvimento dos familiares em festas, reuniões ou auxílio nas atividades e trabalhos escolares.

7-Inclusão escolar: Consta de quatro questões que buscam analisar as experiências, conhecimentos e os sentimentos dos alunos ao passarem pelo processo de inclusão escolar.

2.3.2 Roteiro de entrevistas para os familiares: (Apêndice 5). O roteiro de entrevista semi-estruturado foi organizado em duas etapas, subdivididas em cinco temáticas para a primeira etapa e quatro para a segunda etapa, totalizando 84 questões.

Durante a estruturação deste roteiro preocupou-se em elaborar questões objetivas para facilitar a compreensão, favorecendo as melhores respostas por parte dos informantes.

I-Etapa: Questões sobre a instituição:

1-Characterização: Consta de quatorze questões que objetivam coletar os dados sobre condições socioeconômicas da família, sua constituição e o histórico de escolarização dos familiares.

2-Histórico na instituição: Consta de vinte questões com o objetivo de obter os dados necessários para a descrição da trajetória escolar dos alunos. Nesta temática, os familiares relataram sobre o dia-a-dia destes alunos na instituição, as proposições e preferências, a relação com os colegas, situações de discriminação e de aprendizagem.

3-Desenvolvimento do aluno: Consta de cinco questões abertas com o intuito de captar dos familiares as percepções sobre os pontos mais relevantes que conduziram ao desenvolvimento da aprendizagem, socialização, independência e comunicação.

4-A relação família-escola: Consta de seis questões com o intuito de obter dos familiares informações sobre a dinâmica familiar, participação na vida escolar e nas práticas educativas.

5-Processo de inclusão escolar: Consta de três questões com o objetivo de captar as informações que os familiares possuem sobre o processo de inclusão escolar, assim como as concepções e avaliações que fazem deste processo.

II-Etapa: Questões sobre a escola regular:

1-Descrição da escola regular: Consta de dezoito questões que objetivam coletar junto aos familiares informações sobre a vivência na escola regular na qual foram incluídos desde o processo de transferência, os ambientes, professores, colegas, aprendizagem e as dificuldades enfrentadas em situações de discriminação.

2-Desenvolvimento do aluno: Consta de cinco questões que propiciam comparações entre a escola regular e a instituição, conduzindo os familiares a relatarem os retrocessos e os progressos no desenvolvimento do aluno.

3-A relação família-escola: Consta de nove questões com o objetivo de captar os dados sobre a dinâmica familiar, a relação entre a escola e família sob a visão dos familiares.

4-Inclusão: Consta de três questões com o intuito de reconhecer nos familiares a satisfação e a insatisfação com a inclusão do aluno em uma escola regular, e as percepções atuais sobre o processo de inclusão escolar experienciado pelo aluno.

2.3.3 Roteiro de entrevistas para os professores: (Apêndice 6): Esse roteiro foi estruturado em uma única etapa, mas foi aplicado a duas classes de professoras, as de educação especial e as da sala regular.

O roteiro consta com 35 questões divididas em quatro temáticas com o objetivo:

1-Characterização: Consta de oito questões que descrevem a identificação pessoal e profissional das professoras.

2-Profissão e atuação: Constam de quatro questões que objetivam captar informações sobre a formação, percepções e sentimentos sobre o trabalho docente na atualidade.

3-Escola inclusiva: Consta de vinte questões que procuram obter das professoras dados sobre as concepções da função e importância da escola, conhecimentos e percepções sobre a escola inclusiva no contexto atual, destacando os trabalhos realizados em atendimento individualizado e em conjunto com a professora da sala regular, as expectativas, descrevendo as frustrações e dificuldades do trabalho educacional.

4-Questões individuais sobre os alunos: Consta de quatorze questões com o objetivo de obter dados particulares e individualizados de cada aluno participante desta pesquisa.

Para esta temática foram organizadas questões que conduziram o professor a relatar desde a chegada do aluno na escola regular, suas dificuldades, a participação da família nesse processo, o desenvolvimento global e as perspectivas de futuro.

2.4 Procedimento de coleta dos dados.

Após a identificação dos participantes, iniciou-se a fase dos contatos com as famílias e as primeiras comunicações através de telefonemas, para que pudessem ser realizadas as visitas às residências para o primeiro contato pessoal.

Durante os meses de maio, junho e julho foram agendadas as primeiras visitas às residências das famílias dos alunos participantes, cujo intuito era explicar os objetivos da pesquisa, esclarecer dúvidas e obter a autorização para a participação dos alunos e familiares no estudo.

Após a assinatura dos termos de consentimento (Apêndice 7) para a participação na pesquisa, foram agendadas as entrevistas por meio de telefonemas ou visitas nas residências. Primeiramente foram marcadas as entrevistas com os seis alunos e em seguida com seus familiares. A pesquisadora manteve como rotina marcar o dia e horário das entrevistas com uma semana de antecedência e confirmando um dia antes da realização das mesmas.

As entrevistas foram realizadas com os alunos nas suas próprias residências, em ambientes que pudessem promover maior privacidade, e redução de interferências por conta de ruídos externos ou conversas no interior da residência. A duração média foi de uma hora e quarenta e cinco minutos. Antes de iniciar as questões da entrevista, a pesquisadora esclareceu quais seriam as temáticas encontradas nas interrogativas, onde ficou estabelecido um diálogo amistoso sem bloqueios para responder e argumentar sobre as questões.

Com os familiares, as entrevistas também foram realizadas nas próprias residências e em um ambiente que pudesse ficar somente o entrevistador e o

entrevistado, perfazendo uma duração média de uma hora e quarenta e dois minutos por entrevista.

As professoras foram entrevistadas em suas aulas vagas e no horário de HTPC, com uma duração aproximada de uma hora e cinquenta minutos.

A pesquisadora antes de iniciar a gravação das entrevistas, propiciou um momento denominado “sensibilização”, pois apresentava aos participantes o roteiro e através das questões possibilitava o resgate das memórias e recordações e favorecia a distinção entre o questionário referente às instituições e posterior sobre a EJA.

Esta “sensibilização” favoreceu o enriquecimento das respostas, pois os participantes estavam interessados dos objetivos do trabalho e conteúdo dos roteiros de entrevistas, o que ocasionou argumentações com embasamentos e ricamente pormenorizadas.

2.5 Procedimento de análise dos dados.

Para a análise dos dados coletados foi adotada a abordagem qualitativa, a qual pressupõe o contato direto do observador com o ambiente. Sua função seria apreender o caráter multidimensional dos acontecimentos em seu ambiente, captando os diferentes significados de experiências vividas, o que auxilia no entendimento da relação entre o indivíduo e seu contexto.

Por não estar detida na representatividade numérica, mas no aprofundamento da compreensão de um grupo ou de um processo, a abordagem qualitativa busca reconhecer o porquê dos acontecimentos e desconsidera a quantificação de valores em dados numéricos.

A análise qualitativa, segundo Biasoli-Alves (1998 p.149)

[...] se caracteriza por buscar uma apreensão de significados na fala dos sujeitos... interligada ao contexto em que eles se inserem e delimitada pela abordagem conceitual do pesquisador, trazendo a tona, na redação uma sistematização baseada na qualidade, mesmo porque um trabalho desta natureza não tem a pretensão a atingir o limiar da representatividade.

2.5.1 Análise das entrevistas:

De acordo com Biasoli-Alves (1998), a análise das entrevistas prevê primeiramente a construção do roteiro, execução das entrevistas e registro literal dos dados, transcrição literal, leituras, sistematização dos dados e a redação.

Após a transcrição dos dados a pesquisadora realizou as leituras para que pudesse levantar as temáticas abordadas para cada grupo de participantes.

O primeiro passo foi o de levantar as temáticas mais frequentes nos relatos relacionados ao objetivo do estudo. Esta etapa consistiu de diversas leituras do material coletado até a impregnação deste pelo pesquisador. O segundo passo, a pesquisadora buscou regularidades, padrões e tópicos presentes nos dados. Nesta etapa, houve discussão com a orientadora para definir critérios para indicação das regularidades dos dados em unidades temáticas, ou seja, a criação de categorias de análise.

O terceiro passo se deteve a definir classes de categorias que abrangessem as unidades temáticas identificadas anteriormente. O resultado deste processo está apresentado nos quadros IV para análise das entrevistas dos alunos e de seus familiares e no V estão contempladas as categorias que foram analisadas nas entrevistas das quatro professoras participantes. Diferentemente do que foi realizado com os relatos dos alunos e seus familiares, foram destacados apenas os tópicos onde continham as contribuições para o delineamento do trabalho dentro da escola regular e as menções sobre a individualidade de cada aluno o que contribuiu para o refinamento da descrição de suas trajetórias escolares.

Focando o objetivo da pesquisa, o quarto passo representou a busca por similaridades e dessemelhanças nos relatos dos participantes. E uma última etapa, representa a organização dos dados em um texto que demonstre as percepções e concepções dos participantes referentes às classes de categorias.

Classe de categorias:	Instituição	Escola Regular
Caracterização sobre o ambiente escolar.	<ul style="list-style-type: none"> *Recordações sobre o ambiente escolar. *Rotina das atividades; *Relação professor-aluno; *O relacionamento com os colegas; *Situações de discriminação 	<ul style="list-style-type: none"> *Descrição do ambiente escolar; *Rotina das atividades * Relação professor-aluno *O relacionamento entre os colegas; *Situações de discriminação *Perspectivas para o futuro;

	*Perspectivas para o futuro;	
Aprendizagem	*Conteúdos desenvolvidos *Organização das aulas *Recursos e métodos diferenciados. *Frequência e participação nas aulas *Dificuldades; *Percepções sobre o ensino oferecido pela instituição;	*Conteúdos disciplinares *Organização das aulas; *Recursos e métodos diferenciados *Frequência e Participação durante as aulas; *Dificuldades; *Percepções sobre o ensino oferecido;
Relação família-escola	*Importância da relação família-escola. *Envolvimento dos familiares nas questões educativas. *Orientações durante o processo de transferência e anterior a inclusão	*Importância da relação família-escola. *Envolvimento dos familiares nas questões educativas.
Processo de inclusão escolar	*Orientações sobre a inclusão escolar *Sentimentos experienciados frente à inclusão. *Percepções sobre a transferência escolar; *Percepções sobre a escola regular; *Semelhanças e diferenças entre escola especial e regular; *Os pontos positivos e os negativos de estudar na escola regular;	

Quadro IV-Categorias de análises das entrevistas com os alunos e com os familiares.

Fonte: Elaboração própria

As classes de categorias que estão contempladas no quadro IV, descrevem recordações sobre o ambiente de educação especializada e o ambiente da escola regular, especificamente da EJA.

A primeira classe das categorias abarca as descrições dos ambientes, ou seja, a estrutura física, os locais e a rotina das atividades. No entanto, as relações estabelecidas entre professor-aluno e as interações estabelecidas entre os colegas são descritas e

envolvidas em situações relacionadas ao problema da discriminação, mas também sobre as perspectivas do futuro.

As questões que envolvem a aprendizagem foram consideradas na segunda classe de categoria e abrangem os conteúdos desenvolvidos, as atividades relacionadas à transmissão dos conteúdos escolares, as possibilidades de participação e os recursos e estratégias metodológicas empregadas. Há a possibilidade de interrogativas avaliativas sobre a qualidade do ensino e as reais dificuldades.

A relação família-escola compõe a terceira classe de categoria e destaca a participação efetiva dos familiares no ambiente escolar e as reais possibilidades de interação, mas também as contribuições nas atividades educativas dos alunos e o grau de importância atribuído para esta relação.

Para finalizar, foi proposta uma categoria de análise mais abrangente, pois descreve uniformemente o processo de inclusão escolar, suas implicações, progressos ou retrocessos e as indicações sobre os pontos positivos e negativos dos ambientes escolares que foram pormenorizados.

Classe de categorias:	
Caracterização sobre o ambiente escolar.	<ul style="list-style-type: none"> *Adaptação física, material e profissional das escolas regulares. *Rotina das atividades; *Relação professor-aluno; *Interação entre os alunos *Perspectivas para o futuro;
Aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> *Conteúdos desenvolvidos; *Organização das aulas; *Recursos e métodos diferenciados; *Frequência e participação nas aulas; *Dificuldades;
Relação família-escola	<ul style="list-style-type: none"> *Importância da relação família-escola *Envolvimento dos familiares nas questões educativas;
Processo de inclusão escolar	<ul style="list-style-type: none"> *Significado do processo de inclusão escolar; *Os pontos positivos e negativos do trabalho no contexto inclusivo;

Quadro V - Categorias de análises das entrevistas com as professoras
Fonte: Elaboração própria.

Nas entrevistas com as professoras foram levantados os dados advindos do ambiente escolar inclusivo, ou seja, a EJA. As descrições compreenderam o processo de transferência com a chegada destes alunos a escola regular, as situações de aprendizagem, os progressos, relações estabelecidas e as limitações individuais.

As classes de categoria compreendem primeiramente, a descrição do ambiente físico com estruturas adaptadas, material e recursos disponíveis para a realização do trabalho. A disponibilidade de profissionais especializados, atividades adaptadas para a concretização do trabalho e as interações estabelecidas com os alunos incluídos, assim como a motivação para a inclusão do aluno com deficiência no contexto da sala de aula e as descrições sobre possibilidades futuras.

A segunda classe abarca as questões relacionadas à aprendizagem, as implicações sobre os conteúdos desenvolvidos, organização das atividades, recursos e metodologias adaptadas e a viabilização da participação e intervenções para sanar as dificuldades.

A terceira classe que compreende a relação família-escola destaca o quanto é relevante estas interações para a eficácia do trabalho e qual o grau de envolvimento dos familiares nas atividades educativas propostas. A quarta classe de categoria engloba as questões sobre o processo, ou seja, são avaliativas e possibilitou as professoras atribuírem significados, sinalizarem falhas, acertos e descreverem os pontos positivos e negativos do trabalho realizado dentro do contexto inclusivo proposto.

3-RESULTADOS

Neste tópico foram analisados os dados que estavam anteriormente apresentados no quadro IV e V, ou seja, organizados em quatro categorias que abarcaram tópicos específicos sobre os contextos escolares perpassados pelos alunos com deficiência, as características do processo de aprendizagem, a relação família-escola e o processo de inclusão escolar.

Primeiramente serão analisados os dados que descrevem o percurso de identificação do problema e posteriormente os dados que compõem a trajetória escolar de cada aluno, as trajetórias foram descritas pelos familiares respondentes e acrescidas pelas professoras.

Em seguida serão analisados os resultados das entrevistas de acordo com as classes de categorias: caracterização do ambiente escolar, aprendizagem, relação família-escola e processo de inclusão escolar. Primeiramente serão descritas as manifestações dos alunos participantes e na sequência, a de seus familiares, sobre o ambiente escolar institucionalizado e posteriormente serão apresentadas as análises sobre a escola regular, sendo que nesta última etapa serão incluídas as entrevistas com as professoras.

O trabalho permite buscar similaridades e dessemelhanças nos relatos, dentre estes, há destaque para alguns depoimentos representativos das categorias analisadas com o objetivo de organizar os dados em um texto que demonstre as percepções dos participantes sobre a sua trajetória escolar e as experiências vivenciadas nos dois contextos escolares com a possibilidade de complementaridade de informações dos familiares e professores que atuam com estes alunos no momento de realização da pesquisa.

3.1 PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO E TRAJETÓRIAS ESCOLARES DOS ALUNOS:

Lucia, 15 anos. I.A/E.C: De acordo com o relato de sua mãe, a aluna apresenta o diagnóstico de atraso mental leve desde os três anos de idade.

Os acompanhamentos médicos especializados foram frequentes desde essa época, quando, por recomendação de seu neurologista fazia uso de medicações como Gardenal e Tegretol, porque apresentava comportamentos extremos de agressividade.

A trajetória escolar da aluna começa aos quatro anos, quando foi matriculada na rede Municipal de Ensino, na cidade de São Carlos, em uma escola de educação infantil localizada perto de sua casa, porém o nome da escola não foi recordado.

Segundo a descrição da mãe, neste período a aluna apresentava problemas comportamentais, mas frequentou a escola de educação infantil até os sete anos, quando seguiu para o ensino fundamental em uma escola estadual.

A aluna permaneceu nesta escola até os nove anos, quando cursava a terceira série do ensino fundamental. Após inúmeras convocações e reclamações das professoras e direção, seus familiares decidiram retirá-la daquela escola, pois não estava apresentando progressos na aprendizagem, mas sim problemas relacionados ao comportamento, como morder e puxar os cabelos dos demais alunos e não permanecer dentro da sala de aula.

Por sugestão da escola, seus familiares decidiram procurar uma instituição de ensino especializado para deficientes, a instituição sugerida foi a I.A onde foram realizadas avaliações e testes para identificar os possíveis problemas. Após dois meses Lucia foi matriculada e permaneceu até os quatorze anos.

A aluna estudou na I.A por cinco anos e, segundo sua mãe, foi alfabetizada e apresentou um elevado índice de desenvolvimento durante este período, principalmente quanto à socialização e comunicação.

Com quatorze anos foi encaminhada pela própria instituição A, para uma escola regular, pois já estava apta para seguir seus estudos.

No período da coleta dos dados, a aluna estava com quinze anos completos, matriculada em uma escola regular e frequentando uma sala da EJA, especificamente

no I termo do II segmento, o que seria equivalente à quinta série do ensino fundamental comum.

As análises realizadas pelas professoras respondentes sinalizam que na escola regular a aluna é muito estudiosa e apresenta facilidades para aprender. Quanto ao temperamento, as duas professoras descrevem que a aluna apresenta um comportamento irregular, pois tumultua as aulas chegando a agredir verbalmente os professores e colegas que não concordam com seu comportamento.

Quanto às relações com os colegas e professores, segundo a descrição, não são positivas, pois é muito agitada e não aceita que os professores e os alunos mais velhos a repreendam. Contudo, destacam que desde sua transferência, estava apresentando progressos na aprendizagem e o fato de realizar as atividades rapidamente ou não conseguir realizá-las propiciava as situações de indisciplina e agitação.

Joaquim, 25 anos. I.B/E.C: De acordo como relato de sua mãe, o aluno apresenta o quadro de deficiência mental moderada desde a infância, passa por um acompanhamento frequente de médicos neurologistas e possui um irmão com o mesmo problema. Os familiares denominam o problema do Joaquim como “atrasamento mental”.

A mãe descreveu que espera um laudo clínico completo para conseguir a aposentadoria para o aluno, pois afirma que os médicos relataram que este jamais iria aprender, e que é preciso conformismo e respeito pelos limites dele.

Quanto à trajetória escolar, iniciou-se com quatro anos em uma escola de educação infantil da rede municipal de ensino da cidade de São Carlos, onde permaneceu até os sete anos.

O aluno foi matriculado em uma escola estadual para cursar o ensino fundamental e, a partir das primeiras possibilidades de alfabetização, começaram a ser identificadas as dificuldades para apreender o conteúdo. Então as professoras advertiram seus familiares sobre possíveis problemas de aprendizagem. Esta advertência os contrariou e ocasionou a decisão pela mudança de escola.

Os familiares procuraram uma escola que oferecesse melhores condições para a aprendizagem do aluno. Dentro dessa expectativa, ocorreu a transferência para uma escola regular da rede particular, onde permaneceu até os quinze anos.

Após a mudança de contexto escolar, os familiares perceberam que o aluno não sinalizava progressos, então recorreram ao médico neurologista que lhes sugeriu a procura por orientações e apoio em uma instituição especializada.

A instituição que os familiares procuraram chamava-se P, onde segundo os relatos da mãe, existiam muitos recursos e possibilidades para o aluno se desenvolver, no entanto, a condição financeira não possibilitou que continuasse a pagar o alto valor das mensalidades, o que resultou em uma permanência de apenas um ano.

Neste momento o aluno estava com dezesseis anos e ainda não alfabetizado, os médicos que o acompanhavam prescreviam que o melhor local para o aluno frequentar seria uma instituição especializada. Porém, seus familiares não possuíam condições financeiras para mantê-lo na instituição que frequentava, principalmente porque o seu irmão, assim como foi descrito anteriormente, também necessitava desse apoio. Então, conheceram a I.B, que funcionava como uma associação e, como alguns familiares prestavam serviços na mesma, obtinham isenção das taxas mensais.

Joaquim foi matriculado com dezesseis anos e permaneceu na I.B até os vinte e dois anos mais ou menos, pois a mãe não se recorda com precisão. Entretanto, ao perceberem que o aluno ainda não apresentava progressos, contrataram professores particulares, mas como não houve resultados imediatos, decidiram transferir o aluno para uma escola regular, onde foi incluído em uma sala do segmento da EJA. O aluno também foi inserido no mercado de trabalho, onde passou ajudar seu tio no restaurante da família, com a função de entregar as marmitas encomendadas.

A inserção do Joaquim no mercado de trabalho foi promissora de acordo com as colocações da mãe, todavia, esta inserção coincidiu com a inclusão no segmento da EJA, e após este período, o aluno apresentou avanços significativos em relação à aprendizagem, à comunicação e socialização.

Em 2008, quando foi realizada a coleta de dados para esta pesquisa, o aluno encontrava-se com vinte e cinco anos e estava matriculado em uma escola regular há três anos, frequentando uma sala da EJA (I termo do II segmento).

As professoras respondentes descreveram que o aluno Joaquim apresentava dificuldades acentuadas na aprendizagem, ele só realizava cópias, até do próprio nome. Sua memória era muito falha e seu raciocínio lento para organizar e realizar atividades. Contudo, era um aluno amável, prestativo e assíduo.

As interações com os colegas foram descritas como boas, no entanto, por reconhecerem suas limitações para aprendizagem e a sua dependência para a realização de atividades ou avaliações, os colegas expressavam sentimentos de pena e compaixão para com o Joaquim.

Os professores apresentavam uma relação de afeto para com o aluno, mas reconheciam suas limitações para aprendizagem e acreditavam que ele não apresentaria progressos.

Ricardo, 26 anos. I.A/E.C: De acordo com os relatos do irmão de Ricardo, o diagnóstico foi apresentado quando o aluno já estava em idade escolar e apresentava sérios problemas de comportamento e de aprendizagem.

Anterior ao diagnóstico de atraso mental, o aluno era muito retraído e desatento, o que veio a refletir mais tarde, negativamente, em sua aprendizagem, segundo a descrição do irmão.

A trajetória escolar começa aos quatro anos em uma escola municipal de Educação Infantil, onde Ricardo apresentava um comportamento diferenciado, pois não se relacionava com os demais alunos e não conseguia realizar as atividades propostas pela professora.

Quando o aluno completou sete anos e passou a frequentar o ensino fundamental em uma escola estadual, os familiares procuraram ajuda médica, pois ele não memorizava e não aprendia os conteúdos trabalhados. Após muitos exames e testes, chegaram ao problema, entretanto o irmão não soube dar maiores descrições sobre o diagnóstico.

Por recomendação dos médicos e da psicóloga que trabalhava com o Ricardo, seus familiares procuraram a I.A para que fossem realizadas as avaliações e conseqüentemente sua matrícula. O Ricardo permaneceu nesta instituição dos nove aos dezessete anos.

Após oito anos de permanência na Instituição A, e apresentar um bom desempenho nas atividades pedagógicas e ocupacionais, o aluno foi transferido para uma escola regular por decisão de seus familiares e apoiado pelos profissionais da instituição.

Na escola regular ele estava matriculado há dez anos, frequentou o supletivo comum e há dois anos foi inserido em uma sala da EJA, estando no I termo do II segmento, o que equivale à quinta série do ensino fundamental comum.

As descrições realizadas pelas duas professoras apontam que Ricardo era um bom aluno, no entanto muito tímido para expressar suas reais dificuldades. Era muito calmo e os professores não apresentavam queixas em relação ao seu comportamento, a única observação realizada era o seu isolamento dos demais colegas.

Quanto ao seu rendimento, as professoras descreveram que existiam avanços e que o grande problema continuava sendo a matemática.

Talita, 18 anos. I.A/E.D: O pai da aluna Talita, descreve que a menina sempre foi extremamente agressiva e que, por isso desde a infância, foi acompanhada por neurologistas e psiquiatras. Relata também que durante sua gestação, a mãe fez uso de drogas e isso ocasionou problemas para a criança.

