UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ANA PAULA RIBEIRO FREITAS

A educação escolar de jovens e adultos com deficiência: do direito conquistado à luta por sua efetivação

São Paulo
2010

ANA PAULA RIBEIRO FREITAS

A educação escolar de jovens e adultos com deficiência: do direito conquistado à luta por sua efetivação

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação Especial

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Rosângela Gavioli Prieto

São Paulo

2010

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

371.9
F866e

Freitas, Ana Paula Ribeiro
A educação escolar de jovens e adultos com deficiência: do direito conquistado à luta por sua efetivação / Ana Paula Ribeiro Freitas; orientação Rosângela Gavioli Prieto. São Paulo: s.n., 2010.
201 p.: grafs. tabs.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Educação Especial) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Educação especial 2. Educação de jovens e adultos 3. Direito à educação 4. Política educacional 5. Legislação escolar I. Prieto, Rosângela Gavioli, orient.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Nome: Ana Paula Ribeiro Freitas

Título: A educação escolar de jovens e adultos com deficiência: do direito conquistado à luta pela sua efetivação

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: _____

Banca Examinadora

Profª. Drª. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profª. Drª. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profª. Drª. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Durante a construção da presente pesquisa, muitos foram aqueles que me ajudaram no processo de escrita com indicações de bibliografia e temas a serem abordados, leituras das diferentes versões, seguidas de sugestões e críticas fundamentais à melhoria dessa investigação, bem como fornecimento de informações preciosas que enriqueceram o trabalho. Mas além dessa ajuda direta, não posso deixar de agradecer aqueles que, com palavras, sorrisos, incentivos, compreensão e carinho, me deram a estrutura e as condições para que eu conseguisse chegar ao final de mais uma etapa.

Assim, agradeço à Profª. Drª. Rosângela Gavioli Prieto, querida orientadora, por me acompanhar ao longo de minha trajetória na Faculdade de Educação da USP, pela disponibilidade e por contribuir com o meu crescimento pessoal e acadêmico, acreditando em minhas possibilidades e mostrando-me que o trabalho com a educação necessita de responsabilidade, ética, conhecimento e dedicação. Muito obrigada!

À Profª. Drª. Maria Clara Di Pierro, pelas contribuições oferecidas em suas disciplinas, pelas dicas e sugestões dadas e pela participação, juntamente com a Profª. Drª. Mônica de Carvalho Magalhães Kassar, em minha banca de qualificação, pois a presença das duas proporcionaram discussões e sugestões que serviram para o crescimento, aprendizado e incentivo à pesquisa.

Aos colegas do grupo de orientação coletiva: Ana Paula, Carolina, Fábio, Fernanda, Juliana, Jussara, Mari, Marília, Mary, Rosanna, Roseli, Rubem e Solange, pelas discussões, trocas, comentários e sugestões feitos desde os meus primeiros rabiscos da dissertação, pelas conversas informais, risadas e, principalmente, pela amizade.

Aos colegas do grupo de pesquisa: Andrea, Ananda, Ana Paula, Juca, Luciane, Rosângela e Roseli, pela troca de conhecimentos e por compreenderem minha ausência durante um período na pesquisa.

Aos funcionários da Faculdade de Educação da USP, bem como aos da Memória Técnica Documental da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, por toda ajuda concedida.

À Cláudia Vendramel, Marisa Darezzo, Silvana Drago, Leny Angela Zolli Juliane, Valmir Aquilino de Freitas, Swamy Soares e a todos aqueles que contribuíram direta ou indiretamente para a realização desta pesquisa.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, pelo auxílio financeiro.

E por fim, com muito carinho e gratidão, agradeço aqueles mais próximos pela presença constante, amor e confiança: à minha família, Fernando, Emília, Fernanda e Rafael, alicerces da minha vida, e ao meu namorado, amigo e companheiro, João Paulo, por tornar os meus dias mais leves e a minha vida mais feliz.

Confesso que não venho, até aqui, falar-vos sobre o problema da Educação sem certo constrangimento: quem percorrer a legislação do país a respeito da Educação, tudo aí encontrará. Sobre assunto algum se falou tanto no Brasil e, em nenhum outro, tão pouco se realizou. Não há, assim, como fugir à impressão penosa de nos estarmos a repetir. Há cem anos os educadores se repetem entre nós. Esvaem-se em palavras, esvaímo-nos em palavras e nada fazemos. Atacou-nos, por isso, um estranho pudor pela palavra. Pouco falamos, os educadores de hoje. Estamos possuídos de um desespero mudo pela ação.

Anísio Teixeira

RESUMO

FREITAS, A. P. R. A educação escolar de jovens e adultos com deficiência: do direito conquistado à luta por sua efetivação. 2010. 201 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

A presente pesquisa teve como objetivos resgatar, sistematizar e analisar a evolução do direito à educação de jovens e adultos com deficiência na legislação nacional, bem como conhecer os principais programas e projetos adotados pelo município de São Paulo para garantir o direito à educação de jovens e adultos com deficiência após a sua inclusão na Carta Magna, em 1988. Utilizou como metodologia a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica, tendo como referência os principais textos legais publicados em âmbito nacional a partir da Constituição Imperial de 1824 e, em âmbito municipal, a partir de 1988. Sempre que possível foram consultadas fontes primárias para a investigação, englobando todas as Constituições brasileiras e Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mesmo que em algum destes documentos não houvesse menção às pessoas com deficiência ou aos jovens e adultos. Em um segundo momento foram selecionadas publicações ordinárias nacionais e municipais que contivessem referências e garantias às pessoas com deficiência, aos jovens e adultos ou aos jovens e adultos com deficiência. A sistematização e análise dos documentos utilizados foram complementadas pela interpretação realizada por diferentes teóricos da área educacional com o intuito de reconstruir a luta pela garantia e legalização do direito à educação de jovens e adultos com deficiência, tanto no Brasil quanto no município de São Paulo. Além disso, foram realizadas entrevistas com as gestoras das áreas de educação de jovens e adultos e educação especial do município de São Paulo tendo como foco identificar a visão que as mesmas possuíam sobre a constituição do direito à educação de jovens e adultos com deficiência no município, assim como explicitar a política que a rede municipal adotou para atendimento desta população. A partir desta pesquisa foi possível identificar a invisibilidade de jovens e adultos com deficiência na política governamental, já que lhes foi reconhecido o direito à educação escolar e ao atendimento educacional especializado apenas na Constituição Federal de 1988, sendo que o primeiro documento legal que trouxe a especificação desta garantia foi publicado, em âmbito nacional, apenas em 2001 e, no município de São Paulo, apenas em 2004, revelando o quão recente é a preocupação por este segmento populacional em nossa sociedade excludente e desigual. Também se verificou a ausência de articulação nas políticas governamentais das áreas de educação de jovens e adultos e educação especial, apontando o longo caminho a ser percorrido para que jovens e adultos com deficiência tenham garantido efetivamente o direito a uma educação de qualidade como previsto na legislação brasileira.

Palavras-chave: Educação especial. Educação de jovens e adultos. Direito à educação. Política educacional. Legislação do ensino.

ABSTRACT

FREITAS, A. P. R. School education of young adults and adults with disabilities: from the achievement of right to the struggle for its realization. 2010. 201 pages. Dissertation (MA) - Faculty of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2010.

This study aimed to rescue, organize and analyze the evolution of the right to education for young adults and adults with disabilities into national legislation as well as learn about the major programs and projects adopted by the municipality of São Paulo to guarantee the right to education of young adults and adults with disabilities after their inclusion in the Magna Carta in 1988. Documental and bibliographic research were used as methodology, using the main legal texts published nationwide from the Imperial Constitution of 1824 as a reference and in the municipal level, since 1988. Whenever possible primary sources were consulted for research, covering all Brazilian Constitutions and Laws of Directives and Bases of National Education, although in some of them there was no mention to people with disabilities or young adults and adults. In a second phase national and local legal publications that contain references and guarantees to people with disabilities, young adults and adults or young adults and adults with disabilities were selected. The systematization and analysis of documents used were complemented by the interpretation made by different scholars in the educational area in order to reconstruct the struggle for legalization and guarantee to the right of education of young adults and adults with disabilities, both in Brazil and in São Paulo. In addition, were carried out interviews with the current managers of young adults and adults education and special education in São Paulo focusing on identifying the vision that they had on the guarantee to the right of young adults and adults with disabilities education in the city, even as show the policy adopted for the municipal services to this population. From this research it was possible to identify the invisibility that young adults and adults with disabilities have experienced in government policy, whereas the right to school education and specialized educational services was granted only in the Constitution of 1988, the first legal document that brought this specification guarantee was issued, nationwide, only in 2001 and in São Paulo, only in 2004, revealing how recent is the concern with this population segment in our exclusionary and unequal society. There was also found that have a lack of articulation in government policies in the areas of young adults and adults education and special education, pointing out the long way to go to young adults and adults with disabilities have effectively the guarantee to the right to a quality education as required by Brazilian legislation.

Keywords: Special education, youth and adults education. Right to education. Educational policy. Law school. Educational legislation.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Evolução do Analfabetismo no Brasil – 1940 a 1970 50

Tabela 2 – Número de estabelecimentos por dependência administrativa no Brasil – 1974 62

Tabela 3 – Número de estabelecimentos, por modalidade de atendimento educacional, segundo as dependências administrativas no Brasil – 1974 63

Tabela 4 – Total da população com deficiência no Brasil – 1958 66

Tabela 5 – Número de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados em escolas ou em classes exclusivamente especializadas especiais de escola regular por dependência administrativa no Brasil – 1998 a 2009 99

Tabela 6 – Número de matrículas na educação especial em classes comuns do ensino regular e / ou educação de jovens e adultos por dependência administrativa no Brasil – 1998 a 2009 100

Tabela 7 – Número das matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados em escolas exclusivamente especializadas ou em classes especiais de escola regular por nível de atendimento no Brasil – 2006 a 2009 100

Tabela 8 – Número de jovens e adultos com necessidades educacionais especiais matriculados em escolas exclusivamente especializadas ou em classes especiais de escola regular por dependência administrativa no Brasil – 1998 a 2006 101

Tabela 9 – Número de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados em escolas exclusivamente especializadas ou em classes especiais por faixa etária no Brasil – 1999 a 2002 103

Tabela 10 – Número de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados em escolas ou classes exclusivamente especializadas de escola regular por tipo de necessidade no Brasil – 1998 a 2009 116

Tabela 11 – Número de matrículas na educação de jovens e adultos / supletivo com necessidades especiais em escolas exclusivamente especializadas ou em

classes especiais de escola regular por tipo de necessidade no Brasil – 1998 a 2009 117

Tabela 12 – Número de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados em classes comuns, com e sem sala de recursos, por nível de atendimento no Brasil – 1998 a 2006 120

Tabela 13 – Número de alunos matriculados nos cursos presenciais de educação de jovens e adultos, com avaliação no processo, por dependência administrativa no Brasil – 1998 a 2006 127

Tabela 14 – Número de alunos matriculados nos cursos presenciais de educação de jovens e adultos, com avaliação no processo, por nível de ensino / curso no Brasil – 1998 a 2006 129

Tabela 15 – População residente, sexo e situação do domicílio em São Paulo – 2000 ... 134

Tabela 16 – População residente de 10 anos ou mais de idade em São Paulo – 2000 ... 135

Tabela 17 – Número de turmas do Mova em São Paulo – 2006 a 2009 155

Tabela 18 – Evolução do número de alunos da educação de jovens e adultos, por deficiência, em escolas de educação especial da rede municipal de ensino de São Paulo – 1998 a 2009 163

Tabela 19 – Matrícula inicial na rede municipal de São Paulo por nível de ensino – 2000 a 2003..... 163

Tabela 20 – Número de matrículas na educação de jovens e adultos no município de São Paulo – 1998 a 2009 164

Tabela 21 – Número de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados em classes comuns do Mova em São Paulo, no período diurno e noturno – 2006 a 2009 165

Tabela 22 – Número de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns da educação de jovens e adultos, matriculados em escolas municipais de ensino fundamental em São Paulo – 2001 a 2009 166

Tabela 23 – Número de alunos com necessidades educacionais especiais, por deficiência, matriculados em classes comuns da educação de jovens e adultos no município de São Paulo com e sem apoio pedagógico especializado – 2001 a 2009 168

Tabela 24 – Número de turmas de Saai em São Paulo – 2006 a 2009 172

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de alunos com necessidades especiais matriculados em escolas exclusivamente especializadas ou em classes especiais de escola regular no Brasil – 1998 a 2006 104

Gráfico 2 – Número de alunos da educação especial em classes comuns do ensino regular e / ou da educação de jovens e adultos por tipo de necessidade no Brasil – 2007 118

Gráfico 3 – Número de jovens e adultos com necessidades educacionais especiais matriculados em classes comuns, com e sem sala de recursos, no Brasil – 1998 a 2006 121

Gráfico 4 – Número de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns da educação de jovens e adultos, com e sem apoio pedagógico especializado, matriculados em escolas municipais de ensino fundamental em São Paulo – 2001 a 2009 171

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento educacional especializado
Apae	Associação de Pais e Amigos do Excepcional
art.	artigo
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CEB	Conselho de Educação Básica
Cefai	Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão
Cemes	Centro Municipal de Ensino Supletivo
Cenesp	Centro Nacional de Educação Especial
CF/88	Constituição Federal do Brasil de 1988
Cieja	Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
Confintea	Conferência Internacional de Educação de Adultos
Corde	Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência
Cpap	Centros Públicos de Apoio e Projetos
CTA	Centros de Treinamento e Apoio
DOT	Divisão de Orientação Técnica
EC 14/96	Emenda Constitucional n.14 de 1996
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Emeda	Escolas Municipais de Educação de Deficientes Auditivos
Emee	Escola Municipal de Educação Especial
Feusp	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FHC	Fernando Henrique Cardoso
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IBC	Instituto Benjamim Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira

Ines	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDB/61	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961
LDB/96	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
Mobral	Movimento Brasileiro de Alfabetização
Mova	Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
NAE	Núcleo de Ação Educativa
ONU	Organização das Nações Unidas
Paai	Professores de Apoio e Acompanhamento à Inclusão
PAS	Programa Alfabetização Solidária
Papne	Programa de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
Pnad	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNE/01	Plano Nacional de Educação de 2001
PNEE-EI/08	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008
Pró-alfa	Programa Municipal de Alfabetização de Adultos
Proeja	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
ProJovem	Programa Nacional de Inclusão de Jovens: educação, qualificação e ação comunitária
Saai	Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão
SAP	Salas de Apoio Pedagógico
Sapne	Salas de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais
Secad	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
Senac	Serviço Nacional do Comércio
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Sesi	Serviço Social da Indústria
SME- SP	Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
TCC	Trabalho Complementar de Curso
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 16
Trajetória pessoal e levantamento bibliográfico 16
Justificativa da pesquisa na perspectiva do direito à educação 21
Objetivos da pesquisa 27
Metodologia 28
Organização do trabalho 31

