



Education Policy Analysis Archives/Archivos
Analíticos de Políticas Educativas

ISSN: 1068-2341

epaa@alperin.ca

Arizona State University
Estados Unidos

de Souza Freitas, Mariele Angélica; Perez Campos, Juliane Aparecida de Paula
Interface entre a EJA e Educação Especial: o professor e a inclusão de jovens e adultos com
deficiência intelectual
Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, vol. 22, 2014, pp. 1-29
Arizona State University
Arizona, Estados Unidos

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275031898093>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

DOSSIÊ

Educação Especial: diferenças, currículo e processos de ensino e aprendizagem

arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngüe



aape | epaa

Arizona State University

Volume 22 Número 85

11 de agosto de 2014

ISSN 1068-2341

Interface entre a EJA e Educação Especial: o professor e a inclusão de jovens e adultos com deficiência intelectual

Mariele Angélica de Souza Freitas



Juliane Aparecida de Paula Perez Campos
Universidade Federal de São Carlos - UFSCar
Brasil

Citação: Freitas, M. A. S e Campos, J. A. P. P. (2014). Interface entre a EJA e Educação Especial: o professor e a inclusão de jovens e adultos com deficiência intelectual. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(85). Dossiê *Educação Especial: diferenças, currículo e processos de ensino e aprendizagem*. Editoras convidadas: Márcia Denise Pletsch & Geovana Mendonça Lunardi Mendes.
<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n85.2014>

Resumo: Este estudo teve como escopo compreender as práticas de ensino e as condições de trabalho do professor da EJA junto aos estudantes com deficiência intelectual matriculados nesta modalidade de ensino, no período noturno, e ensino fundamental. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, com características de estudo de caso. Como procedimento de coleta de dados para a realização da pesquisa, optou-se por utilizar a entrevista semiestruturada, a qual respondeu adequadamente aos nossos objetivos de investigação. Os resultados das análises evidenciam a precariedade das condições de trabalho do professor da EJA e como esta precariedade implica na organização e planejamento dos conteúdos curriculares destinados aos alunos, inclusive aqueles que apresentam deficiência intelectual.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Educação Especial; Deficiência Intelectual

Interface between EJA and Special Education: the teacher and the inclusion of young people and adults with intellectual disabilities

Abstract: This study aimed to understand the scope of teaching practices and working conditions of an adult education teacher of students with intellectual disabilities enrolled in evening special education programs at the elementary schools. The study was qualitative in nature, with characteristics of case study methodology. Data for the study were derived from semi-structured interviews, which respond adequately to our research goals. Results of the analysis point to the precarious work conditions of teachers of adult education and how this instability involves the organization and planning of curricula for students, including those with intellectual disabilities.

Keywords: Youth and Adults; Special Education; Intellectual Disability

Interfaz entre EJA y Educación Especial: el maestro y la inclusión de los jóvenes y adultos con discapacidad intelectual

Resumen: Este estudio tuvo como propósito comprender las prácticas de enseñanza y las condiciones de trabajo del profesor de la EJA, junto a los estudiantes con discapacidad intelectual, matriculados en esta modalidad de enseñanza, en el periodo nocturno y en enseñanza fundamental. Se trata de una investigación de naturaleza cualitativa, con características de estudio de caso. Como procedimiento de recolecta de datos para la realización del estudio, se optó por utilizar la entrevista semiestructurada, la cual respondió adecuadamente a nuestros objetivos de investigación. Los resultados de los análisis, evidencian la precariedad de las condiciones de trabajo del profesor de la EJA, y como esta precariedad implica en la organización y planeamiento de los contenidos curriculares destinados a los estudiantes, inclusive aquellos que presentan discapacidad intelectual.

Palabras-clave: Jóvenes y Adultos; Educación Especial; Discapacidad Intelectual

Introdução¹

A inclusão de alunos com deficiência no ensino regular tem sido um dos principais pontos de discussão no âmbito educacional. Tais discussões visam refletir acerca das demandas de um alunado que apresenta especificidades e possui o direito ao acesso e à permanência na escola comum.

Conforme a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (Brasil, 2008), as modalidades de educação de jovens e adultos e de educação profissional, apresentam-se como possibilidades de ampliação de oportunidades de escolarização e formação para a inserção no mundo do trabalho, além de efetiva participação social das pessoas com deficiência.

Os dados recentes do Censo Escolar da Educação Básica (2012), divulgados pelo INEP, por meio do Microdados da Educação Básica, revelam que a EJA possui 50.198 alunos da educação especial matriculados e destes, 27.859 são jovens e adultos com deficiência intelectual. Historicamente, múltiplos foram os determinantes que configuraram a marginalização de pessoas com deficiência, em especial, de pessoas com deficiência intelectual dos espaços escolares. Dentre

¹Este trabalho apresenta parte dos resultados da Pesquisa intitulada “Estudantes com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos: interfaces do processo de escolarização”, orientada pela Dr^a. Juliane Aparecida de Paula Perez Campos e financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP.

estes, destacamos fatores que nem sempre estavam atrelados a questões relativas à deficiência em si, mas também, por questões de ordem econômica e social (Jannuzzi, 1995).

Complementando, muitas foram as justificativas encontradas para a classificação de muitos estudantes como deficientes intelectuais e a sua consequente segregação do espaço da escola regular. Dentre estas justificativas destacamos: as dificuldades em se eleger critérios de avaliação, diagnóstico e encaminhamentos pedagógicos (Anache, 1997), o fracasso escolar expresso pela justificativa da diferença social em detrimento da desigualdade social inerente ao nosso sistema (Patto, 2010), os processos de ensino pautados em práticas pedagógicas homogêneas, bem como padrões de desenvolvimento homogêneo (Carvalho, 2006).

Assim, as inferências destacadas podem legitimar em grande medida o expressivo crescimento de matrículas de estudantes com deficiência intelectual na EJA. A defasagem idade/série provocada por sucessivos fracassos escolares pode ser uma justificativa para o encaminhamento destes estudantes para esta modalidade educacional, a qual tem se configurado como a única possibilidade de continuidade dos estudos.

Outra possível causa para o número elevado de matrículas de estudantes com deficiência intelectual na EJA pode ser também devido à ampliação do acesso que elas alcançaram à educação básica. Siems (2012) ressalta que tal fato pode ser atribuído à transferência de matrículas de alunos com deficiência de classes e escolas especiais para turmas no ensino comum, em decorrência do movimento a favor da inclusão educacional e social destas pessoas, bem como de movimentos sociais e de representação das pessoas com deficiência, no sentido de assegurar o acesso ao sistema regular de ensino.

Antunes (2012) levanta a hipótese de que o encaminhamento de estudantes com deficiência intelectual para a EJA pode sugerir uma estratégia do sistema educacional de simplesmente transferi-los para um contexto ‘alternativo’ de aprendizagem, haja vista a pequena mudança na organização e flexibilização do atendimento a estas pessoas nestes espaços; houve significativos avanços em termos do acesso de pessoas com deficiência à escola regular, porém ainda são precárias as condições oferecidas para a sua permanência.

Meletti e Bueno (2011) realizaram uma análise das estatísticas oficiais da Educação Básica no contexto brasileiro com foco no acesso à escolarização de estudantes com deficiência. Os autores destacam que as políticas governamentais implementadas na última década a favor da inclusão escolar de alunos com deficiência, ou outras condições atípicas nas escolas regulares, refletiram sobremaneira no acesso destes alunos nestes espaços.

Contudo, os autores apontam que o referido crescimento não tem sido amparado por iniciativas que garantam o êxito escolar dos estudantes como, por exemplo, a organização de apoios que atendam às suas necessidades educacionais especiais. Ressaltam que o aumento significativo nas matrículas do ensino fundamental também foi perceptível na educação de jovens e adultos. Para os autores, o crescimento verificado de matrículas na EJA parece ser a expressão localizada do problema que envolve toda a Educação Básica no país, ou seja, a baixa qualidade do ensino ofertado, “[...] embora o acesso e permanência tenham se incrementado, boa parte apresenta baixos níveis de aprendizagem, o que redundará em retorno à escola por meio da EJA” (Meletti & Bueno, 2011, p. 381). De acordo com Silva, Silvestre e Nascimento (2006, p. 16),

Muito embora, as políticas educacionais atuais sejam perpassadas por intensões de diminuição de processos de exclusão em todo o sistema [...] entende-se que tais iniciativas ainda não têm garantido o princípio ético de inclusão social de uma parcela significativa da população brasileira; ao contrário, têm contribuído para a configuração de um sistema educacional que privilegia o acesso ao ensino fundamental, mas não cuida da permanência com qualidade dessa população, muito menos daquela população que necessita regularizar sua escolarização.

Barroso (2003) ressalta que as pessoas que necessitam regularizar a sua escolarização, por razões diversas não foram admitidos pelo sistema escolar. O autor caracteriza esses sujeitos como sendo aqueles que abandonaram ou foram abandonados pelo sistema educacional como, por exemplo, os alunos que não lograram êxito acadêmico, ou, simplesmente, os que não são reconhecidos por ele, como no caso dos estudantes com deficiência. Diante dessa situação, esses estudantes passam a ser vítimas do insucesso da escola e da falência das diversas estratégias de democratização do acesso ao ensino.

Gonçalves (2012) ressalta que a EJA tem se configurado como um espaço de ‘inclusão’ uma vez que tem sido designada a esta modalidade educacional a responsabilidade de remediar as lacunas deixadas na educação básica. No entanto, Carvalho (2007) aponta que o atendimento educacional destinado às pessoas com deficiência, tem ocorrido de forma empobrecida. A autora justifica que a concepção recorrente de que a pessoa com deficiência intelectual não aprende tem legitimado nos espaços de escolarização, incluindo aí a EJA, a repetição tanto de conteúdos curriculares sem fins pedagógicos, como a repetência dos estudantes com deficiência em um mesmo série/ciclo, motivando desta maneira a longa permanência nesta modalidade educacional. De acordo com a autora, o acesso de jovens e adultos com deficiência intelectual a EJA tem reproduzido a posição que até recentemente lhes foi imposta “[...] nas classes especiais, nas classes comuns, nas escolas especiais: a posição de quem não aprende” (Carvalho, 2006, p. 169).

Mesmo com os reveses que permeiam o ingresso de jovens e adultos com deficiência intelectual na EJA, o número expressivo de matrículas na referida modalidade educacional sugere uma mudança nas políticas educacionais subsidiadas pelo movimento inclusivo; apresenta-se como uma conquista quanto à responsabilidade do poder público pela educação dessas pessoas, contribuindo, mesmo que tardiamente, para o seu ingresso na escola regular; a inserção nesta modalidade educacional propicia um novo olhar para a pessoa com deficiência intelectual e lhe confere o reconhecimento da condição de jovem e adulto (Carvalho, 2006).

Além disto, muitas são as adversidades que marcam as relações do jovem e do adulto com deficiência intelectual com o mundo a sua volta, estas podem ser exemplificadas pelas dificuldades em ser reconhecidos enquanto jovens e adultos, pelos “[...] seus esforços no sentido de ampliar suas possibilidades de participação social e o fato de procurarem, na escola, o espaço e os instrumentos para ampliação desta participação [...]” (Carvalho, 2006, p. 161).

É preciso, portanto, analisar e caracterizar os fatores que contribuem para o aprendizado dos estudantes com deficiência intelectual na EJA; estimulá-los a pensar e a refletir desenvolvendo as suas percepções, sua autonomia, sem infantilizá-los. Estas são estratégias que os professores podem utilizar para auxiliar o jovem e o adulto com deficiência intelectual. No contexto da escolarização do deficiente intelectual, notamos que as práticas de ensino devem salientar a prática da cidadania, enquanto instituição fundamental da produção, reprodução e inserção cultural; é importante atentar para a necessidade de repensar as práticas de ensino da educação voltada às pessoas com deficiência, tendo sempre no horizonte a perspectiva da superação da prática, relativamente comum, de ações pedagógicas infantilizadoras.