O pai não descreve o diagnóstico, mas sinaliza que a aluna nasceu prematura e com problemas, e que estes aumentaram quando a mãe veio a abandoná-los, pois Talita passou a desenvolver crises depressivas e, posteriormente começou a manifestar extrema agitação e agressividade.

Quanto à trajetória escolar, Talita frequentou a educação infantil em uma escola da rede Municipal de Ensino na cidade de São Carlos, dos quatro aos sete anos.

Com sete anos, no período em que cursava o ensino fundamental em uma Escola Estadual, a aluna apresentou muitas complicações, pois não aceitava a ausência da mãe. As crises de agressividade tomaram uma proporção muito grande e a aluna passou a não frequentar as aulas com assiduidade. Essas questões aliadas às dificuldades de aprendizagem favoreceram a retenção da aluna por três vezes consecutivas.

Após muitos esclarecimentos e advertências sobre as condições de aprendizagem da aluna, seu pai acatou a sugestão da direção da escola regular estadual e procurou a I.A, onde foram realizadas as avaliações e testes iniciais.

A aluna ingressou na instituição com dez anos e permaneceu até os quinze anos, quando por decisão dos próprios profissionais, foi transferida para uma escola regular para frequentar uma sala do segmento da EJA no I termo do II segmento.

De acordo com as descrições realizadas pelas professoras participantes, a aluna apresentava problemas de aprendizagem e de indisciplina. As professoras mencionaram que trabalhar com a aluna era muito complicado por conta da agressividade verbal, e da ausência de motivação e empenho para realização das atividades propostas.

As professoras destacaram que a interação entre a aluna e os colegas era bastante conturbada, pois não aceitava ser corrigida ou mesmo questionada sobre suas atitudes e comportamentos. Os professores procuraram auxiliá-la e, principalmente, estabelecer uma relação amistosa, todavia, a aluna não aceitava ser cobrada ou mesmo questionada sobre suas obrigações escolares, e isso acabou provocando descontentamento e desgaste na relação professor-aluno.

Quanto ao rendimento escolar, as professoras descreveram que existiam muitas limitações para apreender o conteúdo trabalhado, além de não comparecer com assiduidade nas atividades de reforço ou mesmo na sala de recursos. A professora da sala regular mencionou que a aluna não possuía material, não realizava as avaliações e trabalhos, e quando cobrada, demonstrava arrogância.

Rosa, 21 anos. I.A/E.D: De acordo com o relato de sua mãe, a aluna apresenta deficiência auditiva e mental leve, este diagnóstico foi apresentado desde o nascimento da aluna, pois sua mãe apresentou o quadro de rubéola durante a gestação.

Quanto à trajetória escolar, começa aos sete anos, pois a aluna não frequentou, por decisão de seus familiares, a educação infantil. O ingresso na escola foi muito conturbado, pois a escola regular não dispunha de profissionais preparados para trabalhar com a deficiência e, segundo sua mãe, não aprovaram a matrícula, justificando desde o começo que a aprendizagem seria difícil.

Diante das recusas e dificuldades de adaptação a mãe procurou a instituição A, para que fossem realizados os testes necessários. A aluna foi matriculada na I.A em uma sala composta somente por alunos com deficiência auditiva, neste ambiente aprendeu a usar a LIBRAS e foi alfabetizada.

A aluna permaneceu na instituição dos oito até os vinte anos. A transferência para a escola regular foi uma decisão dos familiares em parceria com a própria instituição, porque desde que foi inserida no mercado de trabalho, tendo sido contratada para trabalhar no guarda-volumes de um supermercado da cidade de São Carlos, a aluna não aceitava usar uniforme ou mesmo ser vista dentro da instituição, afirmando que não tinha problemas. Nesta ocasião seus familiares recorreram aos profissionais da instituição e, conjuntamente, optaram pela transferência para uma escola regular.

A opção da escola regular para incluir a aluna seguiu dois critérios, estar localizada perto de sua residência e contar com o trabalho da sala de recursos, pois havia a necessidade de um profissional especializado na área da deficiência auditiva e que pudesse dar continuidade ao trabalho de alfabetização e o uso de LIBRAS. A escola regular escolhida para a inclusão foi a mesma que no início do ensino fundamental recusou a efetivação da matrícula por causa da deficiência auditiva, justificando a carência de profissionais especializados.

A aluna foi matriculada em uma sala do segmento da EJA e, no período de coleta de dados, estava completando seis meses de efetiva participação nesta sala de aula.

As professoras respondentes elogiaram a aluna Rosa por sua perseverança, assiduidade e pelos progressos alcançados. Destacaram que em função da deficiência auditiva a aluna apresenta muitas limitações nas aulas de português, entretanto, destacaram que ela sempre frequentou a sala de recursos nos horários opostos ao da aula e participou das atividades de reforço para sanar suas dificuldades.

A relação com os colegas e com os professores era excelente, as pessoas procuravam ajudá-la nas dificuldades e muitas vezes, ela ajudava aos alunos com mais idade, principalmente nas atividades de matemática, pois o seu rendimento escolar era muito bom e por isso os professores sinalizaram que a aluna poderia seguir seus estudos.

Micheli, 16 anos. I.A/E.D: De acordo com o relato da mãe, a aluna Micheli apresenta o diagnóstico de trissomia do cromossomo 21, do tipo mosaico, e possui acompanhamento de médicos, fisioterapeuta e fonoaudiólogo.

A trajetória escolar começa aos quatro anos, quando foi matriculada em uma escola de educação infantil da rede Municipal de ensino de São Carlos. Embora, segundo o relato da mãe, não houve aceitação da aluna por parte dos professores e das próprias crianças, que a excluía por conta do estereótipo e das limitações advindas da deficiência.

A família decidiu pela saída da aluna da escola e por um ano e meio ela só frequentou projetos na UFSCar e no SESC. Este último por oferecer atividades físicas adaptadas. Neste período sua mãe destaca que conheceu muitas mães de filhos deficientes e com isso novas experiências, mas foi por sugestão do médico, que decidiu levar Micheli até a I.A para realização de avaliações.

Com cinco anos a aluna estava matriculada e frequentando uma instituição especializada, mas com o passar do tempo e, principalmente, por conversar com especialistas sobre o assunto, a mãe da Micheli percebeu que a aluna não apresentava progressos quanto à leitura e escrita. Os familiares optaram por retirar a aluna da instituição em função desta situação, pois decorridos cinco anos, não era possível identificar avanços na aprendizagem formal, a rotina escolar da aluna era apenas a frequência as oficinas ocupacionais.

A aluna Micheli tinha nesta época dez anos e estava muito longe da alfabetização, foi então que uma amiga de sua família propôs dar aulas particulares, com o intuito de estimular a aprendizagem. De acordo com o relato da mãe, a menina ficou afastada da escola por dois anos.

Quando completou doze anos apresentava progressos em seu desenvolvimento, então a mesma professora particular a levou para uma sala de recursos em uma escola municipal onde trabalhava e, aos poucos, foi incluindo a aluna até que ao completar quinze anos e já ser uma adolescente, foi formalmente matriculada em uma sala de aula da EJA.

De acordo com o depoimento de sua mãe, a Micheli foi incluída e muito bem acolhida, embora existissem muitas dificuldades e empecilhos, os familiares não desistiram do direito da aluna. No período da coleta de dados a aluna estava com dezesseis anos e frequentando o I termo do II segmento da EJA há um ano.

As professoras destacaram que a aluna apresentava muitas dificuldades de aprendizagem e demonstrava um comportamento muito infantilizado para realizar atividades em grupo ou mesmo nas avaliações individuais.

Os professores procuravam ajudar, mas relataram que em muitos casos as atividades precisariam ser adaptadas, porém faltava-lhes conhecimento e experiência para realizá-las. Quanto à professora da sala de recursos, essa não possuía disponibilidade para atender toda a demanda da escola e ainda prestar o atendimento integral à aluna que precisava de um suporte frequente para realizar as atividades.

Com os colegas a relação era boa, os alunos procuravam ajudá-la nas atividades porque reconheciam o despreparo e a insegurança de alguns professores.

Estas descrições acerca das trajetórias escolares, os detalhes sobre o processo de reconhecimento do problema e as perspectivas futuras para estes alunos favoreceram a possibilidade de uma análise mais ampliada sobre o repertório de cada um, desempenho e expectativas.

Foi possível apreender trajetórias escolares com algum grau de semelhança, cujo ingresso se dá na escola regular, para em seguida ser encaminhado à escola especial, local onde permanecem por um longo período de tempo. Também fica evidente o despreparo das escolas no atendimento às necessidades especiais dos alunos. Os problemas de aprendizagem e de comportamentos são evidentes e cujas origens estão sempre relacionadas ao próprio aluno e não como resultado provável do despreparo do sistema escolar para recebê-los. Os familiares se deparam

constantemente com a falta de perspectivas para os filhos e declaram vários impasses na escolha de propostas educacionais mais apropriadas para os filhos.

3.2 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO ESCOLAR:

Nesta primeira categoria de análise foram apresentados os tópicos sobre a descrição dos ambientes escolares. Procurou-se reconhecer as contribuições sobre o que os alunos, familiares e professoras relataram sobre o ambiente escolar, ou seja, os locais, a rotina na qual ocorriam as atividades, as interações estabelecidas entre alunos, professores e técnicos e a interação entre os alunos e seus colegas. Essas descrições apresentaram os dados que favoreceram analisar o contexto onde estes alunos estão inseridos, as atividades propostas e a estruturação do ambiente escolar.

Primeiramente, foram apresentados os dados dos alunos e, posteriormente, de seus familiares e professoras. As abordagens começaram pelas recordações das instituições e na sequência as descrições sobre a escola regular.

3.2.1 Descrição do ambiente escolar

Os alunos caracterizaram o período em que frequentaram o ambiente escolar especializado, com riqueza de detalhes e, embora para alguns o período no qual ocorreu a transferência era mais extenso, não significou um fator para favorecer rupturas no emprego da memória ou em relatos mais superficiais.

Os seis alunos entrevistados, ao empregarem suas memórias, fizeram comentários sobre as principais atividades, os ambientes frequentados, os atendimentos, festas, reuniões, os professores e os colegas. Todos os apontamentos estavam atrelados às histórias, momentos e pessoas marcantes em suas trajetórias.

Nos três trechos que foram explicitados, é perceptível a relevância desse período para os alunos, pois descreveram com facilidade fatos que aconteceram a um tempo significativo, nomes de professores, técnicos e colegas, mesmo trabalhando com a descrição de instituições distintas, não existiram diferenças quanto ao detalhamento.

Todavia é preciso considerar que a Instituição B difere da Instituição A, no que diz respeito à quantidade de descrições, pois cinco dos alunos participantes descreveram pormenorizadamente a Instituição A, enquanto que a Instituição B foi relatada por um único aluno.⁵

Eu gostei de tudo lá, por que eu aprendi ler e escrever;
As atividade na oficina de crochê, sapateado era bom também. Quando tinha viagem nós ia lá na cidade mostra a dança era muito legal!

Os atendimento com a fonozótica, pitinologa e o a educação física era bom, mais o lugar que eu gostava era brinquedoteca por que tinha joguinho,e também os amigo que é bom.(Talita, 18 anos. I.A/ E.D)

Eu gostava das bucha lá, (as oficinas) por que dava dinheiro, a banda, mais eu não tocava, eu não consego toca e a professora falava que eu trapalho. De escreve eu não lembro muito não, era chato e só cortava revista. (Joaquim, 25 anos. I.B/E.C)

A oficina de sapataria, aluna de coral e as aulas de futebol é bom e ensina as coisas pra nós no futuro. Os professor falava coisa boa e explica como fazia certinho.(Ricardo,26 anos.I.A/E.C)

Quanto às análises e apreciações realizadas pelos familiares é preciso considerar que embora tenham relatado as atividades, ambientes, profissionais e outras situações que envolvam a descrição do ambiente escolar especializado, os familiares não ofereceram a mesma riqueza de detalhes e descreveram apenas as participações em festas, os trabalhos produzidos na instituição e levados para casa. Mas quanto às preferências e recusas por parte dos alunos, todos demonstraram incertezas e responderam de maneira imprecisa.

De acordo com os relatos explicitados, para alguns dos familiares respondentes, a transferência significou a perda de alguns benefícios, como médico, dentista e os técnicos (psicólogo, fonoaudiólogo, fisioterapeuta). Para outros, significou perder a oportunidade de ser inserido no mercado de trabalho, pois as instituições possuem

⁵ Cabe destacar que para análise não serão utilizados os critérios quantitativos e comparativos entre as instituições, por não se figurar dentre as questões de pesquisa do presente trabalho.

convênios com empresas que contratam estes alunos, o que para os familiares é uma possibilidade que favorece a autonomia e possibilita ao aluno obter uma renda mensal.

Ela gostava das aulas de sapateado e da banda, por que ela viajava com o grupo pra apresentar nas outras cidades. Na I.A tinha muita coisa e que hoje faz falta, o médico, dentista. (Mãe da Rosa, I.A/ E.D)

Ele gostava muito da I.A, tanto que quando ele foi transferido passou por um momento difícil, por que ficou se sentindo excluído e ficou infeliz. Na I.A ele gostava muito das oficinas de sapataria, de carpintaria, por que ajudou para arrumar um emprego, isso foi muito bom para ele, mas também gostava das atividades esportivas e das aulas de banda, mas nunca reclamava de nada. (Irmão do Ricardo, I.A, E.C)

EJA: Sobre a escola regular as descrições e caracterizações sobre o prédio e estrutura estão distantes das descrições pormenorizadas que teceram sobre as instituições, porque não reconheceram na escola regular a mesma diversidade de ambientes e atividades oferecidas. No entanto descreveram a sala de aula, o pátio e a biblioteca, ou seja, os ambientes frequentados na escola regular.

Dos seis alunos participantes, quatro caracterizaram de maneira pejorativa os prédios, pois destacavam as depredações, pichações e a má conservação do ambiente escolar.

Ao descreverem a escola regular, pontuaram a ausência de atividades esportivas, artísticas ou manuais, e relataram que não são significativas atividades apenas dentro da sala de aula.

Nessa escola só tem aula e lição e prova, mais nada. (Lucia, 15 anos. I.A/E.C)

Nessa escola é tudo feio e estragado e nem tem outro lugar é só dentro da classe e mais nada. (Talita, 18 anos. I.A/E.D)

Aqui não tem nem educação física e nem outra sala é só classe e lição e as vezes tem até trabalho de grupo aí que é mais ruim. (Ricardo, 26 anos. I.A/E.C)

Dois dos alunos entrevistados apresentaram descrições diferenciadas e relataram de maneira positiva a escola regular, apontaram que a ausência de atividades e outros ambientes eram supridos pelas possibilidades de aprender, pois destacam como relevante a frequência com que permaneciam na sala de aula, ou seja, a quantidade de aulas, conteúdos e atividades que envolvessem leitura e escrita.

Eu gosto da sala de aprende e na sala de recurso, por que lá tem lição e eu aprendo bastante, e a professoras ensina muita lição. (Rosa, 21.I.A /E.D)

Tem muita aula e eu até sustei, mas é bom pra aprende. Eu gosto da escola por que ta bom assim e pra ir nas atividade eu vou com a minha mãe na piscina e na faculdade(UFSCar).(Micheli, 16 anos. I.A/E.D)

Nos relatos dos familiares, não existe a mesma concordância, pois para três dos familiares respondentes, a escola regular deveria oferecer as mesmas atividades e oportunidades que anteriormente os alunos recebiam das instituições, e ainda, propiciar melhores condições de aprendizagem, uma vez que estes alunos não apresentaram desenvolvimento, pois o processo de aprendizagem estava estagnado.

A Lucia fala que nesta escola não tem nada e só de vez em quando vai na biblioteca, eu acho isso errado, por que eles perde a vontade de aprende na escola e além do que, ela reclama de estuda de noite.(Mãe da Lucia. I.A /E. C)

Eu não sei como funciona exatamente, mas tem todas as disciplinas, prova, trabalho em grupo e para casa, poderia ter outras atividades por que é desgastantes para eles que foram acostumados com outro tipo de escola (Irmão do Ricardo.I.A/E.C)

Para os outros três familiares respondentes, a escola regular estava cumprindo o seu papel e oferecendo possibilidades não só para o desenvolvimento do aluno quanto

aos critérios de aprendizagem, mas também em relação à comunicação, socialização e independência.

Ela gosta das atividades na sala de recurso, pois os jogos pedagógicos e no computador chamam sua atenção, isto tem contribuído muito, pois a professora de Educação Especial trabalha paralelo com as professoras da sala e isso é legal e está dando bons resultados com a Micheli. (Mãe da aluna Micheli, I.A/E.D)

Ela gosta das aulas e principalmente das aulas na sala de recurso, pois atividade diferente não tem não, mais pra aprende ta sendo ótimo, por que faz falta as coisa da I.A,mas é melhor sabe que a minha filha tá aprendendo. (Mãe da aluna Rosa. I.A/E.D)

As professoras respondentes descreveram que as escolas regulares, especificadamente as salas da EJA, não foram adaptadas e preparadas para receber alunos com deficiência, pois faltavam adaptações físicas, nos mobiliários, no material, também no currículo e, principalmente, capacitação e formação dos profissionais.

Para que a inclusão ocorra é preciso mais que inserir os alunos com deficiência em escolas regulares, são necessários profissionais aptos para o trabalho e uma equipe multidisciplinar, porque o trabalho precisa ser coletivo, caso contrário, o processo de inclusão permanecerá na condição de discurso.

Eu entendo assim, que tem alunos que por mais que a gente faça esforço e invente novos métodos ou teorias não vão conseguir acompanhar o conteúdo, por exemplo, não vamos colocar um aluno autista com baixo rendimento em uma sala de aula com mais trinta alunos por que não funcionará e realmente neste tipo de inclusão eu não acredito. Agora um aluno que mesmo apresentando uma deficiência, mas que possa ser adaptado o ambiente, o material didático e o currículo ai eu acho que vale a pena investir, pois já existem bons resultados.

Para realmente acontecer à inclusão é preciso uma equipe de técnicos para trabalhar nas escolas, professores e funcionários da escola capacitados, lugares adaptados, material adaptado enfim muita coisa.

(Professora Helena Sala de Recursos (S.R)/E.C)

As escolas não estão preparadas, atualmente existe uma grande confusão, pois falta o básico que é a escola adaptada, o professor preparado e o material apropriado.
(Professora Tais EJA/E.D)

3.2.2 Rotina das atividades:

Na Instituição: Nesta categoria, dos seis alunos participantes, existem diferenciações apenas no depoimento do aluno que frequentou a Instituição B, pois os cinco demais descreveram com detalhamento a rotina das atividades que participaram na Instituição A. Baseando-se na análise destes relatos é possível compreender que para estes alunos, participar das atividades artísticas, esportivas ou manuais representava a oportunidade de obter êxito, ou seja, permitiam que eles se enxergassem sem limitações e semelhantes às outras pessoas.

Eu fazia aula de sapateado e nas apresentação as pessoa ia ver e eu ficava muito feliz,por que eu dançava bem igual os outro e ninguém falava que eu era da I.A. (Talita,18 anos.I.A/E.D)

Sobre a rotina das atividades, os seis descreveram que existiam muitas atividades externas, ou seja, fora da sala de aula, e pouco mencionam as atividades relacionadas à leitura e escrita. No entanto, descreveram a organização que reconheciam, pois as atividades e atendimentos seguiam um horário fixo, porém o desenvolvimento das atividades ficava fragmentado, pois os alunos eram atendidos concomitantemente em atividades diferenciadas, dificultando o ensino de conteúdos escolares.

Lá tinha aula de crochê, oficina, sapateado, coral, banda, mas dependia do dia e também aula de escrever. E todo dia tinha atendimento com fonozótica e na brinquedoteca.

(Talita, 18 anos I.A/E.D)

Tinha aula de escreve e aprende a LIBRAS e as de oficina, mas tinha atividade todo dia e era legal. E eu tocava na banda e as pessoa batia palma eu fico feliz.

(Rosa, 21 anos. I.A/E.D)

Este tópico apresenta uma visão superficial dos familiares sobre a rotina escolar experienciada pelos alunos, pois descreveram que não reconheciam a rotina das instituições e por isso relataram sobre os comentários que os alunos realizavam em casa e apontaram as atividades que estes alunos preferiam, mas não sabiam com exatidão como e quando aconteciam estas atividades.

As aulas era bastante ela sempre fazia trabalhos manuais e também de aprender mesmo. (Mãe da aluna Lucia. I.A/E.C)

Os acontecimentos do dia-a-dia ele não falava muito, apenas das lições, das conversas com os amigos e o que a professora falava, mas mesmo assim bem pouco. (Irmão do Ricardo. I.A/E.C)

EJA: Dentro deste tópico, é possível identificar uma diferenciação entre os dois ambientes escolares analisados, pois os alunos descreveram a escola regular com o prejuízo de não apresentar atividades extracurriculares ou outras atividades profissionalizantes. Os alunos descreveram que o trabalho realizado somente dentro da sala de aula não é significativo, e sim, torna-se cansativo.

Para alguns alunos essa nova rotina era muito conflitante com a da Instituição, um ambiente diferente, com horários diferenciados, atividades que exigem ritmo para realizar e finalizar.

Outras diferenciações eram as avaliações e trabalhos para serem realizados em grupo, inovações que colidem com as limitações dos alunos com deficiências, pois são necessárias habilidades e conhecimento para participar dos trabalhos coletivos ou mesmo para realizar as avaliações.

Tem muita matéria e até Inglês, mais a gente só fica na classe e faz trabalho no grupo. (Ricardo, 26 anos. I.A/E.C)

Tem aula de português, matemática, Inglês e história, mas não tem outras aula e é um monte junto.(Rosa, 21 anos. I.A/E.D)

Na escola de agora só tem aula e lição e prova, mais nada.(Lucia, 15 anos. I.A/E.C)

Apenas dois familiares reconheciam a rotina de atividades da escola regular, os demais justificaram que por não existirem reuniões bimestrais não conseguiam acompanhar a rotina dos alunos.

Eu não sei como funciona exatamente por que não tem reunião, mas tem todas as disciplinas, prova, trabalho em grupo e para casa. (Irmão do Ricardo. I.A/E.C)

Ele vai na aula e uma vez a classe vai na biblioteca e eu sei que ele gosta,mas do resto eu não sei. (Mãe do Joaquim.I.A/E.C)

Os dois familiares que reconheciam essa rotina de atividades eram envolvidos nesse processo e procuravam saber sobre os acontecimentos, progressos e retrocessos, semanalmente, embora não existissem reuniões ou convocações específicas para esta finalidade.

Ela tem duas vezes por semana aula com a professora de educação especial de tarde e o resto da semana aula normal à noite. (Mãe da aluna Rosa. I.A/E.D)

Existe mais organização e a prioridade é ensinar ler, escrever, trabalhar com os números, enfim o papel da escola. (Mãe da Micheli. I.A/E.D)

As professoras descreveram que, de acordo com a estruturação da EJA, as atividades eram realizadas de maneira fragmentada e que era preciso maior agilidade

para acompanhar, pois existia a questão dos horários para início e término das aulas. Contudo descreveram que na sala regular as atividades eram as mesmas e que dificilmente conseguiam adaptar materiais e atividades, isso justificado pela falta de tempo e conhecimento sobre a área de Educação Especial.

As professoras das salas de recursos descreveram que procuravam trabalhar o apoio pedagógico, ou seja, investiam em desenvolver habilidades que proporcionariam melhores resultados para a aprendizagem, além de procurar auxiliar o professor da sala regular. No entanto, faltavam interesse e tempo para esta troca de experiências.