1 RESGATE HISTÓRICO DA LEGALIZAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL 33
1.1 Da Colônia ao Império: a educação como um direito de poucos 33
1.2 A educação nos anos que se seguiram à Proclamação da República até o período ditatorial: o início da garantia de um direito 38
1.3 A educação de jovens e adultos com deficiência: dos tempos autoritários ao início da redemocratização do país 53
1.4 Constituição Federal de 1988: o reconhecimento de um direito 69

2 DO DIREITO CONQUISTADO À LUTA POR SUA EFETIVAÇÃO: OS IMPASSES E AVANÇOS PARA A GARANTIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA A PARTIR DE 1990 74
2.1 Governos Collor e Itamar Franco: educação para todos? 74
2.2 Jovens e adultos com deficiência: direitos garantidos nos governos FHC e Lula? 81
2.2.1 Algumas garantias legais da educação de jovens e adultos com deficiência 96
2.2.2 A política atual de educação especial 113
2.2.3 A política de fundos: impasses na garantia do direito à educação 125

3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO A PARTIR DE 1988 131

3.1 A política educacional voltada a jovens e adultos com deficiência no município de São Paulo a partir de 1988 131

3.2 Garantias legais de atendimento a jovens e adultos com deficiência 137

3.3 Programas voltados ao atendimento de jovens e adultos, pessoas com deficiência e jovens e adultos com deficiência 140

CONSIDERAÇÕES FINAIS 179

REFERÊNCIAS 184

INTRODUÇÃO

Trajetória pessoal e levantamento bibliográfico

O interesse em estudar a educação de jovens e adultos com deficiência surgiu quando eu ainda estava no ensino médio e tive a oportunidade de frequentar uma instituição que atendia jovens e adultos assim categorizados. A situação de exclusão, descaso social, preconceito, ausência de um trabalho educacional adequado às reais necessidades dessa população e, principalmente, voltado à formação de sujeitos sociais, "donos" de si mesmos, com vontades, desejos e sonhos, me fez querer estudar, pesquisar e encontrar caminhos que me permitissem obter uma nova concepção de educação voltada a esses alunos.

Assim, ingressei na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp) em 2001 com o objetivo de estudar a educação de jovens e adultos com deficiência. No entanto, ao longo da minha formação no curso de pedagogia, poucos foram os momentos em que pude refletir sobre o assunto devido à escassez de informações, à ausência de integração dessa temática às disciplinas que envolviam formação de professores e ao lugar secundário que a mesma ocupava no âmbito acadêmico. Entretanto, os poucos momentos em que tive contato com esse tema foram de grande valia em minha formação, pois me possibilitaram ressignificar a forma de conceber a educação especial e as próprias pessoas com deficiência, assim como ampliar o meu interesse pela área.

Nessa direção, vale mencionar a importância da participação em um projeto de estágio especial realizado sob a orientação da Prof.ª Dr.ª Rosângela Gavioli Prieto, com duração de um ano e meio, que visava a caracterizar o atendimento de jovens e adultos com deficiência em um dos Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos (Cieja) do município de São Paulo[1], bem como a realização do Trabalho Complementar de Curso (TCC) elaborado sob orientação da mesma docente[2], que me despertou o interesse de estudar mais a fundo o processo de legalização e efetivação do direito à educação de jovens e adultos com deficiência

---

[1] 1º Relatório de estágio especial: SANTOS, Ana Cristina dos; FREITAS, Ana Paula Ribeiro. *Educação inclusiva na educação de jovens e adultos*: desafios e possibilidades. São Paulo: Feusp, 2003; e 2º Relatório de estágio especial: SANTOS, Ana Cristina dos; FREITAS, Ana Paula Ribeiro; BORATINO, Mariana Vairo Peres; GASPAR, Mirian; BENDINELLI, Rosanna Claudia. *Educação inclusiva na educação de jovens e adultos*: estudo de práticas pedagógicas. São Paulo: Feusp, 2004.

[2] FREITAS, Ana Paula Ribeiro. *A legalização do direito à educação de jovens e adultos com deficiência no Brasil*. 2005. 103 f. Trabalho Complementar de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

no Brasil, bem como conhecer a experiência de um município no que se refere à garantia de direito à educação a essa população. Outras atividades acadêmicas realizadas desde o início de 2002, voltadas à educação de pessoas com deficiência e à formação de professores, também me permitiram aprofundar os estudos, refletir sobre a temática e acreditar no papel da educação como um dos principais meios de conquista da cidadania.

Além disso, durante o período de graduação (2001 a 2005), tive a oportunidade de estagiar, na condição de professora, no Núcleo de Educação de Jovens e Adultos e Formação Continuada de Professores, coordenado pela Prof.ª Dr.ª Stela Conceição Bertholo Piconez, onde passei a atuar nos últimos dois anos de estágio como professora responsável pela Sala de Estudos Avançados, que atendia alunos do ensino fundamental e médio com dificuldades de aprendizagem.

Depois de formada, atuei como professora de classe especial de uma escola privada localizada na zona leste de São Paulo (até final de 2006) e fui professora das séries iniciais do ensino fundamental da rede pública de ensino (até início de 2008), deparando-me com os desafios de promover uma educação que acolhesse alunos com deficiência, garantindo-lhes o acesso ao conhecimento com os escassos investimentos públicos, bem como inadequada organização e infraestrutura escolar.

Em 2007, iniciei o curso de pós-graduação (Lato Sensu) "Educação inclusiva e Deficiência Mental", promovido pela Coordenadoria de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, a fim de compreender melhor a deficiência intelectual[3] e as possibilidades educacionais existentes para o trabalho especializado voltado a estes alunos. Entretanto, novamente encontrei um currículo que considerava apenas as crianças e os adolescentes objetos de sua atenção, pois não ocorreram discussões abrangendo o atendimento educacional de jovens e adultos com deficiência, exceto quando a problemática girava em torno do tema "mercado de trabalho". Senti-me solitária na busca por novos conhecimentos e reflexões sobre o assunto, não tendo com quem dialogar ao longo do desenvolvimento da monografia final de conclusão de curso, a qual buscou

[3] O termo "deficiência intelectual", apesar de já ser utilizado há alguns anos, passou a ser adotado em substituição à terminologia "deficiência mental", efetivamente, após a Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual (OMS, 2008). Esta mudança teve como foco principal diferenciar a deficiência cognitiva/intelectual, da doença mental, ocasionada por distúrbios psíquicos não associados, necessariamente, a um déficit cognitivo. Além disso, a mudança de terminologia anuncia uma nova forma de concepção da deficiência, pautada nas possibilidades do sujeito tanto no contexto social quanto no contexto educacional, além de deslocar o foco do indivíduo para o meio, assim como para as formas de apoio necessárias para garantir o atendimento às necessidades essenciais de desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual.

investigar a visão de jovens e adultos com deficiência intelectual sobre o seu processo de escolarização, finalizada em dezembro de 2008[4].

Contudo, após ingressar no mestrado na Feusp em agosto de 2007 e realizar em 2009 um novo levantamento de obras, dissertações e teses que discutiam a educação de jovens e adultos com deficiência, me espantei com o crescimento no número de produções em um prazo tão curto de tempo, pois quando realizei o TCC não foram localizadas pesquisas que abordassem o assunto, possivelmente porque as mesmas não haviam sido disponibilizadas, ainda, para consulta. Essa ausência de produções é confirmada no levantamento e categorização de trabalhos de pós-graduação coordenado por Haddad (2000) referentes à educação de jovens e adultos em que foram identificadas mais de 200 pesquisas realizadas nesta área entre 1986 e 1998, sendo que nenhuma delas mencionava o público com deficiência.

Assim, no levantamento bibliográfico acerca da educação de jovens e adultos com deficiência realizado no início de 2009, encontrei disponibilizadas nos bancos de dissertações e teses das universidades brasileiras[5] as pesquisas[6] que começaram a ser produzidas envolvendo a temática. Essas investigações representam um ganho imensurável para o início da construção de um campo de conhecimento acerca dessa população historicamente esquecida e pouco prestigiada.

Apesar da metade das pesquisas localizadas não se referirem à escolarização propriamente dita, utilizaram a escola como pano de fundo para explorar aspectos da vida psicológica e social dessas pessoas. Tais investigações configuram-se como essenciais para a compreensão e reflexão sobre o papel da escola, bem como sobre a formação crítica e consciente desses sujeitos sociais. Entre elas, destacam-se as de Carvalho, M. (2004)[7],

---

[4] FREITAS, Ana Paula Ribeiro. *A visão de jovens e adultos com deficiência intelectual sobre o seu processo de escolarização*. 2008. 40 f. Monografia (Especialização em Educação Inclusiva e Deficiência Mental) – Cogeae, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2008.

[5] Biblioteca Digital de *Teses* e *Dissertações* Brasileiras: <http://bdtd.ibict.br>; Banco de Teses da Capes: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw>

[6] Para os fins desta pesquisa e em virtude da dificuldade de localização de outros tipos de produções acadêmicas, tais como TCC, iniciação científica ou monografia realizadas em cursos de especialização Lato Sensu, só foram investigadas produções de mestrado e doutorado. Contudo, sabe-se que existe uma variedade significativa de estudos sobre essa área nas produções de âmbito de graduação e especialização.

[7] Carvalho, M., em 2006, publicou o livro *Conhecimento e vida na escola*: convivendo com as diferenças. São Paulo: Autores Associados, 2006. Este livro apresenta depoimentos de jovens e adultos com deficiência, bem como enfatiza os modos de ensinar, de aprender, de pensar e conviver com as diferenças.

Maffezoli (2004), Crespo (2005), Guhur (2005)[8], Neves (2005), Santos, P. (2007), Xavier (2007), Cirino (2007) e Carneiro (2007)[9], que serão comentadas brevemente.

Carvalho, M. (2004) discutiu a deficiência intelectual como uma condição humana diferenciada, mas socialmente construída, enfatizando a importância das práticas sociais, além de apontar as dificuldades da ação educativa e constituição destes sujeitos como adultos e cidadãos. Maffezoli (2004), ao partir da constatação de que muitos jovens e adultos são tratados e considerados como eternas crianças pela família, escola e sociedade de um modo geral, propôs-se a ouvi-los acerca das significações que os mesmos atribuíam as suas condições de vida (relações familiares, relação com o trabalho, vida afetiva, participação em diferentes espaços de atividades, experiências escolares, entre outros). Crespo (2005) visou a identificar as relações interpessoais entre professores, alunos, equipe escolar no cotidiano da escola, assim como as concepções que os docentes e a equipe multidisciplinar possuíam sobre o aluno, a deficiência e o trabalho pedagógico na instituição investigada. Guhur (2005) buscou compreender as emoções na trama discursiva desenvolvida por jovens e adultos com deficiência intelectual em seus relacionamentos interpessoais. Neves (2005) analisou o real papel da educação na formação de cidadãos jovens e adultos com deficiência, bem como a importância de instrumentalizar as pessoas com deficiência intelectual e paralisia cerebral para o exercício da autoadvocacia de modo consciente. Santos, P. (2007) explorou a construção de significados e processos de identificação em jovens e adultos com paralisia cerebral a partir do uso de narrativas. Xavier (2007) dedicou-se ao estudo da educação de pessoas com deficiência intelectual em uma instituição que atendia jovens e adultos para verificar as possibilidades de diálogo no interior das escolas especiais. Cirino (2007) buscou desvelar como jovens e adultos cegos sentiam-se no processo de aprendizagem escolar. Carneiro (2007) discutiu a produção da deficiência intelectual a partir da história de vida de três adultos diagnosticados com síndrome de Down que, em diferentes contextos, frequentaram o ensino comum e chegaram à universidade, tendo um desempenho diferente do esperado socialmente.

Outras pesquisas localizadas nos referidos bancos de teses e dissertações discutiram aspectos relacionados estritamente à alfabetização, ao letramento e à escolarização de uma

---

[8] Essa autora publicou parte deste trabalho em 2007, o qual pode ser encontrado em Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, p. 381-398, v. 13, n. 3, Set.-Dez. 2007.

[9] Essa pesquisa resultou na publicação do livro *Adultos com síndrome de Down*: a deficiência mental como produção social. São Paulo: Papirus, 2008.

maneira geral, como as realizadas por Fonseca (2003)[10], Rubim (2003), Tavaglini (2004), Valle (2004), Gondim (2004), Shimazaki (2006), Dantas (2006) e Bins (2007), que serão apresentadas resumidamente.

Fonseca (2003) investigou a educação de jovens e adultos com deficiência intelectual, matriculados em escolas estaduais de Mato Grosso do Sul, partindo da hipótese de que a escolarização destes alunos melhoraria suas condições de vida prática e resultaria em mudanças na forma da escola atendê-los. Rubim (2003) investigou o modo como foi realizada a escolarização de jovens e adultos com deficiência intelectual nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática a partir da avaliação, análise e acompanhamento do desempenho escolar destes alunos. Tavaglini (2004) estudou a alfabetização de jovens e adultos com deficiência intelectual, buscando compreender os processos de aquisição da leitura e da escrita estabelecida nas inter-relações e na dinâmica da sala de aula. Valle (2004) explorou a importância de existir uma educação voltada para a preparação profissional de jovens e adultos com deficiência intelectual a fim de que os mesmos conseguissem um lugar junto a outros trabalhadores. Gondim (2004), ao partir do pressuposto de que as práticas de letramento são determinadas pelas condições efetivas de uso da escrita, buscou identificar a linha teórica e as concepções de alfabetização e letramento que perpassavam a prática docente em uma escola especial que atendia jovens e adultos em Pernambuco. Shimazaki (2006) investigou o grau de letramento, ou seja, o nível de compreensão de leitura e produção escrita de adultos com deficiência intelectual considerados alfabetizados, antes e depois de um programa de práticas de letramento. Dantas (2006) realizou sua pesquisa em uma instituição especializada com alunos que interromperam seus estudos na escola comum para compreender os aspectos relacionados aos limites e às possibilidades de permanência de jovens e adultos com deficiência intelectual nesta modalidade de ensino. Bins (2007) investigou alguns dos aspectos psico-sócio-culturais envolvidos na alfabetização de jovens e adultos com deficiência intelectual.