Em meio às discussões apresentadas sobre as pessoas com deficiência intelectual na EJA podemos levantar algumas questões norteadoras para o nosso estudo, considerando a perspectiva de educação inclusiva: Quais as condições de trabalho do professor da EJA junto aos estudantes com deficiência intelectual? Há alguma adequação ou flexibilização do currículo escolar direcionado ao processo de ensino e aprendizagem destes estudantes?

Nesta perspectiva, a presente pesquisa teve como objetivo conhecer as práticas de ensino e condições de trabalho do professor da EJA junto aos estudantes com deficiência intelectual.

O percurso metodológico da pesquisa

A presente pesquisa enfoca a abordagem qualitativa, com características de estudo de caso, pois, esta abordagem metodológica permite maior aproximação e participação entre o pesquisador e todos os envolvidos no estudo. Para Marconi e Lakatos (2006), a pesquisa qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar os aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano, por meio da análise detalhada de suas atitudes, hábitos, tendências de comportamentos.

Na caracterização do estudo de caso Lüdke e André (1986), apontam que este estudo consiste em um único caso. Segundo as autoras, o estudo de caso deve ser aplicado quando o pesquisador tiver interesse em estudar uma situação particular, singular. De acordo com as autoras, “o caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 17).

Aspectos Éticos

Com relação aos aspectos éticos, de acordo com a Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, o projeto de pesquisa foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, campus de Marília, sendo todos os documentos anexados junto à plataforma do referido Comitê. Somente após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Parecer nº 0577/2012, a pesquisadora entrou em contato com a direção da escola onde a pesquisa foi realizada, bem como com a professora responsável pela sala de EJA, e os responsáveis pelas alunas com deficiência intelectual, para expor os objetivos da pesquisa, os procedimentos que seriam utilizados e solicitar a permissão para que as alunas pudessem participar.

Os responsáveis que autorizaram a participação dos alunos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A pesquisadora explicou para os responsáveis pelos participantes sobre a autonomia de desistir da participação a qualquer momento, não ocasionando prejuízos, nem censura ou desaprovação para os mesmos. No TCLE foram fornecidas informações em linguagem acessível pertinente aos objetivos e procedimentos da pesquisa.

Seleção e caracterização dos participantes

Inicialmente realizamos o contato com a Secretaria Municipal de Educação (SME) solicitando o levantamento do número de alunos com deficiência intelectual, regularmente matriculados na EJA.

Recebemos uma lista oficial referente às matrículas com os nomes de todos os alunos do município que frequentavam a referida modalidade de ensino, emitida pela responsável do setor. Foram totalizados 149 alunos nos diferentes termos relacionados aos ciclos do EJA. Em relação aos alunos com deficiência intelectual, recebemos uma outra lista da SME, entregue também pela pessoa responsável pelo setor e, nesta lista, constavam apenas seis alunos; destes alunos, apenas duas alunas possuíam o laudo de deficiência intelectual. Contudo, estas não possuíam cadastro na Companhia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo (PRODESP) e, portanto, elas foram consideradas pela SME como alunas ouvintes, e mesmo nesta condição, foi permitida a sua participação nas atividades da EJA.

Como critérios de seleção dos alunos para a participação na pesquisa na modalidade da EJA compreenderam: a) possuírem diagnóstico de deficiência intelectual, b) serem oriundas de instituição de ensino especial, e c) frequentarem a modalidade da EJA em escola municipal.

Foram participantes desta pesquisa duas alunas com deficiência intelectual, matriculadas na EJA da rede regular e municipal de ensino, no período noturno e uma professora responsável pela referida sala a qual as alunas frequentavam.

A seguir, no Quadro 1 encontra-se a síntese descritiva da caracterização dos participantes da pesquisa, a fim de situá-los do universo pesquisado.

Quadro 1 –

Caracterização dos participantes.

ALUNAS			
Identificação	Idade	Diagnóstico	Escolaridade
Nayara	20 anos	Deficiência Intelectual associada ao espectro autístico	Primeiro segmento da EJA - Termo I do Ensino Fundamental equivalente ao 1º e 2º anos
Luísa	28 anos	Deficiência Intelectual	Segundo segmento da EJA - Termo II do Ensino Fundamental equivalente ao 3º e 4º anos
PROFESSORA			
Professora Lúcia	29 anos		Formação no Magistério e curso de Pedagogia com Habilitação em Deficiência Visual

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Como descrito no *Quadro 1*, as jovens Nayara e Luísa possuem deficiência intelectual e apenas Nayara possui a referida deficiência associada ao espectro autístico. As jovens estudam na mesma sala de EJA, mas, em termos educacionais distintos, ou seja, a configuração da sala é mista.

A professora Lúcia, possui formação no magistério e no curso de Pedagogia com habilitação em Deficiência Visual. Sua experiência como docente no Ensino Fundamental iniciou-se no ano de 2004 e no momento da realização da entrevista ela continuava a lecionar nesta modalidade de ensino; especificamente na EJA, sua experiência se deu em Abril de 2012.

Local da Pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede municipal de ensino, de Ensino Fundamental, situada em uma cidade de médio porte do noroeste do Estado de São Paulo. A respectiva escola possui uma sala de aula, na modalidade da EJA, Ciclo I (Ensino Fundamental, Termos I e II), a qual frequentavam duas alunas com deficiência intelectual. A sala possui 16 alunos matriculados, com idades variando entre 20 a 85 anos. A sala onde são realizadas as atividades da EJA no período noturno é utilizada no período diurno por professoras que ministram aulas para o 5º ano. Este local possui em suas paredes muitos cartazes das produções feitas pelos alunos que estudam no período diurno e acima da lousa estão coladas as letras do alfabeto de forma ilustrada com uma gravura representando cada letra. A sala é ampla e possui na parte frontal a mesa da professora, ao centro as carteiras dos alunos distribuídas em fileiras e ao fundo dois grandes armários de aço onde são guardados os materiais e as demais produções dos alunos – um armário da

professora que leciona no período diurno – e outro armário da professora que leciona no período noturno.

Recursos e Materiais

Foi utilizado para coleta de dados um caderno de anotações, caneta esferográfica e um gravador digital marca SONY, modelo: ICD-PX312.

Instrumentos e procedimentos de coleta dos dados

Para a realização desta pesquisa optou-se por fazer uso da entrevista semiestruturada com a professora participante do estudo, pois, este instrumento oferece um “[...] amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante” (Triviños, 1987, p. 146).

O roteiro de entrevista semiestruturada junto à professora contemplou as seguintes temáticas: concepções acerca da EJA; significação atribuída a essa modalidade de ensino; formação profissional e formação continuada; currículo, material didático e práticas pedagógicas específicas, totalizando 19 questões.

A entrevista junto à professora (Lúcia) foi feita pela pesquisadora e ocorreu na sala onde esta leciona, em um dia em que já não havia mais atividades com os alunos, dado o encerramento do ano letivo. Ocorreu de forma tranquila e sem interrupções, tendo a duração média de 20 minutos.

Para a realização das observações priorizamos aspectos referentes aos objetivos do nosso estudo, ou seja, aspectos que contemplassem o processo de escolarização das alunas com deficiência intelectual. Atentamo-nos à dinâmica em sala de aula, mais especificamente no que se refere aos conteúdos ministrados pela professora, ou seja, a forma como estes conteúdos são ensinados. Foi verificado ainda na observação o material que a professora utiliza em sala de aula, seus recursos e práticas.

Utilizamos como instrumento para a coleta de dados a observação *in loco* na sala da EJA, onde estudam as alunas com deficiência intelectual. A observação feita durante o período de um bimestre, ou seja, dois meses, três vezes por semana, com início em outubro de 2012 e término em dezembro de 2012. Compreendeu 24 encontros com 1h30 minutos de observação, totalizando 36 horas de observação.

Para melhor entendimento e reflexão sobre o fenômeno estudado, procuramos fazer um registro contínuo dos aspectos mais importantes, relacionados aos itens que se inter-relacionam ao roteiro de observação, por meio das anotações de campo, no contexto da sala da EJA no qual as alunas estavam inseridas, visando compreendê-lo nos diversos aspectos que compõe a dinâmica em sala de aula.

Procedimentos de análise dos dados

A pesquisa foi analisada por meio das observações, das anotações no diário de campo e posteriormente foram analisadas por meio de temas.

Segundo Bardin (2011, p. 35), a análise temática consiste em descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação, sendo uma das formas que mais se ajusta a pesquisas com método qualitativo de análise e é, geralmente, “[...] utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc”. Após leituras sucessivas, fazendo uma análise temática, estabelecemos as categorias, por meio dos elementos que compõem as falas por diferenciação e, logo após, as reagrupamos segundo o gênero (analogia), a partir de critérios previamente definidos.

A distribuição das categorias e subcategorias estão expressas no Quadro 2, e serão discutidas no próximo capítulo do estudo, com trechos dos relatos mais representativos de cada subcategoria.

Quadro 2

Categorias de análises para discussão.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA
1. As especificidades da Educação de Jovens e Adultos	1.1 Condições de trabalho do professor da EJA 1.2 Práticas pedagógicas e curriculares

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Resultados e Discussão

Exporremos aqui os resultados provenientes da observação em sala de aula, das anotações do Diário de campo e da entrevista com a professora. Os dados foram analisados mediante a leitura minuciosa das entrevistas semiestruturadas com os participantes, bem como as observações e organizados em categorias e subcategorias que mais se aproximavam dos objetivos da pesquisa.

As especificidades da modalidade Educação de Jovens e Adultos

Apresentaremos neste tópico as discussões que abrangem a Categoria 1, referente às especificidades da Educação de Jovens e Adultos e suas respectivas subcategorias: Condições de trabalho do professor da EJA e Práticas Pedagógicas e Curriculares.

Condições de trabalho do professor da EJA

Neste eixo discorreremos sobre as condições de trabalho da professora Lúcia, com o objetivo de compreender as implicações destas condições na organização das propostas e práticas educativas no contexto da EJA, bem como no processo de escolarização atual das alunas participantes.

A professora Lúcia cursou o Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), extinto por meio da Resolução SE nº 119 de 07 de novembro de 2003. Ingressou no curso de Pedagogia, no ano de 2001, antes mesmo de concluir o magistério.

Eu fiz o CEFAM [...] o antigo magistério, que era aquele curso de quatro anos e aí já ingressei na pedagogia [...], quatro anos de pedagogia, mais um ano e meio de especialização [habilitação] em deficiência visual.

Eu ingressei na universidade em 2001 quando eu fazia o último ano do CEFAM, fazia o quarto ano de CEFAM e primeiro ano da faculdade.

Então [...] encerrei o curso em 2005 [...] aí no começo de 2005 já fiz deficiência visual [...] foi até metade de 2006 (LÚCIA).

É necessário destacar que a professora possui uma formação significativa, com destaque na habilitação feita na área da educação especial, em deficiência visual, o que possibilitou a ela o contato com leituras e discussões relacionadas às pessoas com deficiência, mesmo sendo de forma superficial, não se restringindo apenas à habilitação mencionada, como ela própria afirma,

[...] eu fiz a habilitação em DV [deficiência visual], então a gente tem no 1º ano um tronco comum que você discute um pouco sobre várias deficiências, mas a gente não consegue aprofundar [...], mas a gente teve a discussão [...] (LÚCIA).

Outro ponto a ser mencionado é o ano referente ao término da graduação da professora, no curso de Pedagogia, no caso, em 2006; pois neste mesmo ano houve a reestruturação deste curso em

âmbito nacional e a consequente extinção de suas habilitações, por meio da Resolução CNE/CP nº 01 de 15 de maio de 2006, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura².