O trabalho é igual e as atividades propostas são iguais e junto aos outros alunos eu sei que o rendimento é menor e o ponto de chegada é mais lento, no entanto este programa de ensino prepara para o mercado de trabalho e não como fonte principal a total aquisição do conhecimento. (Tais, EJA/E.D)

O atendimento muitas vezes não dá para ser individual, pois a demanda é grande então organizamos de acordo com a necessidade de cada aluno. Os grupos são compostos de cinco alunos de acordo com a idade e série que está. Nós das salas de recurso procuramos trabalhar com as habilidades, ou seja, jogos ou atividades que estimulem pré-requisitos para que a aprendizagem se desenvolva. Há um tempo atrás alguns professores da sala regular nos procuravam para pedir sugestões e idéias para as atividades a serem trabalhadas. Hoje em dia eu não vejo empenho, apesar de tanta luta e discurso no horário de HTPC, por exemplo, no primeiro semestre deste ano os professores decidiram agrupar duas provas por dia e a aluna Rosa ficou desesperada, pois não estava acostumada a fazer provas e por que tem dificuldades na fixação de conteúdo, ou seja, não acompanha o ritmo dos demais alunos sem que haja intervenções para ajudá-la. Os professores não querem fazer além do que foi planejada no começo do semestre, esta que é a verdade, pois estão cansados e falta tempo para adaptar aulas, métodos e avaliações para estes alunos. (Eliana. S.R/E.D)

3.2.3 Relação professor-aluno:

Esta categoria de análise revela a importância da figura do professor para estes dois contextos em estudo e, principalmente, as relações que se estabelecem entre o professor e o aluno, pois são conexões que sinalizam impressões, concepções e traços de afetividade construída.

Na Instituição: De acordo com os depoimentos aparecem diferenças entre os depoimentos sobre a instituição A e B, pois cinco dos alunos fizeram menção às professoras da instituição A com entusiasmo e recordaram seus nomes, principalmente daquelas que participaram do início da alfabetização. Os alunos apresentaram em seus relatos o quanto essas professoras os ajudaram no processo de aquisição da leitura e da escrita, e sinalizaram a forma competente e experiente com a qual utilizavam métodos e recursos diferenciados para ajudá-los.

As professoras era muito carinhosas e dava atenção pra gente, explicava até que todos aprendia e só fala pra nós conversa baixo, mas não gritava, foi a professora de lá que me ensinou a ler e escrever. (Lucia, 15 anos. I.A/E.C)

As professora não era boa e nem gostava de ajudar as gentes que não aprendia e só gritava e fala que pra mim não diantava nada. (Joaquim, 25 anos. I.B/E.C)

Os familiares, de forma unânime, elogiaram as professoras das instituições e as caracterizaram como sendo mais comprometidas, por serem mais atenciosas com os alunos com deficiência e, principalmente, porque em muitos dos casos foram elas que alfabetizaram estes alunos. Destacaram também que as conheciam e mantinham contato com frequência.

As professora dela gostava muito da Rosa e sempre liga em casa pra saber dela, tinha uma que ia lá pra ensinar LIBRAS e a outra que ensinava as coisa de escola mesmo. (Mãe da Rosa. I.A/E.D)

Ela gostava de estudar lá, então gostava muito das professoras e lembra de todas até hoje, até tinha uma que era muito amorosa e dava muita atenção para a Talita, principalmente na época que a mãe dela foi embora e abandonou ela. (Pai da Talita. I.A/E.D)

Lá tinha bastante professora e pareciam ser muito competentes, mas nós as conhecíamos das reuniões e das situações onde íamos procurar saber do Ricardo. (Irmão do Ricardo. I.A/E.C)

EJA: Os alunos descreveram que os professores da escola regular não eram carinhosos e atenciosos, estabelecendo assim, comparações com os professores das instituições.

De acordo com a estrutura da escola e, principalmente da sala da *EJA*, onde estes alunos estavam matriculados, o professor não possuiria tempo hábil para transmitir o conteúdo e destinar explicações individuais no período de cinquenta minutos de aula. No entanto, para muitos dos alunos, esse parecia ser um traço de desinteresse e falta de atenção com suas dificuldades.

Diferente da menção que os alunos fizeram sobre os professores da sala regular, eles destacaram a presença do professor da sala de recursos, pois o trabalho individualizado e diferenciado em recursos e métodos pode se aproximar mais do que consideram como ensino ideal.

As professoras é boa, mais é que tem pouco tempo para ajuda e muita gente que não sabe. (Lucia, 15 anos.I.A/E.C)

As professora ajuda bastante e só te umas que fica brava quando a gente não aprende, mas as aula é rapidinho e nem dá tempo de aprende tudo, então a professora de recurso é que ensina mais.(Rosa,21 anos I.A/E.D)

Tem os professor que ensina duas três veis e os outro que não gosta de ensina e finge que a gente já sabe a lição. (Joaquim, 25 anos.I.B/E.C)

Quanto aos depoimentos dos familiares, a escola regular e as relações com os professores eram muito distanciadas, pois não existiam reuniões ou atividades que congregassem familiares e escola. Alguns deles nem mesmo conheciam os professores dos alunos e tampouco reconheciam o trabalho que estava sendo desenvolvido no

ambiente escolar. Os relatos foram embasados nos comentários tecidos pelos alunos em casa.

Eu não conheço as professora, mas ela não gosta muito não e diz que tem professor que só fica falando da vida com os aluno mais velho, outros que não dão lição ou não corrige.(Mãe da Lucia.I.A/E.C)

O Ricardo gosta dos professores e sempre elogia, diz que alguns são atencioso, eu acredito que seja positivo, pois reconhecem as limitações e trabalham a favor das habilidades e não ficam trabalhando somente as dificuldades. (Irmão do Ricardo.I.A/E.C)

Agora tem muito professor e sempre tem uns com mais atenção e outros que não ligam, mas ela reclama da professora de português que é brava e não ajuda os que têm maior dificuldade.... Eu não conheço os professor, por quer nunca fui chamado. (Pai da Talita. I.A/E.D)

As professoras descreveram que essa interação ocorreu de maneira positiva, pois alguns alunos egressos de instituições eram muito carinhosos e muito esforçados. Entretanto, mencionaram que existiam os alunos que apresentavam problemas comportamentais e que desrespeitavam professores e colegas da classe.

As professoras das salas de recursos não mencionaram esses problemas e justificaram que o trabalho é individualizado ou direcionado, então não surgiam possibilidades de indisciplina.

Com uns alunos a relação é ótima, mas com outros é complicados por que apresentam total falta de educação, coitados eles nem percebem, mas acabam ofendendo a gente e também os colegas, pois por serem especiais nós contornamos. A menina que está na minha sala é muito agressiva, fala mal de mim e atrapalha os outros alunos e os outros dois são bem quietos e quase nem fazem nada. No fim eu tenho muita pena deles. (Maria. EJA /E.C)

Comigo todos tem uma boa relação às vezes preciso chamar atenção da Lucia por que a professora regular reclama do comportamento agressivo dela e da maneira pela qual ela

trata os colegas de sala. Os outros dois são queridos com todos os professores eu não tenho queixa deles (Helena S.R /E.C)

3.2.4 O relacionamento com os colegas:

Na Instituição: Este tópico da categoria de análise que abarca as descrições do ambiente escolar apresenta um destaque importante, tendo em vista que o envolvimento dos alunos com seus colegas na instituição em muitas situações podem justificar sua permanência neste ambiente. De acordo com a possibilidade da socialização, os alunos não identificavam traços de diferenciação.

Os alunos descreveram os passeios, as atividades, brincadeiras e viagens promovidas pela instituição como pontos primordiais de seus relatos e marcantes em suas trajetórias escolares.

Lá na I.A eu tenho uns amigo e que agora ficou lá, mas as gente passeia com a banda e era legal, o grupo ia nas outra cidade e tocava e era legal por que batia palma pra gente todo mundo falava que era bonito, eu gostava dos amigo e ninguém brincava ou tirava sarro.(Rosa 21 anos, I.A/E.D)

Eu tinha muito amigo lá e eu gostava por que tudo era igual e a gente até fazia passei junto, no shopping de final de semana. (Lucia,15 anos.I.A/E.C)

Eu tinha uns amigo, mas tinha dia que eu ficava no canto, por que eu acordava nervoso e os outro me enchia o saco e eu queria ficar sozinho e o pessoal aceitava e no outro dia a gente vortava conversa. (Ricardo,26 anos.I.A/E.C)

Os familiares apresentaram dados semelhantes, porque o que reconheciam sobre a relação entre os colegas é o que ouviam dos alunos em casa ou dos professores durante as reuniões. Contudo, este tópico sinaliza a questão da socialização dos alunos, pois de acordo com as manifestações esse é o traço mais marcante, todas as atividades e acontecimentos incidiam na busca de socializar para se aproximar do que seria o ideal.

O pessoal gostava dele lá, mas ele não falava os nomes aqui em casa por que como eu disse ele é muito fechado, mas participava das atividade na oficina e os colegas ajudava ele e eu acho isso importante. (Mãe do aluno Joaquim.I.B/E.C)

A Talita tinha um monte de amigos e tinha uma que até dormia em casa, elas ia passear sempre juntas, quanto a isso ela nunca teve problema. Os amigos ajudava muito ela nas atividade de lição e nas outra tavam sempre juntos e isso fazia eles se sentir importante. (Pai da Talita.I.A/E.D).

Na *EJA*, os dados coletados sobre a relação com os colegas no ambiente da escola regular, distanciam-se do que foi descrito anteriormente, os alunos não descreveram os mesmos sentimentos de companheirismo e eram extremamente comedidos em seus depoimentos sobre os colegas do ambiente escolar atual.

Os alunos que frequentam as salas da *EJA* estão configurados em várias faixas etárias, com isso as limitações e dificuldades não consistem apenas em traços de deficiência, mas em rupturas de trajetórias escolares e regressos tardios à escola regular.

Eu não tenho muito colega não, por que aqui tem muita coisa errada e droga, então eu fico mais no canto sozinho.
(Ricardo, 26 anos. I.A/E.C)

Na escola, eu tenho uns colegas, mais o meu amigo Jorge é quem mais me ajuda e ele me dá força se não eu já tinha parado, por que eu não aprendo. A gente tá vendendo sucata e eu juntando o dinheiro do serviço pra nós ir dar umas volta junto. (Joaquim, 25 anos. I.B/E.C)

Quanto aos familiares, não contribuíram com dados diferenciados, pelo desconhecimento das amizades e relações estabelecidas dentro do ambiente escolar regular, uma vez que não existiam investimentos para que se estabelecesse a relação entre escola e família.

Os familiares em seus relatos reforçaram o que os alunos haviam apresentado anteriormente, a caracterização da sala de aula e as situações que envolviam os demais alunos da escola.

A Talita reclama muito da sala de aula do EJA por que tem muitas pessoas mais velhas e que eles não aceitam brincadeiras e nem que os alunos sejam devagar pra aprender, então acredito que ela não tenha muitos amigos não. (Pai da Talita. I.A/E.D)

Ela tem menos amigos, mas conhece o pessoal daqui de perto que vai e vem junto com ela. A Lucia reclama que nesta escola tem muita gente com mais idade e que mistura muito e que no portão da escola fica um pessoal usando droga. (Mãe da Lucia. I.A/E.C)

Ela tem uma boa relação e até ajuda os mais velhos que não aprende matemática e também tem os que ajuda ela nas dificuldades. (Mãe da Rosa. I.A/E.D)

As professoras descreveram que as relações estabelecidas entre os alunos egressos de instituições e os alunos da sala da EJA, eram, em algumas circunstâncias, conturbadas, porque os alunos da EJA, por serem mais experientes ou apresentarem mais idade, não se acostumavam com as limitações e problemas que os alunos com deficiência apresentavam na escola regular. Mesmo assim, descreveram que em outros casos, estabeleciam relações bastante amistosas e passavam a auxiliar estes alunos em suas dificuldades.

A Rosa e a Micheli se relacionam muito bem e às vezes elas até ajudam os colegas. A Talita não é bem aceita pelo grupo, pois contraria a todos e gosta muito de chamar atenção fazendo bagunça e sendo arrogante com as pessoas com mais idade. (Tais.EJA/E.D)

A Lucia não se relaciona muito bem com nenhum dos colegas, pois os alunos são mais velhos e querem aprender e quando a Lucia começa discutir com a professora os demais alunos ficam bravos e aí a discussão é geral. O Ricardo é bem tímido então fica com poucos colegas quase sempre

está sozinho e o Joaquim é querido por todos da escola, principalmente por que infelizmente os alunos têm dó da condição dele, ou seja, eles ficam com pena por ele não aprender. (Helena. S.R/E.C)

3.2.5 Situações de discriminação:

Na *Instituição*, entre as descrições sobre o ambiente escolar, este foi o tópico em que os alunos apresentaram maiores dificuldades para relatar, porque lembrar esses fatos significou apresentar situações constrangedoras, que muitos procuram esquecer.

Os alunos associavam as situações de discriminação com a obrigatoriedade do uso do uniforme e o ônibus da instituição, pois eram rotulados e apontados como doentes por conta destas identificações.

As pessoa da rua via eu com a camiseta e ficava falando coisas feias e dava vontade de parar e de ir lá, as pessoa falava que nós era o locão da I.A. (Ricardo, 26 anos. I.A/E.C)

Eu não gostava do uniforme e do ônibus, por que eu não gosto e tinha vergonha, todo mundo gritava e xingava e aí eu punha a blusa de frio em cima.(Rosa, 21 anos. I.A/E.D).

Eu não gostava de por o uniforme, por que os meninos da rua me chamavam de.....e eu ficava triste, mais não tinha vergonha de estuda lá (Talita, 18 anos. I.A/E.D)

Os familiares demonstraram as mesmas representações dos alunos e até mesmo maiores indignações, devido a sua impotência diante destas situações. Esses constrangimentos perpassam as questões de estigmas e rótulos atribuídos historicamente pela sociedade.

Do que ela não gostava era de usar uniforme e o ônibus da I.A, por que os vizinho fala que ela era retardada e isso fazia ela chorar e eu também né, por que pra mim é triste

saber que algumas pessoas não aceita ela.(Mãe da aluna Lucia. I.A/E.C)

Por ter estudado na I.A, mas também pela deficiência em si a Micheli é discriminada por grande parte da família e por algumas pessoas que moram aqui perto.(Mãe da aluna Micheli. I.a/E.D)

Eu acho que estas situações de discriminação estão ligados ao fato dele não querer usar uniforme ou usar o ônibus da I.A, pois dizia que as pessoas da rua xingavam ele de retardado e outras coisas que o deixavam triste.(Irmão do Ricardo.I.A/E.C)

Na EJA, diferentemente do que foram analisados no ambiente escolar especializado, os alunos não descreveram as dificuldades e situações de discriminação. De acordo com os depoimentos, não contavam para os demais colegas que já frequentaram o ensino especializado e, mesmo que ocorresse alguma situação constrangedora, não era entendido enquanto discriminação e sim dificuldades de interação entre os alunos.

Lá não tem nada, por que é muita gente e as professora fica brava e as pessoas é mais velha e não brinca.(Rosa, 21 anos. I.A/E.D)

Aqui não aconteceu nada não. Ninguém sabe que eu estudei lá e eu fico no canto. (Ricardo 26 anos. I.A/E.C)

Quanto aos familiares, por não apresentarem uma relação mais estreita com a escola regular e seus profissionais, não apresentaram nenhum dado sobre este tópico. Diferentemente da instituição, não é algo que mereça preocupação.

Eu acredito que nesta escola não aconteça nada disso não, por que ela não reclamou de nada. (Pai da Talita. I.A/E.D)

Ele é tão fechado que nem pra reclamar, mas eu acho que não aconteceu nada. (Mãe do Joaquim. I.A/E.C)

3.2.6 Perspectiva para o futuro:

Na Instituição, a preparação para o futuro, significava o que a instituição fornecia nas oficinas, ou seja, as práticas e os exercícios desenvolvidos, assim consideravam-se aptos para o mercado de trabalho, uma vez que a instituição possuía convênio com empresas na cidade, e estas forneciam oportunidades de emprego remunerado para os alunos mais velhos e que apresentassem boa desenvoltura nas práticas das oficinas.

Eu só pensava em trabalhar nas empresas e ganhar um dinheiro, por que a gente fazia nas oficina. (Joaquim, 25 anos I.B/E.C)

Eu pensava em trabalhar, por que lá agente sabia que podia era igual nas oficina de sapataria e marcenaria era fazer e só. (Ricardo 26 anos, I.A/E.C)

Os familiares apresentaram perspectivas diferenciadas no período em que estudavam nas instituições. Para alguns o importante era aprender a ler e escrever, enquanto que para outros, representou o desenvolvimento na questão da comunicação, socialização e autonomia. Embora estas situações e perspectivas estejam envolvidas com possibilidades de inserção no mercado de trabalho, para estes familiares o mais relevante eram as possibilidades de progressos concretos.

Lá na I.A, o Ricardo foi encaminhado para o mercado de trabalho, por que foi trabalhar em uma fábrica e isso fez com que ele se torna-se mais independente, mais sociável e comunicativo. E outra coisa é que lá as oficinas articulam isso, então para ele estudar lá representava estar trabalhando e quando ele saiu foi difícil explicar o porque. (Irmão do Ricardo.I.A/E.C)

Quando ela tava lá na I.A eu só pensava se ela ia conseguir aprender ler e escrever, então essa era a minha vontade e a dela também. (Pai da Talita.I.A/E.D)

Quando ela foi estudar lá, a coisa que eu mais queria é que ela aprendesse a conversa, por que era difícil, mas depois ela aprendeu e aprendeu a língua de sinais também. (Mãe da Rosa. I.A/E.D)

Na EJA, o ambiente escolar regular favorecia novas perspectivas, tendo em vista que os alunos estavam em companhia de diferentes pessoas e encontravam na diversidade de conteúdos e profissionais a possibilidade de continuar seus estudos.

Agora eu quero estudar até terminar e ser enfermeira.
(Lucia, 15 anos. I.A/E.C)

Eu vou estudar até aprender e depois arruma outro emprego, por que só no restaurante é pouco. (Joaquim, 25 anos I.B/E.C)

Para os familiares, as perspectivas para o futuro também estavam atreladas às possibilidades de seguir nos estudos até a sua conclusão, bem como se tornar adulto e responsável por si, ou seja, a conquista da autonomia e independência financeira.

A gente queria que ele aprenda ler e escrever para se virar no futuro, pois eu e o pai dele já somos velhos e ele precisa se sustentar, então eu fico preocupada. (Mãe do Joaquim. I.B/E.C)

Por mim eu quero que ela continue até terminar os estudos e até fazer uma faculdade, mas ela só fala de estudar, trabalhar para depois casar. (Mãe da Rosa. I.A/E.D)

Ele fala de continuar os estudos e nós estamos dando força.
(Irmão do Ricardo. I.A/E.C)

De acordo com os relatos de três professoras respondentes, para alguns dos alunos era perceptível que existissem limitações por conta da deficiência, contudo para outros era possível identificar novas possibilidades de estudos e de inserção no mercado de trabalho. Para uma professora, os alunos com deficiência não apresentariam progressos porque não possuíam habilidades para continuar seus estudos ou mesmo serem inseridos no mercado de trabalho, sem que realizassem atividades repetitivas e extremamente ocupacionais.

Eu percebo que a maioria desses alunos quer aprender sempre mais e por isso às vezes eu sinto um pouco de frustração, pois os professores do regular não apresentam a eles formas diferenciadas e quando chegam para o atendimento comigo os que vêm apresentam tanta dificuldade que uma hora de atendimento é pouco.

Eu gostaria que todos terminassem os estudos e conseguissem um trabalho digno. A minha preocupação é com os que apresentam muitas dificuldades, pois eu penso até quando vão ficar aprendendo as mesmas coisas e mudando de escola atrás de um milagre” (Helena S.R/E.C)

“Que eles vão ficar com o diploma na mão e arrumar depois um tipo de trabalho adequado, pois as empresas são por lei obrigadas a empregá-los. Eu creio que eles consigam ser empacotadores ou trabalhar em provadores de lojas, pois eu tenho visto muito atualmente. (Maria. S.R/E.C)

3.3 APRENDIZAGEM NOS DOIS CONTEXTOS ESCOLARES:

Nesta categoria de análise foram apontados tópicos que abarcam a questão da aprendizagem em ambos os contextos escolares. De acordo com os relatos, é possível entender como eram estruturados os ambientes escolares, identificar as adaptações curriculares que foram realizadas, o conteúdo transmitido e as reais dificuldades, ou seja, os pontos negativos e métodos que não funcionaram ou ainda, atitudes que significaram a exclusão ao invés da inclusão.

3.3.1 Conteúdos desenvolvidos:

Na Instituição, os alunos não descreveram com precisão os conteúdos que eram trabalhados dentro de sala de aula nas instituições, apenas relataram que existiam aulas de matemática, português e oficinas.

Os alunos não compreenderam a denominação “conteúdos” e confundiram-na com outro tópico do questionário, a organização das aulas e ainda assim, é possível

perceber que as atividades relacionadas à leitura e escrita não estavam organizadas para o trabalho diário, justificando o fato de não estar configurada como atividade significativa, como as outras de cunho artístico, manual e esportivo.

O aluno não responde sobre os conteúdos, apenas destaca que tinha atividades de escreve e contar. (Ricardo, 26 anos.I.A/E.C)

Lá tem aula de matemática e para escrever e depois só oficina e banda. (Rosa, 21 anos.I.A/E.D)

Quanto aos familiares, não discriminaram os conteúdos trabalhados na instituição, pois o único acompanhamento era o caderno de atividades para casa, ou seja, um monitoramento muito distante e sutil, tendo em vista que os conteúdos que não foram trabalhados com atividades para casa podem ou não terem sido cogitados.

Neste tópico a mãe da aluna Micheli apresentou um relato diferenciado, pois reconhecia os conteúdos trabalhados e os que ainda não tinham sido objeto de ensino e apresenta uma observação quanto à produtividade de atividades, que muito mais interessava a instituição do que ao próprio aluno.

Eram mais atividades ocupacionais, pois letras e números ela não aprendeu e nem tinha nada no caderno, estranho que as atividades que ela realizava eram perfeitas e óbvio não havia sido ela que tinha realizado e em algumas situações levavam para exposição às atividades dos alunos com deficiência, isso era revoltante. (Mãe da aluna Micheli. I.A/E.D)

As aula era de tudo, as aula de trabalho manuais e as de aprender ler e escrever, eu via os caderno e via as lição.
(Mãe da aluna Lucia. I.A/E.C)

Na EJA, os alunos destacaram que a sua estrutura, para eles que eram egressos de instituições, é um agravante, porque eram muitas novidades, como a quantidade de professores, de disciplinas, o processo de avaliação, os trabalhos em grupo, heterogeneidade da sala e o currículo que, mesmo simplificado, ainda era muito

complexo para muitos dos alunos que estavam ingressando no ensino regular, ou mesmo retornando a uma sala de aula.

Tem aula de português, matemática, inglês e um monte de outras que é pra ler e escrever, mais é tudo difícil. (Talita, 18 anos. I.A/E.D)

Tem muita aula e até tabaio no grupo e prova é mais difícil, tem dia a professora não termina a lição e vem outra e fica sem terminar de copia.(Rosa, 21 anos. I.A/E.D)

Nessa escola tem aula de tudo e até de Inglês, as veis eu fico nervoso por que nem termina a lição e vem outro professor. (Ricardo, 26 anos. I.A/E.C)

Os familiares não reconheceram os conteúdos trabalhados, mas sinalizaram que as matérias eram iguais às de uma escola normal e isso acarretava em provas, trabalhos e as dificuldades inerentes a esse processo, pois em muitos dos relatos esse é um ponto negativo, ou seja, desestimulador.

Tem bastante aula, por que ele ta no EJA e as matéria é mais difícil mesmo, então ele fica desanimado. (Mãe do Joaquim.I.B/E.C)

As aulas são de todas as matérias, eu sei que as aulas de inglês e matemática são as que ele apresenta maiores dificuldades e por isso costuma faltar. (Irmão do Ricardo. I.A/E.C)

São muitas disciplinas, pois a escola apresenta um currículo normal e isso até deixou Micheli muito nervosa. (Mãe da Micheli.I.A/E.D)

As professoras destacaram que os conteúdos trabalhados no segmento da EJA eram equivalentes aos do nível fundamental comum, no entanto, os conteúdos estavam fragmentados para que os alunos que compõe grupos extremamente heterogêneos pudessem apreender com maior facilidade.