Sobre o tema de políticas públicas que abrangesse a educação de jovens e adultos com deficiência, foi encontrada apenas uma produção (BRUNO, 2006), em que o autor estudou as interdições e contradições existentes na política de inclusão de jovens e adultos com deficiência no estado de Mato Grosso do Sul a partir das contribuições de Michael Foucault, analisando os fundamentos, os princípios, as diretrizes e propostas de inclusão expressos na

---

[10] Parte desse trabalho foi publicada em livro organizado por NERES, Celi Correa; LANCILLOTTI, Samira Saad Pulchério. *Educação especial em foco:* questões contemporâneas. Campo Grande: Editora Uniderp, 2006, p. 61-71. Também houve outra publicação disponível no site do Centro de Referência em Educação de Jovens e Adultos (CEREJA): http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/mirella_fonseca_eja_educ_espec.pdf

política e nos documentos que estruturavam e organizavam o atendimento educacional especializado tanto no Brasil como no referido estado.

Em relação ao direito à educação de jovens e adultos com deficiência, objeto da presente investigação, não foi localizada nenhuma pesquisa que abordasse o assunto, fazendo com que a exploração desta temática adquirisse maior relevância pessoal, social e acadêmica.

Justificativa da pesquisa na perspectiva do direito à educação

Desde a Constituição Federal de 1988 (CF/88), a educação escolar é reconhecida como um direito de todos, independente da idade, integridade física ou mental, sexo e cor, tendo como responsáveis pelo seu provimento o Estado[11], a família e a sociedade (BRASIL, 1988, art. 205).

Cury (2002) considera que o direito à educação

> [...] parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural. Como parte da herança cultural, o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação. [...] O direito à educação, nesta medida, é uma oportunidade de crescimento cidadão, um caminho de opções diferenciadas e uma chave de crescente estima de si. (p. 260).

Salienta-se que, para Monteiro (2003), "educação" e "direito à educação" possuem significados distintos, uma vez que a primeira é praticada desde os mais antigos tempos, constituindo-se em um poder-ser que esculpe o homem a fim de torná-lo quem ele é e contribuindo para o que ele virá a ser. Hoje o seu papel está estritamente vinculado a garantia da dignidade humana.

> O "direito à educação" é um *direito do homem sobre o homem*, isto é, tem uma significação ética. A ética do direito à educação é uma ética do *interesse superior do educando*, que não pode ser tratado ou instrumentalizado como "objecto" da educação, mas deve ser considerado e respeitado sempre como "sujeito" do seu direito à educação. (MONTEIRO, 2003, p. 786, grifo do autor).

Cabe lembrar que a educação só passou a ser mundialmente reconhecida como direito de todos após a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que consolidou em um único documento algumas regras para serem seguidas entre cada um dos países signatários

[11] O Estado possui como função fazer com que a educação não se torne um privilégio para poucos, proporcionando sua expansão mediante a gratuidade, seguida da obrigatoriedade e qualidade do ensino, assim como tem o papel de diminuir ao máximo as desigualdades existentes a partir de investimentos em políticas sociais (CURY, 2002).

com vistas a proporcionar uma vida mais digna e pacífica a todos os cidadãos, incorporando no plano formal os direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais.

A referida Declaração foi elaborada pela Organização das Nações Unidas (ONU) alguns anos após o término da Segunda Guerra Mundial – período marcado por genocídios a diferentes grupos sociais, destruição de cidades e povoados, entre outros crimes praticados contra a humanidade – tendo como objetivo declarar os direitos fundamentais, principalmente no que tange ao respeito inviolável à dignidade humana. Para tanto, fez-se necessária a criação de novas garantias comuns a todos, como a educação escolar. Assim, foi anunciado pela primeira vez em um texto universal que "todo homem tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória." (ONU, 1948, art. 26).

Além da educação, outros direitos foram assegurados, como a saúde, a moradia, a liberdade e o trabalho, sendo que tais direitos humanos foram reconhecidos como universais (estendidos a qualquer pessoa), indivisíveis (usufruídos em sua totalidade, sem fracionamento), interdependentes (nenhum direito pode sobrepor-se a outro, já que todos possuem igual importância) e exigíveis (caso sejam desrespeitados, todos os direitos podem ser exigidos política ou juridicamente).

Ainda, como salienta Mondaini (2006), o caráter de universalidade dos direitos humanos e a igualdade jurídico-formal expressos por suas normas e orientações, resultado de constantes lutas para o seu reconhecimento e ampliação, apesar de não eliminarem as diferentes formas de desigualdade, opressão e discriminação, foram imprescindíveis, pois sem os mesmos seria inviável implementar medidas para buscar a eliminação das condições adversas a que foram submetidos historicamente muitos grupos sociais.

Nessa perspectiva, pode-se dizer que a Declaração de 1948, por trazer explicitados esses e outros direitos do homem, representa um marco significativo no que tange a ampliação do reconhecimento formal dos direitos a todos e na conversão dos mesmos em direitos positivos. Além disso, por considerar que todos os homens são destinatários tanto dos princípios nela contidos quanto de proteção contra qualquer ato de violação desses direitos, mesmo quando praticados pelo próprio Estado[12], permitiu sua garantia em âmbito internacional.

---

[12] Em relação aos atos de violação executados pelo Estado, Bobbio (1992) esclarece que enquanto "os direitos do homem eram considerados unicamente como direitos naturais, a única forma contra a sua violação pelo Estado era um direito igualmente natural, o chamado direito de resistência. Mais tarde, nas Constituições que reconheceram a proteção jurídica de alguns desses direitos, o direito natural de resistência transformou-se no direito positivo de promover uma ação judicial contra os próprios órgãos do Estado" (p. 31).

Entretanto, apesar de possuir papel de destaque no reconhecimento do direito à educação a todos, sabe-se que na prática o desrespeito e a violação aos direitos humanos não foram eliminados, assim como muitos grupos não foram incorporados ao “todos” anunciado, sendo necessárias novas lutas para estender os direitos e suas especificações com vistas a beneficiar a totalidade da população e a abranger todos os segmentos desfavorecidos por suas características físicas, intelectuais, étnicas, sociais ou culturais.

Dessa forma, a afirmação “todos nascem iguais em dignidade e direitos”, proferida, repetida e reforçada por diversos filósofos e pensadores políticos ao longo da história, assim como inscrita no primeiro artigo da citada Declaração, não encontrou aplicabilidade nas situações cotidianas, nem mesmo no período subsequente a 1948.

Sabe-se que a população em geral desde os mais antigos registros históricos possuiu direitos diferenciados e as leis reiteraram isso, apesar das convenções e acordos internacionais, muitas vezes, expressarem o contrário. Desse modo, é possível afirmar que conceder direitos apenas a alguns já é uma prática arraigada e normalizada por uma parcela considerável da população, sendo que essa focalização de beneficiários de um direito é chamada por Benevides (2001) de “mutilação da cidadania”.

Nessa perspectiva, faz-se necessário destacar que a luta pela conquista de direitos, entre eles a educação escolar e a ampliação do conceito de cidadania a todos os indivíduos de uma sociedade, esbarrou-se nas contradições e incoerências presentes em um meio que se tornou cada vez mais competitivo, individualista e mercadológico, em que as desigualdades e exclusões constituíram-se em elementos indispensáveis para a manutenção do sistema. Como defende Marshall (1967):

> Se estou certo ao afirmar que a cidadania tem sido uma instituição em desenvolvimento na Inglaterra pelo menos desde a segunda metade do século XVII, então é claro que seu crescimento coincide com o desenvolvimento do capitalismo, que é o sistema não de igualdade, mas de desigualdade. (p. 76).

Pela concepção de cidadania vigente ter acompanhado o desenvolvimento do capitalismo, consolidando-se no período de apologia ao Estado de bem-estar social, ocorrido nos países desenvolvidos, Vieira, E. (2001) afirma: "a cidadania consiste em instrumento criado pelo capitalismo para compensar a desigualdade social, isto é, a situação em que alguns acumulam riquezas, acumulam propriedades, enquanto outros não” (VIEIRA, E., 2001, p. 13). Dessa forma, por ser concebida no seio da desigualdade, o referido autor acredita que “os direitos gerados dentro da cidadania só se transformam em leis, em imperatividade jurídica, quando são conquistados e impostos” (VIEIRA, E., 2001, p. 13), tanto que os direitos sociais

foram consolidados em alguns países apenas após a Primeira Guerra Mundial e o Estado de bem-estar social só surgiu em outros após a eclosão da Segunda Guerra Mundial.

Atualmente, embora a luta pelas questões sociais continue sendo bandeira de muitos movimentos organizados pela sociedade civil, as conquistas tornaram-se mais árduas, pois após a consolidação das noções de estado mínimo, a exclusão social passou a ganhar mais espaço do que a ampliação da cidadania. Contudo, não se pode esquecer que a contradição faz parte da sociedade na qual estamos inseridos e, de acordo com Chauí (1989), sua compreensão é essencial para o entendimento da história dos direitos sociais e civis. Nas palavras da autora:

> Essa contradição é a chave da democracia moderna, pois a classe dominante moderna, liberal ou conservadora, jamais foi nem pode ser democrática, e, se as democracias fizeram um caminho histórico, isto se deve justamente às lutas populares pelos direitos que, uma vez tendo sido declarados, precisam ser reconhecidos e respeitados. A luta popular pelos direitos e pela criação de novos direitos tem sido a história da democracia moderna. (CHAUÍ, 1989, p. 33).

No Brasil, a luta pela extensão dos direitos a todos, especialmente à educação, deparou-se em outra contradição, apontada por Oliveira, R. (1995), como "contradição do discurso", uma vez que, embora o direito à educação tenha respaldo legal especialmente a partir da década de 1930 e tenha sido declarado como direito humano universal em 1948, consideráveis parcelas da população foram e ainda são excluídas por falta de vagas ou pelos mecanismos internos de "expulsão", como falta de recursos, inadequação estrutural, repetência crônica e evasão. Tal processo de reivindicação pela ampliação do público a ter acesso à educação permitiu Graciano (2005) concluir que "a inscrição em normas é mais um instrumento de luta política pela conquista do direito do que propriamente sua garantia" (p. 27). No entanto, não se pode desconsiderar que ter o reconhecimento e a formalização legal do direito já é um avanço, embora distante do ideal, pois possibilita que o mesmo possa ser exigido, constituindo-se, nas palavras da autora, em "mais um elemento de pressão contra a omissão do Estado em relação à concretização dos direitos econômicos, sociais e culturais" (p. 24).

Além disso, é importante reiterar que a conquista de determinados direitos gerou historicamente um contexto favorável para que novas garantias fossem reivindicadas, fazendo com que o clima de luta fosse um elemento constante na história da humanidade[13], luta esta definida por Mondaini (2006) como tripla: "a) luta para que os 'velhos direitos' não sejam

[13] Um exemplo disso é dado por Mondaini (2006) referente ao desenvolvimento de direitos humanos em países que construíram o socialismo, em que "a preocupação com a realização da igualdade social conviveu tragicamente com a instauração de regimes políticos despóticos, profundamente marcados pelo desrespeito aos direitos civis e políticos, assumindo como regra de ação sucessivos atentados contra as liberdades individuais e coletivas" (p. 98).

retirados; b) luta para que os ‘velhos direitos’ cheguem até os sujeitos tradicionalmente excluídos da história; c) luta pela conquista de novos direitos” (p. 14).

Diante do exposto, pode-se dizer que a concepção e a garantia dos direitos sociais em âmbito legal, especialmente o direito à educação escolar, atualmente institucionalizado como dever do Estado, não ocorreram de maneira linear, espontânea ou mecânica, tampouco em um curto período de tempo ou estendido a todos os grupos sociais. Pelo contrário, tais direitos foram inscritos lentamente na história da civilização da humanidade a partir de lutas e reivindicações sociais, econômicas e políticas que acompanharam o processo de desenvolvimento da cidadania de maneira singular em cada país, principalmente com o advento da Idade Moderna (CURY, 2002).

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que embora exista o reconhecimento legal do direito à educação a todos os grupos sociais, e mais do que isso, que hoje o mesmo seja compreendido como um direito público subjetivo, isto é, como a competência do indivíduo, como membro da sociedade e titular de um direito “transformar a norma geral e abstrata contida num determinado ordenamento jurídico em algo que possua como próprio [...] acionando as normas jurídicas (direito objetivo) e transformando-as em *seu* direito (direito subjetivo)” (DUARTE, 2004, p. 119, grifo da autora), sabe-se que o processo de lutas e reivindicações para a sua garantia efetiva ainda não está concluído.

Sobre direito público subjetivo, destaca-se que Cury amplia a sua definição no Parecer CNE/CEB11/00, considerando-o como um direito que pode ser exigido imediatamente por constituir-se em uma obrigação do Estado. Em suas palavras:

> Trata-se de um direito positivado, constitucionalizado e dotado de efetividade. O titular deste direito é qualquer pessoa de qualquer faixa etária que não tenha tido acesso à escolaridade obrigatória. Por isso é um direito subjetivo, ou seja, ser titular de alguma prerrogativa é algo que é próprio deste indivíduo. O sujeito deste dever é o Estado no nível em que estiver situada esta etapa da escolaridade. Por isso se chama direito público, pois, no caso, trata-se de uma regra jurídica que regula a competência, as obrigações e os interesses fundamentais dos poderes públicos, explicitando a extensão do gozo que os cidadãos possuem quanto aos serviços públicos [...]. Em caso de inobservância deste direito, por omissão do órgão incumbido ou pessoa que o represente, qualquer criança, adolescente, jovem ou adulto que não tenha entrado no ensino fundamental pode exigi-lo e o juiz deve deferir imediatamente, obrigando as autoridades constituídas a cumpri-lo sem mais demora”. (BRASIL, 2000a, p. 22-23).

Diante do exposto, acredita-se, corroborando com Machado, L. e Oliveira, R. (2001), que a educação é considerada, hoje, mais que um direito social; é um pré-requisito para usufruir os demais direitos, sendo um componente básico dos direitos do homem. Contudo, o

direito à educação deve proporcionar condições para que o indivíduo desenvolva-se de forma plena e autônoma com base nos valores de tolerância e respeito aos direitos humanos, possuindo condições de participar da vida pública, sempre em condições de liberdade e dignidade (DUARTE, 2004).