Em relação especificamente à extinção das habilitações na área da Educação Especial, Oliveira, Giroto e Poker (2006, p. 25), afirmam que a Resolução,

[...] ignora a devida formação e competência para lidar com a Educação Especial e com processos diferenciados de ensino e aprendizagem, ao impor uma visão reducionista de Educação Especial, calcada no esvaziamento de seu domínio de conhecimento e na simplificação da ideia de uma Educação Inclusiva.

Conforme a asserção apresentada pelas autoras se nota que há, conceitualmente, uma interpretação equivocada de que, se o aluno com deficiência está inserido na sala comum não é mais necessária a presença de um especialista, o que elimina a exigência da formação que era proporcionada pelas habilitações.

A partir do estabelecimento dessa Resolução, a formação nas áreas da educação especial passou a ocorrer em nível de pós-graduação ou através da formação continuada (Brasil, 2006). Na instauração da Resolução, observamos, também, a convergência e acentuação de políticas de formação continuada e de ampliação dos cursos de pós-graduação na área, que em sua maioria ocorrem em caráter *Latu Sensu*.

As exigências e as necessidades do exercício da docência, neste caso específico, são complexas. De tal modo, a formação continuada adquiriu uma proeminência importante no desempenho da função docente, principalmente quando nos referimos ao processo de inclusão educacional de crianças, de jovens e de adultos com necessidades educacionais especiais.

Destacamos como elemento fundamental de compreensão da discussão o tempo de atuação profissional, bem como o regime de trabalho da professora Lúcia.

Diante da pergunta sobre o tempo de atuação como professora, ela informa:

Leciono como professora efetiva de sala desde 2004, como sala minha já são agora, de 2004 a 2012, já vão completar nove anos [...] pra inteirar nove anos.

No [...] ensino fundamental [...] porque também a EJA [...] é de ensino fundamental também, então de primeira a quarta série e agora de primeiro a quinto ano.

[...] Leciono aqui em (nome da cidade) e leciono em (nome de outra cidade vizinha), com carga horária de cinco horas diárias em cada escola mais os horários de HTPC [Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo], então aqui em (nome da cidade) são duas horas de HTPC semanais e lá em (nome da outra cidade) são três horas de HTPC semanais [...] eu trabalho [...] os três turnos completos (LÚCIA).

A professora leciona para o Ensino Fundamental, para crianças do 1º ao 5º ano, há um tempo considerável, chegando a quase 9 anos. Na escola onde a pesquisa foi realizada Lúcia trabalha dando 2 horas de aulas de reforço diárias no período da manhã para os alunos do ensino fundamental; estas horas, servem como complemento à carga horária que tem que cumprir como docente da EJA. Já no período da tarde Lúcia desloca-se para uma cidade vizinha para dar aula como professora efetiva também para o ensino fundamental; ela completa a sua carga horária de 5 horas diárias na EJA voltando à noite a cidade e a escola onde a pesquisa foi realizada. A professora trabalha de segunda à sexta-feira os três turnos completos (manhã, tarde e noite).

² Diversas habilitações foram extintas, entre elas, as da área da educação especial: deficiência auditiva, visual, física e mental.

Os relatos de Lúcia revelam as inúmeras dificuldades que perpassam a condição precarizada do trabalho do professor em nosso país; a tripla jornada de trabalho, reflexo dos baixos salários, é apenas um dos inúmeros problemas que a categoria docente vivencia no contexto educacional brasileiro.

Sampaio e Marin (2004) destacam que as discussões relativas à precarização do trabalho docente não tem se configurado como uma novidade no contexto da educação brasileira. De acordo com as autoras, a precarização do trabalho docente engloba questões ligadas à formação de professores, as suas condições de trabalho e as implicações destas na organização do ensino, dentre outras.

Em relação à formação inicial dos docentes, as autoras revelam, por intermédio de pesquisas desenvolvidas na área, que nem mesmo a formação no ensino superior “[...] significa formação específica para docência [...]”, isso que dizer que, a formação no curso de licenciatura não tem capacitado os jovens professores para o exercício da docência (Sampaio & Marin, 2004, p. 1208).

Justificativas para esta afirmação estão ancoradas em estudos relativos ao aprendizado docente; nestes estudos, uma parcela significativa de professores relata que aprendem o exercício da profissão em experiência, ou seja, atuando no contexto de sala de aula (Sampaio & Marin, 2004).

A situação descrita pelas autoras pode evidenciar que os cursos de licenciatura tem dado pouca atenção ao conteúdo formativo dos alunos. Arelaro (2011, p. 23) nos chama a atenção para a hegemonia do modelo de formação dos professores nas universidades públicas do país; de acordo com a autora, “[...] grosso modo, ele obedece a um modelo único [...]”.

A autora exemplifica esta situação destacando os impactos desta unicidade na formação do professor, pois segundo ela,

“[...] se, eu, professora, posso ser formada através de conteúdos e bibliografia únicos, como me convencerei de que, ao enfrentar minha particular turma de alunos, eu vou precisar conhecê-los primeiramente, considerar suas histórias e condições e vida, fazer um diagnóstico do que eles já estudaram e conhecem, para só então elaborar meus planos de aula e de ensino? É isto o que ele vive no cotidiano de sua formação? A resposta é não. E esta é uma contradição pedagógica quase insuperável” (Arelaro, 2011, p. 23).

Em decorrência disto, com frequência se ouve dos recém-professores a seguinte expressão: “na teoria, a prática é outra”. Isto pode significar a pouca solidez teórico-prática na formação inicial dos professores e um distanciamento na compreensão entre teoria e prática.

De acordo com Arelaro (2011, p. 23),

“[...] se a futura professora não receber uma sólida formação teórica, que lhe permita – com certa segurança intelectual – escolher entre as diferentes concepções de educação, de ensino, de desenvolvimento, de cultura, dificilmente ela poderá exercitar a sua autonomia intelectual na escolha dos métodos, processos e estratégias de ensino, no seu cotidiano escolar.”

Diante disso, a autora ressalta ser de suma importância para o processo formativo dos estudantes a experiência com estágios curriculares em escolas públicas, pois estes permitem defrontar a teoria e o contexto em sala de aula. Segundo Arelaro (2011, p. 23) os estágios curriculares podem se constituir em “[...] oportunidades de reflexão sobre a complexidade da prática docente, nas suas diferentes situações e etapas de ensino”.

Outro ponto que merece destaque no conjunto da precarização do trabalho docente refere-se aos baixos salários e a longas jornadas de trabalho. Como exposto pela professora Lúcia, sua jornada de trabalho abrange os três períodos do dia e se divide entre um município e outro. No geral, os salários dos professores são muito baixos, variando entre dois à quatro salários mínimos,

quanto dobram a sua jornada de trabalho, como no caso da professora Lúcia (Sampaio & Marin, 2004).

Uma pesquisa realizada por Moreira e Silva (2011, p. 3) sobre o trabalho docente na esfera pública revelou que a ampliação da carga horária dos professores em busca de melhores salários é, “[...] significativamente desproporcional aos seus esforços no tempo de dedicação que eles empregam nas suas atividades laborais, sendo essa uma questão candente no processo de intensificação e precarização do trabalho docente”.

De acordo com Sampaio e Marin (2004), a situação salarial dos professores, com o passar dos anos, teve uma melhora, devido aos incentivos adicionais por tempo de serviço ou de qualificação. Segundo as autoras, os ínfimos salários precarizam o trabalho dos professores, pois “[...] a pauperização profissional significa pauperização da vida pessoal nas suas relações entre vida e trabalho, sobretudo no que tange ao acesso a bens culturais” (Sampaio & Marin, 2004, p. 1210).

Ademais, todas as questões levantadas, também são refletidas na organização do trabalho pedagógico, principalmente no que se refere aos conteúdos curriculares que, de acordo com Sampaio e Marin (2004) não se limitam aos conteúdos básicos de escolarização.

Em suma, considerando as condições de trabalho da docente podemos sugerir que sua situação inviabiliza a organização e o planejamento de atividades pedagógicas e curriculares, implicando no comprometimento do desenvolvimento de seus respectivos alunos.

Práticas pedagógicas e curriculares

Como mencionamos anteriormente, a EJA demanda algumas especificidades organizativas na dinâmica educacional que inclui, entre outras coisas, materiais didáticos específicos e práticas pedagógicas e curriculares diversificadas.

Em relação à organização das atividades e a sua prática pedagógica a ser realizada com este público, a professora expõe que:

Sim, eu faço a programação no meu semanário, então vejo, preparo durante a semana o que eu vou trabalhar e lógico que às vezes que não consegue realizar da forma como você quer, às vezes não consegue realizar tudo que você quer, mas tem que ter o planejamento prévio sim. Primeiro que é uma sala dividida em Termo I e Termo II [...], eu sempre tenho que pensar em atividades diferentes, as com a mesma discussão, decorrente do mesmo texto, do mesmo tema, mas as atividades, as propostas geralmente são diferentes [...].

A EJA tem como foco a Língua Portuguesa, a Matemática e o Estudo da Sociedade e Natureza, então a gente tem que abordar esses conteúdos [...] às vezes a gente não consegue abordar todos em um dia, às vezes mais Língua Portuguesa (LÚCIA).

A professora Lúcia assevera que organiza as atividades em seu semanário, com um planejamento prévio, mas, ressalta que nem sempre consegue seguir o cronograma planejado de suas atividades semanais. Destaca ainda, a organização de sua sala, sendo esta composta por termos educacionais mistos, ou seja, distintos entre si; frisa que organiza as atividades com a mesma temática, mas, com propostas diferentes.

Sérgio (2008) aponta que a distribuição do tempo no planejamento das atividades é uma das condições fundamentais para a compreensão da organização curricular no espaço da EJA, o que gera reflexos no processo de aprendizagem dos estudantes.

Segundo a autora, a sistematização do tempo no planejamento das atividades para os jovens e adultos demanda a organização de um conjunto de atividades variadas que levem em consideração experiências, vivências, necessidades e potencialidades destes sujeitos “[...] oportunizando a

apropriação da leitura e da escrita, bem como de outros conhecimentos que lhes dêem autonomia favorecendo o resgate da sua identidade enquanto cidadão e cidadã” (Sérgio, 2008, p. 4).

Sobre estes aspectos, Freire (2000, p. 115) incita-nos a reflexão:

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê.

Diante das asserções de Freire (2000) entendemos que o ato de planejar propicia ao educador maior nitidez na organização de suas ações, na escolha de recursos e estratégias visando atender a toda diversidade de estudantes presente em sala de aula.

Na discussão da diferenciação entre as atividades para os dois termos, apresentamos, a título de ilustração, as atividades que acompanhamos no primeiro dia e no primeiro período de observação em sala de aula; estas compreendem atividades para o Termo I e para o Termo II que serão apresentadas na sequência.

Língua Portuguesa: produção de texto a partir da ilustração.

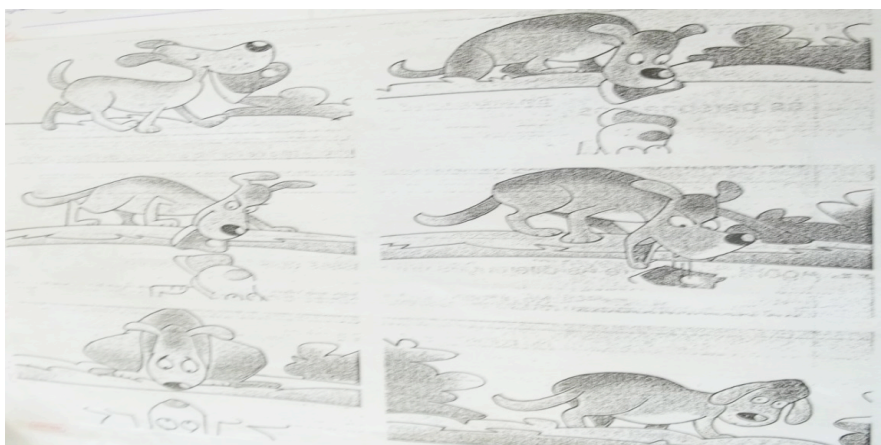


Figura I – Atividade proposta ao Termo I.