Eu trabalho os conteúdos de língua portuguesa igual, ou seja, as atividades são iguais para todos. Dois alunos eu percebo que estão aprendendo, embora a menina seja muito difícil e o outro menino apático, mas os alunos que eu mencionei antes não conseguem fazer nada, mas para não diferenciá-lo eu finjo que não vejo e continuo as atividades normalmente. Eu acho que eu não devo ficar preocupada por que a minha obrigação é dar as aulas. Não concordo com trabalho realizado paralelo a professora da educação especial por que estes alunos precisam ser considerados iguais aos outros e por isso o trabalho é igual. Eu não sou especializada neste tipo de trabalho, por isso eu procuro nivelar as coisas, pois se os alunos apresentam comprometimentos eu só não exijo e o considero igual aos outros. (Maria.EJA/E.C)

3.3.2 Organização das aulas:

Na Instituição: Quando se objetivou analisar a organização das aulas, foi preciso destacar que as instituições ofereciam os conteúdos referentes ao ensino fundamental, ou seja, os quatro primeiros anos da alfabetização.

Os alunos não souberam descrever em seus relatos como eram organizadas as aulas, mas ao aglutinarmos os relatos é perceptível que as atividades concentradas dentro de sala de aula eram fragmentadas, embora, com maior carga horária se compararmos às demais, contudo, estas atividades extracurriculares eram muitas e, articuladas com o atendimento especializado, ocupavam grande parte do horário.

As aula era só na oficina e escreve era pouco, tinha dia que nós não fazia lição e nem nada. (Joaquim, 25 anos. I.B/E.C)

Drento da sala é pouca lição e mais tempo agente ia nas oficina ou no atendimento, de aprende ler e escrever era pouca coisa. (Lucia, 15 anos. I.A/E.C)

Os familiares não acrescentaram novos dados aos relatos dos alunos, pois justificaram como sendo uma característica interna da escola e que nunca tiveram qualquer contato. No entanto, dois familiares responderam e descreveram que as aulas eram organizadas de maneira fragmentada, pois os maiores índices eram das atividades ocupacionais e as relacionadas à leitura e escrita ficavam para o tempo restante. Em um desses relatos, o familiar apresentou a informação que este transitar de um ambiente para o outro, segundo o aluno, não era favorável e atrapalhava os momentos em que poderia aprender.

Eu não sei ao certo os horários, mas eu sei que ele reclamava que saía muito da classe para outras atividades, mas com detalhes eu não sei. (Irmão do Ricardo. I.A/E.C)

Na I.A as atividades era quase que totalmente ocupacionais e as atividades de sala de aula ficavam bastante fragmentadas, ou seja, para quando sobrava tempo.(Mãe da Micheli. I.A/E.D)

Na EJA: Os alunos não apresentaram diferenciações sobre a questão da organização das aulas, pois não descreveram essa organização. Porém relataram que na escola regular as atividades aconteciam somente dentro da sala de aula, argumentaram também sobre a dificuldade, pois eram muitas atividades em um mesmo dia e isso se tornava extremamente cansativo.

Tem muitas aulas e professores no mesmo dia e até prova e não tem nenhuma atividade fora da classe. (Joaquim, 25 anos.I.B/E.C)

Tem um monte de aula e tem dia que tem que escreve rapidinho e eu não consigo. (Micheli, 16 anos. I.A/E.D)

Apenas dois familiares reconheciam, ainda que de maneira imprecisa, a quantidade de matérias e como eram organizadas as atividades dentro do período diário

de aulas. Os demais não reconheciam os horários das atividades e apenas mencionavam que na escola regular o número de aulas e disciplinas era superior ao da instituição.

Exatamente eu não sei como são organizadas, mas sei que existem quatro aulas por dia e também tem os horários de atendimento na sala de recurso. (Mãe da Micheli. I.A/E.D)

Agora que tem um monte de aula eu não sei, mais ela reclama que tem muita coisa para estudar e até as provas.
(Pai da Talita. I.A/E.D)

As professoras não apresentaram em seus relatos os dados que elucidaram a organização das atividades com os alunos, ou seja, como eram distribuídas as atividades dentro do horário de aulas semanais. No entanto, descreveram como trabalhavam e, principalmente, como eram realizados os trabalhos paralelos entre as professoras da sala regular e da sala de recursos, mencionando assim, as lacunas no trabalho que poderia produzir melhores resultados se fossem realizados de maneira colaborativa, ou seja, com trocas de conhecimento e experiência.

As atividades na sala de recursos são organizadas em um atendimento semanal, contudo se eles apresentam o caso de deficiência visual ou auditiva vem um outro profissional trabalhar. No período noturno eles quase que não podem vir aos atendimentos em horários opostos da aula por causa do trabalho, então realizamos um trabalho dentro da sala de aula. O trabalho que eu realizo como professora de educação especial em conjunto com a professora do regular apresenta vantagens quando é bem aceito, ou seja, este professor se interessa e busca aprender, agora as dificuldades são grandes, pois as maiorias destes professores do ensino regular não aceitam, não estão preparados, não buscam um aprimoramento e por fim acabam excluindo mais que incluindo os alunos com alguma deficiência. (Helena.S.R/E.C)

Aqui na escola nós temos a sala de recurso e uma professora especializada, por isso quando precisamos recorremos a ela, no entanto eu acho pouco, pois a demanda é muito grande e sobre as organizações das atividades, a EJA possui um

horário fixo de aulas semanais e cada disciplina possui a sua carga horária. (Tais. EJA/E.D)

3.3.3 Recursos e métodos diferenciados:

Na Instituição: Neste tópico os alunos descreveram os métodos e recursos que eram utilizados dentro da sala de aula para auxiliar no processo de alfabetização ou aceleração da aprendizagem. Os alunos apresentaram os jogos pedagógicos ou multimídia, as atividades com musica e fantoches, pois eram os recursos que lhes chamavam atenção, no entanto, não descreveram as situações em que eram utilizados pela professora, mas salientaram que foram importantes para o aprimoramento da aprendizagem.

Quanto ao método, destacaram que as professoras ajudavam os alunos com maiores dificuldades, sentando ao lado e explicando várias vezes. Entretanto, alguns relataram que as professoras dividiam a lousa ao meio e ministravam dois tipos de conteúdo, ou seja, de um lado da lousa para os que já sabiam e do outro lado para os que apresentavam maiores dificuldades.

Eu aprendi a LIBRAS e a aula tinha musica e ajudava o jogo da bidedega pra matemática e também à forma palavras. (Rosa, 21 anos.I.A/E.D)

As professora usa música, fantoches, teatro, brinquedo e jogo e dividia a lousa em duas partes e dava dois tipo de lição, para uns que sabia e os resto pra quem não sabe. (Lucia, 15 anos. I.A/E.C)

Tinha aula que a professora usava jogo pra exprica na matemática e outro dia era só lição na lousa, as veis ela falava pra uns faze uma lição e os outro que não sabia nada faze outra coisa ou desenho. (Ricardo, 26 anos I.A/E.C)

Os familiares apresentaram os mesmos relatos que os alunos, pois estavam embasados no que comentavam em casa e em alguns relatos das professoras durante as reuniões. No entanto, para dois familiares, estes recursos não eram suficientes, pois não

identificaram progressos durante o período em que os alunos estudaram na instituição. Sobre o método, desconheciam como eram ministradas as aulas.

Eu sei que quando o Ricardo tinha dificuldade a professora chamava alguém da família para apresentar as dificuldades e começavam trabalhar mais forte neste ponto, por exemplo, o Ricardo tinha dificuldade de interagir com os outros alunos ou nas aulas de matemática, então elas trabalhava com jogo, musica e isso ajudava. (Irmão do Ricardo. I.A/E.C)

As professoras nas reuniões diziam que usavam fantoches, musicas e jogos, mas eu nunca reconheci melhorias na Micheli. (Mãe da Micheli. I.A/E.D)

Na EJA: Os alunos mencionaram a sala de recursos, pois diferente da instituição, na escola regular as professoras não utilizavam jogos, música ou fantoches. Mas existiam dentro das escolas regulares uma sala de recursos e um profissional da Educação Especial por período, que realizavam atendimentos semanais com os alunos com deficiência que participavam do processo de inclusão.

Para os alunos egressos de instituições especializadas, a realidade das salas regulares e principalmente da EJA, consistia em um obstáculo para o processo de inclusão escolar, porque quando essa inclusão acontece desde a educação infantil, as diferenças se dissolvem gradativamente. Agora no contexto de uma sala da EJA, a realidade consistia em ausências de adaptações, maiores obrigações acadêmicas e, ao mesmo tempo, ainda havia grande necessidade de adaptações e recursos diferenciados.

É só lição e tabaio, mais a professora de recurso ajuda bastante e tem jogo no oputador é legal, eu aprendo com ela sempre, porque também usa a LIBRAS. (Rosa,21 anos.I.A/E.D)

A professoras explica tudo e senta do lado das gente que não aprende...aí vai entrando na cabeça,na sala do recurso é bão por que o jogo no computador ajuda apensar e a professora também ajuda. (Ricardo,26 anos .I.A/E.C)

Os familiares destacaram que na escola regular os professores não ofereciam recursos diferenciados para os alunos com deficiência e não diversificam metodologia para transmitir os conteúdos. No entanto, criticavam essa carência e justificavam que a sala da EJA era muito heterogênea, com isso surgiam muitas dificuldades para aprender.

Destacavam a presença da professora de Educação Especial e as possibilidades que as salas de recursos representavam, pois ofereciam suporte e recursos adequados. Os familiares assemelhavam os recursos pedagógicos oferecidos na sala de recurso com os que eram utilizados pelas professoras nas instituições.

O que acontece melhor é as aula que ela vai a tarde com a professora de Educação Especial, por que ela usa jogos, atividade no computador e conversa com ela usando a LIBRAS. (Mãe da Rosa. I.A/E.D)

Acho que a única coisa boa é a professora do recurso que ajuda muito nas dificuldades, lá a Lucia vai à tarde. (Mãe da Lucia. I.A/E.C)

As professoras descreveram que dentro do contexto da EJA e das disponibilidades de materiais, não era possível adaptar as atividades e nem as metodologias, pois não possuíam experiência e tempo para realizar estas adaptações curriculares.

Os recursos e métodos são iguais para todos os alunos, inclusive tem uma menina que é surda-muda, mas não veio da I.A que durante as aulas tem dificuldade principalmente quando eu explico ou dou ditado, mas ela não apresenta muito interesse nas atividades, então eu finjo que ela está aprendendo. Para falar a verdade não me mandaram fazer este tipo de atividade, mas eu acho que não pode ter, a não ser que haja um outro professor trabalhando em outro horário com eles, mas é difícil. (Maria. EJA/E.C)

Em algumas salas sim, pois as professoras mais comprometidas buscam elaborar material ou recorrem a recursos como musica ou ilustrações para ajudar, mas não são todas. A inclusão não está garantindo os recursos

pedagógicos para a real aprendizagem apenas socializando, pois faltam mais profissionais capacitados para trabalhar na escola como uma equipe técnica igual ao modelo das instituições e mais professoras de educação especial, pois são muitos casos diferentes para uma única pessoa ajudar. (Eliane S.R/E.D)

3.3.4 A frequência e a participação nas aulas:

Na Instituição os alunos apresentaram regularidade nos relatos sobre a frequência, pois descreveram que não gostavam de faltar da instituição, para não perder as atividades e também porque os familiares não os deixavam ficar em casa.

Diferente do grupo, apenas um aluno que relatou faltar bastante, porque não encontrava motivação e interesse nas atividades da instituição A.

Eu não ia sempre não... tinha dia que eu andava no centro e ficava andando, por que era melhor do que ir na I.A.Eu ficava chateado de ficar fazendo sempre as coisa ingual, era chato. (Ricardo, 26 anos.I.A/E.C)

Quanto à participação nas aulas, ou seja, questionar, tirar dúvidas ou mesmo tecer um comentário sobre o conteúdo, os alunos relataram que participavam, mas este tópico ocasiona outras situações, como indisciplina, o bom relacionamento da professora com os alunos e as reais possibilidades de participação.

Na aula eu perguntava, mais fazia muita bagunça e as veis a professora xingava e depois não deixava eu pergunta mais e falava que assim eu não ia aprende. (Talita, 18 anos. I.A/E.D)

Eu não participava e nem perguntava nada, por que não tinha duvidas e que os alunos que perguntava acabava mal, por que a professora falava alto que ele não sabia e era chato todo mundo ria. (Joaquim, 25 anos. I.B/E.C)

Os familiares apenas descreveram que os alunos frequentavam as atividades diariamente e que não costumavam perder porque gostavam das aulas de práticas esportivas ou artísticas proporcionadas pelas instituições, contudo, não descreveram a participação nas aulas, justificando não reconhecerem estas informações.

Na EJA: Os alunos descreveram em seus relatos que frequentavam a escola sempre e que não gostavam de faltar porque poderiam perder as explicações das matérias, ou seja, o conteúdo. Todavia, dois destes alunos relataram que faltavam nos dias em que estavam concentradas as matérias às quais apresentavam maiores dificuldades de aprendizado.

Eu não vou todo dia, por que quando tem aula de matemática eu fico em casa... eu não sei nada disso aí.
(Ricardo, 26 anos. I.A/E.C)

Os alunos apontaram em seus relatos que preferiam não falar ou participar da aula, pois justificavam que os demais alunos poderiam caçoar, diante de suas dúvidas ou erros.

Eu não falo nada e as vezes, os outro quer tirar sarro, então eu fico na minha. (Joaquim, 25 anos. I.B/E.C)

Os familiares relataram que os alunos estavam desanimados com a escola regular, porque não acompanhavam os conteúdos e por conta dos colegas da sala da EJA, que por serem mais velhos, não aceitavam as limitações dos alunos com deficiência, ocasionando situações de atritos e indisciplina.

Ele falta um pouco, pois parece que está sem interesse. Às vezes ele fala que só um amigo ajuda ele na sala e o resto só tira sarro, então ta difícil. (Mãe do aluno Joaquim. I.B/E.C)

Tem dia que ela não quer ir porque os alunos da EJA que são mais velhos não aceitam esta dificuldade e falam que os alunos deficientes tem preguiça e ela fica muito brava e triste e então fala que não vai mais. (Pai da Talita. I.A/E.D)

Em outros dois relatos, as alunas gostavam de ir à escola e não apresentavam problemas quanto à participação, segundo os familiares.

Ela não falta, pois gosta muito da escola e participa dentro do possível, segundo os professores. (Mãe da Micheli. I.A/E.D)

Ela está gostando de ir nessa escola e até quando tá um temporal ela vai, por que tem medo de não acompanhar as lição e durante as aula ela até ajuda nas lição de matemática os aluno mais de idade que não sabe. (Mãe da Rosa I.A/E.D)

As professoras mencionaram que a assiduidade é um problema enfrentado pela escola regular, principalmente ao segmento da EJA, onde os conteúdos eram trabalhados em ritmo mais acelerado. Assim, os alunos ausentes deixavam de acompanhar os demais e isso também era um agravante para o desempenho dos mesmos.

As professoras da sala de recursos descreveram que o problema não consistia na assiduidade, mas principalmente na participação, visto que estes alunos frequentavam os atendimentos após o horário que voltavam de seus trabalhos e antes do horário de aula no período noturno, por conseqüência chegavam cansados e o rendimento era mínimo.

Depende da clientela, os alunos que nós atendemos depois do horário de trabalho rendem pouco, pois estão muito cansados e fica difícil para nós conseguirmos prender a atenção deles. Os alunos que vem antes do período de aula e não estão trabalhando estão mais descansados então o rendimento é maior, o único problema que esbarramos é a limitação, ou seja, falta de fixação do conteúdo ou falta de concentração. No atendimento que nós da educação especial realizamos o ponto negativo é o cansaço, pois os alunos estão desmotivados e quando chegam para o atendimento complementar não existe animo, esforço e concentração para aprendizagem. (Eliane. S.R/E.D)

Os alunos faltam bastante e nós professores percebemos que isso acontece quando estão com dificuldades nos conteúdos ou nas vésperas e dias de avaliação. E quanto à participação é quase inexistente, pois são muito retraídos.
(Tais.EJA/E.D)

3.3.5 Dificuldades:

Na Instituição, de acordo com os relatos, as maiores dificuldades para os alunos advinham de suas limitações para aprender os conteúdos propostos, justificando que a não aprendizagem estava atrelada unicamente aos problemas de suas deficiências, ou seja, estes alunos expressavam como dificuldades o que lhes fora transmitido por conta de estigmas ao longo de sua trajetória escolar.

No começo eu não sabia fala e nem escreve e. foi difícil, por que a minha cabeça é ruim e eu fico triste, por que só eu não aprendo direito. (Talita, 18 anos. I.A/E.D).

Eu não conseguia fazer as contas e ler... eu ficava nervoso e eu achava que o problema era na minha cabeça. (Ricardo, 26 anos. I.A/E.C)

As dificuldades que foram mencionadas pelos alunos não se restringiram às questões da aprendizagem, mas sim de forma mais ampla estavam atreladas às situações de discriminação, ocorridas principalmente fora da instituição.

Eu não gostava de colocar a camiseta da I.A por que as pessoa da rua xingava eu e isso era triste, pra mim dava vontade de parar de estudar, por que eu não sou louca.
(Rosa, 21 anos. I.A/E.D)

Os familiares descreveram que as maiores dificuldades dos alunos se referiam à aprendizagem, à socialização e à comunicação. Esse período de escolarização na

instituição, para todos os familiares foi importante para o desenvolvimento destes alunos.

Como eu falei, ela tinha dificuldade principalmente para falar, para ler e escrever, foi muito difícil no começo.
(Pai da aluna Talita. I.A/E.D)

No começo foi as lição e até ela aprender a falar, por que antes ela só batia nos outros. (Mãe da Rosa. I.A/E.D)

Sobre a EJA, os principais apontamentos estavam relacionados à estrutura da escola e principalmente da EJA, pois os alunos egressos das instituições diferenciavam muito a organização das atividades, a quantidade de professores e as incumbências, como avaliações e trabalhos.

No começo foi complicado... é muitas matéria e os trabalho no grupo e até prova.É difícil entender tudo por que é rapidinho e tem muitas aulas até a hora que sai da escola”
(Ricardo, 26 anos. I.A/E.C)

Na escola de agora as aulas e as matéria são mais difíceis por ter muita junto e na classe tem gentes que sabe melhor as lição e os outro fica pra traz. (Joaquim, 25 anos. I.B/EC)

No relato dos familiares foi apontado que as dificuldades estavam relacionadas à adaptação ao novo modelo de escola e, principalmente, quanto à aprendizagem, porque com mais matérias, professores e avaliações, as dificuldades evidenciavam as limitações e obstáculos acarretados pela deficiência.

Ela tem dificuldade em algumas lição e quando tem prova por que ela fica muito nervosa. (Mãe da Rosa. I.A/E.D)

A maior dificuldade que ela apresenta é na aprendizagem, pois de acordo com as limitações a aprendizagem da Micheli é muito lenta. (Mãe da Micheli. I.A/E.D)

As professoras mencionaram que as dificuldades aparecem de maneira acentuada na escola regular, pois os alunos trouxeram muitos problemas de aprendizagem que, somados a não adaptação ao novo modelo de estrutura e organização, produziram prejuízos significativos.

Outro ponto que ocasionou a questão das dificuldades era a relação com os colegas de classe, porque em muitas circunstâncias não existia bom senso. Os colegas não aceitavam que algumas situações de indisciplina e baixo rendimento dos alunos fossem atrelados e justificados unicamente pelos limites impostos pela deficiência.

Depende do aluno, no caso da aluna que você entrevistou a Rosa ele veio da I.A e apresenta um grande potencial para aprendizagem. Eu acredito que hoje o trabalho que as instituições realizam com os alunos que seria equivalente as séries iniciais é muito bom, pois quase todos os alunos chegam alfabetizados e as vezes estão melhores dos que já estão na escola. Os alunos possuem dificuldades, mas é em decorrência da própria deficiência e defasagens intelectuais. E quando a aceitação e acolhimento estes alunos são muito queridos por todos da escola e nunca tivemos problemas com relação a isto, exceto os casos de indisciplina que os familiares ou mesmo o aluno querem justificar pela deficiência. (Eliane. S.R/E.D)

Claro, eles não conseguem acompanhar e nós não conseguimos sanar estas dificuldades. É preciso dizer que os professores que trabalham no EJA não têm formação específica para trabalhar com estes alunos e devido ao nosso trabalho ser o dia inteiro não é possível preparar atividades adaptadas, auxílio individual e métodos adequados. Outra coisa eles chegam aqui sem noção do que é uma escola e o seu funcionamento, por isso sofrem com toda a rotina, aulas variadas, muitos professores e principalmente quando chegam às provas. (Tais.EJA/E.D)

3.3.6 Percepção sobre o ensino oferecido:

Os alunos apontaram em seus relatos que *a instituição* oferecia um bom ensino, principalmente por conta das atividades e das possibilidades de inserção no mercado de

trabalho para alguns. No entanto, para quatro dos participantes neste estudo, a instituição foi importante, mas a partir de certo momento não ofereceu progressos e sim um ensino repetitivo, fato que contribuiu para transferência.

Eu até que aprendi as matéria, mais aí não melhorou nada e eu não queria ir mais lá. (Ricardo,26 anos.I.A/E.C)

Lá era chato e eu nem prendi letrinha, minha mãe falou que eu só perdi tempo. (Micheli,16 anos.I.A/E.D)

Os dois participantes restantes aprovaram o ensino oferecido pela instituição e até mesmo mencionaram que gostariam de voltar a estudar em ambiente escolar institucionalizado.

Na I.A eu aprendi bastante e lá era tudo de bom, por que o ensino era forte eu queria voltar estuda lá, mas não pode. (Talita,18 anos.I.A/E.D)

Os familiares apresentaram em seus relatos apontamentos diferenciados, pois para dois deles, a instituição oferecia um ensino exemplar. Esses familiares justificaram que o ensino era mais “forte”, os profissionais eram mais comprometidos e ofereciam suporte para os alunos com deficiência, e porque foi no ambiente institucionalizado que estes alunos se desenvolveram, deixando de tomar remédios, usar fraudas ou qualquer problema de comportamento.

O ensino é ótimo e por mim a Lucia tava lá ainda, por que nessa escola de agora ela não aprende nada a mais.
Eu preferia que a Lucia ficasse na I.A ,por que lá aprendeu muitas coisas e até a tratar mais bem os outro,por que antes parecia um bicho do mato e tomava dois tipo de remédio ,depois se tornou mais feliz,então eu devo tudo a I.A. (Mãe da Lucia.I.A/E.C)

Diferentemente, quatro dos familiares participantes relataram que a instituição oferecia um bom ensino, mas com o passar do tempo tornava-se um ensino repetitivo e que não sinalizava avanços no processo de aprendizagem. Essa estagnação fazia com que muitos dos alunos perdessem o interesse no ambiente escolar.

No começo o Ricardo se desenvolveu muito, principalmente na socialização, comunicação e independência, mais depois não foram suficientes, por que eu e minha irmã que acompanhamos tudo percebemos que ele fazia as mesmas atividades, então a sua aprendizagem estava parada, foi aí que decidimos pela transferência.
(Irmão do Ricardo. I.A/E.C)

EJA: Os alunos sinalizaram a qualidade do ensino da escola regular, o domínio de conteúdo por parte dos professores e as perspectivas de futuro, ou seja, as possibilidades de dar continuidade aos estudos. Contudo, destacaram que embora considerem bom o ensino, ainda encontravam muita dificuldade para acompanhar as atividades e conteúdos, e assimilar o novo modelo e organização do ambiente escolar.

Eu acho que tá bom o problema é que tem muita lição diferente e rápida e muito aluno que não sabe junto.
(Lucia, 15 anos I.A/E.C)

É bom e aprende, por que tem mais lição e não só coisa fora e eu gosto de lá por que ninguém xinga.
(Rosa, 21 anos.I.A/E.D)

Quanto aos familiares, apresentaram dados semelhantes, pois concordam entre si que a escola regular apresenta um ensino de qualidade. No entanto, destacam as falhas na estrutura e organização como: ausência de professores capacitados para trabalhar com alunos com deficiência, falta de recursos e formação das salas com pessoas em idade e níveis de aprendizagens muito distintos.