Como afirma Monteiro (2003), "o direito à educação é um direito prioritário, mas não é direito a uma educação qualquer: é direito a uma educação com *qualidade de 'direito do homem'"* (p. 764, grifo do autor). Essa qualidade é assegurada, na visão do referido autor, a partir do cumprimento de três critérios: 1) disponibilidade, garantida por meio de recursos materiais, técnicos e pessoais; 2) acessibilidade, que ocorre pela "não-discriminação, não dificuldade de acesso físico e econômico, bem como o acesso à informação pertinente" (p. 767); e, por fim, 3) qualidade, entendida como aceitabilidade ética, cultural, individual e competência profissional.

Assim, defende-se que para que o direito à educação seja garantido, não basta disponibilizar recursos ou assegurar simplesmente o acesso, pois os mesmos são insuficientes para atingir os fins da educação. Também é necessário disponibilizar a todos, indistintamente, a qualidade do ensino[14] (BRASIL, 1988, art. 206).

Mas como falar em qualidade de ensino se o ingresso à educação básica, entendido como a garantia inicial do direito à educação, ainda não está assegurado para todos os segmentos sociais? Apesar dos avanços advindos com a democratização do acesso à escola (BEISIEGEL, 2005), ainda existem imensas limitações quantitativas, uma vez que estes avanços não ocorreram de forma homogênea no país, tampouco atingiram todos os níveis e modalidades de ensino (OLIVEIRA, R.; ARAÚJO, 2005).

Dessa forma, falar sobre direito à educação e qualidade do ensino torna-se algo relativo, pois existem muitos grupos que foram e ainda são excluídos frequentemente da escola em decorrência ou do chamado "fracasso escolar[15]" ou por terem o seu direito de matrícula negado em virtude de suas características físicas, intelectuais e sociais desprestigiadas pela sociedade.

---

[14] Cabe destacar que o termo "qualidade" tem sido amplamente utilizado no contexto educacional, fazendo parte do discurso político e da fala de professores, pesquisadores, alunos e interessados em geral. Assim, a palavra qualidade ocupa um lugar central nas discussões atuais sobre educação. Entretanto, não existe apenas uma única compreensão sobre o que se chama de qualidade, tampouco um único conceito para defini-la. É um termo que comporta diversos significados, os quais se modificam de acordo com os valores pessoais de cada sujeito (o que é qualidade para um, pode não ser para outro). Para Oliveira, R. e Araújo (2005), o Brasil passou por três fases distintas na forma de conceber a "qualidade": a primeira foi determinada pela oferta insuficiente de vagas; a segunda, pelas disfunções do fluxo ao longo do ensino fundamental; e a terceira, pela generalização do sistema a partir da aplicação e avaliação de testes padronizados – esta última forma de conceber qualidade apresenta-se como resultado da incorporação de (quase) todos à etapa obrigatória de escolarização, dos 6 aos 14 anos, fazendo emergir a necessidade de encontrarem-se formas de garantir, minimamente, uma educação de qualidade a todos. (p. 12).

[15] Para compreender melhor o chamado fracasso escolar, ler PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar:* histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: TA Queiroz, 1990.

Entre estes grupos encontram-se os jovens e adultos com deficiência, objeto da presente pesquisa.

No Brasil, apesar dos textos legais reconhecerem, atualmente, a educação de jovens e adultos com deficiência como um direito e ter ocorrido uma expansão significativa no número de matrículas desta população, como poderá ser visto no Capítulo 2, sabe-se que a quantidade de alunos atendida é ínfima se considerarmos todos aqueles que já foram excluídos anteriormente do processo educativo. Para agravar a situação, muitos desses alunos matriculados em escolas comuns sofrem com a falta de recursos e políticas capazes de atender as suas necessidades e garantir uma educação de qualidade[16], como assegurado constitucionalmente, sendo que os mesmos têm o direito de obter, por meio da educação, as formas necessárias para adquirir novos conhecimentos, estabelecer significados, compartilhar saberes e experiências, ressignificar o mundo e construir uma nova realidade (DENARI, 2004).

Reitera-se que o direito à educação dessa população só foi reconhecido constitucionalmente em 1988 e o primeiro documento legal pós a Carta Magna que reconhece jovens e adultos com deficiência como sujeitos do processo educativo foi publicado 13 anos após a sua legalização, que é o Parecer CNE/CEB 17/01, referente às Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Coincidentemente, nesse período, muitos municípios brasileiros, como é o caso de São Paulo, passaram a registrar a procura desses alunos pela modalidade de educação de jovens e adultos em decorrência da falta de outras opções oferecidas pelo poder público para que os mesmos pudessem construir sua cidadania.

Objetivos da pesquisa

Diante da incipiência de pesquisas que abordem o direito à educação de jovens e adultos com deficiência e tendo em vista o processo histórico de marginalização e exclusão sofrido por esta população, como será apresentado no Capítulo 1, a presente investigação tem como objetivos: 1) resgatar, sistematizar e analisar a evolução do direito à educação de jovens e adultos com deficiência na legislação nacional; e 2) verificar como o município de São Paulo, considerado o centro financeiro, cultural, mercantil e corporativo da América Latina, além de ser uma das cidades mais influentes no cenário global, organizou-se para atender essa população após a sua inclusão na Carta Magna, em 1988.

[16] Destaca-se que não é apenas a educação voltada aos alunos com deficiência que não tem qualidade, porque isso seria uma afirmação falsa e distante da realidade das escolas brasileiras.

Para que seja possível compreender os objetivos desta pesquisa faz-se necessário destacar que embora se acredite que a garantia do direito à educação vá além da escolarização, analisar-se-á apenas o reconhecimento legal do direito à educação escolar referente à educação básica oferecida a jovens e adultos com deficiência[17] por este ser o nível de ensino garantido constitucionalmente nos dias atuais.

Metodologia

Para os fins deste estudo, de abordagem qualitativa, utilizou-se como metodologia a pesquisa documental a partir de consulta e análise de publicações legais em sua versão original e a pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias que, segundo Lakatos e Marconi (2003), "abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc" (p. 183).

Assim, foi realizada, inicialmente, a pesquisa documental mediante levantamento dos principais textos legais publicados em âmbito nacional a partir da Constituição Imperial de 1824 e, em âmbito municipal, a partir de 1988, período em que a educação de jovens e adultos com deficiência passou a ser reconhecida efetivamente como um direito. Assim, foram selecionadas as fontes primárias e secundárias para a investigação, sendo realizadas leitura, sistematização e análise na íntegra, primeiramente, de todas as Constituições brasileiras e Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mesmo que em algumas delas não houvesse menção às pessoas com deficiência ou aos jovens e adultos por acreditar que a ausência de determinados segmentos sociais na legislação educacional reflete a omissão, a negligência e, em alguns momentos históricos, a violação de direitos. Em um segundo momento foram selecionados os documentos que continham menções e garantias às pessoas com deficiência, aos jovens e adultos ou aos jovens e adultos com deficiência na seguinte ordem: 1) legislação e publicações governamentais em âmbito nacional; e 2) legislação e publicações governamentais em âmbito municipal.

Os referidos documentos foram localizados em *sites* governamentais; acervo pessoal realizado por alguns docentes para a realização de suas pesquisas e gentilmente emprestados

[17] Esta pesquisa não teve como foco investigar os demais públicos pertencentes à concepção atual de educação especial, a saber: alunos com transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação. Contudo, é importante destacar que estes alunos sofrem maior invisibilidade na política brasileira, principalmente quando jovens e adultos.

para a realização desta investigação; textos da legislação de ensino divulgados em Diário Oficial; publicações governamentais disponibilizadas na Memória Técnica Documental[18] do município de São Paulo; e acervo da biblioteca da Feusp. A sistematização e análise dos documentos selecionados foram complementadas pela interpretação realizada por diferentes teóricos da área educacional acerca do período e dos documentos estudados com o intuito de reconstruir a luta pela garantia e legalização do direito à educação de jovens e adultos com deficiência no Brasil e no município de São Paulo. Contudo, faz-se necessário destacar que "eleger o que está escrito como matéria-prima da análise, não significa desconsiderar o protagonismo dos personagens, das instituições e do ideário pedagógico" (VIEIRA, S.; FREITAS, I. M., 2003, p. 20).

Para complementar os dados coletados mediante a consulta bibliográfico-documental acerca do município de São Paulo realizou-se duas entrevistas semiestruturadas. A primeira delas com as atuais gestoras municipais das áreas de educação especial e educação de jovens e adultos e, a segunda, com a gestora da área de educação de jovens e adultos da administração da Marta Suplicy (2001 – 2004). Com a gestora da área de educação especial do governo citado, foram realizadas apenas conversas informais por telefone. Destaca-se que a atual gestora de educação especial está nessa função desde 2005, ano que deu inicio o trabalho de implementação da primeira lei municipal que incorporou jovens e adultos com deficiência como sujeitos de direitos e beneficiários do serviço, e a gestora de educação de jovens e adultos, embora tenha assumido esta função em 2010, atua na Diretoria de Orientação Técnica desde 2005, acompanhando o trabalho realizado nesse período.

As entrevistas foram gravadas, tornando-se possível a apropriação de todo material coletado, e a sua transcrição (TRIVIÑOS, 1987) permitiu a conservação do relato e melhor acesso às das informações fornecidas (QUEIROZ, 1991). A primeira entrevista teve, aproximadamente, duas horas de duração e foi realizada conjuntamente com as gestoras de educação especial e educação de jovens e adultos, contando com a participação de dois funcionários da equipe de informática da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP) para a divulgação dos dados estatísticos acerca do público estudado na presente pesquisa. A segunda entrevista teve duração de uma hora e meia. Após transcritas, as entrevistas foram validadas e complementadas pelas gestoras municipais nos aspectos que julgaram pertinentes.

---

[18] A Memória Técnica Documental classifica, cataloga e arquiva grande parte dos documentos técnicos e pedagógicos publicados pela SME-SP e está situada no próprio prédio da citada secretaria.

Para a realização das entrevistas foi utilizada como referência a abordagem qualitativa, uma vez que a mesma possui como foco a visão que os próprios sujeitos entrevistados têm sobre o problema a ser investigado e sobre o contexto em que estão inseridos (MOREIRA, 2002). Já a entrevista semiestruturada foi escolhida por permitir flexibilidade nas respostas, fatores essenciais para que os sujeitos pudessem discorrer e verbalizar "seus pensamentos, tendências e reflexões sobre os temas apresentados" (ROSA; ARNOLDI, 2008). Assim, este tipo de entrevista é considerado um dos principais meios de coleta de dados nas pesquisas qualitativas, uma vez que "ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação" (TRIVIÑOS, 1987, p. 146). O uso deste tipo de entrevista permite, também, a obtenção de grande riqueza informativa – intensiva, holística e contextualizada – por ser dotada de um estilo especialmente aberto, já que se utiliza de questionamentos semi-estruturados" (ROSA; ARNOLDI, 2008, p. 87).

No entanto, Rosa e Arnoldi (2008) advertem que durante uma entrevista pode ocorrer a emissão de opiniões diversas e contraditórias sobre o mesmo tema, já que as falas são sínteses "de múltiplas experiências que o entrevistado mesmo seleciona e interpreta no exato momento em que é interrogado ou questionado" (p. 25), devendo haver um olhar cuidadoso e respeitoso na análise dos dados.

Além disso, como a entrevista é uma conversa que tem um objetivo definido: recolher dados para a pesquisa que não podem ser obtidos em fontes documentais (CERVO, 2007), levou-se em consideração a importância da mesma ter um foco, bem como eixos claros para atingir os objetivos da pesquisa. Desse modo, o foco das entrevistas desta pesquisa fundamentou-se na visão que as gestoras municipais possuíam sobre a garantia do direito à educação de jovens e adultos com deficiência no município de São Paulo. Para tanto, foram estabelecidos quatro eixos relacionados a este foco: 1) acesso à educação escolar; 2) concepção e garantia do direito à educação; 3) legislação e política educacional municipal; e 4) desafios e entraves na garantia do direito à educação.

Salienta-se que antes da realização das entrevistas foram expostos às gestoras municipais os objetivos da investigação e esclareceu-se eventuais dúvidas. No caso das gestoras atuais, foi solicitada, também, autorização para a realização da entrevista junto à SME-SP.

Para analisar os conteúdos obtidos nas entrevistas partiu-se da compreensão de que a "análise, em seu sentido essencial, significa decompor um texto, fragmentá-lo em seus elementos fundamentais, isto é, separar claramente os diversos componentes, recortá-los, a fim de utilizar somente o que é compatível com a síntese que se busca" (QUEIROZ, 1991, p. 5).

Assim, os dados coletados foram sistematizados cuidadosamente e analisados a partir do uso de dois procedimentos sugeridos por Pádua (1996), a saber: 1) classificação e organização das informações coletadas a partir de sua importância e evidência, de modo a identificar a necessidade de complementação dos dados; e 2) agrupamento dos pontos divergentes e convergentes dos dados coletados, bem como das regularidades e possibilidades de generalização de um conceito. A partir disso, foram realizadas a interpretação e a análise do material coletado, utilizando o referencial teórico adotado nesta pesquisa.

Organização do trabalho

No Capítulo 1 foram resgatados e sistematizados dados da história da educação brasileira no que se refere à garantia do direito à educação de jovens e adultos e pessoas com deficiência. A intenção não foi esgotar o tema, tampouco comentar todas as práticas de atendimento ocorridas durante o período apresentado, mas, sim, destacar as principais iniciativas e leis para que fosse possível conhecer a problemática estudada. Cabe destacar que a elaboração deste capítulo constituiu-se em um grande desafio: tentar unir processos diferenciados de garantia do direito à educação em uma única história, pois a luta para que a educação de jovens e adultos fosse reconhecida como um direito passou por processos distintos da ocorrida pelas pessoas com deficiência pelo mesmo objetivo.

Posteriormente, no Capítulo 2, discutiu-se o papel que a educação de jovens e adultos com deficiência ocupou nas políticas e propostas dos governos posteriores à promulgação da CF/88, em um período em a ideologia neoliberal prevaleceu no imaginário social, político e econômico, apontando-se alguns acertos e desacertos de tais práticas, de modo a possibilitar a visualização e enquadramento dessa temática no cenário brasileiro.

No Capítulo 3 foram apresentados os dados referentes à política de atendimento a jovens e adultos, pessoas com deficiência e jovens e adultos com deficiência no município de São Paulo a partir de 1988, com o intuito de resgatar os caminhos seguidos e as práticas, planos e programas adotados para assegurar o direito à educação destas pessoas, sendo que algumas informações localizadas acerca da política de atendimento a esta população foram complementadas com as entrevistas realizadas com as gestoras municipais das áreas estudadas.