Lúcia solicita aos alunos que construam um texto com base na sequência de imagens. Diz aos alunos que podem pintar a atividade. De forma coletiva e com base nas imagens, ela pergunta aos alunos qual título poderia ser dado à estória, os alunos participam, fazem sugestões, e, conjuntamente, escolhem o título da história: “O cachorro e a sua sombra”.

A professora Lúcia distribui o alfabeto móvel para os alunos, e na lousa, vai construindo o texto com base nas falas dos alunos e, vez ou outra, pergunta a eles qual letra inicia determinada palavra. Os alunos acompanham a escrita da professora na lousa, montam as palavras com a ajuda do alfabeto móvel e as copiam no caderno.

A aluna Nayara, que pertence ao Termo I, se mostra bastante participativa, arrisca algumas letras para iniciar as palavras na discussão coletiva para construção da estória na lousa, mas ao transcrever para o caderno apresenta muita dificuldade e solicita várias vezes a presença da professora para auxiliá-la. Observamos que a aluna realiza a atividade sem nenhum recurso pedagógico compatível para auxiliá-la na realização da atividade com autonomia, caso lhe fosse adaptado o material condizente. (Diário de Campo, 2012).

Língua Portuguesa

Combine as palavras dos quadros para formar frases.

Durante a aula os alunos	esperava	o jornalzinho que ganharam de presente.
As crianças	estudaram	seu dono que nunca voltou.
Todos os dias o pobre cachorro	adoraram	sobre a Segunda Guerra Mundial.

Figura II – Atividade proposta ao Termo II.

A professora Lúcia solicita aos alunos que combinem palavras e formem frases com base nas palavras distribuídas no quadro. Os alunos realizam a atividade sozinhos, a professora passa de carteira em carteira verificando como esta foi feita, pede aos alunos para reescreverem as frases fazendo as correções necessárias. Neste dia a aluna Luísa, que pertence ao Termo II, não compareceu. No entanto, se estivesse presente, também não contaria com nenhum tipo de recurso para a realização da atividade, realizando-a da mesma forma como os demais alunos (Diário de Campo, 2012).

Nesse contexto, percebemos que há uma incompatibilidade entre a atividade proposta e a idade dos alunos, sendo o fator “idade” o ponto de menor importância para a organização dos conteúdos a serem trabalhados; assim, as propostas desenvolvidas para eles se assemelham às proposições destinadas às crianças do ensino regular matutino e vespertino. Como mencionamos, a EJA exige uma prática distinta daquela destinada a crianças.

Desde a sua criação e constituição no cenário educacional brasileiro, a EJA pautou-se em uma visão compensatória de ensino e teve como objetivo alfabetizar jovens e adultos que não se escolarizaram em idade apropriada; o objetivo de alfabetizar essas pessoas não era seguido pelo reconhecimento das especificidades dos alfabetizandos.

De acordo com Di Pierro (2005, p. 1118), ainda nos dias atuais, a organização da EJA mantém, na maioria das escolas, a visão compensatória de escolarização. Para autora, o foco na ausência ou pouca escolarização que apresentam os jovens e adultos fez com a escola restringisse a EJA nas referências, “[...] curriculares, metodológicas, de tempo e espaço da escola de crianças e adolescentes [...]”, dificultando desta maneira a, “[...] flexibilização da organização escolar necessária ao atendimento das especificidades desse grupo [...]”.

Contrariando a visão meramente compensatória da EJA, Lopes (2008, p. 103) aponta que os jovens e adultos que frequentam esta modalidade de ensino precisam ser vistos como sujeitos que possuem uma bagagem cultural, mesmo que não tenham, “[...] vivenciado um processo longo de educação sistemática através da escola [...]”.

Diante da especificidade da EJA, Lopes (2008, p. 104) destaca que, “[...] escolarizar jovens e adultos trabalhadores, independentemente da etapa em que esteja atuando o professor, não é reproduzir ou adaptar o ensino de crianças para adultos”.

Neste sentido, (Freire, 1979, p. 16) ressalta que, O aprendizado [...] não pode ser feito como algo paralelo ou quase paralelo à realidade concreta dos alfabetizandos. [...] Mais que escrever e ler que a “asa é da ave”, os alfabetizandos necessitam perceber a necessidade de um outro aprendizado o de “escrever” a sua vida, o de “ler” a sua realidade, o que não será possível se não tomam a história nas mãos para, fazendo-a, por ela serem feitos e refeitos.

Em outro contexto, Vygotsky (1991, p. 15) já chamava a atenção para o fato de que, “[...] os adultos, como bem se sabe, dispõem de uma grande capacidade de aprendizagem”. No entanto, ele mesmo pontua que, “[...] até agora não se descreveu adequadamente o que diferencia de forma substancial a aprendizagem do adulto da aprendizagem da criança”. (Vygotsky, 1991, p. 16).

Como vimos, existe, efetivamente, uma diferenciação fundamental na forma da experiência de aprendizagem entre a criança e o adulto, conforme Oliveira, M. (1999, p. 60) explicita, observando que,

O adulto está inserido no mundo do trabalho e das relações interpessoais de um modo diferente daquele da criança e do adolescente. Traz consigo uma história mais longa [...] de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas. Com relação à [...] aprendizagem, essas peculiaridades [...] fazem com que ele traga consigo diferentes habilidades e dificuldades (em comparação com a criança) [...]”.

Neste contexto é importante destacar a formação inicial de Lúcia que é Pedagogia com habilitação na área da deficiência visual. No âmbito da sua atuação na EJA, observamos que ocorre um distanciamento conceitual e prático tanto para o atendimento dos jovens e adultos, quanto para as estudantes com deficiência intelectual, pois estas necessitam de recursos e técnicas diferenciadas no processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com as determinações contidas na LDB/1996, na Seção V, artigo 37, inciso 1º, os sistemas de ensino assegurarão aos jovens e adultos que não se escolarizaram em idade regular oportunidades de ensino apropriadas, considerando as características dos estudantes, seus interesses, condições de vida e de trabalho (Brasil, 1996). Em relação à formação específica para atuar com a EJA, o mesmo documento, em seu artigo 61, aponta a necessidade de, “formação de profissionais da educação de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando” (Brasil, 1996).

Seguindo os preceitos contidos na LDB/1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos CNE/CEB nº 11/2000, destaca que a organização das atividades curriculares nesta modalidade de ensino deve respeitar o perfil do alunado, “[...] e as suas situações reais devem se constituir em princípio da organização do projeto pedagógico dos estabelecimentos [de ensino] [...]” (Brasil, 2000, p. 36).

Observamos que os referidos documentos reconhecem as particularidades e as necessidades educacionais do público da EJA, bem como a necessidade de formação docente para elaboração de projetos pedagógicos próprios, todavia, no cotidiano de grande parte das escolas, nas salas de aula, “[...] não se tem verificado uma alteração substantiva no trabalho pedagógico com jovens e adultos capaz de responder, com qualidade, à variedade de situações trazidas para o âmbito escolar [...]” (Ventura & Rummert, 2011, p. 73), principalmente em relação aos jovens e adultos com deficiência intelectual.

Nesse contexto, percebemos a necessidade de recursos e atendimentos que possam auxiliar esse processo de escolarização. Aqui nos referimos a possível oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que consiste em um serviço da educação especial que “[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (Seesp/Mec, 2008, p. 16).

Ressaltamos que a organização do atendimento deve prever a identificação, elaboração e organização de recursos de acessibilidade e pedagógicos ofertados em turno inverso ao da escolarização.

Embora essa proposta possa auxiliar o desenvolvimento dos alunos participantes, questionamos como Campos e Duarte (2011, p. 281), se existem alunos com deficiência

matriculados na EJA e, especificamente, se esses alunos frequentam ou têm frequentado o AEE. Em pesquisa as autoras relatam que “[...] apesar de a legislação brasileira reconhecer a EJA como modalidade de ensino também para as pessoas com deficiência como um direito, percebe-se que o acesso a serviços e recursos, ainda é frequentemente negado”.

De modo geral o que se observa no contexto da EJA, segundo Lopes (2008, p. 109), é que o professor “[...] não tem consciência da especificidade do seu trabalho”.

Segundo a autora,

Isso não significa dizer que de algum modo a atividade pedagógica desenvolvida não esteja interferindo nas práticas sociais desses sujeitos [...]. Ou seja, a especificidade do trabalho do professor de jovens e adultos necessita estar fundada, primordialmente, no conhecimento do complexo objeto de sua atividade que é o aluno (causalidade humano-social), sobre o qual vai atuar de forma programada e intencional [...] (Lopes, 2008, p. 109-110).

Neste sentido é de suma importância refletir sobre o fazer pedagógico, sobre a organização dos conteúdos a serem trabalhados com os alunos, principalmente por tratar-se de jovens e de adultos; em relação às jovens Luísa e Nayara, é imprescindível que os conteúdos curriculares possibilitem novas elaborações sobre o contexto social em que vivem, ligando as atividades realizadas em sala de aula com a sua vivência cotidiana.

Reconduzindo nossa análise à entrevista com a professora Lúcia, notamos que outro ponto destacado por ela é, segundo afirma, o fato de que a EJA tem como objetivo a Língua Portuguesa, ou seja, leitura e escrita. Outros conteúdos também são trabalhados, mas nem sempre todos são abordados em um único dia. De acordo com as anotações feitas em nosso diário de campo, percebemos que, de fato, na maior parte do tempo a professora trabalhou com conteúdos da Língua Portuguesa. A Matemática e os outros conteúdos ficaram de certa forma, subordinados.

O predomínio do conteúdo de Língua Portuguesa também pode ser confirmado no relato da aluna Luísa, quando esta descreve as atividades que aprendia diariamente na EJA. Segundo a aluna, Português [...] mais português do que matemática [...]. É [...] essas coisas que eu fiz aqui... [a aluna aponta para uma pasta de produção de textos e reescrita sobre a mesa, material entregue pela professora quando a aluna saiu da escola] (LUÍSA).

Diante da fala da aluna e do predomínio do conteúdo de Língua Portuguesa nas atividades, ou seja, da alfabetização, questionamos: o que é a alfabetização para o jovem e o adulto com deficiência intelectual que já possui um percurso escolar, mesmo este sendo permeado por avanços, retrocessos e descontinuidades?

De acordo com Padilha e Ometto (2012), existe uma concepção equivocada de que a EJA tem a finalidade de erradicar o analfabetismo e tal concepção foi perpetuada historicamente. O analfabetismo, como ressaltam as autoras, é fruto da exclusão social, e a compreensão deste fato, de maneira errônea, pode contribuir para a elaboração de propostas da educação escolar que desconsideram as experiências os jovens e adultos que foram privados da escolarização e, portanto, do domínio da leitura e da escrita.

Segundo as autoras, pesquisas na área da educação de jovens e adultos dão indicativos que as propostas educativas desenvolvidas em sala de aula têm pouca relação com o que os alunos conhecem. Determinando dessa forma a não apropriação dos conhecimentos científicos que cabe à escola ensinar. E acrescentam que, “o propósito de ensinar fica sem aprendizagem: a relação necessária ensino-aprendizado fica interrompida ou mesmo não chega a acontecer”. (Padilha & Ometto, 2012, p. 28).

Em relação aos jovens e adultos com deficiência intelectual, que estão na escola, e que possuem um histórico de marginalização do saber sistematizado, as autoras lançam algumas questões muito importantes, levando-nos a reflexão acerca do ensino de Língua Portuguesa, tais como:

[...] a) se esses alunos não estão acompanhando o programa estabelecido, demonstrando uma defasagem significativa de conhecimentos para tal nível de escolaridade, quais são os conhecimentos básicos necessários que tais alunos dominam e quais os que, da forma como estão constituídos, poderiam estar dificultando a continuidade nos estudos e o rendimento satisfatório? b) qual o nível atual de desempenho na leitura e escrita em relação ao esperado para o nível de escolaridade em que estão? (Padilha & Ometto, 2012, p. 29).