O ensino está ótimo e os professores estão contribuindo para o progresso do Ricardo, embora lento por conta de toda limitação da deficiência. (Irmão do Ricardo. I.A/E.C)

É muito bom, por que trabalha com as habilidades dos alunos e não deixa sobressair às dificuldades e trabalha com o objetivo de ensinar os conteúdos escolares. (Mãe da Micheli. I.A/E.D)

3.4 RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA:

Nesta categoria de análise estão presentes os tópicos que analisaram a importância da família e o envolvimento dos familiares nas questões educativas, como lições e trabalhos para casa, dificuldades, reuniões de pais e mestres, festividades e advertências. As questões referentes ao processo de transferência também estão incorporados nesta categoria, pois envolviam a participação do aluno na decisão pela transferência, sua opinião e ofereciam informações sobre o processo.

Todas as implicações que perpassaram essa temática são partes integrantes do processo de escolarização do aluno com deficiência, tendo em vista que o atendimento demandava a presença e a contribuição dos familiares para que houvesse continuidade do trabalho que foi iniciado na escola.

3.4.1 Importância da relação família-escola:

Na instituição os alunos foram unânimes em afirmar a importância da relação entre família e escola. Destacaram que a participação dos familiares era imprescindível para acompanhar a escolarização e obter informações sobre o rendimento, comportamento e desenvolvimento deles próprios. Salientaram também que esta importância significava compartilhar o ambiente escolar com os familiares e por isso demonstravam satisfação em saber que eles frequentavam o mesmo espaço.

É muito importante, por que assim os pais sabe se o filho tá aprendendo ou não. Quando o pai e a mãe vai na festas ou na reunião, eu ficava muito feliz, pois estavam juntos e isso é importante. (Joaquim, 25 anos.I.B/E.C)

Eu gostava quando o pai e a mãe ia na festa, na reunião e ver eu no coral se apresentar, por que é importante sabe se o filho ta prendendo ou não. (Lucia, 15 anos. I.A/E.C)

Quanto aos familiares, seus relatos evidenciaram que o contato da escola com a família é importante, principalmente para saber sobre a aprendizagem, comportamento e o desenvolvimento.

Sinalizaram as festividades e convocações, entretanto, priorizaram em seus depoimentos as tradicionais reuniões de pais e mestres como forma de comunicação entre a família e a escola.

Eu acho muito importante para saber sobre o filho, na I.A eu sempre fui nas reunião, mas só escutava por que não dava para dar opinião e as vezes eu ia só para saber como que ela tava aprendendo e se comportando.Lá na I.a eu aprendi muita coisa e antes eu não aceitava esse problema da minha filha e foi lá que eles me ajudaram e ajudaram ela também. (Mãe da Lucia. I.A/E.C)

É muito importante, por que assim você tem noção do que está sendo feito, o trabalho e o que acontece no dia-a-dia da escola e também uma coisa que eu aprendi na I.A é que o trabalho em conjunto com a família dá melhores resultados. (Irmão do Ricardo. I.A/E.C)

Eu achava importante, por que ela ficava feliz de me ver lá, e era importante pra gente saber se ela está aprendendo ou não. (Mãe da Rosa.I.A/E.D)

Sobre a EJA os alunos sustentaram a afirmativa de que era importante essa participação e interação da família e da escola, no entanto, de forma unânime, apresentaram um novo dado, a ausência de reuniões e qualquer evento que promovesse esse encontro. Relataram que isso ocorria por conta de estarem na EJA, pois nesse

contexto os alunos apresentavam idade mais avançada e eram responsáveis por si, então não necessitavam de representações.

Eu acho que é bom por que assim eles vão ver se nós tá aprendendo ou não nesta escola, mais só que nessa escola não tem reunião. (Lucia, 15 anos. I.A/E.C)

É bão, mais de casa ninguém liga e nem ajuda e também nem tem reunião. (Talita, 18 anos. I.A/E.D)

Era melhor, por que. sê tá lá e não vai ninguém da sua casa, aí você fica triste e chateado. Quando as pessoa vai a gente fica feliz e todo mundo sabe se sê tá aprendendo ou não. (Ricardo, 26 anos. I.A/E.C)

Os familiares conservaram em seus depoimentos a importância da relação família escola e nesse contexto escolar mencionaram que era ainda mais importante, pois era um novo ambiente, com novas estruturas de trabalho, organização e a convivência em meio a um grupo extremamente heterogêneo.

Os relatos dos familiares, assim como o dos alunos, sinalizaram a carência de atividades que estabelecessem essas alianças, pois esperavam resultados e, diferentemente da época na qual frequentam a instituição, não sabiam como e onde estavam os maiores prejuízos e dificuldades.

A gente acha importante principalmente nessa escola que tem tudo tipo de gente, mas ninguém marca uma reunião e isso é um ponto ruim. (Mãe do Joaquim. I.B/E.C)

Eu acho importante a participação nas duas escolas, pois os familiares quando se interessam ajudam a escola a direcionar o atendimento ao aluno. São importantes os pais se colocarem a disposição, pois o trabalho se torna contínuo e mais positivo. (Irmão do Ricardo. I.A/E.C)

As professoras apresentaram em seus relatos a importância da presença e do interesse dos familiares pela escola, porque os trabalhos, principalmente da sala de recursos, apresentariam melhores resultados se houvesse trocas de informações e

continuidade em casa. Contudo, os professores confirmaram os dados apresentados pelos familiares e alunos, porque na escola regular e, principalmente dentro do segmento da EJA, não existiam reuniões ou qualquer outro tipo de atividade em que houvesse interação.

Uma minoria que contribui de forma efetiva, pois a maioria não sei se por serem pessoas muito simples e sem instrução não dão muito valor a educação e deixam claro que a freqüência acontece por causa da obrigatoriedade da criança estar matriculada e freqüentando uma escola e quando se preocupam o único questionamento é se o filho vai passar de ano, pois o resto não procuram saber. Eu tenho plena consciência da importância da relação entre a família e a escola, pois para que o trabalho seja positivo é preciso parceria e comprometimento da família, os responsáveis por estes alunos precisam ser parceiros no trabalho que é realizado e estarem sempre presentes na escola, ou seja, quando solicitados ou não. Na verdade está na hora dos pais acordarem, pois não basta colocar o filho no mundo e pronto é preciso estar junto, acompanhar o dia a dia, olhar caderno, ir às reuniões e isso vale para todos os pais não somente os que têm filho deficiente. (Eliane. S.R/E.D)

Eu não conheço nenhum pai, pois nunca os chamei para conversar. Eu acredito que seja positiva, mas os pais não podem ficar dentro da escola o tempo todo e ainda por cima regulando o trabalho dos professores e dando palpite. Seria importante terem algumas reuniões, alguma festividade ou mesmo encontros para poder trocar informações, mas nesta escola isso só nos outros períodos, pois no noturno são mais adultos e não há interesse por isso. (Maria. EJA/E.C)

3.4.2 Envolvimento dos familiares nas questões educativas:

Na *Instituição*: Os alunos mantiveram em seus relatos as situações de participação da família na escola, no entanto, descreveram que no contexto escolar da instituição ocorriam festas e acontecimentos que favoreciam esse envolvimento. Porém nas situações de dificuldades ou atividades que necessitavam de acompanhamento e

ajuda em casa, existiam divergências, pois de acordo com o relato de dois alunos, não existiam estas trocas, mas sim apenas a presença às reuniões ou festas.

Ninguém, nunca ajudava,(a aluna demonstra muita emoção e começa a chorar).Quando tinha reunião e dança de sapateado meu pai ia, mais em casa ninguém ajudava não e eu ficava sem fazer.(Talita, 18 anos. I.AE.D)

Meus irmão ensinava as matéria... recortava revista pra cola letra e falava pra estuda e aprende se não vai melhora na vida. (Ricardo, 26 anos. I.A/E.C)

Os familiares afirmaram que existia esse envolvimento e que se preocupavam com o desempenho dos alunos, entretanto, relataram que no contexto da instituição, a possibilidade de aprender a ajudá-los favorecia a interação entre a família e a escola. Relataram também muitas dificuldades que precisaram transpor para ajudar os alunos, ainda assim, mencionaram que sempre um integrante da família auxiliava nas atividades e que compareciam às reuniões e festas para prestigiá-los.

Quando ela tinha dificuldades na lição quem ajudava era a minha outra filha que faleceu, mais a gente sempre procura ajuda e agora é o pai dela que ajuda.Sabe moça eu já corri muito com a Lucia, por que ela tem foco na cabeça e quando ela tava no parquinho mandaram eu levar ela na I.A, mas aí não terminou os teste e só depois que nós voltamos lá e deu os problema na cabeça, mas ela já usava remédio forte para o nervosismo. (Mãe da Lucia. I.A/E.C)

A gente participava de todas as festas e reuniões. E todas as reuniões as professoras elogiava ela e dava muito orgulho.Nas atividades quem ajudava era o pai, por que eu não tenho muito estudo. Meu marido comprou lousinha e livros pra ensinar ela e de final de semana eles ficava horas e horas estudando (Mãe da Rosa.I.A/E.D)

Sobre a EJA os alunos descreveram que o envolvimento dos familiares era menor, principalmente por causa do grau de dificuldade dos conteúdos trabalhados na

escola regular, todavia, descreveram que os familiares incentivavam o estudo e destacavam a importância para o futuro.

Por não haver reuniões e festividades os familiares não estavam envolvidos no contexto escolar e por isso, segundo cinco dos alunos participantes, quem os auxiliava nas dificuldades escolares eram as professoras da sala de recursos ou algum colega de classe, visto que os familiares não dominavam o conteúdo para ensinar ou não reconheciam as dificuldades.

Agora quem me ajuda é o meu amigo Jorge, por que ele é inteligente e pode me ensinar e o meu pai não sabe essa lição. (Joaquim, 25 anos. I.A/E.C)

Em casa ninguém me ajuda e na escola só tem uma amiga que sabe as matéria e me ajuda, por que agora nessa escola ta mais difícil de aprender e eu to sozinha. (Talita, 18 anos.I.A/E.D)

Diferente dos demais relatos, a aluna Micheli apresentou dados que incidiram em um total envolvimento de sua família com as atividades educativas, pois embora existisse esse distanciamento entre a escola regular e as famílias dos alunos da EJA, sua família buscou orientações para ajudar em sua aprendizagem e desenvolvimento. Possuía na própria residência um espaço com muito material e mobília, para que a aluna Micheli tivesse aulas particulares e atividades de estimulação.

Todo mundo ajuda e agora ajuda melhor, porque o pai compô lousinha, brinquedo molinho, livrinho de história. (Micheli, 16 anos. I.A/E.D)

Quanto ao depoimento dos familiares, não diferiram dos alunos, primeiramente justificaram que não apresentavam maior envolvimento porque a escola regular não propicia essa relação família escola, ou seja, com reuniões e acontecimentos que pudessem congregar representantes de ambas as instâncias.

Os familiares destacaram que os conteúdos eram mais elaborados, indicando a professora da sala de recursos como possibilidade de apoio.

Este é um ponto negativo da escola C, pois não tem reunião e nenhum evento que a família possa ir, pois a escola justifica dizendo que os alunos do período noturno são maiores e por isso não precisa de reunião, Mas as dificuldades são muitas e eu continuo ajudando, por que agora as atividades são mais elaboradas. (Irmão do Ricardo. I.A/E.C)

Do tempo que ela está aí, só teve uma reunião no começo do ano e isso faz falta. Agora quem ajuda na lição é o pai dela e a professora de Educação Especial principalmente, pois as lições estão mais difíceis. (Mãe da Rosa. I.A/E.C)

As professoras descreveram que o envolvimento dos familiares com as questões da escola era mínimo, pois não existiam festividades e reuniões, e embora não concordassem, destacaram que pelo fato da população atendida pela EJA ser constituída por pessoas com idade acima de quinze anos não seriam necessárias reuniões bimestrais.

Mencionaram ainda que alguns dos familiares procuravam as professoras ou mesmo a coordenação pedagógica para saberem sobre as possíveis dificuldades e como poderiam auxiliá-los em casa.

Estes alunos do período noturno pelo fato de serem mais velhos quase que não tem reunião ou qualquer convocação, pois para os alunos mais novos as reuniões são bimestrais e para aqueles que apresentam dificuldade pedimos que os pais ajudem na continuação dos trabalhos em casa, embora isso dificilmente ocorra. Eu considero importante que os familiares venham para reconhecerem as dificuldades e procurarem auxílio para ajuda-los em casa se interessassem pelo trabalho realizado e buscassem nos ajudar, com estímulos, não paparicando os filhos ou mesmo tendo paciência por que às vezes os resultados demoram a aparecer. Em minha opinião a família não deve ficar muito dentro da escola por que causa insegurança no aluno e no professor. Eu acho que o melhor seria a presença de uma

equipe técnica na escola, pois tantas vezes o professor precisa se ocupar de tarefas e encargos de outros profissionais. (Helena.S.R/E.C)

Não. A interação não está acontecendo e seria importante que os familiares procurassem a escola para saber sobre as limitações e dificuldades, por que um trabalho paralelo apresentaria bons resultados, mas eu não sei de que maneira. (Tais. EJA//E.D)

3.4.3 Orientações sobre a transferência:

Sobre a Instituição: Nos relatos dos alunos apareceram dois conjuntos de dados referentes ao processo de transferência, um grupo descreveu que a decisão partiu dos familiares e o outro da própria instituição. Embora não soubessem descrever precisamente os fatos, destacaram que foram comunicados e questionados sobre a hipótese de serem transferidos para uma escola regular.

De acordo com três participantes, seus familiares decidiram pela transferência, pois não estavam contentes com o desenvolvimento e progresso na aprendizagem. Em dois relatos apareceu a advertência dos funcionários das instituições quanto à saída e a possibilidade do não acompanhamento acadêmico do aluno na escola regular.

A professora falo pra mãe que eu não ia aprende na outra escola e que depois não podia volta lá e aí eu sai. (Micheli, 16 anos. I.A/E.D)

Diferentemente, os outros três alunos foram encaminhados para a transferência pela instituição, que ao perceber que de acordo com os parâmetros do currículo escolar, estes alunos não apresentariam progresso, porque já estavam alfabetizados e poderiam seguir os estudos em uma escola regular, de acordo com o processo de inclusão escolar. Os alunos descreveram que inicialmente sentiram medo e rejeição, pois estavam acostumados à rotina e organização da instituição.

Meus irmão falaro e eu achei bão, por que é mais perto de casa, eu fiquei esperando pra ver como ia ser porque as aula e as pessoas ia ser diferente.(Joaquim,26.I.A/E.C)

Quanto aos familiares, apresentaram relatos distintos, três descrevem que o processo de transferência foi sugerido pela própria instituição, pois segundo as professoras e a equipe técnica os alunos já estavam alfabetizados e aptos para frequentar o ensino regular. Dois destes familiares não apresentaram contentamento com esta sugestão, mas aceitaram porque as perspectivas apresentadas foram de progresso na aprendizagem e futuramente na vida profissional.

Quem falou primeiro foi a professora e a assistente social da I.A, elas falaram que a Lucia já sabia ler e escrever e agora podia ir para outra escola para pensar no futuro, mas que ia para aula de noite por que tinha quinze anos. Eu não gostei nada e pra mim ela já tinha voltado. (Mãe da Lucia.I.A/E.C)

Três familiares decidiram pela transferência escolar dos alunos, porque na instituição o trabalho com a aprendizagem não apresentava progressos, mas sim conteúdos e atividades repetitivas, ou seja, o processo de aprendizagem estava estagnado. Embora, os profissionais das instituições não tenham aprovado ou mesmo aconselhado essa transferência, os familiares mantiveram as opiniões e articularam todo processo que, segundo os relatos, foi muito fácil.

Quando eu vi que lá não ia resolver eu pensei em deixar ele trabalhando com o meu irmão no restaurante e de fato isso foi bom pra ele, mas aí o médico dele falou que precisava ir pra escola, então eu voltei lá na I.B. e elas falaram que eu podia matricular ele nessa escola perto de casa, mas que ele ia estranhar por que as pessoas era normal e ele não ia acompanhar, mas eu nem liguei por que lá ele também não sabia nada e as atividades não melhorava. (Mãe do Joaquim. I.B/E.C)

Na *EJA*, os alunos descreveram que não receberam informações detalhadas ou qualquer esclarecimento sobre o processo de inclusão escolar. Contudo, relataram que

seus familiares e professores da instituição, em alguns casos, foram os grandes incentivadores.

Os alunos desconheciam a terminologia, inclusão, mas reconheciam que seria um processo que significaria e acarretaria mudanças, como organização das aulas, estrutura da escola, os colegas e os professores.

Exceto em um relato, onde a aluna descreve que os profissionais da escola regular apresentaram a escola e as demais pessoas e esclareceram como funcionariam as atividades e sinalizaram as diferenças, quando comparado ao contexto escolar anterior.

Foi legal e as pessoa mostrou a escola e falo que eu ia prenda e que ia ser diferente da outra,mais eu ia aprende muita lição e outras pessoas.(Micheli,16 anos.I.A/E.D)

Aqui em casa eles falaro que ia ser melhor e que eu ia aprender mais.Na escola ninguém falo nada eu só fui lá.
(Ricardo,26 anos.I.A/E.C)

Os familiares reforçaram em seus relatos que a escola regular não ofereceu informações e esclarecimento sobre o processo de inclusão, destacaram que seria importante naquele momento reconhecer como seriam as atividades, organização das aulas, os colegas de classe e os professores.

Apenas dois dos familiares respondentes reconheciam, mesmo que minimamente, o processo de inclusão, porque haviam buscado informações para auxiliarem os alunos. No entanto, os demais familiares acreditavam que a mudança iria acarretar apenas novas possibilidades de aprendizagem.

Eu recebi muitas informações com a minha amiga professora e também na UFSCar, pois as professoras e psicólogas me incentivaram bastante. Mas eu considero muito positivo este processo. (Mãe da Micheli.I.A/E.D)

Sobre isso de inclusão só me falaro que ela ia aprende mais, só que até agora não é isso que está acontecendo. (Pai da Talita. I.A/E.D)

3.5 O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR:

Nesta categoria de análise foram trabalhados os tópicos que abarcam o contexto da inclusão escolar na perspectiva dos alunos, que desconheciam teorias e legislações, mas relataram com extrema competência e riqueza as características das informações recebidas, os sentimentos experienciados frente às mudanças e avaliaram os dois contextos, destacando assim, semelhanças e diferenças, os pontos positivos e negativos de cada ambiente escolar.

Os alunos relataram que não apresentavam qualquer conhecimento sobre a inclusão escolar e que mesmo após a transferência não reconheciam a terminologia e tão pouco sua aplicabilidade.

Eu não sei nada disso aí, mais eu acho que é bão por que falaro que tem mais lição e assim eu aprendo melhor.
(Ricardo, 26 anos. I.A/E.C)

Os relatos sobre os sentimentos experienciados frente à inclusão escolar apresentaram perspectivas diferenciadas, inicialmente os sentimentos apresentados pelos alunos, eram o medo, a insegurança e a rejeição. Contudo, após a inclusão na escola regular os sentimentos tornaram-se ansiedade, preocupação e ainda prevalecia a rejeição, pois os alunos enfrentam dificuldades quanto à aprendizagem e adaptação aos novos modelos de organização, currículo e expectativas.

Quanto ao processo de transferência e as percepções sobre a escola regular, os alunos não diferenciaram seus relatos, descreveram que as informações transmitidas foram positivas em relação à qualidade da aprendizagem, pois os familiares e os próprios funcionários das escolas regulares demonstravam maior concentração de disciplinas, conteúdos e atividades.

As apreciações iniciais sobre a escola regular foram de estranheza e confusão, logo que a estrutura da escola, a organização das aulas, o tempo, a composição das salas de aula, número de professores e principalmente os conteúdos e as avaliações, contrapunham as características organizacionais do contexto escolar anterior.

Fiquei com medo, por que ia estudar de noite e com gente mais velha, mais o problema era a lição e quando a professora falou que tinha prova. (Lucia, 15 anos. I.A/E.C)

Sobre as questões avaliativas, ou seja, a possibilidade dos alunos desenvolverem respostas sobre os pontos positivos e negativos observados nos dois ambientes escolares e destacar suas semelhanças e diferenças, os relatos sinalizaram que as semelhanças entre os dois contextos escolares consistiam nas dificuldades relacionadas à aprendizagem, tendo em vista que na instituição, os alunos enfrentavam grandes obstáculos para adquirirem as primeiras noções da escrita, da leitura e as questões numéricas. Contudo, na escola regular estas dificuldades foram acirradas por conta do currículo mais complexo, a maior quantidade de disciplinas e a necessidade das devolutivas, ou seja, participação nas aulas e avaliações.

As diferenças destacadas consistiam na estruturação das atividades e organização das aulas, pois a ausência das atividades extracurriculares e diferentes ambientes para as aulas fizeram com que os alunos sinalizem esse prejuízo da escola regular em relação à instituição. Outro ponto de diferenciação é a composição das salas, pois na escola regular e principalmente na EJA, existia um público muito heterogêneo, diferente da instituição onde as salas eram compostas por grupos pequenos de alunos e bastante homogênea, ou seja, os grupos eram compostos a partir das deficiências e dificuldades analisadas nas avaliações e testes iniciais.

Sobre os pontos positivos, os alunos destacaram que nas instituições o que mais lhes chamava atenção eram as atividades extracurriculares, que por sua vez, representavam oportunidades diferenciadas como atividades esportivas, culturais e artísticas. As práticas destas atividades eram fortemente trabalhadas nas instituições, e nos relatos dos alunos era perceptível essa importância, significava possibilidade e proximidade com o que é denominado “normal” na sociedade, porque realizavam com competência e desenvoltura, desfazendo qualquer sinal de inferioridade.

Os pontos positivos destacados na escola regular consistiam nas possibilidades de aprendizagem porque embora o currículo fosse mais complexo e as atividades acarretassem dificuldades, os alunos identificaram que os professores transmitiam melhor os conteúdos e que as questões da aprendizagem eram trabalhadas com maior seriedade.

Outro ponto destacado como positivo na escola regular era a perspectiva de futuro, pois para a maioria dos alunos participantes a aprendizagem adquirida e desenvolvida na escola regular viabilizava a continuidade dos estudos e conseqüentemente a inserção no mercado de trabalho.

Eu gosto dessa escola, agora de lá não quero fala e aqui tem mais lição e já arrumei tabaio no mercado, mas lá eu ficava cansada e não gosto mais, por que não tinha lição e eu não ia melhora nunca. (Rosa, 21 anos. I.A/E.D)

Os pontos negativos apresentados pelos alunos referentes às instituições era a ausência de maior ênfase nas atividades relacionadas à aprendizagem, pois isso acabou acarretando prejuízos. Os alunos relataram que seus familiares não identificavam progressos e que não existiam atividades e práticas inovadoras para ensinar a ler e escrever.

Na escola regular os pontos positivos descritos foram a falta de adaptação dos conteúdos e atividades e o fato dos professores e dos demais alunos exigirem agilidade para escrever, ler e resolver as questões propostas sem levar em conta suas limitações.

Nessa escola é mais difícil e tem muita coisa, tem hora que os professor manda faze rapidinho e os outro tira sarro por que eu faço devagar e isso é chato. (Ricardo, 26 anos. I.A/E.C)

Sobre a inclusão, os familiares descreveram que não foi a instituição que os informou sobre o processo, apenas dois dos familiares reconheciam a terminologia, pois procuraram conhecer e reconhecer suas implicações.

Estes familiares descreveram o processo de inclusão de maneira positiva e embora existam divergências de opiniões e precariedade estrutural, destacaram as possibilidades de avanços acadêmicos para estes alunos.