Destaca-se que os referidos capítulos foram compostos a partir dos principais documentos legais referentes ao público alvo desta pesquisa. Os momentos históricos

relatados foram utilizados apenas para trazer um panorama da época e contextualizar, quando necessário, as mudanças no cenário educacional advindas das reivindicações pela expansão do ensino no país. Além disso, em muitos momentos, omitiu-se a atuação dos movimentos que lutaram pela ampliação dos direitos sociais gerais da população por este não ter sido o recorte escolhido para apresentação da temática desta pesquisa, embora se tenha a clareza de que o reconhecimento do direito à educação de jovens e adultos com deficiência em 1988 foi fruto de um movimento mais amplo de luta pelo direito à educação a todos.

Tal escolha foi feita porque a educação de jovens e adultos com deficiência não teve registrada a sua história. Os sujeitos sociais pertencentes a essa categoria foram invisíveis para a sociedade durante um longo período. Tanto que é possível ser encontrado registros dos movimentos de luta pelo direito à educação de jovens e adultos, mas não daqueles com alguma deficiência, assim como se localiza diferentes movimentos em prol do reconhecimento de garantias para as pessoas com deficiência, mas não para aquelas que já se tornaram adultas. O início da visibilidade desses sujeitos só começou a aparecer em meados de 1980, como poderá ser visto ao longo do Capítulo 1.

1 RESGATE HISTÓRICO DA LEGALIZAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL[19]

O presente capítulo tem como objetivo apresentar os avanços legais e as políticas governamentais adotadas para a garantia do direito à educação escolar de jovens e adultos e pessoas com deficiência ao longo da história da educação brasileira, a fim de identificar a partir de que momento jovens e adultos com deficiência passaram a ser tratados como uma categoria única e sujeitos de direitos na legislação de ensino.

1.1 Da Colônia ao Império: a educação como um direito de poucos

O reconhecimento do direito à educação de jovens e adultos precede ao atendimento educacional voltado às pessoas com deficiência. No entanto, em algumas épocas, como a colonial, ambos os segmentos não eram atendidos, sequer considerados sujeitos possuidores de direitos. Para visualizar o exposto, segue breve descrição do atendimento educacional existente na época.

Durante o período colonial, a principal atividade educativa brasileira consistia em catequese, que tinha como objetivo principal recrutar fiéis e servidores, entre eles, filhos de colonos, colonos, indígenas[20] e homens brancos em geral e, posteriormente, em educação para a elite[21], a fim de preservar e transmitir a cultura europeia a uma minoria da população, mantendo privilégios de classes e servindo como um instrumento reforçador de desigualdades (ROMANELLI, 1997).

Essa forma de educação, alheia à realidade de vida na Colônia, não contribuiu para modificações estruturais nas esferas sociais e econômicas do Brasil, até porque esta não era a sua intenção. Mesmo após a retirada dos jesuítas, a educação continuou a ser destinada

[19] Parte do primeiro e do segundo capítulo foi resultado do Trabalho Complementar de Curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, em dezembro de 2005, como requisito parcial para a obtenção da graduação em Pedagogia, desenvolvido sob a orientação da Profª. Drª. Rosângela Gavioli Prieto.

[20] Paiva, V. (2003) acredita que apesar da catequização de crianças indígenas não ter como foco a educação de seus pais, estes eram atingidos pelo trabalho desenvolvido pelos jesuítas na fase inicial de colonização.

[21] A elite do período colonial era composta pelos donos de terras e senhores de engenho, sendo que as mulheres e os filhos primogênitos, futuros responsáveis pela direção dos negócios paternos, eram excluídos do processo educativo, já que educação não era útil para uma economia baseada na agricultura rudimentar e no trabalho escravo; ela servia apenas para cultivar o espírito daqueles considerados “desocupados sociais".

àqueles detentores do poder econômico, considerados a elite da época (ROMANELLI, 1997). Portanto, não é de se estranhar que jovens e adultos, com ou sem deficiência, não fizessem parte do grupo de privilegiados a ter acesso à educação.

Somente após a vinda da família real para o Brasil em 1808 é que algumas mudanças no âmbito educacional ocorreram de forma mais expressiva, uma vez que surgiu a necessidade de organização de um sistema educacional para atender a aristocracia portuguesa e preparar os técnicos-burocratas para exercer a nova função. Entretanto, não foram pensados e planejados meios de atender jovens e adultos com deficiência.

Em 1822, o Brasil tornou-se "independente" de Portugal e uma nova organização política foi instaurada. No entanto, de acordo com Gohn (1995), a Independência Brasileira foi promulgada

> [...] não pelos líderes que por ela lutaram, ou por um líder que tenha chefiado numerosas e gloriosas lutas populares, mas, ao contrário, por um príncipe herdeiro de uma monarquia decadente, com apoio da conservadora elite rural do país, que andava temerosa só de ouvir os ecos das lutas que eclodiam na Europa, e com medo de perder os privilégios que a vinda da Corte lhe tinha concedido. (p. 19).

O "novo" regime marcou o início do governo imperial, dividido em dois reinados[22], mas a alteração da ordem política não resultou em rupturas. A situação econômica e social da época foi mantida, juntamente com os privilégios de classes.

No ano seguinte, em 1823, houve a proposta de mudança do texto constitucional e, assim, foi formada a Assembleia Constituinte que debateu os principais problemas da época, sendo levantada a precariedade da educação em diferentes regiões, manifestada pelos deputados presentes que revelaram a "falta de escolas, inexistência de recursos e baixos salários" em suas regiões (VIEIRA, S., FREITAS, I. M., 2003, p. 50). Entretanto, a referida Assembleia foi dissolvida pelo imperador, que desejava "preservar o seu poder pessoal, mantendo-se acima do Judiciário e do Legislativo" (VIEIRA, S., FREITAS, I. M., 2003, p. 50), pois além das mudanças na área educacional, os constituintes tinham como objetivo incorporar no texto da primeira Carta Magna um dispositivo que equilibrasse os poderes governamentais.

Para evitar que tal fato ocorresse, o imperador convocou o Conselho de Estado para redigir a primeira Constituição brasileira, conferindo-lhe um caráter centralizador, além de ser criado um novo poder, o Moderador, permitindo-lhe obter ampla margem de atuação na vida política do país (VIEIRA, S., FREITAS, I. M., 2003). Além disso, nesse período, os

---

[22] Reinado (1822 – 1831) e II Reinado (1840 – 1889), intermediados pelo Período Regencial (1831 – 1840), ou seja, pelo intervalo político entre os dois citados mandatos.

princípios do liberalismo[23] estavam fortemente presentes no imaginário da elite brasileira, refletindo-se no principal documento legal da época, a Constituição de 1824, que teve apenas um artigo com dois parágrafos dedicado à educação.

Como os princípios liberais foram elementos norteadores da atividade política da época, era de se esperar que a ordem vigente fosse mantida, de modo a atender aos interesses individuais de um determinado segmento da sociedade, excluindo-se outros do usufruto dos direitos sociais.

Um exemplo disso é o art. 179 da Constituição do Brasil Independente (1824) que garantia a inviolabilidade dos direitos civis e políticos aos cidadãos brasileiros mediante gratuidade da instrução primária a todos. Contudo, nesse período, nem todas as pessoas eram consideradas cidadãs possuidoras de direitos, assim como os direitos não eram iguais para todos. Como sintetiza Hilsdorf (2003), eram assegurados

> [...] direitos civis (de cidadania) aos brasileiros brancos, mas não aos índios e escravos, e direitos políticos (de voto) aos brasileiros brancos que tinham, no mínimo, renda de 100 mil réis anuais: quem é "coisa" não tem direitos, quem é "povo" ou "plebe" tem direitos civis e políticos diferenciados, proporcionais à renda. (p. 44).

Além disso, na Constituição Imperial de 1824 não houve nenhum artigo que fizesse referência às pessoas com deficiência. Também não há registro de atendimento educacional voltado a esta população. No texto da primeira lei educacional do país, promulgado em 1827, também não lhes há nenhuma referência. As primeiras iniciativas surgiram décadas depois, na vigência do segundo império, com o objetivo de tornar a população com deficiência produtiva ao mercado de trabalho, bem como diminuir os gastos dos cofres públicos e bolsos de particulares com manicômios, asilos e penitenciárias (JANNUZZI, 2004). Outras surgiram mediante influência de pessoas ligadas ao governo, que contribuíram para que o mesmo

---

[23] Para alguns autores, como Cunha (1991), o liberalismo é considerado uma ideologia constituída de um sistema de crenças e convicções aceitas sem contradição fundamentada nos seguintes princípios: 1) *individualismo*, que possui como um dos seus maiores defensores John Locke. Este princípio considera que todos os indivíduos possuem aptidões e talentos próprios plausíveis de serem desenvolvidos, por meio da competição, de acordo com a capacidade de cada um, desde que não exista autoridade que limite ou tolha a ação individual. Desta forma, "o único responsável pelo sucesso ou fracasso de cada um é o próprio indivíduo e não a organização social" (CUNHA, 1991, p. 29); 2) *liberdade* individual, a qual pode gerar as demais liberdades, como a civil, econômica, intelectual, política e religiosa. Assim, o Estado deve intervir menos na sociedade para que a sua esfera de ação seja pequena ao ponto de possibilitar ao indivíduo as liberdades que necessita. Ainda, "o princípio da liberdade presume que um indivíduo seja tão livre quanto outro para atingir uma posição social vantajosa, em virtude de seus talentos e aptidões" (CUNHA, 1991, p. 29); 3) *propriedade*, que além de ser considerada um dos direitos naturais imprescindíveis do homem na Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789), é vista como fruto do esforço individual de acumulação de bens. Assim, quem trabalha e possui talento, pode adquirir propriedade e acumular riquezas; 4) *igualdade* de direitos entre os homens perante a lei, uma vez que os homens não são individualmente iguais. No entanto, para este princípio, a igualdade civil não implica na desigualdade social; e 5) a *democracia*, "que consiste no igual direito de todos participarem do governo através de representantes de sua própria escolha" (CUNHA, 1991, p. 33).

criasse os institutos imperiais[24], primeira iniciativa oficial voltada a este segmento populacional destinados ao atendimento e à profissionalização[25] de um número restrito de crianças e jovens cegos ou surdos com a idade entre sete a 14 anos[26] (JANNUZZI, 2004).

Ressalta-se que, de acordo com Ferreira (1995), a criação desses institutos, além de não conseguir atender a demanda da época, contribuiu para a consolidação de uma política de favor voltada a este segmento, já que as crianças atendidas eram consideradas inválidas e sem condições de exercer sua cidadania fora destes locais. Corroborando esta visão, Bueno (1993) acrescenta que a criação destes institutos refletiu o caráter assistencialista que perpassou a história da educação especial no Brasil.

No Segundo Império houve maior interesse com a instrução popular e com a educação voltada a adultos. Em relação à instrução popular, foi criado, em 1854, o Regulamento para a Reforma do Ensino Primário e Secundário do Município da Corte, que fixava o reconhecimento do direito dos *cidadãos* à instrução elementar e a obrigatoriedade da frequência às escolas primárias. Desse modo, em tal documento é afirmado que

> [...] os pais, tutores, curadores ou protetores que tiverem em sua companhia meninos maiores de sete anos *sem impedimento físico* ou moral, e não lhes derem o ensino, pelo menos do primeiro grau, incorrerão em multas de 20$000 a 100$000, conforme as circunstâncias. (MOACYR, 1936, p. 11 apud BEISIEGEL, 2004, p. 16, grifo nosso).

Assim, o documento supracitado permite a compreensão de que, na época, as crianças que possuíssem algum impedimento físico, que pode ser entendido como alguma deficiência, não eram consideradas cidadãs de direito à educação nem obrigadas a frequentar a escola[27].

Em relação à educação de jovens e adultos, após o deslocamento do eixo-econômico da região Nordeste para a região Centro-Sul em meados do século XVIII e a forte imigração europeia ocorrida nesse período no final século XIX e início do século XX, principalmente

---

[24] O Instituto Imperial dos Meninos Cegos, fundado em 1854, é atualmente denominado Instituto Benjamin Constant, e o Instituto dos Surdos-Mudos, fundado em 1857, é o atual Instituto Nacional de Educação de Surdos, ambos situados no Rio de Janeiro.

[25] Essa profissionalização, no caso do Instituto Benjamim Constant (IBC), limitava-se em tornar alguns alunos em professores da instituição após serem "repetidores" durante dois anos, o que mostra uma preocupação em garantir-lhes um posto de trabalho, mesmo que limitado aos muros da instituição (JANNUZZI, 2004).

[26] O relatório de 1872 aponta que, em dezoito anos do IBC, apenas 64 alunos cegos puderam estudar na instituição, dos quais 16 concluíram o curso, revelando que apenas poucos tinham o privilégio de estudar (Arquivo do Museu Casa Benjamin Constant. In: ARAUJO, 1993, p.17-18 apud JANNUZZI, 2004, p. 13). Dados semelhantes podem ser observados no antigo Instituto dos Surdos-Mudos, que em 1874 atendia apenas 17 surdos, sendo que, em 1872, a população de surdos era de 11.595 e a de cegos, 15.848 (Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, Diretoria Geral de Estatística, Recenseamento do Brasil, 11/09/1920, vol.IV, 3ª parte, p.VI apud JANNUZZI, 2004, p. 15).

[27] Beisiegel (2004) relata que o exposto em tal documento não chegou a ser colocado em prática devido às condições da época. Anos depois, o autor comenta que a lei de 2 de março de 1874 prescrevia novamente a obrigatoriedade da instrução primária, mas, dessa vez, aos residentes de vilas e cidades.

nas regiões Sudeste e Sul, fizeram com que a educação popular–ganhasse destaque nas discussões e reivindicações da época, uma vez que os imigrantes "oriundos de países onde a instrução elementar universalizada era um objetivo e onde a educação escolar desempenhava um importante papel para a ascensão social, [...] criavam um clima de maiores exigências com respeito à instrução" (PAIVA, V., 2003, p. 75).

Durante esse período, há registros, também, de algumas salas de educação de adultos em todo o território nacional[28], além de constar nos Relatórios do Ministro Paulino de Souza, em 1869, que no projeto de reorganização primária da Corte de 1874 havia a proposta de obrigatoriedade para aqueles entre 14 e 18 anos, os quais deveriam frequentar escolas de adultos quando as houvesse (BEISIEGEL, 2004).

> Anos mais tarde (1788 e 1879), novas intenções de reforma seriam registradas, através do projeto de criação de cursos noturnos para adultos analfabetos nas escolas públicas de instrução primária no Município da Corte (Decreto n. 7.031 A, de 6 de setembro de 1878) e da reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte e do superior em todo o Império (Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879). Tais proposições se tornariam conhecidas pelo nome de Reforma Leôncio de Carvalho. (VIEIRA, S., FREITAS, I. M., 2003, p. 63).