Com a atenção centrada, primordialmente, sob o professor, que ocupa o lugar fundamental das mediações nos processos de ensino e aprendizagem, nota-se a necessidade de condições adequadas ao aluno com deficiência intelectual, com o objetivo de alcançar o máximo de desenvolvimento possível. É correto, portanto, pensar em uma reflexão sobre o próprio fazer pedagógico, pensando, a partir de dentro, as transformações necessárias às concepções de ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano (Ferreira & Ferreira, 2007).

A função da leitura é primordial na mediação, por meio do professor, que permite o acesso aos conhecimentos consolidados ao longo da história da humanidade.

Diante desta consideração observamos com certa frequência, que a alfabetização de jovens e adultos com deficiência intelectual restringe-se a,

[...] decodificar alguns dos códigos mais utilizados na sociedade na qual estão, mas não possuem a compreensão real total dos mesmos. Neste momento, ocorre então uma dificuldade em avançar, às vezes, até um retrocesso, e com o passar do tempo, estagnam no ponto em que chegaram. (Bins, 2009, p. 109).

Os alunos da EJA, e os demais, trazem suas experiências e saberes, sua visão de mundo, e é na escola que, de acordo com uma teorização histórico-cultural, que muitos desses conhecimentos, cotidianos, passam pela mediação e são reelaborados em uma perspectiva que permite aceder ao científico (Padilha & Ometto, 2012).

Podemos observar em suma que toda a problemática envolvida nas questões da alfabetização, do ensino da Língua Portuguesa e de outros conteúdos curriculares, está estritamente relacionada à proposta de atividades do currículo da EJA no contexto investigado.

Perguntamos à professora como ela definiria a proposta curricular da EJA e, se o Município em que leciona adota algum material específico para este público, ao que ela responde:

Eu diria que a proposta é boa, a questão de trabalhar com a realidade do aluno, muita coisa do cotidiano, é uma proposta boa, mas, assim, a gente tem que ver o que a gente consegue trabalhar no real, tem coisas que você consegue pegar, tem coisa que não então [...] assim [...] exige tempo e manobras [...].

A gente tem a apostila, o livro deles, em termos de livro didático³, mas assim a gente tem a liberdade, a gente não precisa seguir aquele material fixo [...] então na verdade ele é um apoio, um apoio pedagógico, não é pra ser seguido como se fosse uma bíblia [...] (LÚCIA).

Notamos inicialmente que não há uma resposta clara em relação à existência ou não de uma proposta curricular específica para o EJA no município; Lúcia diz que a proposta curricular para esse

³ O município adota como livro didático a coleção “É bom aprender: educação de jovens e adultos”, para o primeiro segmento da EJA – anos iniciais do ensino fundamental - livro selecionado pelo MEC por meio do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) no ano de 2011, composto de 3 (três) volumes.

segmento educacional é boa, destacando o trabalho com conteúdos, que deveriam ser constituintes, da “realidade do aluno”, com coisas do seu cotidiano.

Concordamos com Lúcia quando a mesma afirma que a organização dos conteúdos curriculares parte dos conhecimentos apropriados pelos estudantes em outros espaços que não o da escola, pois mesmo não sendo um conhecimento sistematizado como o conhecimento transmitido no espaço escolar, devem ser reconhecidos e valorizados.

Lopes (2008, p. 106) aponta que “partir da realidade do aluno para planejar parece ser consenso, mas, nem sempre a apropriação dessa realidade é real [...]”. A este respeito, Mazzeu (apud Lopes, 2008, p. 106) nos chama atenção para o fato de que priorizar os conhecimentos dos estudantes para a organização das atividades curriculares tem se mostrado uma armadilha aos profissionais que trabalham com a EJA. Isto por que com frequência os professores partem do que os estudantes já sabem e o conhecimento se encerra aí, não avançando na organização de novos conhecimentos.

Conforme exposto nas Diretrizes Curriculares para EJA, os conteúdos curriculares devem priorizar os princípios da contextualização e do reconhecimento de identidades pessoais e das diversidades coletivas. (Brasil, 2000).

De acordo com Paiva (2004), tais Diretrizes dão um direcionamento das propostas curriculares da EJA, buscando caminhos próprios, alternativas diferenciadas, metodologias adequadas para responder às necessidades dos jovens e de adultos em processo de escolarização tardia.

Entretanto, Oliveira (2010) faz uma ressalva em relação ao arcabouço legal e a prática em sala de aula, destacando que existe uma ambivalência no campo das práticas escolares, no sentido de avançar na consolidação de subsídios curriculares apropriados para a EJA, que não sejam meras reproduções das práticas curriculares do ensino fundamental diurno.

A fala da professora Lúcia também sugere que o fato de lecionar em uma turma mista, ou seja, com níveis variados de ensino e aprendizagem, interfere significativamente na organização de propostas de atividades diversificadas, exigindo para a sua realização tempo e “manobras”.

Podemos observar que Lúcia não tem diretrizes determinadas em relação ao planejamento e à organização das atividades. A questão relativa ao tempo de preparação das atividades pode sugerir que dadas as suas precárias condições de trabalho (atividades em 2 escolas municipais em municípios diferentes, três turnos completos de trabalho), a recém experiência com jovens e adultos e com estudantes com deficiência intelectual tem refletido na elaboração dos conteúdos. Falta-lhe orientação, da coordenação da escola, do corpo gestor escolar, no sentido de organizar as atividades para os alunos, incluindo as jovens com deficiência. A professora relata que recebe auxílio por meio de textos, tanto da coordenação quanto da direção da escola, segundo ela, “[...] tem o pessoal da coordenação e principalmente da direção [que] sugere algumas leituras [...]” alguns textos (LÚCIA). Parece-nos que estes auxílios tão pontuais não têm efetivamente ajudado a professora.

Para ilustrar a situação descrita, destacamos algumas considerações feitas por Góes (2007, p. 77); a autora faz algumas considerações sobre os desafios da inclusão de alunos com deficiência e destaca, neste cenário, o professor.

A autora Góes (2007) demonstra que o número relativamente pequeno de alunos com deficiência na escola não é fator determinante para a elaboração de práticas pedagógicas inclusivas, para a maior parte do corpo gestor escolar. Ficando a responsabilidade sobre esses alunos aos professores.

É aparentemente um consenso estabelecido não responsabilizar, única e exclusivamente, o professor, em relação às necessidades de inclusão surgidas no cotidiano escolar. Ainda que seja parte fundamental do processo de inclusão, sua prática docente, por razões que vão desde a carência de

suporte humano e material até a falta de formação específica para tal, ainda não permite a efetivação da inclusão.

Em relação à utilização de material específico para a EJA, a professora destaca que o município adota o livro didático que faz parte da coleção intitulada *É bom aprender: educação de jovens e adultos*; todavia, relata que esse material serve apenas como um apoio pedagógico, pois ela possui autonomia para organizar outros tipos de atividades para os alunos, não tendo que se fixar apenas na coleção dos livros didáticos.

No nosso entendimento, a autonomia a que a professora se refere poderia ser refletida na organização e na flexibilização das atividades realizadas com os alunos, respeitando as especificidades destes e buscando sempre que possível resgatar elementos do cotidiano dos alunos às atividades desenvolvidas, objetivando desta forma alcançar o máximo de aprendizagem de todos os alunos.

Para discutir a percepção e a relação da professora com as alunas participantes da pesquisa, descrevemos a seguir trechos da entrevista, nos quais a professora relata a sua concepção da deficiência intelectual, bem como as características educacionais das alunas.

Eu acho que DI é uma dificuldade mais acentuada, porque se a gente olhar no caso dos alunos da EJA a gente vê que tem bastante alunos com dificuldade [...] de aprender [...] mas eu acho que no caso da DI é uma dificuldade acentuada mesmo, que promove uma limitação [...]. [...] a Nayara [...] ela me parece ter [...] pelo que foi passado pra mim, ela tem um leve autismo [...].

Como a gente trabalha em termos de alfabetização, então ela também consegue se adaptar ao conteúdo, só que o trabalho com ela tem que ser ali próximo [...] é uma pena que nem sempre é possível pela lotação, pela sala, pelos dois termos e tal, mas essa parte de formar palavras, de participar no coletivo, na hora de fazer uma correção coletiva ela participa, ela é participativa.

A Luísa já é alfabetizada, ela lê bem, escreve bem, ela tem mais dificuldade com relação à interpretação, a compreender o que tá se pedindo pra ela [...], então [...] é nessa parte, mas, tem que ficar e explicar novamente, uma vez, duas, por que essa é a dificuldade dela, mas ler e escrever ela já sabe [...].

Podemos notar que a professora Lúcia não distingue com muito cuidado o que seja a deficiência intelectual. Ela compara as dificuldades dos demais alunos da EJA com as dificuldades apresentadas pelas alunas com deficiência. É relativamente comum que muitos professores desconsiderem as necessidades, as singularidades e as potencialidades da pessoa com deficiência intelectual. Em resumo, essas especificidades são acentuadas ao serem confrontadas com práticas de ensino tradicionais.

De acordo com Oliveira (2008, p. 132), “[...] as concepções que permeiam o cotidiano escolar ainda se pautam na ideia de que as dificuldades são individuais e que a deficiência está instalada no sujeito [...]”; ou seja, o contexto social, no qual o indivíduo está inserido, é desconsiderado.

O pressuposto de que a condição da existência natural seja superiormente produzida em formas mais elaboradas, com a incorporação progressiva das funções superiores, culturais, deve guiar a escola em relação ao aluno com deficiência, com vistas ao alcance da produção da própria humanidade nesses alunos (Oliveira, 2002).

Em relação ao diagnóstico de Nayara, a professora Lúcia relata, “*pelo que foi passado pra mim, ela tem um autismo leve*”. Aqui podemos ver que não há clareza em relação ao diagnóstico da aluna, o que sugere uma falta de informatividade no interior do próprio funcionamento escolar. A partir

dessa falta de informação é possível inferir que as alunas são secundarizadas, em relação aos não deficientes. Talvez pelo fato de serem ouvintes.

O relato de Lúcia sobre o desenvolvimento acadêmico de Nayara evidencia, novamente, que ela desconhece, ou avalia de maneira ineficiente, as necessidades e as particularidades da estudante, por exemplo, ao comparar as necessidades da aluna as dos demais alunos da sala. Essa avaliação ineficiente traz consigo a ideia de que é a aluna que deve se adaptar ao conteúdo, sem modificações ou que essas sejam mínimas. Outra consequência da inadaptação dos conteúdos à aluna é a necessidade que a mesma tem da constante ajuda solicitada à professora.

É possível notar uma ideia de alfabetização, presente no discurso da professora, reduzida à aquisição de instrumentos rudimentares, por exemplo, a capacidade de formar palavras. Podemos ver claramente que não houve, ainda, a elaboração da especificidade da alfabetização na EJA.

Essa especificidade fica clara, por exemplo, na forma como a relação com a escrita é estabelecida pelo adulto. Este já possui ideias sobre o que seja a escrita, como o valor social da mesma.

Em relação à Luísa, Lucia relata que a jovem já é alfabetizada e ressalta que ela lê e escreve bem. Todavia, a professora aponta que Luísa tem problema para interpretar textos e atribui esta dificuldade à jovem. Como já apontamos, a professora reproduz a ideia de que o “problema”, a responsabilidade pela limitação em interpretar o texto, está no sujeito.

Neste sentido, Anache e Martinez (2007), ressaltam que é necessário avançar na compreensão das formas diferenciadas que os processos de aprendizagem assumem e, particularmente, no que tange a reorganização do trabalho pedagógico para favorecer de forma efetiva a aprendizagem e o desenvolvimento das pessoas consideradas com deficiência.