Eu procurei conhecer a inclusão e percebi que por desconhecer os direitos da minha filha, acabamos perdendo muito, ou seja, ela poderia ter aprendido mais e se desenvolvido também se estivesse frequentando uma escola regular há mais tempo. Eu considero um ponto positivo da inclusão, as oportunidades e os recursos que estão disponíveis e auxiliam de todas as maneiras os alunos com deficiência, mas o que eu entendo como negativo são os problemas de estrutura e ausência de formação dos professores do EJA, pois eles não possuem formação para trabalhar com a educação especial e os alunos maiores de quinze anos não ficam no ensino fundamental comum e sim são encaminhados para a EJA, então é preciso reformulações e uma atenção diferenciada para este nível educacional. (Mãe da Micheli. I.A/E.D)

Diferentemente, os demais familiares respondentes relataram que não reconheciam a terminologia e as implicações, contudo, não aceitaram as mudanças e consideraram negativa essa transferência, pois destacaram que a aprendizagem e o ambiente não facilitaram o progresso dos alunos.

Eu não sabia nada disso de inclusão e pra falar verdade não acho muito certo por que a Lucia saiu de uma escola boa para ficar no meio de um monte de gente que tem muitos problemas e pra aprender nada, então não adianta e eu não recomendo pra ninguém. (Mãe da Lucia. I.A/E.C)

Quanto aos sentimentos experienciados frente à inclusão e as percepções sobre a escola regular, existem dois tipos de relatos, quatro dos familiares respondentes destacaram que os alunos inicialmente ficaram com medo e sentiram insegurança, pois estariam em um ambiente diferenciado, com outra organização e convivendo com pessoas até então estranhas. Entretanto, destacaram que foram sentimentos e impressões que não se prolongaram, pois a adaptação ao ambiente e pessoas não demorou a acontecer.

No começo ele sentiu medo e insegurança, por que não entendeu como seria e se conseguiriam aprender, mas aqui

em casa todo mundo deu força e falamos que dificuldade sempre vai ter e que pra isso é preciso estudar e vencer.
(Irmão do Ricardo. I.A/E.C)

Os demais familiares destacaram que os alunos não aceitaram esse processo de transferência e que sentiam muito medo e tristeza porque não queriam deixar a instituição. Os familiares mencionaram que a escola regular não apresentava a mesma estrutura e que com isso os alunos saíam perdendo, principalmente em relação aos benefícios e, posteriormente, mencionaram as perdas na aprendizagem.

No começo nem eu e nem ela queria essa mudança, por que na I.A ela tinha tudo que precisava, mas como eles acharam que era melhor para ela eu aceitei.

Eu entendia que era o direito dela, por que ela já tava competente para aprender em outra escola. No começo ela chorou muito, mas o diretor da I.A falou que tinha que ser assim (Pai da Talita. I.A/E.D)

Quando questionados sobre as semelhanças e diferenças, os pontos positivos e negativos dos dois ambientes escolares, os familiares relataram de maneira unânime que na instituição existiam mais atividades extracurriculares, contudo alguns evidenciaram a importância da equipe técnica e os benefícios dos atendimentos com médico, dentista e outros especialistas na própria instituição.

Os familiares destacaram as possibilidades de aprendizagem na escola regular e a presença de professores especialistas em Educação Especial, o que viabilizaria a possibilidade dos alunos superarem suas dificuldades e apresentarem melhores resultados. Os familiares que se colocaram a favor da inclusão salientaram as possibilidades futuras em dar continuidade aos estudos e serem inseridos no mercado de trabalho.

Os pontos negativos mencionados em relação à instituição compreenderam as questões da estagnação da aprendizagem e a convivência somente com pessoas com deficiência, favorecendo reproduções que significavam retrocesso em um processo de desenvolvimento.

Sobre a escola regular, os familiares reprovaram a estrutura, a organização das classes e a questão idade-série, além dos alunos frequentarem as aulas no período noturno, ou seja, nas salas da EJA.

A Inclusão foi bom pra Rosa por que ela se desenvolveu muito principalmente na comunicação e está muito feliz. Eu acho que é positivo por que se os filhos têm condição de melhorar, a gente não pode deixar ele no lugar onde já não aprende mais nada só por que tem direito a um monte de coisa. E a família precisa ajudar muito, por que só assim o aluno vai melhorar. (Mãe da Rosa.I.A/E.D)

As análises apontaram que a escolarização dos alunos com deficiência perpassa as situações onde são oferecidas práticas meramente ocupacionais ou profundamente excludentes, ambientes onde a diversidade humana deixa de ser reconhecida e prevalecem as atitudes segregadoras.

A inclusão é um processo que não foi elucidado para todos os seus participantes, por isso ainda existam lacunas em relação a sua real aplicabilidade. Faltam aos familiares os esclarecimentos e o real interesse de cooperar com o próprio aluno, pois é preciso almejar novos ambientes escolares, onde prevaleçam inovadoras situações pedagógicas, práticas que priorizem a diversidade nas oportunidades de aprendizagem e no desenvolvimento das potencialidades e habilidades reais.

Para as professoras da escola regular, a inclusão significava a possibilidade dos alunos frequentarem um ambiente menos excludente e que a convivência com os alunos sem deficiência favoreceria a melhor autonomia e a questão da socialização. No entanto, destacaram que para a inclusão acontecer seria necessário maiores investimentos, pois faltam adaptações e profissionais especializados para atender esse público.

Sobre a realidade dos trabalhos já ocorridos, concordam que a inclusão está garantindo apenas a socialização e sinalizam situações onde nem mesmo isso ocorre, e quanto à aprendizagem, ficou fragilizada por conta das mudanças de contextos escolares e a não adaptação ao modelo proposto.

O modelo de escola que foi oferecido a estes alunos egressos de instituições foi uma sala de aula do segmento da EJA, onde os conteúdos são fragmentados, o ritmo acelerado de trabalho e a presença de um grupo de alunos bastante heterogêneo, onde as

questões de idade e comportamento influenciam na questão da indisciplina e do rendimento. Uma possibilidade são as salas de recursos, pois são atendimentos individualizados e onde são utilizados atividades e recursos adaptados para estes alunos.

A possibilidade das pessoas com alguma necessidade especial seja qual for conviverem com outras pessoas num ambiente normal. Nos termos de socialização está sim, mas se realmente ele está sendo preparado para a vida lá fora tenho minhas dúvidas (Tais.EJA/E.D)

Eu entendo que tem alunos que por mais que a gente faça esforço e invente novos métodos ou teorias não vai conseguir acompanhar o conteúdo, por exemplo, não vamos colocar um aluno autista com baixo rendimento em uma sala de aula com mais trinta alunos por que não funcionará e realmente neste tipo de inclusão eu não acredito. Agora um aluno que mesmo apresentando uma deficiência, mas que possa ser adaptado o ambiente, o material didático e o currículo ai eu acho que vale a pena investir, pois já existem bons resultados. (Helena.S.R/E.C)

Sobre os pontos positivos e negativos deste trabalho, as professoras da sala regular destacaram que era gratificante o trabalho com estes alunos deficientes, principalmente ao perceberem a questão da solidariedade entre os colegas, que em muitas situações, superaram os conflitos. No entanto, os pontos negativos eram extremamente pessoais, estavam atrelados às frustrações e impotências profissionais, pois não identificavam progressos e sinais de avanços nestes alunos.

Os pontos negativos é perceber que você não está conseguindo ajudar totalmente, então nós ficamos frustrados por não conseguir atingir estes alunos. As vantagens é perceber que existe solidariedade, pois os outros alunos acolhem e ajudam, pois percebem a nossa aflição e a impotência dos colegas. (Tais. EJA/E.D)

As professoras da sala de recursos mencionaram que as maiores frustrações desse trabalho eram as condições materiais, ou seja, a escassez de recursos e incentivo

para melhor adequação deste ambiente e, além do grupo de professores da escola não possuir interesse, a questão do ensino colaborativo ficava sendo uma idéia e assunto para discussão apenas nos momentos de reunião e preparação dos planejamentos. Contudo, as professoras destacaram que os pontos positivos eram os resultados identificados nos próprios alunos que apresentavam progressos na aprendizagem e no desenvolvimento global.

Eu vou falar do ponto de vista da inclusão onde a minha grande motivação são os alunos que eu vejo progredindo, ou seja, saem das instituições e conseguem vencer as dificuldades e isso é para mim o grande ponto positivo. O grande problema e o ponto negativo são as barreiras impostas pelos professores do ensino regular que muitas vezes não estão preparados para receber estes alunos em sua sala e não trabalham em conjunto conosco os professores de educação especial, pois eles se sentem ameaçados e o trabalho é prejudicado. (Helena.S.R/E.C)

Olha positivo estou vendo bem poucos, por que eu não preciso nem falar é só você olhar para esta sala e ver, esta é uma sala de recurso! De recursos não tem nada, nos até conversamos com nossa assessora da Educação Especial sobre a situação das salas de recurso e dissemos que falta qualidade na estruturação do serviço prestado.

Os pontos positivos ficam por conta da motivação de muitas professoras da educação especial, ou seja, “nós matamos um leão por dia” para dar conta de serviços que a escola não consegue dar. Então os pontos positivos são os trabalhos dos professores que muitas vezes deixam de exercer as próprias funções para socorrer os alunos e até mesmo os demais colegas de profissão.

Os pontos negativos começam pelo MEC com esta proposta de educação inclusiva que começa de cima para baixo e nós temos que aceitar esta situação, mas não é só isto, ou seja, não é a questão da escola estar preparada fisicamente, pois o nosso sistema de ensino é falho por que é conteudista e fragmentado, sendo assim não é propício para aprendizagem destas crianças que possuem um ritmo diferenciado. O trabalho padronizado apenas cria o estigma de que todos podem aprender ao mesmo tempo e nós sabemos que isto não é verdade, pois nós não podemos desejar que todos os alunos sejam privilegiados na aprendizagem.

Quanto à sala de recursos é falha dos gestores que não assumem o compromisso, pois eles não querem que ela seja

apenas um apêndice da educação, mas sim que faça parte da educação como um todo, mas ao mesmo tempo eu não posso denominar sala de recursos quando eu não ofereço os recursos necessários para ajudar meu aluno. Hoje em dia computador nas salas e aula não é um recurso, pois ele por si não serve para nada, pois são necessários programas apropriados e até mesmo internet e isso faltam para nós professores da rede. Atualmente busca-se tratar a educação especial apenas como um trabalho de educação inclusiva presente na escola, mas para que isso verdadeiramente aconteça é preciso dar uma cara melhor para este trabalho, pois sala de aula com cadeira, carteira e professor a lousa não adianta neste trabalho diferenciado, enquanto nós professores perdemos tempo preparando o material que falta na escola para trabalhar com estes alunos nós poderíamos estar atendendo e favorecendo a melhor aprendizagem destes. (Eliana,S.R/E.D)

4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS:

Este estudo objetivou analisar as trajetórias escolares de alunos oriundos de instituições e que foram transferidos para escolas regulares, cuja frequência se dava no segmento da Educação de Jovens e Adultos. E posteriormente, a realização de uma análise comparativa das experiências escolares descritas pelos alunos e seus familiares, acerca dos dois contextos escolares mencionados.

Os dados apresentados pelos familiares sobre a trajetória escolar dos alunos com deficiência sinalizaram primeiramente o processo de identificação do problema, ou seja, o percurso trilhado até um diagnóstico. Contudo em apenas dois relatos apareceram diagnósticos clínicos e formalizados, pois para a maioria, a caracterização das deficiências ou mesmo uma denominação do problema, aconteceu por descrição da própria instituição ou caracterizada pela própria escola para que os dados sobre a deficiência constassem nos prontuários e fichas de matrículas.

Para a maioria dos familiares participantes que não reconheciam o diagnóstico ou mesmo possuíam informações mais apuradas sobre as deficiências, as menções que determinavam e rotulavam os problemas dos alunos genericamente como atrasos mentais, tornaram-se as informações corretas e definitivas. Sobre a problemática do diagnóstico, Magro (2008) descreve em seu estudo sobre as expectativas dos familiares de crianças com desordem no espectro autístico, quanto ao desenvolvimento e escolarização, que existe a necessidade do diagnóstico para que as famílias se reestruturem com informações e orientações a respeito da deficiência e possam sanar as ansiedades com estímulos e suporte que se aprimoram com a intensidade e continuidade das intervenções ocorridas.

Veltrone (2008) sinaliza em seu estudo que embora haja necessidade de um diagnóstico para que as intervenções sejam direcionadas, é preciso cautela com as avaliações ocorridas dentro do contexto escolar, onde as crianças e jovens que não se enquadram nos padrões esperados, principalmente padrões de inteligência e desempenho acadêmico, são identificados na condição de deficientes mentais. Os diagnósticos elaborados não possuem caráter pedagógico, mas incidem em medidas quanto ao grau de inteligência, ou seja, métodos que rotulam de acordo com o nível intelectual e no julgamento clínico, desprezando as potencialidades e habilidades.

O delineamento realizado pelos familiares sobre a trajetória escolar iniciou-se no período escolar referente à educação infantil. A maioria dos alunos frequentou escolas regulares e, embora estivessem em um ambiente supostamente não segregado, não permaneceram distantes das situações de discriminação, pois segundo os familiares, as professoras e funcionários das escolas, não aceitavam as limitações e atrasos ocasionados pela deficiência, e justificavam que faltavam materiais ou especializações para que o trabalho se realizasse com mais afinco.

O período destinado ao Ensino Fundamental, por ser a modalidade de ensino obrigatória, significou o início da trajetória escolar para alguns e o início da identificação dos problemas relacionados à aprendizagem para todos.

A Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96) estabelecem que a educação seja direito concedido a todos. No entanto, ao analisarmos as trajetórias escolares destes alunos, ficam perceptíveis as discrepâncias, pois o período de escolarização, para muitos, significou rupturas com a escola, tendo em vista que a estrutura, organização e capacitação dos professores não estavam condizentes com as reais necessidades suscitadas por suas deficiências.

Estas discrepâncias contrariam o que está previsto na LDBEN, artigos 58, 59 e 60 do capítulo V, destinado a Educação Especial, que fica garantido o atendimento do aluno com deficiência preferencialmente nas escolas regulares e assegurando as possibilidades do serviço de apoio especializado, adaptação do currículo, métodos e técnicas, recursos educativos e organização específica. Também estão previstos os professores especialistas ou capacitados para a integração destes alunos deficientes em classes do ensino comum.

Os relatos evidenciaram que o período destinado ao Ensino Fundamental, incidiu com a identificação dos problemas relacionados às dificuldades de aprendizagem e, conseqüentemente, à rotatividade por escolas em busca de um atendimento ou práticas mais assertivas, pois quando não obtinham progressos aparentes quanto à aprendizagem e o desenvolvimento global, qualificavam a escola de maneira pejorativa e decidiam pela transferência.

A trajetória escolar do pequeno grupo analisado neste trabalho coincide com a real situação de muitos alunos com deficiência que perpassam inúmeros ambientes escolares em busca de apoio ou mesmo soluções para os problemas, no entanto esta rotatividade ocasionou a inserção em uma instituição especializada e que, inicialmente, através de avaliações e testes, oferecem uma possibilidade de diagnóstico e,

posteriormente, um trabalho que abarca o desenvolvimento da socialização e da autonomia através de atividades ocupacionais e educacionais. Contudo, o enfoque educacional não era consideravelmente desenvolvido.

As trajetórias investigadas sinalizaram que o tempo de permanência nas instituições foi de, no mínimo, cinco anos e, no máximo, de treze anos. Neste período são descritos os progressos, mas também a estagnação quanto às possibilidades de aprendizagem, o que configurou para alguns dos familiares participantes, motivo para pedir a transferência para escolas regulares, primeiramente porque as escolas municipais estavam localizadas perto de suas residências e porque acreditavam que o trabalho entre os profissionais do Ensino Fundamental e da Educação Especial seria positivo e favoreceria o desenvolvimento destes alunos.

Para uma pequena porcentagem, a transferência não foi uma tomada de decisão autônoma, mas sim conjunta entre a instituição e os familiares. Embora fosse justificada a formação do aluno para sua inclusão, é preciso recorrer à legislação e identificar que de acordo com a Constituição Federal e a Convenção da Guatemala, o sistema oficial de ensino deve dar às escolas especiais, prazos para que os alunos em idade de acesso ao Ensino Fundamental sejam incluídos. No entanto, é preciso destacar que os pais/responsáveis que deixam seus filhos sem a escolaridade obrigatória, podem estar sujeitos às penas do artigo 246 do Código Penal, que trata do crime de abandono intelectual. É possível até que os dirigentes de instituições, que incentivam e não tomam providências em relação a essa situação, possam estar sujeitos às mesmas penas, e o mesmo ocorreria se uma escola regular, justificando despreparo, não acolhesse um aluno deficiente. Isto não é apenas uma questão de inserção na escola, ou seja, de acolhimento, mas é preciso estabelecer possibilidades para que o aluno efetivamente seja parte integrante do contexto escolar.

O processo de transferência significou o cumprimento de uma lei, ou seja, os alunos não estavam formados ou mesmo preparados para o ensino regular e as diferenças curriculares existentes. A inclusão aconteceu para estes alunos na faixa etária acima de quinze anos, o que lhes representou o encaminhamento para o segmento destinado à Educação de Jovens e Adultos, que está assegurado na LDBEN precisamente no artigo 37, como uma modalidade de ensino destinada aos que não obtiveram acesso ou não puderam dar continuidade aos estudos no Ensino Fundamental e Médio na faixa etária recomendada.

A inclusão dos alunos com deficiência em uma sala do segmento da EJA inicialmente não agradou aos alunos e seus familiares, pois as diferenciações quanto aos conteúdos trabalhados, organização e estrutura, ocasionaram os sentimentos de insegurança e medo. No entanto, é preciso considerar que o segmento da EJA, enquanto a preparação do corpo docente, a flexibilização do currículo, a adaptação física ou de materiais não foram aprimoradas para contextualizar o processo de inclusão.

De acordo com Mendes (2003), a escassez de práticas avaliativas da inclusão escolar resulta em ausências de estatísticas que comprovem os resultados deste processo. Em relação à clientela identificada pelo sistema, existem indícios de diretrizes equivocadas de educação inclusiva, pois mecanismos de exclusão estão configurando as bases de propostas supostamente inclusivas, por exemplo: o crescimento excessivo de matrículas em serviços de reforço, classes de aceleração ou em classes de educação para jovens e adultos, pois os alunos que se encontram em defasagem idade-série procuram ou são encaminhados para este segmento educacional reparador, que no caso dos alunos com deficiência representa um mecanismo de exclusão por não apresentar preparação para recebê-los.

O segundo objetivo proposto para este trabalho consistiu na elaboração de uma análise comparativa entre os dois contextos escolares destacados na descrição das trajetórias escolares dos alunos com deficiência.

De acordo com a perspectiva bioecológica de Bronfenbrenner, os contextos são salientados como importantes influências para o desenvolvimento humano no decorrer do ciclo vital, contudo, o autor assevera que tal resultado é função conjunta das características da pessoa e dos processos proximais que se estabelecem nesses ambientes (KOLLER; LISBOA, 2005).

As apreciações não evidenciaram preferências para um dos contextos escolares analisados, pois através das interrogativas propostas, foram descritos que em ambos os contextos existiram situações, ambientes, relações e práticas que favoreceram o desenvolvimento, embora apresentem estrutura e organização diferenciadas. Veltrone (2008) descreve em seu estudo que os alunos não encontram qualidades e defeitos nos ambientes escolares, mas sim identificam os pontos positivos de cada um e com isso constroem as devidas comparações.

A caracterização dos dois ambientes escolares é diferenciada, pois as atividades, rotinas, interações e o próprio ambiente físico, ao serem pormenorizados principalmente pelos alunos, incidem no fator de que estudar nas instituições acarretou maiores

significados e representações, enquanto que a escola regular e o contexto da EJA, especificadamente, são mencionados com maior objetividade e acompanhados por observações que sinalizaram as ausências de atividades ou práticas mais significativas para o contexto de vida cotidiana.

As diferenciações discorrem sobre as atividades ocupacionais que representavam possibilidades de inserção no mercado de trabalho e as atividades extracurriculares, que articuladas à estruturação do trabalho das instituições, priorizavam a socialização. Os atendimentos nas atividades eram individualizados, ocasionando maior proximidade entre professores e alunos, que descreveram as interações com embasamento no afeto, atenção e maior comprometimento com o trabalho.

Diferentemente do que foi descrito sobre a EJA, pois não existiam atividades que congregassem os alunos entre si e favorecessem maior interação entre professores e alunos, uma vez que as atividades ocorriam preferencialmente dentro da sala de aula e no período de quarenta minutos. Contudo, é preciso destacar que as relações estabelecidas entre os alunos, dentro do contexto da EJA, representaram ambiguidades, pois para alguns, a convivência com um grupo heterogêneo e os exemplos adquiridos, significou possibilidades para o futuro, ou seja, exemplos para dar continuidade aos estudos, ser inserido no mercado de trabalho ou mesmo constituir família. Para outros, as interações entre os colegas de classe, significou ainda que, de maneira dissimulada, as situações de discriminação, pois os alunos especialmente relatam episódios que em função de suas limitações para apreender os conteúdos, organizá-los e posteriormente empregá-los, são rotulados como preguiçosos e indisciplinados ou descritos a partir de sentimentos de comiseração. Segundo Shimazaki (2006), as interações com os colegas estavam envolvidas em situações discriminatórias. Para que exista esta inclusão do aluno em um contexto que é extremamente diversificado, é preciso mais que aproximação física, mas sim a possibilidade de intervenções que sejam verificadas as diversidades e a capacidade individual.

Diferentemente, nas instituições estas situações de discriminação não ocorriam no interior do ambiente escolar, mas sim externamente porque os alunos participantes destacaram que existiam rotulações e perseguições quando usavam uniformes ou transporte com identificação da instituição. Contudo, as situações de discriminação seguem para o contexto familiar e social, tendo em vista que os alunos com deficiência ainda carregam os estigmas de doentes e incapazes. De acordo com o que descreve Veltrone (2008) em seu estudo, a pessoa com deficiência é identificada enquanto

anormal, pois foge dos padrões estabelecidos pela sociedade e por isso carregam rotulações, limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo.

A categoria de análise que compreende o processo de aprendizagem agregou diferentes relatos e representações acerca dos conteúdos desenvolvidos, organização das aulas, métodos e recursos empregados e a qualificação do ensino, ou seja, as dificuldades e percepções aferidas sobre cada contexto analisado.

Diante dos dados coletados e analisados é possível afirmar que os alunos apresentam dificuldades e grandes lacunas na aquisição da aprendizagem em ambos os contextos escolares, contudo os familiares demonstraram maior clareza sobre o processo de aprendizagem e descreveram que o trabalho realizado nas instituições não possuía como objetivo ou expectativas, o aprimoramento da aprendizagem, e argumentaram que a ausência de estímulos e aprimoramento resultou na estagnação do desenvolvimento cognitivo dos alunos. Em contrapartida, na EJA, que são reconhecidos o desenvolvimento de conteúdos escolares e as atividades que são voltadas unicamente para aprendizagem, no entanto, existem críticas e observações acerca da estrutura curricular, pois os conteúdos são fragmentados, e são transmitidos de maneira muito sucinta, não propiciando que os alunos acompanhem o ritmo ou mesmo o desenvolvimento das atividades propostas. Shimazaki (2006) descreve que o contexto da EJA, ainda não se configura como uma preocupação na educação nacional, pois as metodologias e recursos são obsoletos e a formação docente incipiente para o trabalho que é extremamente diversificado. De acordo com esta problemática é possível identificar que a inclusão no contexto da EJA pode ser visto como uma dupla exclusão.

Mendes (2003) discorre sobre as vantagens e desvantagens do processo de inclusão escolar, nas dimensões filosóficas e da perspectiva política. A dimensão filosófica, segundo a autora representa uma questão de valor, não sendo possível sua efetivação individual, pois envolve critérios e serviços direcionados a um grupo e que precisam ser planejados e avaliados. Já a dimensão política necessita ser avaliada em suas ações especificamente planejadas para esta finalidade e os processos de implementação, tanto no contexto escolar como no interior da sala de aula.

As duas dimensões apresentam contribuições significativas, no entanto, são necessários novos modelos de programas para atendimento ao aluno, ou seja, políticas educacionais que garantam formação de professores e mudanças na organização para garantia do atendimento de qualidade para todos os alunos com deficiência.