No entanto, apesar dos avanços referentes à educação de adultos, a lei Saraiva de 1881 marcou um retrocesso para o período por restringir, pela primeira vez, o voto ao analfabeto, mantendo apenas o critério de renda como seleção de eleitores (PAIVA, V., 2003). Porém, apesar da restrição política imposta com esta lei, as escolas noturnas continuaram a existir.

Paiva, V. (2003) acredita que essa foi a maneira encontrada pela classe dominante de dificultar o direito ao voto a escravos libertos ou outras pessoas da classe trabalhadora que conseguissem superar o critério de renda. Contudo, como salienta a referida autora, "até o final do Império não se havia colocado em dúvida a capacidade do analfabeto; esta era a situação usual da maioria da população e a instrução não era condição para que o indivíduo participasse da classe dominante ou das principais atividades do país" (p. 93). O analfabetismo passou a ser associado à incompetência apenas quando a instrução tornou-se um instrumento de identificação das classes dominantes.

---

[28] De acordo com Paiva, V. (2003), a primeira escola noturna que se tem registro é a de São Bento, no estado do Maranhão, em 1860. Outras escolas noturnas foram criadas após poucos anos, chegando a existir oficialmente 117 escolas em 1876. Em 1880, praticamente todas as províncias tinham classes noturnas, algumas mantidas pela iniciativa privada e outras pela administração provincial, mas em nenhuma delas há registro de atendimento a alunos com deficiências. Contudo, pode-se dizer que a multiplicação das escolas noturnas acompanhou o desenvolvimento do ensino elementar e o crescimento econômico do país.

1.2 A educação nos anos que se seguiram à Proclamação da República até o período ditatorial: o início da garantia de um direito

Os problemas relativos à educação popular[29] começaram a ganhar destaque a partir da década de 1870 nas discussões de um grupo de republicanos do oeste paulista que defendia tanto a educação popular e a escola pública, como o fim da monarquia, considerando-a ultrapassada. Além disso, "o censo de 1880 mostrava que mais de 80% da população era analfabeta, o que gerou, entre os intelectuais brasileiros, um sentimento de 'vergonha' diante dos países 'adiantados'" (GALVÃO; DI PIERRO, 2007, p. 39-40). E não era para menos. De acordo com Paiva, V. (2003), "se a legitimidade do poder político numa sociedade democrática é dada pelo voto, como justificar a legitimidade do poder constituído, então denominado pelos agraristas, se a maior parte da população era incapaz de votar?" (p. 47). Diante de questionamentos similares a este, o grupo dos republicanos passou a acreditar que a escola pública seria a arma para a transformação do Brasil, iniciando um movimento pela expansão da educação.

A ampliação de vagas e a adesão à obrigatoriedade do ensino surgiram como uma possibilidade eficaz para garantir a educação aos menos favorecidos social e economicamente. Cursos de educação de adultos espalharam-se pelo Brasil, acompanhados pelas inúmeras campanhas de alfabetização (GALVÃO; DI PIERRO, 2007).

O federalismo adotado pela Constituição de 1891[30], mesmo ano da Proclamação da República, permitiu aos estados tornarem-se, de certa forma, independentes para organizar e criar suas próprias leis. São Paulo[31], Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro são exemplos disso, pois investiram, mesmo que timidamente, nas escolas primárias para adultos e nas escolas para pessoas com deficiência (JANNUZZI, 2004).

Surgiram, também, algumas instituições particulares assistenciais para o atendimento de crianças com deficiência[32] e pequenas iniciativas oficiais[33] ocorreram nesse sentido,

---

[29] Para Paiva, V. (2003), a educação popular pode ser definida como aquela que é oferecida para todas as camadas da sociedade de forma gratuita e universal.

[30] O poder Moderador é eliminado nessa Constituição.

[31] São Paulo, por exemplo, criou 50 escolas elementares noturnas para crianças operárias, 74 escolas noturnas para adultos e 17 escolas profissionais masculinas e femininas (HILSDORF, 2003, p. 76).

[32] Bueno (1993) elenca estas instituições, separando-as em: 1) voltadas às crianças com deficiência intelectual – Pavilhão Bourneviille (1903), Pavilhão de Menores do Hospital Juqueri (1923) e Instituto Pestalozzi de Canoas (1927); 2) voltadas às crianças com deficiência visual – União dos Cegos do Brasil (1924), Instituto Padre Chico (1929) e o Sodalício da Sacra Família (1929); e 3) voltadas às crianças com deficiência auditiva – Instituto Santa Terezinha (1929).

porém, o atendimento dedicado pelas mesmas não foi capaz de atender a demanda[34], já que estas foram apenas iniciativas isoladas que não se constituíram em uma política de atendimento. Além disso,

> O surgimento das primeiras entidades privadas de atendimento aos deficientes espelha o início de duas tendências importantes da educação especial no Brasil: a inclusão da educação especial no âmbito das instituições filantrópico-assistenciais e a sua privatização, aspectos que permanecerão em destaque em toda a sua história, tanto pela influência que elas exerceram em termos de política educacional, como pela quantidade de atendimentos oferecidos. (BUENO, 1993, p. 88).

No entanto, faz-se necessário destacar que nessa sociedade desescolarizada as deficiências mais leves eram quase imperceptíveis; as pessoas com diferenças físicas ou intelectuais que não destoassem tanto das demais eram incorporadas nas tarefas sociais simples, não havendo necessidade de segregá-las. Apenas aquelas que apresentavam características que as diferenciassem a ponto de causar "estranhamento" e "incômodo" eram encaminhadas para locais onde pudessem tornar-se invisíveis para a sociedade[35].

Além disso, durante os anos iniciais da primeira república, ser analfabeto não possuía a mesma conotação dos dias atuais. A educação era um privilégio relacionado "às camadas médias urbanas e não às elites econômicas proprietárias de terras" (GALVÃO; DI PIERRO, 2007, p. 35). Portanto, não havia grande diferença, no que se refere à escolarização, entre as pessoas com e sem deficiência nesse período, porque na sociedade como um todo esse fator não era considerado.

Paiva, V. (2003) acredita que a educação para o povo começou a ser valorizada após a revolução industrial na Europa e a sua consequente exigência do domínio de técnicas da leitura e da escrita, bem como por motivos religiosos. Além disso, a referida autora afirma que a educação popular

> [...] tornou-se ainda mais importante quando o desenvolvimento do capitalismo permitiu percebê-la como um importante meio de ascensão social. Por outro lado, os socialistas tornaram-na como bandeira de luta, vendo nela um instrumento capaz de facilitar a conscientização das massas e a disputa do poder político, bem como a maximização da produção de bens e serviços que pudessem permitir a elevação do padrão de vida das sociedades socialistas. (PAIVA, V., 2003, p. 36).

---

[33] Em 1911, foi criada a inspeção médico-escolar dentro do Serviço de Higiene e Saúde Pública a fim de formar pessoal para trabalhar nas classes especiais criadas neste período voltadas ao atendimento de alunos com deficiência intelectual. Destaca-se que o número de classes criadas era ínfimo se considerarmos a demanda da época.

[34] Os Institutos Benjamin Constant e o atual Instituto Nacional de Educação de Surdos continuaram a existir nesse período, mas com nomes diferentes, vagas e atividades ampliadas. Eram institutos privilegiados que contavam com um investimento financeiro considerável do governo em relação aos demais estabelecimentos conveniados ou mesmo de atendimento a outras deficiências (FERREIRA, 1995).

[35] Tal foi a eficiência desta prática que até hoje é difícil encontrar informações sobre esta população.

Após a I Guerra Mundial (1914-1918), o espírito nacionalista evidenciou-se nos intelectuais brasileiros contribuindo, também, para que os problemas referentes à educação popular ganhassem destaque. Outro fator que influenciou a expansão do atendimento educacional voltado às camadas populares foi a divulgação das estatísticas realizadas nos Estados Unidos sobre o analfabetismo, mostrando que o Brasil ocupava o primeiro lugar nos índices (PAIVA, V., 1987).

Como ainda não havia profissionais da educação nesse período, eram as pessoas interessadas pelo problema educacional (entusiastas pela educação) e os políticos que se encarregavam de "promover a luta em prol da ampliação das oportunidades de educação elementar para as massas e de teorizar sobre o assunto" (PAIVA, V., 2003, p. 37).

O grupo dos entusiastas pela educação tinha como um de seus representantes a figura do médico Miguel Couto, o qual visava à eliminação imediata do analfabetismo, considerado-o o maior problema nacional e desencadeador de outros problemas sociais (PAIVA, V., 2003). Em suas palavras:

> [...] o analfabetismo é o cancro que aniquila o nosso organismo, com as suas múltiplas metástases, aqui a ociosidade, ali o vício, além o crime. Exilado dentro de si mesmo como um mundo desabitado, quase repelido para fora da espécie pela inferioridade, o analfabeto é digno de pena e a nossa desídia indigna de perdão enquanto não lhe acudirmos com o remédio do ensino obrigatório. (COUTO, 1933, p. 190 apud PAIVA, V., 2003, p. 38).

Diante da gravidade que o "ser" analfabeto causava na classe média brasileira, novas ligas contra o analfabetismo formaram-se visando a erradicá-lo e ampliar o número de eleitores, uma vez que a educação de jovens e adultos passou a ser vista como um problema que deveria ser eliminado como forma de diminuir os demais.

Porém, além desse problema social que atormentava a classe média, haviam outros incomodando principalmente as camadas populares. Tanto que os primeiros anos do governo republicano foram marcados por constantes lutas pela melhoria das condições de vida da população, que migrava cada vez mais para a zona urbana em busca de emprego e moradia digna.

De acordo com Gohn (1995), a década de 1920 concentrou diferentes manifestações, sendo palco de reivindicações por melhores salários, pela educação formal, pela mudança do regime político, pelas questões ambientais, pela igualdade de direitos referentes à raça, etnia e gênero, pela preservação do patrimônio histórico, dentre outras pautas de luta.

No que se refere especificamente à educação, a revisão constitucional ocorrida em 1926 propunha que o Estado passasse a ter uma ação interventora no campo social, fator que contribuiu significativamente para a construção do início da história da educação pública no

país, embora Freitas, M. C. e Biccas (2009) considerem que "a busca pela regulamentação de abrangência nacional para a educação primária, assim como para o reconhecimento de que a gratuidade e a obrigatoriedade eram direitos sociais correlatos aos deveres do Estado para com todos os cidadãos, não colheu resultados positivos imediatamente" (p. 47). Tal incorporação legal só ocorreu na década seguinte.

Assim, Getúlio Vargas assumiu a presidência do Brasil em 1930, em um período que diferentes segmentos sociais organizavam-se pelas melhorias sociais, ficando no poder até a sua deposição, em 1945. O seu governo foi marcado pelo aumento gradual da intervenção do Estado na economia e na organização da sociedade, bem como pelo crescente autoritarismo e centralização do poder. Foi dividido em três fases distintas: governo provisório (1930-1934), governo constitucional (1934-1937) e Estado Novo (1937-1945).

A fim de organizar o governo de acordo com os princípios básicos que guiavam o novo regime, foram criados durante o governo provisório alguns Ministérios, como o da Educação e da Saúde Pública, instituídos logo após a tomada do poder. Ressalta-se que até o início da década de 1930 não havia um órgão específico responsável pela área educacional[36]. Havia somente sistemas estaduais desarticulados com o sistema central e com a política nacional de ensino[37]. Uma tentativa de articulação surgiu com a Reforma Francisco de Campos que, apesar dos avanços, beneficiou principalmente a elite, deixando à margem os ensinos primário, normal e profissionalizante – exceto o comercial. Além disso,

> [...] essas reformas não visavam a favorecer a educação do deficiente. Foram elaboradas com os olhos voltados para a educação do normal, dentro de parâmetros de excelência aceitos naquele momento pelos profissionais idôneos ou especializados, aos quais se deu a última palavra [...]. Aliás, não havia preocupação com tais crianças no panorama nacional. Tanto que nas Conferências Nacionais de Educação promovidas pela Associação Brasileira de Educação, surgidas nos anos de 1920, nas quais se discutiam os assuntos considerados relevantes no momento, não se cogitou falar sobre o deficiente. Ele só apareceu após a IV Conferência[38], assim mesmo para facilitar anotações estatísticas. (JANNUZZI, 2004, p. 107).

Assinala-se que a década de 1930 deu início a uma nova etapa na história brasileira, cujo projeto liberal industrializante delineou, vagarosamente, um novo cenário:

> [...] o urbano passa gradativamente a ser objeto de atenção das políticas públicas, visando-se criar condições para o adensamento da mão-de-obra, as

[36] Primeiramente, foi o Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, criado no ano da Proclamação da República e suprimido em 1891 que possuía essa função. Desse ano até 1930, após reorganização administrativa, foi criado o Ministério da Justiça e Negócios Interiores, que tinha a educação como uma de suas responsabilidades.

[37] Essa desarticulação permanece até os dias atuais.

[38] Nessa IV Conferência discutiu-se a necessidade de existir uma forma de classificar e padronizar os diversos ramos do ensino.

> indústrias crescem paulatinamente na região sul do país, as correntes de imigração estrangeiras são definitivamente substituídas pelas migrações nacionais, criam-se legislações e ordenamentos jurídicos novos, o Estado passa a organizar e a interferir na economia e na sociedade com mais vigor. [...] As classes populares começam a emergir como atores históricos sob novos prismas. Paulatinamente vão deixando de ser apenas casos de polícia e se transformando em cidadãos com alguns direitos, como os trabalhistas. (GOHN, 1995, p. 80-81).

Nesse período, a sociedade civil e o governo também começaram a mobilizar-se de forma mais efetiva para o atendimento das pessoas com deficiência, mas ainda fora do âmbito oficial, mediante criação de escolas anexas a hospitais, ampliação de entidades filantrópicas e atendimento diferenciado em clínicas e institutos psicopedagógicos, geralmente particulares[39].

Em 1932, o Ministério da Educação e Saúde Pública oficializou a expressão *ensino emendativo*, que pertencia ao ramo do ensino supletivo, para a educação especial, englobando a essa nova modalidade os anormais do físico (débeis, cegos e surdos-mudos), os anormais de conduta (menores delinquentes, perversos e viciados) e os anormais de inteligência (JANNUZZI, 2004), como eram chamados na época. Este termo passou a ser utilizado pelos educadores envolvidos com esta população porque sua educação tinha como objetivo principal normalizá-los, ou seja, corrigir as suas “faltas” e “defeitos” (JANNUZZI, 2004).