Notamos que as alunas solicitaram repetidas vezes a ajuda da professora, por isso perguntamos a ela se já havia feito adaptações, ou pensado em fazer, nos conteúdos curriculares. Conforme ela mesma relata,

[...] acabam sendo iguais para todos [...] a abordagem sempre é no coletivo. No caso das duas eu não achei, eu ainda não vi uma necessidade maior com relação a isso [...] a escola é aberta à adaptação, é que até agora eu não vi necessidade [...] (LÚCIA).

Segundo Lúcia não há nenhum tipo de adaptação, pois a seu ver as alunas não necessitam, mas, ressalta que a escola é aberta caso ela queira fazer alguma adaptação do material. Aqui aflora novamente o desconhecimento sobre as necessidades e especificidades da deficiência intelectual; necessidades que são significativas em se tratando do processo de ensino e aprendizagem.

Tendo em vista os conteúdos trabalhados por Lúcia, perguntamos à ela qual a sua percepção em relação aos avanços no processo de ensino das alunas e como ela os avalia:

Eu acho assim [...] as duas são participativas, quando a gente faz discussão a Nayara tenta, da possibilidade dela [...] A Luísa ela tem tendência pra participar mais, mas ela não foca tanto na discussão, ela foge um pouco, ela não presta tanta atenção [...] às vezes eu acho que essa coisa da discussão já é uma coisa interessante, por que ela tá refletindo sobre o que tá sendo discutido tá fazendo parte da sala, se sentindo parte da sala.

Na verdade, a avaliação que eu faço com as duas eu não atribuo nota, até porque não tem essa cobrança com relação à caderneta, como elas não tão inseridas então eu não preciso atribuir uma nota a elas, [...] mas lógico tem os textos que elas produzem, a pasta de produção de textos que eu acho que é um lugar que você consegue observar o crescimento da escrita do aluno [...] (LÚCIA).

Podemos observar no relato de Lúcia que os avanços adquiridos pelas alunas expressam-se na participação destas em discussões feitas em sala de aula, ou seja, a apreensão dos conteúdos sistematizados ficou em um plano secundário, ou menos importante. Ainda segundo Lúcia, a participação nas discussões das alunas já faz com estas se sintam parte da sala.

É importante destacar que no período de observação da sala de aula as discussões de temas cotidianos (violência, preço de produtos e serviços etc.) eram discutidos com todos os alunos e poucas foram as situações em que a professora inseriu as alunas nas discussões. Observamos que essas inserções, se estimuladas, criam possibilidades de envolvimento das alunas nas discussões sobre temas que são vividos também pelos demais alunos.

Em relação à avaliação, a professora diz que avalia o desenvolvimento das alunas por meio dos textos que elas produzem e da prova, além da participação em sala de aula. No período que compreendeu a observação em sala de aula pudemos observar que na avaliação aplicada por Lúcia não havia nenhuma diferenciação em relação à prova dos demais alunos, ou seja, mais uma vez as necessidades e as dificuldades que as alunas apresentam foram homogeneizadas (Diário de Campo, 2012).

Há duas características fundamentais na avaliação. É um instrumento de análise da prática educativa e também permite aferir quais foram os avanços e os pontos de tensão no processo de aprendizagem.

De acordo com o Documento elaborado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI) intitulado “Educação de Jovens e Adultos: avaliação e planejamento” (Brasil, 2006, p. 5), a avaliação oferece elementos para que o professor possa fazer o seu planejamento. Segundo o documento, a avaliação guia “[...] todo o processo educativo, orientando o professor e os alunos na busca dos objetivos planejados”. Avaliar, de acordo com Souza (1994, p. 42), “não é apenas constatar, mas, sobretudo analisar, interpretar, tomar decisões e reorganizar o ensino”.

No relato de Lúcia podemos inferir que o processo avaliativo de todos os alunos ocorre diariamente e continuamente. Todavia, compreendemos que o processo avaliativo não se encerra por si mesmo, ou seja, não basta apenas verificar o que os alunos estão aprendendo ou não, é necessário que mediante a detecção das dificuldades dos alunos, o professor os auxilie visando superar as dificuldades apresentadas.

Segundo Souza (1994, p. 64), “numa perspectiva mais ampla a avaliação será contínua e visará a uma regulamentação interativa, ou seja, todas as relações professor-aluno serão avaliações que permitam adaptações do ensino e da aprendizagem”.

Segundo Freire (1976, p. 54),

A aprendizagem só será válida se estiver ligada a uma reflexão crítica sobre o homem e sua relação com o meio social, pois ele é o sujeito da educação e não pode ser reduzido à condição de objeto. Ele só se desenvolverá integralmente se participar ativamente do processo ensino aprendizagem, tornando-se agente de sua educação, capaz de dominar e resolver os problemas que surgem no seu dia-a-dia. É um ensino comprometido com a formação de cidadãos preparados para melhorar a vida, não só dele, como também das demais pessoas que vivem ao seu redor.

Neste sentido, Valentim (2011) ressalta que para atender as orientações da educação inclusiva, a escola deve transformar-se em vários aspectos, sejam estes estruturais, sejam filosóficos, culturais e pedagógicos. E tais mudanças também devem refletir na reconstrução do conceito de avaliação educacional, para que sua prática não se constitua em práticas de exclusão intraescolar.

O papel da escola para o desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual

Recentemente, as discussões sobre a diversidade no âmbito da educação vêm ganhando bastante notoriedade, não restritas apenas à área da educação, mas também em outras. Tais discussões são muito importantes, pois trazem a cena questões relativas à inclusão social e educacional de grupos que ao longo da história foram marginalizados destes contextos, como os jovens e os adultos com deficiência intelectual.

Em termos educacionais, a inclusão, muito debatida atualmente, parte da premissa de que a garantia de acesso, de permanência e de formação acadêmica devem ser garantidas a todos os estudantes indistintamente (ONU, 1994). Neste sentido, o desenvolvimento de estratégias educacionais é de suma importância para a garantia do êxito na escolarização e no desenvolvimento dos alunos jovens e adultos com deficiência intelectual.

Ao conduzirmos nossa análise à instituição escolar, muitos questionamentos se explicitam; por exemplo, o papel que a escola desempenha na constituição e na vida dos indivíduos que dela participam, em especial, os indivíduos com deficiência intelectual. Também surgem questionamentos relacionados à forma das práticas pedagógicas, o processo de aprendizagem, o currículo, o papel do professor, as práticas de avaliação, entre outros.

Segundo Duarte (2007, p. 01), “[...] o papel da educação escolar na formação do indivíduo [...] é o de mediador entre a esfera da vida cotidiana e as esferas não cotidianas da prática social desse indivíduo”. Desse modo, a educação escolar, se diferencia de outras formas espontâneas de educação, pois a sua finalidade é a produção da humanidade no indivíduo (Facci, 2004).

Em virtude dessa finalidade, a escola desempenha um papel fundamental para pessoas com deficiência intelectual, tanto em termos de formação por meio da apropriação do conhecimento elaborado e constituído pelos homens ao longo da história, quanto em termos de espaço, já que propicia a constituição da identidade individual quanto aquela do grupo ao qual pertence.

De acordo com Oliveira (2012, p. 16) a deficiência intelectual não pode ser percebida de forma abstrata ou descontextualizada das práticas sociais. Segundo a autora, ao nos referirmos à condição de deficiência intelectual, é necessária uma análise quanto as relações que se instituem entre as pessoas “[...] e o processo de mediação que se estabelecem circunscritas num contexto cultural, histórico e social, e desta forma também da escola, como centro gerador de interpretações que imputa significado às diferenças”. A autora elucida que a deficiência intelectual não é uma condição que possa ser incluída pela escola sem a devida atenção e compreensão de suas múltiplas determinações; a concepção que afirma que a deficiência intelectual não deve restringir-se a uma visão orgânica e biologizante, ou seja, centrada no indivíduo, pois esta concepção, que imputa ao sujeito a “responsabilidade” por sua condição, “[...] retira [do sujeito] o que tem de mais valioso: a dimensão humana” (Oliveira, 2012, p. 17).

Padilha (2000, p. 199) explicita que, “tudo o que envolve o homem é humano, é social, é cultural, com limites desconhecidos”. Para a autora, o que ocorre na maioria das vezes é que não sabemos o que fazer frente às condições biológicas limitadas, diante das possibilidades ilimitadas que se apresentam na dimensão cultural. A partir dessa constatação podemos concluir que as ações relativas ao desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual não devem se restringir a sua condição biológica, desprezando a formação humana.

Nesse sentido, Vygotski (1997, p. 19) afirma que, “o que decide o destino da pessoa, em última instância, não é o defeito em si mesmo, mas suas consequências sociais, sua realização psicossocial”. Dito de outro modo, o desenvolvimento do sujeito dependerá da sua relação com outros, de sua inserção em diferentes contextos de atividade da cultura e da qualidade das

experiências vividas que podem ser adequadas ou empobrecidas. Conforme Padilha (2000, p. 206), “o deficiente não é deficiente por si só, o tempo todo, como uma entidade abstrata e deslocada. A deficiência está contextualizada e marcada pelas condições concretas de vida social”.

A vida social determina sobremaneira o desenvolvimento humano, nesse sentido Carvalho (2006, p. 34) aponta a síntese presente no processo da dimensão biológica e cultural. Segundo a autora, quando a síntese é marcada pela existência de deficiências, as características orgânicas são transformadas, ou seja, o substrato biológico não deixa de existir, mas será paulatinamente impregnado por elementos culturais, “[...] pela emergência de funções qualitativamente diferentes que têm sua origem nas vivências sociais da pessoa”.

Para Vygotsky, o desenvolvimento humano é visto como um processo dialético complexo, caracterizado por transformações qualitativas que ocorrem numa periodicidade múltipla, baseada numa intrincada relação entre fatores internos e externos (De Carlo, 2001).

Segundo Góes (2002, p. 98-99),

O homem significa o mundo e a si próprio não de forma direta, mas por meio da experiência social. Sua compreensão da realidade e seus modos de agir são mediados pelo outro, por signos e instrumentos, isto é, são constituídos pela mediação social-semiótica.

Em consonância com a citação apresentada, Oliveira (2012, p. 17) expõe que a aquisição dos elementos culturais, subsidiados pelos processos de mediação com outros objetos de nossa cultura, deve ser considerada, em se tratando de jovens e adultos com deficiência intelectual, visto que ao longo de suas vivências estes sujeitos foram “[...] superando os limites impostos pela deficiência, por compensações sociais e culturais, adquirindo novas formas de viver e se relacionar com o mundo, inclusive o escolar”.

Zêzere (2002) nos chama a atenção para o fato de que a escola deverá ser para os sujeitos um local de passagem, mas parte integrante de um percurso pessoal e social que se quer o mais harmonioso possível, para que possa ser construído à semelhança das expectativas individuais. Segundo a autora, o percurso escolar, como o próprio nome indica, só faz sentido quando, torna-se “um veículo da efectiva melhoria da qualidade de vida”, e um meio eficiente de evolução à vida adulta” (Zêzere, 2002, p. 404).

Com isso, podemos compreender que o planejamento e a organização das atividades no contexto da EJA possuem implicações sociais e um significado político, pois os jovens e os adultos que se encontram neste espaço carregam consigo um histórico de marginalização, tanto social quanto educacional; desta forma, o ato de planejar exige do educador um planejamento reflexivo, tanto sobre nas suas opções metodológicas quanto na escolha de conteúdos a serem trabalhados.

Considerações Finais

A partir do relato da professora foi possível compreender alguns aspectos que permeiam o processo de escolarização de alunas com deficiência intelectual que frequentam a Educação de Jovens e Adultos, com destaque para a proposta curricular e as práticas pedagógicas realizadas pela professora da EJA.