Nas instituições, embora não fossem trabalhados com afincos os conteúdos escolares, existiam recursos materiais e profissionais especializados para atender às necessidades dos alunos com deficiência, mas na EJA e nas escolas regulares não existiam professores capacitados, materiais e recursos adaptados para que o trabalho fosse produtivo. O único recurso existente e disponível, porém não para todos é o atendimento nas salas de recursos, onde a professora especializada em educação especial realizava atendimentos para que fossem desenvolvidas habilidades que favorecessem a aprendizagem e não o reforço do que foi ensinado na sala regular. No entanto, este atendimento era facultativo e, de acordo com a grande demanda de alunos encaminhados, os horários ficavam restritos ou as atividades eram realizadas em grupo, perdendo assim a caracterização de trabalho individualizado.

De acordo com Almeida (2004), o trabalho com o aluno deficiente precisa ser estruturado dentro de características colaborativas entre o professor da educação especial e o da sala regular, pois a descentralização da figura do professor regular torna-se positiva porque é enriquecido com o conhecimento do especialista e favorece a interação dos alunos que passam a realizar trabalhos com autonomia. Dentro do contexto deste trabalho, a ausência de trocas colaborativas entre os professores da EJA e as especialistas em educação especial não favoreceram práticas que estimulassem de maneira direcionada o desenvolvimento da aprendizagem. Oliveira (2004) apresenta em seu estudo que estas fragmentações na organização do trabalho de planejamento, ou seja, a ausência de trocas entre as professoras incide em trabalhos desarticulados, cujos resultados estão distantes do esperado.

Dentro do critério de formação dos professores, existem carências quanto à formação para o trabalho com o deficiente, mas também para com o público adulto da EJA. Veltrone (2008) apresenta a necessidade da formação continuada dos professores, para que possam reconhecer a diversidade presente em sua sala de aula e programar as adaptações curriculares que forem necessárias. No entanto Szanto (2006) descreve que a formação de professores para o trabalho na Educação de Jovens e Adultos é mais que necessária, pois as práticas precisam ser diferenciadas e a maneira de lecionar para as crianças normalmente não atinge a clientela da EJA.

Bueno (2006) apresenta que no conjunto de pesquisas sobre o segmento da EJA, parece não ter sido abordado com devida importância a formação docente e a especificidade das práticas diferenciadas, implicando no desconhecimento das

necessidades deste alunado em virtude de sua formação ter sido exclusivamente para atuarem com crianças.

Dentro da EJA a organização das atividades segue os mesmos preceitos do Ensino Fundamental e Médio comum, pois de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, a formação para o exercício da cidadania também é eixo condutor da proposta curricular, no entanto, a organização das disciplinas em horários fixos, aulas com duração de quarenta minutos, a quantidade de professores e os encargos, como avaliações e as atividades realizadas em grupo, foram mencionadas juntamente com as limitações para aprender e empregar os conteúdos, como principais dificuldades experienciadas neste contexto.

As orientações pedagógicas para a inclusão escolar que estão apresentadas na LDBEN, destacam como primordiais as mudanças no Projeto Político Pedagógico das escolas e a oferta de materiais e capacitação profissional, para que sejam oferecidos recursos e possibilidades de aprendizagem com qualidade.

As avaliações realizadas acerca do ensino oferecido pelos dois contextos destacaram que, nas instituições, o ensino de conteúdos escolares não foi desenvolvido, e tão pouco potencializado, porque estas tinham como objetivo o desenvolvimento de habilidades como autonomia, comunicação e socialização. Assim, as relações proximais estabelecidas entre os alunos e os professores e as oportunidades de atividades ocupacionais são mencionadas como características que qualificam o trabalho e indicam algumas predileções.

Sobre a EJA, as avaliações não descreveram precisamente a qualidade do ensino, mas foram sinalizadas as fragilidades e rupturas na organização e estrutura do trabalho, principalmente pela ausência de maior capacitação dos profissionais e pela ausência de adaptação de materiais e conteúdos. Sendo EJA, o contexto inclusivo proposto, é preciso considerar, segundo Glat (1998), que se não existirem modificações estruturais do sistema educacional brasileiro, a inclusão nunca será concretizada.

A categoria de análise denominada relação família-escola, apresentou os dados que descrevem a importância destinada a estes contextos e o nível do envolvimento nas práticas educativas.

A família e a escola são consideradas, pela teoria bioecológica, como microsistemas que são definidos por Bronfenbrenner (1997, p.18) como “[...] um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciados pela pessoa em

desenvolvimento num dado ambiente com características físicas e materiais específicos”.

Marcondes (2006) descreve que é importante enfatizar, na proposição, o termo “experenciados”, pois tal conceito tem como intuito salientar que as pessoas interagem com outros indivíduos, como contexto, os objetos e os símbolos a partir de suas percepções. Estas influenciam o modo de cada sujeito compreender o mundo e, por consequência, suas ações, sendo assim, dentro da perspectiva deste trabalho é preciso reconhecer como a sociedade está interagindo com a pessoa deficiente dentre as suas dificuldades e limitações.

Dentro da questão das atividades e situações experienciadas pelos alunos com deficiência, é preciso considerar que o ambiente escolar institucionalizado, por ser um ambiente protegido, não garantiu a oferta de atividades gradativamente mais complexas que promovesse o desenvolvimento de seus alunos nas suas diferentes dimensões.

As concepções sobre a relação família-escola salientam que existem diferenças cruciais entre os dois contextos, assim, os relatos consistem em descrever a importância das relações estabelecidas entre os dois microsistemas (escola e família), pois favorecem o reconhecimento das dificuldades, progressos, possibilidades de auxílio e continuidade do trabalho.

No contexto das instituições, as interações eram promovidas pela própria instituição, ou seja, um interesse unidirecional, pois as situações de festividades e as próprias reuniões de pais e mestres eram os únicos momentos de interação.

Ao contrário, no contexto da EJA, são destacadas as ausências de qualquer relação entre as famílias e a escola, justificadas pela estrutura das salas de aula, ou seja, pela heterogeneidade onde os alunos apresentam idade mais avançada e não precisariam de reuniões para descrever comportamentos, progressos e dificuldades, ou seja, são autônomos e não necessitam mais da colaboração ou supervisão da família para o desenvolvimento das atividades e tarefas escolares. De acordo com Di Pierro (2005), a EJA é originária dos processos políticos contra o analfabetismo, com isso configura-se como um segmento adulto e que por deixar de lado as interações com as famílias, invalidou as possibilidades de continuidade e as influências para que o trabalho obtivesse melhores êxitos.

As relações entre família e escola são imprescindíveis para o desenvolvimento dos alunos, porque os trabalhos e estímulos que começam na escola precisam ser incentivados e possuir continuidade em casa. Marcondes (2006) descreve que para

existir uma relação entre família e escola, com base em pressupostos de igualdade e equilíbrio de poder, é necessário que os familiares se aprofundem no ambiente escolar, esta nova visão implicaria obrigatoriamente em mudar relações sociais tradicionais e culturalmente construídas. Porque, erroneamente, é o contexto escolar que detêm o poder sobre as decisões e o estabelecimento das interações.

As ausências destas relações estabelecidas entre a família e a escola incidem negativamente no envolvimento dos familiares nas atividades educativas, ou seja, nas lições de casa, pois muitos dos integrantes das famílias não dispõem de preparo e conhecimento adequado para a supervisão das atividades. Neste tópico são perceptíveis as ausências de investimentos e pouco interesse da família, que ainda, justifica que ensinar e desenvolver são práticas exclusivas do contexto escolar.

Foram descritos situações conflitantes, pois os alunos não reconhecem os investimentos relatados por seus familiares e sinalizam que em muitas situações precisaram realizar atividades com a ajuda de colegas da escola, sendo que em casa, as justificativas eram as ausências de conhecimento ou falta de material para auxiliá-los. Dentre os participantes, em apenas um caso, houve investimento e interesse por conhecer e adquirir materiais e recursos que realmente favorecessem o desenvolvimento das habilidades para a aprendizagem.

Os familiares, em muitas situações, necessitariam de melhores instruções dos contextos escolares e não apenas receber queixas e apontamentos das dificuldades, pois o impacto sentido por uma família desde o reconhecimento das dificuldades originadas por uma deficiência é muito intenso. De acordo com Morejon (2001), as preocupações dos familiares quanto às condições de aprendizagem e possibilidades de avanços ou retrocessos, acaba ocasionando tentativas errôneas acerca da ajuda ou suporte oferecido.

Por serem precárias, as interações entre a família e a escola tornam insuficientes as informações recebidas, pois os diagnósticos, as possibilidades de intervenção e os estímulos são relatados aos familiares, que não compreendem a linguagem e as descrições médicas, e com isso, acabam não reconhecendo as reais dificuldades e possibilidades de reabilitação. As professoras de Educação Especial poderiam estabelecer este vínculo e auxiliar os familiares com esclarecimentos sobre a deficiência, suas implicações e possibilidades.

A ausência de conhecimento e informações é identificada nas descrições sobre o processo de transferência, pois em ambos os contextos analisados, familiares e alunos não receberam instruções reais e plausíveis sobre o processo de inclusão escolar e sua

aplicabilidade. Contudo, é preciso destacar que existiram exceções, pois alguns dos familiares procuraram conhecer os direitos dos alunos com deficiência e as características do processo de inclusão, e são os mesmos que possuíam maior envolvimento com as atividades educativas e uma interação mais estreita com os contextos escolares.

A análise dos tópicos referentes à relação família-escola permite concluir que existem fragmentações nestas interações e que resultam em falta de informação e coerência no atendimento. Enfim, existem trabalhos incipientes porque não atendem as reais necessidades do aluno deficiente, e os familiares, por não reconhecerem as características das deficiências e os direitos concedidos, não se consideram em condições para reivindicar ou buscar as possibilidades de ensino mais adequadas.

A inclusão escolar e sua aplicabilidade não são reconhecidas pelos alunos e participantes, mas foi descrita pelas professoras como um processo que foi erroneamente implantado, tendo em vista que existem fragmentações e erros em sua organização, principalmente quanto a sua aplicação, pois não existe formação adequada para este trabalho, há a ausência de materiais e escolas sem estrutura física e curricular.

Os relatos sinalizam que o contexto da EJA não seria o mais adequado para os alunos do processo de inclusão, mas de acordo com o Parecer CNE/CB 11/2000, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, afirma que este segmento de educação objetiva a função reparadora aos excluídos do sistema educacional e por isso seu currículo e as metodologias de ensino não apresentam adaptações necessárias ou profissionais envolvidos com capacitação para este trabalho especializado, pois é preciso reconhecer que existe o Programa de Regularização da Defasagem Idade-Série, que não viabiliza com base na faixa etária, que a inclusão aconteça em outro contexto.

Dentro do objetivo a que se propôs este trabalho, a análise das trajetórias e as comparações estabelecidas entre os contextos da instituição e da EJA, são reconhecidas as necessidades de melhores condições de materiais pedagógicos, adaptações e recursos, assim como a presença de professores e técnicos especialistas que contribuam para a estruturação de atendimentos e possibilidades realmente inclusivas.

A inclusão escolar deve acontecer, mas garantindo o acesso aos níveis mais elevados de aprendizagem, o desenvolvimento e interações sociais adequadas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a descrição dos dados e realização das análises, chega o momento de tecer algumas considerações finais, buscando refletir sobre os objetivos propostos inicialmente, as lacunas e as contribuições do presente estudo. Há que se salientar que o intuito da pesquisa é responder às questões propostas inicialmente, contudo, são respostas efêmeras na medida em que a construção do conhecimento científico é contínua.

Buscar-se-á primeiramente retomar os objetivos da pesquisa, que consistem em analisar as trajetórias escolares dos alunos com deficiência que são egressos de instituições especializadas e que frequentam o segmento da EJA, enquanto contexto inclusivo e a realização de uma análise comparativa entre os dois contextos escolares enfatizados.

Com este intuito, foi realizado inicialmente um levantamento bibliográfico sobre a temática que se pretendia pesquisar, com a intenção de analisar as limitações e contribuições dos estudos já realizados. Pode-se verificar que os temas - Inclusão Escolar e Educação de Jovens e Adultos atraem muitos pesquisadores, sendo uma área com consideráveis produções de conhecimento, no entanto, havia escassez de pesquisas que objetivassem reconhecer as trajetórias escolares dos alunos com deficiência e, sob o ponto de vista dos próprios alunos e também de suas familiares e professora.

A opção pelo referencial teórico foi devido à necessidade de analisar as interconexões estabelecidas entre os dois contextos escolares. A perspectiva bioecológica de Bronfenbrenner mostrou-se adequada aos objetivos propostos e as possibilidades de obter uma visão mais ampliada sobre as interações.

O referencial teórico que se escolheu determina quais procedimentos metodológicos serão adotados, assim como as formas de análise. Optou-se pela realização de entrevistas semi-estruturadas com todos os sujeitos, sendo alunos, familiares e professoras.

Após as decisões teórico-metodológicas, houve então a necessidade de adentrar ao contexto empírico em busca de dados que pudessem esclarecer os objetivos e responder a eles. A diversidade e amplitude dos dados exigiram que as análises fossem realizadas individualmente, pois primeiro foram analisadas as trajetórias escolares, em seguida os dados advindos do contexto das instituições e posteriormente os dados do contexto escolar inclusivo.

As análises realizadas trouxeram inúmeros resultados pertinentes, garantindo que a pesquisa atendesse seus objetivos, além de possibilitarem novos questionamentos.

Conclui-se que os alunos com deficiência trazem em suas trajetórias a ausência de diagnóstico, pois são ausentes as informações e melhores esclarecimentos sobre as reais necessidades e possibilidades. Estas lacunas informativas são identificadas pelos familiares no processo de escolarização, as dúvidas quanto à escolha do contexto escolar mais adequado, ou melhor, adaptado para o atendimento ao aluno, incidem na rotatividade de escolas constatada ao longo das trajetórias escolares.

Aos familiares faltam informações precisas sobre atendimento, materiais, recursos, e limitações, principalmente porque as interconexões entre a família e a escola são descritas como importantes para todos os participantes da pesquisa, mas acontecem em ambos os contextos de maneira insuficiente e ineficaz. Isso devido ao fato de que a escola é quem decide quando e porque as relações devem acontecer e as famílias ainda mostram-se dependentes e acomodadas com a relação estabelecida.

O envolvimento nas atividades educativas é identificado principalmente pelas reuniões de pais e mestres e festividades proporcionadas pela instituição, no entanto, na EJA, onde não existiam reuniões ou festividades, este envolvimento foi sensivelmente reduzido. Quanto ao acompanhamento de atividades realizadas em casa, embora existissem limitações para elaboração e adaptação, os familiares colaboravam, no entanto existiram relatos de ausência de envolvimento e auxílio.

Em relação à aprendizagem, pode-se concluir que em ambos os contextos, os alunos apresentavam dificuldades. No entanto, no contexto das instituições as relações estabelecidas entre professor e aluno, por serem configuradas de maneira mais próximas e afetuosas são descritas como reforçadores para as defasagens. Diferentemente, no contexto da EJA, as relações são configuradas como impessoais, entretanto são mencionados os atendimentos realizados nas salas de recursos, onde a professora especialista utiliza métodos e recursos diferenciados que favorecem o desenvolvimento da aprendizagem.

Em termos de política educacional, a inclusão escolar, constituiu-se em critérios descritos de maneira negativa, porém com apontamentos favoráveis às mudanças necessárias.

A formação inadequada dos professores e a ausência de capacitação para o trabalho foram o marco dos relatos das professoras por não se sentirem preparadas para ensinar os alunos com deficiência e no caso das professoras das salas de recursos, que

descrevem a escassez de materiais pedagógicos ou tecnológicos e a ausência de comprometimento do corpo docente com o trabalho especializado.

Outro ponto negativo da inclusão escolar consiste na defasagem que estes alunos apresentam ao serem incluídos, pois as instituições não estão oferecendo todo suporte e formação inicial, condizentes com o período de alfabetização que está descrito em suas propostas pedagógicas.

O contexto da EJA foi descrito como inadequado para atender os alunos deste estudo porque a estruturação pedagógica, material e profissional está distante do que é garantido legalmente e das reais necessidades dos alunos com deficiência. Para Omote (2008), a aplicação dos princípios da inclusão na educação exige uma grande revisão nas práticas pedagógicas tradicionais. Há objetivos a serem cumpridos por todos os alunos e, considerando uma ampla diversidade de características e limitações destes alunos, a escola precisa evidenciar um enorme esforço para rever suas velhas crenças, dogmas e práticas, realizar também mudanças de diferentes ordens, para atender com competência todo o alunado.

A escola não é apenas para quem pode frequentá-la e tirar proveito dessa experiência, ela é para todos. Contudo as mudanças que se verificam na educação brasileira, nas últimas décadas, expostas, sobretudo em forma de discurso sobre a inclusão, precisam ser analisadas com muito cuidado. A legislação brasileira assegura direito à educação para todas as pessoas sendo crianças, jovens e adultos, e estabelece como dever do Estado prover ensino gratuito para todos, indiscriminadamente. Todavia, a escola pública enfrenta dificuldades crônicas para que o ensino oferecido seja de qualidade, pois, as condições precárias de formação e infra-estrutura da escola pública configuram uma paralisia que está deixando de oferecer oportunidades para que o aluno realize seus objetivos educacionais, ou seja, deixa de se formar em ambientes democráticos, cidadãos que posteriormente pudessem colaborar para que a sociedade se configurasse genuinamente inclusiva.

A partir dos resultados foram prescritos alguns apontamentos, que primeiramente evidenciam a necessidade de contextos mais condizentes com os que estão garantidos na legislação para a educação de alunos com deficiência, melhores condições de formação ou capacitação para professores e investimentos em adaptações físicas, mobiliárias, materiais e pedagógicas. No entanto, é preciso mencionar que o trabalho deve acontecer a partir de intervenções no processo pedagógico e não nas condições biológicas dos indivíduos com deficiência, pois só a intervenção pedagógica,

intencional e planejada poderá alterar as direções e ritmos do desenvolvimento da pessoa com deficiência.

E finalizando, a necessidade de haver situações mediadoras entre a escola e a família, para que o vínculo entre os dois contextos fosse mais fluente e que estas interações favorecessem atividades mais potencializadoras e contínuas para promoção do desenvolvimento humano.

É preciso considerar que cada ambiente escolar apresenta características específicas, com peculiaridades e semelhanças. No entanto, não basta elaborar políticas educacionais de inclusão escolar em conformidade ao que está prescrito na legislação nacional, pois a urgência consiste em reestruturar o sistema educacional, para que sejam atendidas as necessidades de todos os alunos e a diversidade seja contemplada de forma unânime.

Neste momento é preciso considerar que diante dos dados e descrições pormenorizadas, a instituição não está preparando os alunos com deficiência para o processo de inclusão, desde a questão da aprendizagem dos conteúdos escolares até as possibilidades de inserção no mercado de trabalho, pois o ambiente protege e prepara para realização de atividades ou mesmo frequentar ambiente de trabalho que estejam vinculados aos convênios, ou seja, as propostas da instituição. Desta maneira é preciso considerar também que a EJA dentro do conceito de transição ecológica não está favorecendo o desenvolvimento dos alunos, pois há exigências quanto às alterações nos papéis que desempenham, mas não há o provimento de suporte para estas mudanças e as situações interpessoais reforçam a problemática que envolve situações de discriminação.

Dentro da perspectiva bioecológica, as transições representam a mudança de um ambiente para outro, mas acarretando desenvolvimento. No entanto, do que foi analisado e discutido sobre os dados desta pesquisa, os dois ambientes escolares perpassados pelos alunos e descritos em suas trajetórias escolares evidenciam que as lacunas políticas, as carências organizacionais, formativas, estruturais e a ausência de capacitação contínua não favoreceram o êxito na transição ecológica destes alunos e suas trajetórias escolares. Assim como afirma Santos (2006), apesar de singulares, coincidem em situações de extrema precariedade, rótulos de incapazes e a conformidade com o fracasso imposto por situações de exclusão.

Quanto às contribuições da pesquisa, é possível salientar que são necessários mais estudos que abarquem os depoimentos de jovens e adultos deficientes, segundo

Morejon (2001) a escassez sinaliza que por muito tempo estes alunos foram subestimados, julgados incapazes de expressar suas próprias idéias sobre o contexto escolar que estavam inseridos. Ao ouvir os alunos com deficiência foi possível quebrar alguns estigmas, principalmente quanto à capacidade de se comunicarem e manifestarem suas opiniões sobre os temas abordados, pois utilizaram com muita riqueza e clareza as memórias e apresentaram com afínco as críticas e observações sobre o processo de inclusão ao que foram submetidos.

Durante o período de coleta de dados foram propostos aos alunos momentos, onde puderam discorrer sobre as experiências e vivências nos dois ambientes escolares, favorecendo a interação entre o entrevistado e o entrevistador, e possibilitando que o aluno estivesse desinibido para o momento da gravação das entrevistas. Estas situações foram denominadas como preparatórias, mas não possuíram o caráter de direcionar as respostas, porque o objetivo seria favorecer a utilização das recordações, organização das idéias para diferenciar os dois ambientes escolares e estimular descrições espontâneas, porém ricas em detalhes e emoção.

Este momento que preparou, ou seja, antecedeu as gravações das entrevistas, possibilitou a identificação de indivíduos capazes de responder, criticar e argumentar sobre as condições escolares que lhes são imputadas. Embora estas opiniões não sejam consideradas é preciso refletir sobre políticas públicas e a organização de práticas pedagógicas inclusivas, pois as trajetórias escolares repletas de privações, fracassos, submissões e desrespeito, sinalizam que diante de uma nova tentativa de escolarização, encontram-se novamente “excluídos” porque lhes faltam oportunidades, mesmo que estes alunos não percebam a essência e as velhas situações de discriminação.

A pesquisa oferece, assim, indicações para que se tornem alvo de reflexões de outros pesquisadores interessados na temática. Salienta-se, contudo, que contribuições ainda precisam ser dadas sobre o processo de inclusão escolar, mas principalmente a realização de estudos e discussões onde sejam abordadas e consideradas as opiniões dos alunos deficientes.

REFERÊNCIAS

- BEYER, H. **Inclusão e Avaliação de alunos com necessidades educacionais especiais na Escola.** Porto Alegre: Mediação, 2005.
- BIASOLI-ALVES, Z. M. M. A pesquisa psicológica - análise de métodos e estratégias na construção de um conhecimento que se pretende científico. In:ROMANELLI, G.(Org) **Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa.** Ribeirão Preto: Legis Summa, 1998. p.135-157.
- BONETI, L. W. **Educação, exclusão e cidadania.** Ijuí:Ed da Unijuí, 2000.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da Republica Federativa do Brasil:** versão atualizada em 2000. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 12 de jun. de 2008.
- BRASIL. Lei n.424 de 20 de dezembro de 1961, que dispõe sobre as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 20 de nov. de 2008.
- BRASIL. Lei n.9394, de 20 de dezembro de. 1996, que dispõem sobre as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 11 de jan. de 2008.
- BRASIL. 1997, Declaração **de Salamanca e linhas de Ação sobre necessidades educativas especiais.** (2.ed) Brasília, DF: Ministério da Justiça / Secretaria Nacional de Direitos Humanos.
- BRASIL. Congresso Nacional. Dispõe sobre as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** Resolução n 1,de 05 de julho. de 2000.Disponível em:<<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 12 de jan. de 2009.
- BRASIL. Decreto n° 3956 de 8 de outubro de 2001, que promulgou o texto elaborado na **Convenção Interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência,** Guatemala em 1999.Disponível em <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em 11 de jan. de 2009.
- BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano:** experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- BUENO, J.G.S. **Crianças com Necessidades Educacionais Especiais e formação de professor: generalista ou especialista?**Revista Brasileira de Educação. Especial, Marília, v.5, p.7-25, 1999.
- BUENO, J.G.S. **Alunos e alunos especiais como objetos de investigação: condições sociais às condições pessoais adversas.** In: Freitas, M.C. Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude. São PAULO: Cortez, 2006.p 333-359.

CARVALHO, R. **Temas em Educação Especial** .(2.ed). Rio de Janeiro: WVA, 2000.

DI PIERRO, M.C. **Descentralização, focalização e parceria; uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de Jovens e Adultos**. Educação e Pesquisa, 2001.