Em relação à educação de jovens e adultos, de acordo com o levantamento realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep apud BEISIEGEL, 20004, p. 76), alguns estados realizaram esforços nesta área, como Amazonas, Rio Grande do Norte, Pernambuco, Bahia e Rio de Janeiro. Porém, apesar dos investimentos, a educação de adultos

> [...] não chegava efetivamente a aparecer como uma educação que se procurava levar a toda coletividade. As disposições legais a propósito dos cursos, além de fragmentárias, eram vagas, raramente chegavam a configurar um compromisso das administrações regionais quanto à criação e expansão dos serviços. Os cursos instalados por iniciativa de particulares, por sua vez, só atendiam àquelas regiões onde a existência de uma procura comportava a sobrevivência dos empreendimentos. Por isso mesmo, as poucas escolas existentes concentravam-se na área urbana. (BEISIEGEL, 2004, p.78).

A experiência mais significativa desse período foi a do Distrito Federal. Realizada inicialmente por Fernando de Azevedo em 1928 e assumida por Anísio Teixeira em 1930, a reforma realizada por este ente federativo reorganizou os cursos elementares noturnos, oferecendo aos adultos o ensino primário elementar de dois anos, ensino técnico e cultura

---

[39] As pessoas com deficiência passaram a ser alvo da preocupação de médicos, professores, familiares e psicólogos que criaram, no final de 1920, um campo de reflexão para o atendimento desse segmento. Jannuzzi (2004) considera que, apesar de contribuir com a separação das pessoas com deficiência, essa reflexão proporcionou a sistematização de alguns conhecimentos e a concretização de algumas práticas mais eficientes nessa área.

geral, assim denominados na época. Em 1933, com o Decreto n. 4.299, de 25 de julho, previam-se a continuação e aperfeiçoamento destes cursos em estabelecimentos de ensino profissional e, no ano seguinte, foi introduzido um trabalho de orientação vocacional e organização de trabalhos extraclasse. Em 1934, o número de matrículas chegava a 1.366, tendo um aumento expressivo em 1935, com 5.774 matrículas (PAIVA, V., 2003). Para Paiva, V. (2003), esta experiência "é muito importante na história da educação brasileira não somente pelas características de sua organização [...], mas principalmente pelo seu aspecto político" (p. 198-199).

Pode-se dizer que os primeiros anos do governo provisório de Vargas não visavam à ampliação das bases eleitorais, uma vez que o regime instaurado não permitia consulta eleitoral, mas, sim, a fazer da educação o veículo ideológico de difusão do conteúdo cívico e moral, bem como de sedimentação da nova ordem política (PAIVA, V., 2003).

Durante o início da década de 1930, também, o Movimento dos Pioneiros da Educação, composto por Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e outros integrantes, propunham "a criação de um sistema nacional para a administração de políticas educacionais, o ensino público gratuito e de caráter universalizante, a não diferenciação de sexos na escola etc." (GOHN, 1995, p. 82). Outros movimentos em defesa de direitos sociais também se formaram neste período.

Em 1934, foi aprovada a terceira Constituição brasileira, a qual manteve a República Federativa, o presidencialismo, o regime representativo e instituiu o voto secreto, bem como determinou que o próximo presidente seria eleito indiretamente por um período de quatro anos. Em relação à educação, houve a inovação de ter um capítulo a ela dedicado. Dentre os artigos presentes neste capítulo, merecem destaque os art. 149, por garantir o direito à educação a todos, brasileiros e estrangeiros, sendo de responsabilidade da família e do Poder Público, e o art. 150[40], por estabelecer a gratuidade e obrigatoriedade ao ensino, estendendo-o também à população adulta sua frequência obrigatória[41]. Entretanto, apesar dos avanços presentes neste texto constitucional, nota-se que o direito à educação das pessoas com deficiência não foi sequer mencionado.

O ano que se seguiu após a promulgação da nova Constituição foi marcado pelo aparecimento da Lei de Segurança Nacional e pela repressão a todos aqueles com ideais

---

40 Art. 150: Compete à União: e) exercer ação supletiva, onde se faça necessária, por deficiência de iniciativa ou de recursos e estimular a obra educativa em todo o País, por meio de estudos, inquéritos, demonstrações e subvenções. Parágrafo único: a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos; b) tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível.

41 Cabe destacar que não foram criados meios de fazer cumprir esse artigo. Como garantir a frequência obrigatória de um adulto à escola?

contrários aos do governo (HILSDORF, 2003). Em 1937, houve o golpe de Estado que instaurou o Estado Novo e fez entrar em vigor uma nova Constituição, a qual restringiu os direitos da população alcançados até o momento e transferiu a responsabilidade do ensino aos pais. Também conferiu poderes irrestritos ao presidente da República. Além disso, logo no início do art. 128 da Constituição em análise, há referência à liberdade da iniciativa individual ou coletiva para o ensino, substituindo o antigo texto que começava afirmando ser dever da União, dos estados e dos municípios oferecer a educação. Novamente não há menção ao direito à educação para as pessoas com deficiência. Porém, embora o governo não tenha assumido a educação dessa população, contribuiu com entidades filantrópicas e entidades conveniadas, assim como subsidiou o Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines) e o Instituto Benjamin Constant (IBC)[42] (MAZZOTTA, 1994), transferindo a responsabilidade pela educação deste segmento à esfera privada.

O contrário ocorreu em relação à educação de adultos. Em 1939, foram criadas duas subcomissões no Departamento de Difusão Cultural da Secretaria da Educação e Cultura a fim de elaborar um plano para os cursos elementares de educação de adultos e outro para os de continuação. A partir de 1942, Gustavo Capanema, ministro da educação, promoveu algumas reformas chamadas de Leis Orgânicas do Ensino, as quais expressavam, de acordo com Freitas, M.C. e Biccas (2009), o caráter seletivo das políticas educacionais do período, já que ampliavam as possibilidades de escolarização a alguns, mas mantinham "obstáculos internos à permanência da maioria da população" (p. 118). Como expressam os referidos autores: "o povo podia até ter direitos, contando que esse mesmo povo fosse devidamente conduzido; por isso a educação secundária e a educação superior eram consideradas 'exteriores aos interesses do próprio povo'" (p. 50).

Hilsdorf (2003) destaca que tal política do governo era uma forma de elevar o ensino técnico-profissional na estrutura vertical para conservar o elitismo acadêmico, preservando a dicotomia do ensino das elites / ensino popular.

Nessas reformas havia menção ao atendimento educacional àqueles que já tivessem atingindo a idade adulta, sendo-lhes destinado o ensino supletivo no âmbito da escola primária, mas não há referência às pessoas com deficiência. Além disso, as Leis Orgânicas do Ensino procuravam prescrever indicações e regulamentar o cotidiano de alunos e professores, como padronizar a programação e a arquitetura escolar, assim como adotar classes homogêneas. Assim, infere-se que alunos com deficiência, principalmente a intelectual, não

[42] Em 1943, o IBC, após permanecer alguns anos fechado para reforma, abriu a primeira imprensa Braille do país.

poderiam permanecer nas mesmas salas caso fossem admitidos nestes cursos, pois atrapalhariam o desenvolvimento dos demais. Com isso, os setores privado e filantrópico relacionados à área de educação especial, ganharam destaque como sendo os únicos meios adequados para cuidar da saúde e da educação de todos aqueles que fugissem do padrão de "normalidade" (JANNUZZI, 2004).

A partir da década de 1940, outras mudanças ocorrem em relação à educação de adultos. A partir dos resultados gerais do Recenseamento do Brasil de 1940, que revelou dados expressivos de analfabetismo entre a população adulta, algumas medidas foram tomadas. Entre elas merece destaque a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário, em 1942, regulamentado em 1945, o qual previa "25 por cento de seus recursos para a educação dos adolescentes e adultos e estabelecia, como condição de sua aplicação, a obediência aos termos de um plano geral do ensino supletivo, a ser aprovado pelo Ministério da Educação e Saúde" (BEISIEGEL, 2004, p. 99); e do Serviço de Educação de Adultos, no Ministério da Educação e Saúde, criado em 1947, mesmo ano em que foi aprovado o plano de educação supletiva para adolescentes e adultos analfabetos.

Destaca-se que a Organização das Nações Unidas para a Educação (Unesco), desde a data de sua criação, em 1945, estimulava a formação de programas nacionais para a educação de jovens e adultos de ambos os sexos sem escolarização (BEISIEGEL, 2004). Além disso, até o final do período de vigência do Estado Novo, a educação voltada a esta população era discutida como parte da educação popular e difusão do ensino elementar. Porém, após a década de 1940, especialmente com a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário e a vinculação de recursos para a campanha de alfabetização de adultos, as discussões acerca da importância da escolaridade destes ganhou relevância, pois passou a ser considerada um elemento distinto do ensino elementar e da chamada educação popular (PAIVA, V., 2003). Contudo, não se pode esquecer que

> [...] a insuficiente expansão ou a baixa qualidade do ensino elementar é responsável pelos altos índices de analfabetismo, que motivam a criação de programas para adultos. Assim, a racionalidade dos programas de massa para adultos depende, em grande medida, da situação do ensino elementar comum: das oportunidades que oferece à educação escolar (determinando a quantidade de pessoas que permanecem analfabetas por falta de escolas), da qualidade do ensino (responsável pelos índices de semi-analfabetismo), de sua funcionalidade ou disfuncionalidade em relação à vida das pessoas que freqüentam a escola (que se reflete nos índices de analfabetismo por desuso), e de suas perspectivas num futuro próximo. (PAIVA, V., 2003, p. 156).

Na década de 1940 também foram criados alguns serviços responsáveis por um ensino profissionalizante de curta duração e valorizado pelo mercado de trabalho, como o Serviço

Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), o Serviço Social da Indústria (Sesi) e do Serviço Nacional do Comércio (Senac). Para Freitas, M. C. e Biccas (2009), com a efetivação desta modalidade de ensino, o Brasil oficializou a educação para pobres.

A ditadura de Vargas chegou ao fim em 1945, coincidentemente com o fim da II Guerra Mundial. O cenário internacional estava abalado e a insatisfação dos brasileiros em relação ao governo crescia constantemente. Com o fim do Estado Novo, Eugênio Gaspar Dutra (1946 – 1951) assumiu a presidência do Brasil, mantendo a ordem getulista. O seu governo teve um início que denotava maior abertura na participação popular, além de restabelecimento do estado de direito e da autonomia federativa. No plano econômico, investiu no crescimento da indústria nacional e restringiu as exportações, ampliando o crescimento interno[43].

Em 1946, um novo texto constitucional foi aprovado. Inspirado nos ideais democrático-liberais, foi considerada responsabilidade da União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional a partir de requisitos mínimos propostos para esta finalidade. Além disso, estendeu-se o direito à educação a todos e estabeleceu-se a gratuidade do ensino primário, retomando o que havia sido garantido na Carta de 1934. Houve, também, um pequeno avanço nesta lei presente no art. 172, que previu a criação de serviços de assistência educacional para assegurar aos alunos "necessitados" condições de eficiência escolar (SOUSA; PRIETO, 2002)[44]. O direito ao voto passou a ser estendido a homens e mulheres alfabetizados e maiores de 18 anos[45].

Entretanto, em 1947, Dutra revelou o caráter autoritário de seu governo na esfera política, intervindo, de acordo com Vieira, S. e Freitas, I. M. (2003), "em mais de uma centena de sindicatos, fechando também a Confederação Geral dos Trabalhadores (CGT), sob o argumento de que constituem focos de agitação operária. O Partido Comunista Brasileiro (PCB) é decretado ilegal, sendo suspenso o mandato de seus parlamentares" (p. 105).

---

[43] Segundo Gohn (1995), o período de 1945-64 corresponde a fase que ficou denominada como populista ou nacional desenvolvimentista, na sociedade civil e na política brasileira. Foi um tempo fértil em formas de participação social, pois o processo de redemocratização instaurado no país após 1945 trouxe de volta a disputa político-partidária, quando tivemos a existência de quase cinqüenta agremiações partidárias no país; os sindicatos se multiplicaram e se subdividiram em oficiais e "paralelos"; os movimentos sociais a partir da sociedade civil emergiram em diferentes partes da nação, reivindicando múltiplas questões, das quais destacamos a reforma de base, políticas nacionalistas e equipamentos urbanos básicos para a sobrevivência dos grandes contingentes humanos que se deslocavam do campo para a cidade, em busca do sonho de melhores condições de vida [...] O povo irrompe na cena política brasileira pela primeira vez com algum poder de pressão. (p. 89).

[44] Apesar deste artigo não ter explicitado quem eram estes necessitados e qual atendimento que a eles deveria ser dedicado, revelou o despertar de um interesse àqueles que apresentavam condições diferenciadas de usufruir o sistema educacional da forma em que o mesmo se configurava (SOUSA; PRIETO, 2002).

[45] Os maiores prejudicados com a restrição ao voto mantida neste texto constitucional foram os trabalhadores rurais, já que boa parte deles era analfabeta.

Em relação à educação de adultos, foi dada continuidade às iniciativas do começo da década de 1940. Após a instalação do Serviço de Educação de Adultos, as ações nessa área desenvolveram-se aceleradamente. Em 1947, foi realizado o I Congresso de Educação de Adultos para discutir o lançamento da Campanha para esta população. O Congresso recebeu apoio oficial e contou com a exposição de trabalhos realizados nessa área em diversos estados pela iniciativa privada e pelos governos.

A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos[46] iniciou-se nesse mesmo ano (1947) e apresentou duas fases distintas: a primeira delas foi a Campanha Nacional de Alfabetização de Adolescentes e Adultos, presidida pelo professor Lourenço Filho, com duração de 1947 a 1950[47]; e a segunda etapa estendeu-se até 1954, na vigência do governo Vargas, que retornou ao poder em 1951.

Destaca-se que Lourenço Filho tinha uma visão preconceituosa em relação ao adolescente e adulto sem escolaridade. Freitas, M. C. e Biccas (2009) afirmam que o educador definia este grupo como "incapaz de decidir por si mesmo nas esferas jurídica, econômica e política, que produz pouco e mal, não raramente é explorado, não tem condições de votar e ser votado, portanto, com inúmeras limitações para exercitar seus próprios direitos" (p. 221).

Mesmo assim, nos primeiros anos, as referidas campanhas conseguiram resultados significativos, articulando e ampliando os serviços já existentes e estendendo-os às diversas regiões do país. Em 1948, um ano após o seu início, "todas as unidades da Federação já haviam criado e vinham mantendo em funcionamento um órgão especificamente dedicado à administração do ensino supletivo" (BEISIEGEL, 2004, p. 127).