As condições de trabalho da docente provavelmente também tem inviabilizado a flexibilização do currículo e práticas pedagógicas conforme as necessidades educacionais das alunas. Nessa perspectiva, a formação continuada do professor da EJA requer reflexão frente às demandas do alunado da educação especial e práticas pedagógicas ao aluno com deficiência intelectual. Uma das justificativas de tais ações está no fato de que a grande parte da escolarização do aluno jovem ou

adulto com deficiência intelectual ter sido em instituições especializadas, e agora a EJA sinaliza a possibilidade de acesso ao ensino regular.

De acordo com que vimos até o momento, a Educação Especial, em seu viés inclusivo, questiona a natureza de práticas pedagógicas tradicionais, principalmente aquelas ligadas a formas de classificação e rotulação da aprendizagem, ao manejar conceitos interconectados, pondo a diferença como possibilidade de compreensão da relação com o outro, da identidade e subjetividade. Essa via inclusiva exige uma nova forma de definir e conceituar a escola, das noções de conhecimento que circulam em seu interior, de ensino e aprendizagem, pois, essas novas formas também definem novas ações pedagógicas, responsáveis diretas, somadas a outros fatores, dos resultados significativos do percurso escolar e da constituição subjetiva do aluno.

A visão homogênea que comumente se tem dos alunos presentes em sala de aula terá de ceder seu lugar a uma sala heterogênea, na qual diferentes formas de ensino e aprendizagem contribuirão para atender às necessidades e particularidades de seus alunos.

Referências

- Anache, A. A. (1997) *Diagnóstico ou Inquisição: estudo sobre o uso do diagnóstico Psicológico na Escola*. Tese de doutorado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, SP, Brasil.
- Anache, A. A & Martinez, A. M. (2007) O sujeito com deficiência mental: processos de aprendizagem na perspectiva histórico-cultural. In: Jesus, D. M. et al. (Org.). *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. (p. 43-53) Porto Alegre: Mediação.
- Antunes, K. C. V. (2012) *História de vida de alunos com deficiência intelectual: percurso escolar e a constituição do sujeito*. Tese de doutorado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. RJ, Brasil.
- Arelaro, L. (2011) O descaso governamental com a formação consistente e crítica. *Revista Caros Amigos*. 15 (p.18-23).
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (2003) Factores organizacionais da Exclusão Escolar a Inclusão exclusiva. In: Rodrigues, D. (Org) *Perspectivas sobre a inclusão: da Educação à Sociedade*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Bins, K. L. G. (2009). Alfabetismo e inclusão de jovens e adultos deficientes mentais na EJA. In: EJA: planejamento, metodologias e avaliação. In: Loch, J. M. P.; Bins, K. L. G; Christofoli, M. C. P; Vitória, M. I. C; Moraes, S. C.; Huerga, S. (Orgs). *EJA: planejamento, metodologias e avaliação*. (p. 99-127). Porto Alegre: Editora Mediação,
- Brasil. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. (1996) Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. Recuperado em 13 de novembro, 2012, de <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>.
- Brasil. (1998) *Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações curriculares/Secretaria de Educação Fundamental*. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEF.
- _____. (2001) Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. *Parecer 17/2001*, de 03 de julho de 2001, sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial para a Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf>. Acesso em 13 nov. 2011.
- _____. (1996) Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. *Resolução nº 196*, de 10 de outubro de 1996. Disponível em: <<http://www.datasus.gov.br/conselho/resol96/RES19696.htm>>. Acesso em: 13 nov. 2011.

- _____. (2006) Conselho Nacional de Educação. *Resolução N° 1*, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia – Licenciatura. Brasília, 2006.
- _____. (2001). *Resolução n° 2* que institui as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica, Ministério da Educação/ SEESP, Brasília.
- _____. (2008). Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva*. Ministério da Educação. Brasília.
- _____. (2006). *Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos: Avaliação e Planejamento*. Brasília.
- _____. (2008). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Inclusão: revista de educação especial*, 4 (1), (p.17-29).
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994) *Investigação qualitativa em educação – uma introdução á teoria e aos métodos*. Porto Editora. Porto/Portugal.
- Campos, J. A. P. P. & Duarte, M. (2011). O aluno com deficiência na EJA: reflexões sobre o atendimento educacional especializado a partir do relato de uma professora da educação especial. *Revista Educação Especial*. Santa Maria, 24, (40), (p. 271-284).
- Carvalho, M. F. (2006). *Conhecimento e vida na sala de aula: convivendo com as diferenças*. Ijuí RS: UNIJUÍ.
- Carvalho, M. F. (2006). Educação de jovens e adultos com deficiência mental: inclusão escolar e constituição dos Sujeitos. *Revista Horizontes*, 24,(2), (p.161-171).
- De Carlo, M. R. P. (2001). *Se essa casa fosse nossa...: instituições e processos de imaginação na educação especial*. São Paulo: Plexus.
- Di Pierro, M. C. (2005). Notas sobre a redefinição sobre a identidade e das políticas públicas de jovens e adultos no Brasil. *Educação e Sociedade*, 26, (92), (p. 1115-1139).
<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302005000300018>
- Duarte, N. (2007). *A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas: Autores Associados.
- Facci, M. G. D. (2004). *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas: Autores Associados.
- Ferreira, W. B. (2005). Educação inclusiva: será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos. *Revista da Educação Especial*, (p. 40-46).
- Ferreira, M. C. C. & Ferreira, J. R. (2007). Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: Góes, M. C. R.; Laplane, A. L. F. (Orgs.) *Políticas e práticas de Educação Inclusiva*. 2. ed. Campinas: Autores Associados.
- Fontes, R. S. et al. (2007). Estratégias pedagógicas para a inclusão de alunos com deficiência mental no ensino regular. In: Glat, R. (Org.). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: Sete Letras.
- Freitas, A. P. R. (2010). *A educação escolar de jovens e adultos com deficiência: do direito conquistado à luta por sua efetivação*. Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo. São Paulo.
- Freire, P. (1979). *Ação cultural para liberdade: e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- _____. (1983). *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- _____. (1983). *Educação como prática da liberdade*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- _____. (2000). *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- _____. (1995). *A integração social dos portadores de deficiências: uma reflexão*. Rio de Janeiro: Sete Letras.
- Glat, R. & Fernandes, E. M. (2005). Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. *Inclusão - Revista da Educação Especial*, (1), (p. 35-39).

- Glat, R.; Pletsch, M. D. & Fontes, R. S. (2007). Educação inclusiva e educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. *Revista do Centro de Educação*, 32, (02), (p. 343-356).
- Góes, M. C. R. (2002). Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: Oliveira, M. K.; Souza, D. T. R.; Rêgo, T. C. (Orgs.). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. 1. ed. São Paulo: Moderna, (p. 95-114).
- _____. (2007). Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In: Góes, M. C. R.; Laplane, A. L. F. (Orgs.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas: Autores Associados.
- Gonçalves, T. G. G. (2012) *Escolarização de alunos com deficiência na educação de jovens e adultos: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros*. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Londrina. Londrina.
- Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2012) *Resumo do Censo Escolar*. Disponível em: //http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-microdados Acesso em: 23 mai. 2013.
- Jannuzzi, G. S. de M. (1995) *A luta pela educação do deficiente mental*. 2. ed. Campinas: Autores Associados.
- _____. (2012) *A educação do deficiente no Brasil – dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas: Autores Associados.
- Lopes, M. G. R. A. A (2008) Especificidade do trabalho do professor de Educação de Jovens e Adultos. In: Moura, T. M. M. (Org.) *Educação de Jovens e Adultos: currículo, trabalho docente, práticas de alfabetização e letramento*. (p. 93-112). Maceió: EDUFAL.
- Lüdke, M., & André, M. E. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. Editora Pedagógica e Universitária.
- Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (2006) *Metodologia científica*. São Paulo: Atlas.
- Meletti, S. M. F. & Bueno, J. G. S. (2011) O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil. In: Kassar, M. de C. M. (Org.). *Diálogos com a diversidade: Sentidos da Inclusão*. Campinas: Mercado de Letras.
- Moreira, F. A. & Silva, M. V. (2011) Trabalho docente na esfera pública: controvérsias e vicissitudes sob a ótica dos sujeitos da educação. *Revista eletrônica política e gestão educacional*, (10), (p. 01-20).
- Oliveira, A. A. S. (2008) Currículos e programas na área de deficiência intelectual: considerações históricas e análise crítica. In: Oliveira, A. A. S. de.; Omote, S. & Giroto, C. M. (Org.). *Inclusão escolar: as contribuições da educação especial*. (p.111-126) São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Oliveira, A. A. S., Giroto, C. R. M. & Poker, R. B. (2006) Implementação das Políticas de Educação Inclusiva na Formação do Pedagogo. In: *Resumos da XI Jornada Pedagógica: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*. Marília: UNESP.
- _____. (2007) *Um diálogo esquecido: a vez e a voz dos adolescentes com deficiência*. Londrina: Práxis; Bauru: Canal 6.
- _____. (2009) Estratégias para o ensino inclusivo na área da deficiência intelectual: alguns apontamentos. In: Marquezine, M. C.; Manzini, E. J.; Busto, R. M.; Tanaka, E. D. O. & Fujisawa, D. S. *Políticas públicas e formação de recursos humanos em educação especial*. (p.69-82) Londrina: ABPEE.
- _____. (2011) Aprendizagem escolar e Deficiência Intelectual: a questão da avaliação curricular. In: Pletsch, M. D. & Damasceno, A. (Orgs.). *Educação Especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico desde a Educação Infantil até o Ensino Superior*. (p. 10-22) Rio de Janeiro: Edur.
- _____. (2004) Formas de organização escolar: desafios na construção de uma escola inclusiva. In: Omote, S. *Inclusão: intenção e realidade*. (p.77-112) Marília: Fundepe Publicações.

- _____. (2004). Orientação familiar como estratégia facilitadora do desenvolvimento e inclusão de pessoas com necessidades especiais. *Revista Educação Especial*, (24), p. 33-40.
- Leite, L. P. (2007) Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico. *Revista Educação*. Rio de Janeiro, 15, (57), p. 511-524.
- _____. (2012) Deficiência Intelectual: os sentidos da cultura, da história e da Escola. In: *Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual do Ciclo II do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos*. (p. 15-22) Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT.
- _____. (2004) Formas de organização escolar: desafios na construção de uma Escola Inclusiva. In: Omote, S. (Org.). *Inclusão: intenção e realidade*. (p. 17-31) Marília: Fundepe.
- Oliveira, M. K. (2001) Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. Ribeiro, V. M. (Org). Campinas: Mercado das Letras.
- Oliveira, I. B. (2007) Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. *Educar*. Curitiba, (29), (p. 83-100).
- Oliveira, E. C. (2010) A prática como princípio da formação na construção de currículos na EJA. In: Sores, L. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. (p. 122-142) Belo Horizonte: Autêntica.
- Ometto, C. B. C. N. (2012) Competência leitora e escritora do jovem e adulto com deficiência intelectual. In: *Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual do Ciclo II do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos*. (p. 24-31) Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT.
- Padilha, A. M. L. (2001) *Práticas pedagógicas na Educação Especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental*. Campinas: Autores Associados.
- Padilha, A. M. L. & Ometo, C. B. N. (2012) Práticas Pedagógicas e a inserção sócio-cultural do deficiente: a complexidade da proposta. In: Manzini, J. E. (Org.) *Inclusão e acessibilidade*. (p. 43-50) Marília: ABPEE.
- Paiva, V. P. (1987) *Educação popular e educação de adultos*. 4 ed. São Paulo: Loyola.
- Paiva, J. (2004) Questões para pensar o currículo na EJA. Vitória. *Texto mimeo*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/25/janepaivat18.rtf>> Acesso em: 14 abr. 2013.
- Patto, M. H. S. (2010) *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Pletsch, M. D. (2009) *Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas*. Tese de doutorado. Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Pletsch, M. D & Glat, R. (2012) A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, 18, (35), p. 193-208.
- São Paulo (Cidade). (2008) Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da deficiência intelectual*. Elaborado por Anna Augusta Sampaio de Oliveira. São Paulo.
- Sérgio, M. C. (2008) A organização do tempo curricular na prática pedagógica da EJA. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, 3, (2).
- Siems, M. E. (2012) Educação de jovens e adultos com deficiência: saberes e caminhos em construção. *Educação em foco*; Juiz de Fora, 16, (2), p. 61-79.
- Silva, A. M.; Silvestre, M. A. & Nascimento, M. L. B. P. (2006) Educação de jovens e adultos: tempos de avanços...tempos de exclusão. In: Pereira, B. R & Nascimento, M. L. B. P. *Inclusão e exclusão: múltiplos contornos da educação brasileira*. (p. 13-29) São Paulo: Expressão e Arte.