DI PIERRO, M.C;RIBEIRO,V.M e JÓIA,O.**Visões da educação de Jovens e Adultos no Brasil**.Caderno Cedes.XXI,2001.

DI PIERRO, M.C. **Notas sobre a redefinição e as políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil**. Educação e Sociedade, 2005.

FREIRE, P, MACEDO, D.**Alfabetização-Leitura do mundo, Leitura da palavra**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1992.

GARCIA, E, S. **Trajetória escolar de ex-alunos de classes especiais para deficientes mentais**. Tese (Educação Escolar)182 f. Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.

GLAT, R. **Inclusão total: mais uma utopia?** Revista Integração, Brasília, ano 8, n.20, p.26-28, 1998.

HADDAD, S. (Coord.). **O Estado da arte das pesquisas em educação de Jovens e Adultos no Brasil**: a produção discente da pós-graduação no período de 1986 a 1998. São Paulo: Ação Educativa, 2000.

INSTITUTO NACIONAL ESTATISTICO PESQUISA. Censo Escolar. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>Acesso em 20 de jun. de 2009.

LUDKE, M e ANDRÉ. M. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo; EPU, 1996.

MACHADO, K et al. **Cotidiano escolar: desafios didáticos e pedagógicos no processo de inclusão educacional**. Anais Eletrônicos. Recife: UFPE, 2000. Disponível em www.ufpe.gov.br [acesso em 28 de julho de 2009].

MARCONDES. K.H.B. **A relação entre a escola e a família de crianças com baixo rendimento escolar no contexto de progressão continuada**. Dissertação. (Educação Escolar) 285 f Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.

MENDES, E.G. **Raízes históricas da Educação Inclusiva**: Marília, 2001.

_____. **concepções atuais sobre educação inclusiva e suas implicações políticas e pedagógicas**. Coleção perspectivas multidisciplinares em educação especial Londrina: UEL, 2003.

_____ **construindo um “Lócus” de pesquisa sobre inclusão escolar.** IN: MENDES, E.G.ALMEIDA; M.A.WILLIAMS, L.C. D (Orgs).Temas em Educação Especial. avanços Recentes. São Carlos: EDUFSCAR, 2004. P222-230.

MOREJON, K. **A Inclusão Escolar em Santa Maria/RS na voz de alunos com deficiência mental, de seus pais e de seus professores.** Dissertação (Educação Especial)130 f, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2001.

NARVAZ, M.G;KOLLER,S.H.O modelo bioecológico do desenvolvimento humano.In KOLLER,S.H.**Ecologia do desenvolvimento humano.Pesquisa e intervenção no Brasil.**São Paulo:Casa do Psicólogo,2005.

OLIVEIRA, M.L. **A relação entre escola e família de crianças que frequentam salas de recursos. Concepções de pais e professores.** Dissertação (mestrado em Educação Escolar). 210 f. Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista. Araraquara, 2004.

OMOTE A inclusão: da intenção a realidade. **Inclusão: da intenção a realidade** OMOTE, S(Org). Marília. - SP, Fundepe, 2004.

_____ **Inclusão Escolar: As contribuições da Educação Especial.** Ed. Cultura acadêmica, Fundepe – SP 2008.

ONU, **Declaração Mundial sobre Educação para Todos.** Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

PEDROSO, C, C, A. **Com a palavra o surdo: aspectos do seu processo de escolarização.** 135f Dissertação (mestrado em educação escolar) Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista-UNESP; Araraquara, 2001.

POLONIA, A.C.DESSEN, M.A.SILVA, N.L.P. O modelo bioecológico de Bronfenbrenner: **contribuições para o desenvolvimento humano.** In: Dessen, M. A. Costa Junior, A.L. A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras. Porto Alegre: Artmed, 2005.

RIBEIRO, V.M;VÓVIOC;SILVA,D;MENDES,M.A;MANSUTTI,M.A;DI PIERRO,M.C;ALMEIDA,M.I e JÓIA,O.**Educação de Jovens e Adultos:proposta curricular para os segmentos.**São Paulo:Brasília.Ação Educativa/MEC,1997.

RODRIGUES, D.**Dez idéias (mal) feitas sobre a educação inclusiva.** IN: RODRIGUES, D(Orgs). Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

SÃO PAULO, CEE, **Secretaria de Estado de Educação. Deliberação nº18, Sobre a estrutura do programa de educação para Jovens e Adultos,** 2007.

SÃO CARLOS-SP, Prefeitura Municipal de São Carlos. Portal do cidadão-Secretária de educação. Disponível <WWW.SAOCARLOS.SP.GOV.BR>. Acesso em 22 de jul. de 2009.

SANTOS, R.A. **Processos de escolarização e deficiência: Trajetórias escolares singulares de ex-alunos de classe especial para deficientes mentais.** Deficiência e escolarização: Novas perspectivas de análise (Org) BUENO. J.G.S; MENDES. G.M.L; SANTOS. R.A.ed Junqueira&marin, 2008.

SHIMAZAKI, E.M.**Letramento em Jovens e Adultos com deficiência Mental.** 2006. 188f. Tese de Doutorado (Doutorado em Psicologia) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SILVA,A.M SILVESTRE,M.A,NASCIMENTO,M.L.B.P **Educação de Jovens e adultos:tempos de avanços...tempos de exclusão.**Inclusão e Exclusão:Múltiplos contornos da educação brasileira,2008.

SZANTO, J.O. **Psicologia e educação de Jovens e Adultos: histórias de vida e caminhos percorridos pelos Jovens que voltaram à escola.** 2006.180 f. Dissertação de mestrado (Mestre em Psicologia). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

VAYER, P e Roncin. **A integração da criança deficiente na classe.** São Paulo: Manole, 1989.

VELTRONE, A. **A inclusão escolar sob o olhar dos alunos com deficiência mental.** 2008.123 f. Dissertações de mestrado (Programa de Pós-graduação em Educação Especial) Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, São Carlos, 2008.

APÊNDICES

Carta de apresentação da pesquisadora

São Carlos, 08 de novembro de 2007.

Ilma Sra.

Venho por meio desta apresentar a aluna Giorgia Caroline Tomaino regularmente matriculada no Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” de Araraquara – UNESP/SP e que desenvolve a pesquisa intitulada “**A inclusão escolar na visão do aluno com deficiência e as perspectivas de seus familiares sobre este processo**” sob minha orientação.

Este projeto de pesquisa tem por objetivo analisar a visão de alunos com deficiência intelectual sobre sua trajetória de escolarização. O estudo da temática nos indicou que são raros os trabalhos que permitem ao aluno contar sua própria história ou expor suas necessidades, no entanto consideramos este caminho como o mais seguro para garantir a participação do aluno com deficiência nas decisões sobre seu processo educacional. A proposta deste trabalho é construir uma análise comparativa entre as experiências educacionais de alunos com deficiência intelectual que já freqüentaram o ensino especializado e que atualmente estão freqüentando a classe regular, sendo assim participantes do processo de inclusão escolar.

A escolha do referido município recaiu principalmente por se tratar de uma rede de ensino reconhecidamente consolidada, além do fato da aluna residir nesta cidade, o que possibilitaria uma maior facilidade com o processo de coleta de dados.

Estamos solicitando para o momento a colaboração para o fornecimento de dados de prováveis participantes da pesquisa e informações sobre a trajetória escolar nesta rede de ensino.

Na certeza de contar com sua valiosa contribuição, coloco-me a sua inteira disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo (orientadora)
Universidade Estadual Paulista-Departamento de
Psicologia da Educação
PPGEEscolar-Unesp-Araraquara-SP.



PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO CARLOS

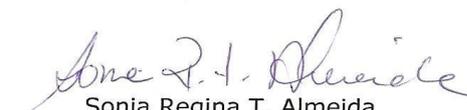
Secretaria Municipal de Educação e Cultura
Rua São Sebastião, nº. 2828, Vila Nery – CEP: 13560-230 - São Carlos – SP
Fone: (016) 3373-3221 / 3373-3222.

São Carlos, 06 de dezembro de 2007.

Encaminhamento

A Assessoria de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, após a análise da Pesquisa: **"A inclusão escolar na visão do aluno com deficiência e as perspectivas de seus familiares sobre este processo"** encaminha a esta Unidade Escolar a orientanda **Giorgia Caroline Tomaino** do programa de Pós Graduação em Educação Especial da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (UNESP), para a realização da coleta de dados, sem intervenção junto aos alunos.

Atenciosamente,


Sonia Regina T. Almeida
Assessora de Educação Especial

APÊNDICE C

Tabela de descrição dos alunos apontados previamente:

Nome dos alunos	Idades	Escolas
Anderson	8 anos	Escola A
Bruna	8 anos	Escola. A
Daiane	10 anos	Escola A
Yan	10 anos	Escola B
Mônica	10 anos	Escola B
Caroline	10 anos	Escola. D
Ulisses	11 anos	Escola A
Gabriel	14 anos	Escola. B
Guilherme	14 anos	Escola C
Micheli	15 anos	Escola. D
Lucia	15 anos	Escola C.
Talita	18 anos	Escola D
Rosa	21 anos	Escola D
Joaquim	25 anos	Escola C
Ricardo	26 anos	Escola C

Roteiro de entrevistas com os alunos

IDENTIFICAÇÃO:

Nome:

Idade:

Data de nascimento:

I-Questão sobre a vida na instituição?

Histórico na instituição:

- 1- Quanto tempo estudou na APAE?
- 2- O que ela significou para você?
- 3- O que a APAE te ensinou de mais importante?
- 4- Relembrando: Qual o local (quadras, campo de futebol, teatro, brinquedoteca, casa dia, horta, salas de aula, etc.) que você mais gostava de frequentar na APAE?
- 5- Quais as atividades (Sapateado, dança, teatro, futebol, coral, banda, artesanato, etc.) que você mais gostava de participar? E as que você não gostava? Por quê?
- 6- Como você ia para a escola (transporte)?
- 7- Como você gostava de ir para a escola?
- 8- Você costumava faltar às aulas? Por quê?

Em relação a instituição:

- 9- Foi na APAE que você aprendeu a ler, escrever e a fazer contas? Com quem?
- 10- Como foi esta aprendizagem? A professora utilizava para ensinar jogos, fantoche, figuras, música etc.?
- 11- Como eram as aulas? O que a professora fazia com aqueles alunos que não conseguiam aprender?
- 12- Durante as aulas você participava perguntando, tirando dúvida ou dando sua opinião?
- 13- Durante as aulas a professora possibilitava a participação dos alunos ou ela é quem mais falava e vocês só escutavam?
- 14- Na APAE você ficava em grupo ou isolado?
- 15- Em algum momento sofreu algum tipo de gozação por estar estudando na APAE? Como foi?
- 16- Você sentia vergonha por estudar na APAE? Por quê?
- 17- Durante o tempo que estudou na APAE, você apresentava muitas dificuldades para aprender? Quais?
- 18- Com o passar do tempo você acha que foi aprendendo cada dia mais ou não? Por quê?
- 19- Você tinha muitos amigos? Quem era?
- 20- Vocês realizavam passeios e atividades fora da escola?

A relação família-escola:

- 21-Quando você apresentou dificuldades na aprendizagem como seus pais procuraram te ajudar?
- 22-Nas dificuldades e nos trabalhos de casa que te ajudava? Como?
- 23-Você gostava quando sua família comparecia na APAE?
- 24-Você considerava ser importante a participação da sua família na APAE? Por quê?
- 25-Quando seus pais decidiram por sua transferência, eles perguntaram sua opinião?
- 26-O que você pensou? Esta mudança de escola seria boa ou ruim?
- 27-A professora da APAE deu a você alguma informação sobre a nova escola? Quais?
- 28-O que você sabia sobre inclusão?

Questões sobre a escola regular:

Histórico na escola regular:

- 29-Há quanto tempo você está nesta escola?
- 30-O que significa para você estar estudando nesta escola?
- 31-Qual o ambiente (quadra, laboratório, biblioteca, salas de aula, etc.) que mais gosta? E as que não gosta?
- 32-Participa de alguma atividade especial na escola? Qual?
- 33-Qual a matéria (matemática, Língua Portuguesa, geografia, História, Educação artística, etc.) está gostando mais de aprender? Por quê?
- 34-Como você vem para a escola (transporte)?
- 35-Você vem na companhia de colegas ou vem sozinho?
- 36-Participa da aula com frequência ou costuma faltar? Por quê?

Em relação a escola regular:

- 37-Como você acha que está aprendendo? Comparando com o que você aprendeu na APAE, você acha que foi mais ou menos? Por quê?
- 38-A professora utiliza alguma maneira especial para ensinar os alunos com maiores dificuldades? Qual?
- 39-Você pretende estudar até que série? Por quê?
- 40-Na escola costuma ficar em turma ou isolado?
- 41-Você enfrentou nesta escola alguma situação difícil como preconceito ou “zueira”? Como foi?
- 42- Quais as maiores dificuldades que você enfrentou nesta escola?
- 43-Atualmente você acredita que está aprendendo mais? Por quê?
- 44-Você acha que é importante estudar? Por quê?
- 45-Nesta escola você tem muitos amigos? Quem é?
- 46-Vocês costumam realizar passeios fora da escola? Aonde vocês vão?

A relação família-escola:

- 47-Quando você apresenta alguma dificuldade na escola quem te ajuda? Como?
- 48-O que seus pais falam sobre estudar?
- 49-Seus pais valorizam quando você melhora nos estudos? O que eles fazem?
- 50-Seus pais vão à escola nos dias de reunião?

- 51-O que você acha da participação da família na escola? Por quê?
- 52-Seus pais te ajudaram na mudança de escola? Com?
- 53- Vivenciando este processo de inclusão escolar, o que você entende por inclusão?
- 54-Este processo está alcançando mais sucessos ou fracassos? Por quê?
- 55- Quais as maiores diferenças entre as duas escolas?

Roteiro de entrevista com os familiares

I-IDENTIFICAÇÃO:

Nome:
Idade:
Data de nascimento:
Estado civil:
Grau de instrução:
Profissão:
Horário de trabalho:
Religião:

II-CONSTITUIÇÃO FAMILIAR:

Quantas pessoas moram na casa? Quem são? Quais as idades?
Qual a renda familiar?
Existem desempregados na família?
A residência é própria ou alugada?

III-ESCOLARIZAÇÃO:

Quantos anos você estudou:
Você era um bom aluno:

I-Questões sobre a vida escolar na instituição.

Histórico escolar do aluno na instituição:

- 1-Com quantos anos seu filho entrou na instituição (APAE, ACORDE...)?
- 2-Quais foram às escolas que seu filho frequentou antes de ir para a instituição?
- 3-Quando você matriculou seu filho na APAE? De quem foi à iniciativa?
- 4-Quais eram os problemas que seu filho apresentava quando foi matriculado na APAE?
- 5- Ocorreu algum fato marcante durante o período em que seu filho esteve na APAE que mereça ser descrito?
- 6-Quais as atividades (Sapateado, coral, futebol, teatro, artesanato, banda, etc.) que seu filho mais gostava de participar na APAE? Por quê?
- 7-O que seu filho contava sobre a APAE e sobre os acontecimentos diários?
- 8-A instituição (APAE) oferecia algum benefício para seu filho? Quais?
- 9-Quais eram os ambientes da APAE (quadras, campo e futebol, casa dia, horta, salas de vídeo, teatro, brinquedoteca, etc.) que seu filho mais gostava?
- 10-Como seu filho preferia ir para a APAE?
- 11-Seu filho ia para a escola todos os dias? Por quê?

Em relação a instituição:

- 12-Foi na APAE que seu filho aprendeu a ler e escrever?
- 13-Como eram as atividades relacionadas com leitura e escrita que ele realizava na APAE?

14-Diante das dificuldades apresentadas por seu filho, quais eram as providencias tomadas pela APAE?

15- Vocês pais tomaram alguma providencia? Quais?

16-Vocês sabem dizer como as professoras trabalhavam para que seu filho conseguisse vencer as dificuldades?

17-Vocês sabem se as professoras deixavam seu filho e os demais alunos participarem das aulas?Como era esta participação?

18-Como vocês acompanhavam se seu filho estava aprendendo ou não?

19-O que vocês achavam do ensino que a APAE oferecia ao seu filho?

20-Vocês tinham informações de como seu filho se relacionava com os outros alunos?

Desenvolvimento do aluno:

25-Durante o período em que seu filho estudou na APAE vocês perceberam que ele melhorou quanto:

*comunicação;

*independência;

*aprendizagem

*socialização;

26-Os alunos da APAE ajudavam seu filho diante de alguma dificuldade?

27-Em alguma situação seu filho sofreu algum preconceito dentro ou fora da APAE?

A relação família-escola:

28-Vocês pais participavam das atividades (reuniões, festas, comemorações e clube dos pais) realizadas na APAE?Davam opiniões ou ficavam calados somente ouvindo?

29- Vocês iam até a APAE sempre que solicitados individualmente?

30-Vocês acham importante a participação da família na APAE?O que os pais podem fazer para ajudar?

31-Vocês ajudavam nas atividades escolares de seu filho?Quem ajudava? Como?

32-Quando seu filho apresentava dificuldades nas atividades o que vocês faziam?

33-Como vocês pais se relacionavam com a professora de seu filho?

34-Vocês receberam na APAE informações sobre o processo de inclusão escolar? E sobre a transferência de seu filho receberam esclarecimentos? Quais?

35-Naquela época o que você entendia sobre a inclusão escolar?

II-Questões sobre a escola regular:

Histórico escolar:

36-De quem foi à iniciativa da transferência de seu filho para esta escola? Por quê?

37-Como foi este processo de transferência?

38-Por que vocês escolheram esta escola?

39-O que seu filho achou da transferência?

40-Seu filho gosta desta escola? O que ele fala sobre os acontecimentos diários?

41-Seu filho participa de atividades esportivas, culturais ou artísticas? O que ele mais gosta?

42-Quais os ambientes (quadra, biblioteca, laboratório, salas de aula, etc.) que seu filho mais gosta nesta escola?

43-Como seu filho vai para a escola? Com quem?

44-Seu filho vai à escola todos os dias ou falta bastante? Por quê?

Em relação a escola regular:

45-Como seu filho está lendo e escrevendo? Vocês percebem que ele melhorou quando comparado à outra escola?

46-Como são as atividades que ele realiza na escola referente à leitura e a escrita?

47-Quando seu filho apresenta alguma dificuldade quais as medidas tomadas pela escola?

48-Qual o trabalho que a professora realiza para que seu filho melhore na aprendizagem?

49-A professora possibilita a participação de seu filho durante as aulas? Como ele participa?

50-Vocês sabem se o seu filho está aprendendo? Como?

51-O que vocês acham do ensino que está sendo oferecido a seu filho nesta escola? Quais as diferenças entre as duas escolas?

52-Vocês têm conhecimento de como ele se relaciona com os demais alunos da escola?

Desenvolvimento do aluno:

53-Desde que seu filho está freqüentando esta escola vocês percebem que ele melhorou quanto:

*Comunicação;

*independência;

*aprendizagem;

*socialização;

54-Vocês têm conhecimento se os alunos da escola ajudam seu filho? De que maneira?

55-Seu filho enfrentou nesta escola alguma situação de preconceito? Como foi?

A relação família-escola:

56-Como vocês participam das reuniões e atividades propostas pela escola? Dão opinião ou apenas escutam?

57-Sempre que pedido vocês vão até a escola?

58- Vocês consideram importante a participação da família na escola?

59-Quem ajuda seu filho nas atividades escolares? Como?

60-Quando ele apresenta dificuldade o que vocês fazem?

61-Como vocês se relacionam com a professora de seu filho?

62-Como deve ser o papel dos pais na educação de seus filhos? O que vocês fazem para ajudá-lo?

63- Vocês valorizam a educação escolar? Espera que seu filho estude até quando?

64-Como é o diálogo entre vocês?

65-Atualmente você acredita que tenha sido positiva esta transferência de escola para seu filho?

66-O que você entende e conhece hoje sobre inclusão escolar?

67-O que você acha de seu filho estar freqüentando uma escola regular?

Roteiro de entrevistas com as professoras

IDENTIFICAÇÃO:

Nome:
Idade:
Estado civil:
Data de nascimento:
Tempo de docência
Tempo de docência na escola:
Qual é a sua formação?

Profissão:

- 1- Qual o motivo da escolha pela profissão?
- 2- Qual é a sua visão atual sobre a profissão?
- 3- Quais os pontos positivos e negativos da profissão atualmente?
- 4- A formação dos professores está contribuindo para o trabalho, existem especializações?

Papel da escola:

- 5- Qual é a função da escola?
- 6- Para você a escola está cumprindo seu papel? Por quê?
- 7- O que você entende por inclusão escolar?
- 8- A inclusão escolar está funcionando?
- 9- Os alunos egressos enfrentam dificuldades? Quais são?
- 10- Como estão ocorrendo os trabalhos com estes alunos incluídos?
- 11- Quais as maiores dificuldades deste trabalho? E quais as vantagens?
- 12- O que está sendo realizado para que a aprendizagem destes alunos seja efetiva?
- 13- As atividades e os recursos estão sendo diferenciados?
- 14- A inclusão está garantindo os recursos pedagógicos ou apenas oferecendo socialização?
- 15- As escolas estão adaptadas para receber todos os alunos com deficiência? O que está acontecendo? Como?
- 16- Qual a expectativa que tem em relação ao futuro dos seus alunos?
- 17- O que poderia ser feito para amenizar as dificuldades destes alunos?
- 18- A participação dos pais destes alunos incluídos é freqüente na escola?
- 19- Você acredita que a interação família-escola seria eficaz para o melhor desenvolvimento deste aluno na escola?
- 20- Como seria a interação ideal das famílias e a escola em sua opinião?
- 21- A formação dos professores está de acordo com a necessidade no campo de trabalho?
- 22- O que precisa ser aprimorado no processo de inclusão escolar?
- 23- Quais são as maiores dificuldades enfrentadas pelos alunos atualmente?
- 24- Estas dificuldades podem ser ultrapassadas a partir de quais mudanças?
- 25- Qual a expectativa que você tem em relação ao futuro dos seus alunos?

Questões individuais em relação aos alunos:

- 26-Como foi à chegada deste aluno na escola?
- 27-Você tem conhecimento se este aluno chegou alfabetizado?
- 28-Você sabe qual a deficiência deste aluno? O que você trabalha individualmente com ele?
- 29- Os pais deste aluno participam da escola? Como?
- 30-Descreva este aluno:
- *Habilidades;
 - *dificuldades;
 - *temperamento;
 - *relacionamento com os colegas;
 - *relacionamento com a professora;
- 31-Como você pode definir o rendimento deste aluno?
- 32-O que você faz para amenizar as dificuldades deste aluno?
- 33- Qual a expectativa que tem em relação ao futuro deste aluno?
- 34- Descreve o trabalho paralelo que acontece nas escolas e como seria um trabalho ideal de atendimento?

Termo de consentimento para a participação na pesquisa

Nome da pesquisa: A inclusão escolar na visão do aluno com deficiência e as percepções de seus familiares sobre este processo

Pesquisadora responsável: Giorgia Caroline Tomaino

Informações dadas aos participantes: Esta pesquisa será realizada com os alunos deficientes inseridos na rede municipal de ensino na cidade de São Carlos, seus familiares e professoras da sala regular e de educação especial.

O objetivo será analisar a visão de alunos com deficiência intelectual sobre sua trajetória de escolarização. O estudo da temática nos indicou que são raros os trabalhos que permitem ao aluno contar sua própria história ou expor suas necessidades, no entanto consideramos este caminho como o mais seguro para garantir a participação do aluno com deficiência nas decisões sobre seu processo educacional. A proposta deste trabalho é construir uma análise comparativa entre as experiências educacionais de alunos com deficiência intelectual que já frequentaram o ensino especializado e que atualmente estão frequentando a classe regular, sendo assim participantes do processo de inclusão escolar.

Declaro ter conhecimento dos objetivos da presente pesquisa e autorizo o uso das informações para fins exclusivos da pesquisa da mestranda Giorgia Caroline Tomaino.

São Carlos, -----de-----de
2008.

Nome:- -----

RG:- -----

Assinatura:- -----