- Valentim, F. O. D. (2010) *Inclusão de alunos com deficiência intelectual: considerações sobre avaliação da aprendizagem escolar*. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP. Marília.
- Valentim, F. O. D. & Oliveira, A. A. S. (2013) Avaliação da aprendizagem e deficiência intelectual na perspectiva de professores do ensino comum. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, 13, (40), p. 851-871.
- Ventura, J. & Rummert, S. (2011) Considerações político-pedagógicas sobre as especificidades da educação de jovens e adultos trabalhadores. In: Souza, J. S. & Sales, S. R. (Orgs.). *Educação de jovens e adultos: políticas e práticas educativas*. (p.67-85) Rio de Janeiro: NAU e EDUR.
- _____. (2012) A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, 21, (37), p. 71-82.
- Vygotski, L. S. (2003) Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: Vygotski, L. S.; Luria, A. R. & Leontiev, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. (p. 103-118) São Paulo: Ícone.
- _____. (2001) *A construção do pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. (1994) *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotski, L. S. (1997) *Fundamentos da defectologia*. (Obras Escogidas), volume V. Visor. Madrid.
- Vygotsky, L. S. (1999) *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Zêzere, P. (2002) A escola inclusiva e a igualdade de oportunidades. *Análise Psicológica*. (3), p. 401-406.

Sobre as Autoras

Mariele Angélica de Souza Freitas

Pedagoga pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP e Mestre em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.

marielefreitas@gmail.com

Juliane Aparecida de Paula Perez Campos

Afiliação: Mestre e Doutora em Educação Especial – UFSCAR. Professora Adjunta do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos.

jappcampos@gmail.com

Sobre as Editoras Convidadas

Márcia Denise Pletsch

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) na linha de pesquisa *Estudos Contemporâneos e Práticas Educativas* e do Departamento Educação e Sociedade da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

marciadenisepletsch@gmail.com

É pesquisadora na área de Educação Especial, atuando na formação de professores e de novos pesquisadores. É líder do Grupo de Pesquisa (CNPq) *Observatório de Educação Especial e inclusão escolar: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem* e, por meio de convênio interinstitucional entre a UFRRJ e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), também é líder do grupo de pesquisa *Inclusão e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais: práticas pedagógicas, cultura escolar e aspectos psicossociais*. Atualmente, coordena o Programa Observatório da Educação da CAPES com projeto de pesquisa em rede na área de deficiência intelectual envolvendo a Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC), Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI); e coordena também pesquisas financiadas pela FAPERJ na área de deficiência múltipla. É autora do livro “Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual” e, em colaboração com Rosana Glat, do livro “Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais”. Organizou em parceria com outros pesquisadores, entre outros, os livros “Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais” e “Educação Especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico”. Tem mais de vinte artigos publicados em revistas científicas nacionais e internacionais.

Geovana Mendonça Lunardi Mendes – Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina (PGE-UDESC).

geolunardi@gmail.com

É pesquisadora na área de Educação Especial e dos Estudos Curriculares. Realizou Pós-Doutorado na Argentina e nos Estados Unidos da América, na área de Currículo e Novas Tecnologias, na Universidad de San Andres em Buenos Aires e em Ashland University, em Ohio. É pesquisadora coordenadora de diferentes projetos de investigação e participa como pesquisadora convidada em projetos de pesquisa nacionais e internacionais. Suas pesquisas e produções têm sido voltadas para área de Currículo e práticas escolares, em especial, as questões relativas as mudanças, novas tecnologias e inovações curriculares no espaço escolar, e também as práticas curriculares voltadas a inclusão de sujeitos com deficiência. Atualmente é a Coordenadora Nacional do Consórcio

"Educação e Diversidade" do programa CAPES. FIPSE de Cooperação Internacional, envolvendo a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, no Brasil e Georgetown College, Ashland University e Brigham Young University nos Estados Unidos e também do Projeto de Pesquisa: Aulas conectadas: mudanças curriculares e aprendizagem colaborativa nas escolas do PROUCA em Santa Catarina, com financiamento do CNPq e do Projeto Observatório de Práticas Escolares com financiamento da FAPESC. É coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação, Mestrado e Doutorado, da FAED, UDESC. Coordena o Observatório da Educação: Tablets, Computadores e Laptops, aprovado no Edital OBEDUC/CAPES. Entre suas atuais produções podem ser destacadas o livro intitulado "Objetos Pedagógicos: uma experiência inclusive em oficinas de Artes", em parceria com mais duas autoras e a organização do Livro "Deficiência e Escolarização: novas perspectivas de análise", hoje na segunda edição. É autora de inúmeros capítulos e artigos publicados em periódicos.

DOSSIÊ

Educação Especial: diferenças, currículo e processos de ensino e aprendizagem

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 22 Número 85

11 de agosto de 2014

ISSN 1068-2341



O Copyright é retido pelo/a o autor/a (ou primeiro co-autor) que outorga o direito da primeira publicação à revista **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Más informação da licença de Creative Commons encontram-se em

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/s autor/es e por AAPE/EPAA. AAPE/EPAA é publicada por *Mary Lou Fulton Institute Teachers College da Arizona State University*. Os textos publicados em **AAPE** são indexados por CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, Espanha) DIALNET (Espanha), [Directory of Open Access Journals](#), Education Full Text (H.W. Wilson), EBSCO Education Research Complete, ERIC, QUALIS A2 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, Socolar (China). Contribua com comentários e sugestões a <http://epaa.info/wordpress/> ou para Gustavo E. Fischman fischman@asu.edu.

Curta a nossa comunidade EPAA's Facebook <https://www.facebook.com/EPAAAAPE> e Twitter feed @epaa_aape.

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)
Editores Associados: **Rosa Maria Bueno Fisher** e **Luis A. Gandin**
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

Dalila Andrade de Oliveira Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
Paulo Carrano Universidade Federal Fluminense, Brasil
Alicia Maria Catalano de Bonamino Pontifícia Universidade Católica-Rio, Brasil
Fabiana de Amorim Marcello Universidade Luterana do Brasil, Canoas, Brasil
Alexandre Fernandez Vaz Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Gaudêncio Frigotto Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Alfredo M Gomes Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva Universidade Federal de São Carlos, Brasil
Nadja Herman Pontifícia Universidade Católica –Rio Grande do Sul, Brasil
José Machado Pais Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Portugal
Wenceslao Machado de Oliveira Jr. Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Jefferson Mainardes Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
Luciano Mendes de Faria Filho Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
Lia Raquel Moreira Oliveira Universidade do Minho, Portugal
Belmira Oliveira Bueno Universidade de São Paulo, Brasil
Antônio Teodoro Universidade Lusófona, Portugal
Pia L. Wong California State University Sacramento, U.S.A
Sandra Regina Sales Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Elba Siqueira Sá Barreto Fundação Carlos Chagas, Brasil
Manuela Terrasêca Universidade do Porto, Portugal
Robert Verhine Universidade Federal da Bahia, Brasil
Antônio A. S. Zuin Universidade Federal de São Carlos, Brasil

education policy analysis archives
editorial board

Editor **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University), **Rick Mintrop**, (University of California,
Jeanne M. Powers (Arizona State University)

Jessica Allen University of Colorado, Boulder

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison

Angela Arzubiaga Arizona State University

David C. Berliner Arizona State University

Robert Bickel Marshall University

Henry Braun Boston College

Eric Camburn University of Wisconsin, Madison

Wendy C. Chi* University of Colorado, Boulder

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig Arizona State University

Antonia Darder University of Illinois, Urbana-
Champaign

Linda Darling-Hammond Stanford University

Chad d'Entremont Strategies for Children

John Diamond Harvard University

Tara Donahue Learning Point Associates

Sherman Dorn University of South Florida

Christopher Joseph Frey Bowling Green State
University

Melissa Lynn Freeman* Adams State College

Amy Garrett Dikkers University of Minnesota

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Harvey Goldstein Bristol University

Jacob P. K. Gross Indiana University

Eric M. Haas WestEd

Kimberly Joy Howard* University of Southern
California

Aimee Howley Ohio University

Craig Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jackyung Lee SUNY Buffalo

Christopher Lubienski University of Illinois, Urbana-
Champaign

Sarah Lubienski University of Illinois, Urbana-
Champaign

Samuel R. Lucas University of California, Berkeley

Maria Martinez-Coslo University of Texas, Arlington

William Mathis University of Colorado, Boulder

Tristan McCowan Institute of Education, London

Heinrich Mintrop University of California, Berkeley

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss University of Melbourne

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Noga O'Connor University of Iowa

João Paraskveva University of Massachusetts,
Dartmouth

Laurence Parker University of Illinois, Urbana-
Champaign

Susan L. Robertson Bristol University

John Rogers University of California, Los Angeles

A. G. Rud Purdue University

Felicia C. Sanders The Pennsylvania State University

Janelle Scott University of California, Berkeley

Kimberly Scott Arizona State University

Dorothy Shipps Baruch College/CUNY

Maria Teresa Tatto Michigan State University

Larisa Warhol University of Connecticut

Cally Waite Social Science Research Council

John Weathers University of Colorado, Colorado
Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Ed Wiley University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Arizona State University

John Willinsky Stanford University

Kyo Yamashiro University of California, Los Angeles

* Members of the New Scholars Board

archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores. Asociados **Alejandro Canales** (UNAM) y **Jesús Romero Morante** (Universidad de Cantabria)

Armando Alcántara Santuario Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México

Claudio Almonacid Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

Pilar Arnaiz Sánchez Universidad de Murcia, España

Xavier Besalú Costa Universitat de Girona, España

Jose Joaquín Brunner Universidad Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

María Caridad García Universidad Católica del Norte, Chile

Raimundo Cuesta Fernández IES Fray Luis de León, España

Marco Antonio Delgado Fuentes Universidad Iberoamericana, México

Inés Dussel FLACSO, Argentina

Rafael Feito Alonso Universidad Complutense de Madrid, España

Pedro Flores Crespo Universidad Iberoamericana, México

Verónica García Martínez Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México

Francisco F. García Pérez Universidad de Sevilla, España

Edna Luna Serrano Universidad Autónoma de Baja California, México

Alma Maldonado Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, México

Alejandro Márquez Jiménez Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México

José Felipe Martínez Fernández University of California Los Angeles, USA

Fanni Muñoz Pontificia Universidad Católica de Perú

Imanol Ordorika Instituto de Investigaciones Económicas – UNAM, México

Maria Cristina Parra Sandoval Universidad de Zulia, Venezuela

Miguel A. Pereyra Universidad de Granada, España

Monica Pini Universidad Nacional de San Martín, Argentina

Paula Razquin UNESCO, Francia

Ignacio Rivas Flores Universidad de Málaga, España

Daniel Schugurensky Arizona State University

Orlando Pulido Chaves Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

José Gregorio Rodríguez Universidad Nacional de Colombia

Miriam Rodríguez Vargas Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

Mario Rueda Beltrán Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México

José Luis San Fabián Maroto Universidad de Oviedo, España

Yengny Marisol Silva Laya Universidad Iberoamericana, México

Aida Terrón Bañuelos Universidad de Oviedo, España

Jurjo Torres Santomé Universidad de la Coruña, España

Antoni Verger Planells University of Amsterdam, Holanda

Mario Yapu Universidad Para la Investigación Estratégica, Bolivia