De acordo com Freitas, M. C. e Biccas (2009), em 1947 haviam 10.000 classes de aulas no Brasil e, em 1950, este número havia crescido para 15.442 classes. Mas, passados alguns anos, aquelas ações não surtiram mais o mesmo efeito. De qualquer modo, em 1952 foi lançada a Campanha Nacional de Educação Rural e, em 1958, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, as quais obtiveram resultados abaixo do esperado (FREITAS, M. C. e BICCAS, 2009). No entanto, não se pode negar que contribuíram com a ampliação de discussões sobre o analfabetismo e a educação de adultos no Brasil, criando, mesmo que de maneira escassa, alguma infraestrutura para o atendimento desta população nos municípios brasileiros.

---

[46] Salienta-se que para a visibilidade social das Campanhas e para a chamada de alunos, professores voluntários e colaboradores foi central o papel da comunicação impressa e radiofônica (FREITAS, M. C e BICCAS, 2009).

[47] No início da Campanha, foram instaladas, na maioria dos municípios brasileiros, classes de ensino supletivo em horários vespertinos e noturnos para a população não escolarizada acima de 14 anos.

Em 1951, novas eleições foram realizadas e Getúlio Vargas voltou a assumir a presidência do Brasil. Para conquistar adesão ao seu projeto nacionalista, sustentou-se no populismo e na propaganda interna. Também investiu no crescimento industrial no país, criando o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico, a Petrobrás e a Eletrobrás. Decretou como monopólio estatal a exploração do petróleo e a geração de energia. Além disso, incentivou a atuação dos sindicatos. Conquistou as massas e os trabalhadores, mas desagradou os grupos mais conservadores, que passaram a exigir sua renuncia. Vargas suicidou-se em 1954, mesmo ano em que as campanhas de alfabetização encerraram-se. Novas eleições foram convocadas, sendo eleitos Juscelino Kubitschek como presidente do país e João Goulart (Jango) como vice-presidente.

O governo de Kubitschek (1956 – 1961) foi marcado pela euforia nacionalista, desenvolvimento da indústria brasileira e relativa liberdade de ideias. Sua promessa eleitoral era fazer dos cinco anos de seu governo, cinquenta anos de progresso. Para tanto, privilegiou a indústria de base, a alimentação, a energia, o transporte e a educação. Traçou metas ambiciosas, necessitando do capital estrangeiro para torná-las realidade. Terminou o seu mandato com ações visíveis e uma grande dívida externa.

Durante o seu governo, a educação de adolescentes e adultos refletiu as marcas ousadas de sua atuação, recebendo com maior intensidade a responsabilidade de "proporcionar recursos humanos para o desenvolvimento e a industrialização do país" (PAIVA, V., 2003, p. 208).

Em 1956, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) publicou um documento produzido pelo Conselho Federal de Educação que discutia questões relativas à obrigatoriedade escolar – tema recorrente nos debates educacionais da época. Logo no início do referido documento encontra-se a seguinte afirmação: "os esforços se vêm concentrando para transformar **povo e massa**, de aglomerados de paixões e impulsos, em comunidades de criaturas conscientes, com boa parcela de auto-determinação" (BRASIL, 1956, p. 11, grifo do autor). Posteriormente, atribuiu ao Estado o papel de provedor desta função, devendo ofertar educação primária gratuita e obrigatória a todos que estivessem em idade escolar, ou seja, que tivessem entre sete a 12 anos e, em alguns casos, até os 14 anos. Afirmou, também, que em lugares onde houvesse escola supletiva noturna, a educação de pessoas maiores de 14 anos e menores de 21 também seria considerada obrigatória. Porém, isentavam-se da obrigatoriedade crianças que recebessem instrução primária satisfatória no lar e crianças que estivessem "impedidas de frequentar escolas comuns: a) por *incapacidade física ou mental*; b) por doença repugnante ou contagiosa; c) por moradia distante mais de 3 quilômetros da escola, sem meios

de transporte; d) por insuficiência de recursos" (BRASIL, 1956, p. 21, grifo nosso). No entanto, em outro capítulo, o material apresenta a informação: "o preceito constitucional da OBRIGATORIEDADE DO ENSINO PRIMÁRIO visa à proteção do menor, garantindo-lhes as vantagens da educação básica. É amplo e igualitário PARA TODOS. Terá um limite apenas: a respectiva idade escolar" (BRASIL, 1956, p. 36, grifo do autor). Assim, pode-se entender que aqueles com incapacidade física e intelectual, bem como aqueles que haviam atingido a idade adulta, não eram obrigados a frequentar a escola primária e também não faziam parte do "todos" anunciado com tamanho entusiasmo.

Ainda, Jannuzzi (2004) afirma que no referido período o governo, por considerar a situação do analfabetismo calamitosa, declarou não ser o momento de ampliar a educação das pessoas com deficiência.

Até a década de 1950, registra-se que o governo mantinha 40 estabelecimentos de ensino regular, sendo um federal e os demais estaduais para o atendimento educacional especializado para crianças com deficiência intelectual. Em relação às outras deficiências, havia 14 estabelecimentos de ensino, sendo dois federais, nove estaduais e quatro particulares (BRASIL, 1975). Porém, não há dados acerca de jovens e adultos com deficiência matriculados nestes locais.

Ressalta-se que os estabelecimentos particulares eram ligados a ordens religiosas e revestiam-se "de caráter filantrópico-assistencial, contribuindo para que a deficiência permanecesse no âmbito da caridade pública e impedindo, assim, que as suas necessidades se incorporassem no rol de direitos de cidadania" (BUENO, 1993, p. 90).

Em 1958, o II Congresso Nacional de Educação de Adultos teve como objetivo realizar um balanço das ações realizadas nos últimos anos nessa área e buscar soluções adequadas aos problemas acerca do assunto. Diversos grupos participaram do evento, podendo expressar suas opiniões e sugestões. Os educadores lá presentes não se preocuparam em discutir questões para além de métodos eficazes, dando ênfase ao debate sobre as consequências políticas, sociais e econômicas de seus trabalhos, além de iniciarem as discussões sobre formas de mudar a visão preconceituosa de analfabetismo, ligado a incapacidade instaurada nos anos anteriores.

As atividades realizadas nesse Congresso evidenciaram o início da mudança de pensamento pedagógico e a reintrodução da reflexão social. Como exemplo disso, Paulo Freire, fez um relato sobre o tema "A educação dos adultos e as populações marginais: os problemas dos mocambos", apresentando os impactos sociais do analfabetismo e identificando soluções a partir do desenvolvimento da sociedade. Segundo Paiva, V. (2003), a equipe pernambucana liderada por Paulo Freire acreditava que o combate ao analfabetismo

poderia ocorrer mediante o "aproveitamento dos recursos de eletrificação, irrigação, drenagem e açudagem para que pudesse obter uma industrialização bem planejada e a racionalização dos métodos de aproveitamento do solo" (p. 237).

Apesar do conturbado período, as ações empregadas desde o início da década de 1940 pelo governo federal, seguidas das campanhas em favor da educação de adultos, resultaram em saldo positivo. O número de pessoas analfabetas entre 15 e 39 anos reduziu significativamente, como pode ser visto na Tabela 1. Em 1940, a taxa de analfabetismo era de 54,11%, decrescendo para 27,56% em 1970, apesar do crescimento demográfico, o que mostra progressos significativos nessa área, embora ainda insuficientes.

Tabela 1 –
Evolução do Analfabetismo no Brasil – 1940 a 1970[48]

Anos	População de 15 a 39 anos	Analfabetos de 15 a 39 anos	Taxa de Analfabetismo
1940	16.515.300	8.937.282	54,11%
1950	20.911.777	9.964.060	47,64%
1960	27.017.011	9.422.610	34,87%
1970	35.954.488	9.911.744	27,56%

Fonte: Censos demográficos de 1940, 1950, 1960 e 1970 extraídos de *Aspectos da Educação no Brasil*, MEC (*apud* ROMANELLI, 1997, p. 75).

Em relação à educação das pessoas com deficiência, o final da década de 1950 também contou com ações na área, recebendo maior destaque as campanhas educacionais, apoiadas pelo setor governamental, profissionais especializados e membros de associações civis de pessoas com e sem deficiência, mesmo sabendo que este recurso já não apresentava resultados significativos devido à exaustão causada pelas campanhas populares (JANNUZZI, 2004). Assim, em 1957, foi lançada a Campanha de Educação do Surdo Brasileiro sugerida pelo Ines, antigo Instituto Nacional de Surdo-Mudo, mediante o Decreto n. 42.728, de 03 de dezembro de 1957. Um ano depois, em 1958, foi lançada a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes Visuais, por meio do Decreto n. 44.236, de 1 de agosto de 1958. Em 1960, passou a ser denominada Campanha Nacional de Educação dos Cegos e a ser subordinada ao MEC (MAZZOTTA, 1999). Para Januzzi (2004),

[48] As tabelas apresentadas neste capítulo não correspondem a uma série histórica. Durante o período estudado, as pessoas com deficiência dificilmente eram categorizadas. Assim, serão apresentados apenas os dados encontrados acerca do período estudado.

> As duas campanhas, para surdos e para cegos, foram as primeiras a serem organizadas, provavelmente porque eles vinham tendo atendimento sistematizado legalmente desde meados do século XIX, congregando usuários e profissionais em torno do problema. (p. 89).

Além disso, a população de surdos e cegos era periodicamente quantificada, ao contrário das outras deficiências. Jannuzzi (2004) relata que em 1954, Getúlio Vargas, na abertura da sessão legislativa, afirmou a importância do direito ao voto do indivíduo cego para a sua reabilitação social e abriu cursos para especializar professores de surdos, mostrando que estas duas deficiências possuíam maior destaque que as demais.

A última campanha realizada foi a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais, subordinada diretamente ao MEC, em 1960, pelo Decreto n. 48.961, de 22 de setembro de 1960 (MAZZOTTA, 1999). Tinha como finalidade promover, de acordo com o art. 3º, "a educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas e outros deficientes mentais *de qualquer idade* ou sexo" (grifo nosso), mediante cooperação técnica e financeira para entidades privadas e públicas em todo o território nacional; criação de convênios para formação de professores e técnicos especializados, assim como para a instituição de consultórios especializados, classes especiais, internatos e semi-internatos, assistência domiciliar, entre outros; estímulo à constituição de associações e fundações educativas para esta população; e promoção da integração nos meios educacionais comuns a outras pessoas.

Nota-se que, com exceção da última alternativa proposta, a visão da época era de oferecer educação às pessoas com deficiência intelectual de forma segregada, por meio de classes especiais, internatos, fundações etc. O decreto em análise não explicitava o modo pelo qual pretendia viabilizar essas ações. Além disso, os adultos com deficiência intelectual continuavam recebendo atendimento infantilizado, não lhes sendo assegurada a educação recomendada para a sua faixa etária.

Em 1961, Jânio Quadros assumiu o governo, renunciando oito meses depois. Seu mandato foi marcado por algumas contradições:

> O presidente defende a soberania nacional e a independência em relação à política externa. Submete-se, entretanto, à orientação do Fundo Monetário Internacional (FMI), adotando medidas de austeridade econômica, a exemplo da restrição de crédito e do controle de reajustes salariais. Medidas conservadoras são adotadas. Jogos de azar são proibidos. Até o biquíni, grande novidade da moda-praia daquele tempo, é perseguido. Buscando fortalecer sua própria imagem, Jânio começa uma campanha contra o Congresso Nacional e, rapidamente, perde o frágil apoio político que sustentara a sua eleição. (VIEIRA, S.; FREITAS, I. M., 2003, p. 108).

No segundo semestre de 1961, Jango, até então vice-presidente e membro da oposição, tomou posse após algumas negociações, já que a cúpula militar e integrantes da União Democrática Nacional, de orientação conservadora, tentaram impedir seu mandato. Nos primeiros anos de governo, Jango teve seus poderes reduzidos, atuando sob o regime parlamentarista. Retornou ao governo por meio de decisão plebiscitária, lançando um plano de desenvolvimento econômico e social que repercutiu negativamente no contexto internacional, que vivenciava o período da Guerra Fria (VIEIRA, S., FREITAS, I. M., 2003) e receava que o Brasil aliasse-se aos princípios do socialismo.

Entre as leis promulgadas no período, merece destaque a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/61), Lei n. 4.024, aprovada em 20 de dezembro de 1961. Apesar de se inspirar nos ideais liberais e no apoio à iniciativa privada, bem como apresentar fins genéricos para a educação, avançou em relação à educação especial, sendo considerada a primeira lei brasileira que versa claramente sobre o assunto (KASSAR, 2002), dedicando um título aos "excepcionais[49]" com dois artigos:

> Art. 88 – A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.
> Art. 89 – Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação dos excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudos, empréstimos e subvenções.

Assim, o primeiro deles, o art. 88, assegurou o direito à educação às pessoas com deficiência, buscando integrá-las à comunidade, mediante participação no sistema geral de educação. No entanto, este mesmo artigo ressaltou que a integração desses alunos com a comunidade ocorreria na medida do possível, o que permitiu pensar que os mesmos seriam atendidos em um subsistema especial de educação, "à margem do sistema geral e independente dos demais níveis educativos" (CARVALHO, R., 1997, p. 65). Já o segundo, o art. 89, deixou claro o incentivo à iniciativa privada, além de não especificar qual a natureza do serviço educacional disponibilizado e quais seriam os vínculos que as organizações particulares possuíam com o sistema geral de educação. A falta de clareza deste artigo acarretou, segundo Claser (2001), algumas implicações políticas, técnicas e legais para o atendimento dessa população, uma vez que qualquer serviço educacional considerado eficiente pelo Conselho Federal de Educação tornava-se aceitável, o que mostra o descompromisso do governo com esse segmento mais uma vez.

---

[49] Termo utilizado na época para referir-se às pessoas com deficiências. Nas décadas posteriores, este termo passou a ser empregado, também, para referir-se as pessoas superdotadas ou com altas habilidades. Atualmente, não se utiliza a palavra "excepcional" por considerá-la pejorativa.

Vale destacar que o incentivo fornecido pela LDB/61 resultou em uma expansão significativa da rede privada após esse período, contribuindo para que o atendimento de pessoas com deficiência ocorresse no âmbito das instituições filantrópicas assistenciais e que estas se tornassem responsáveis por grande parcela do atendimento oferecido nessa área, ganhando paulatinamente destaque nas decisões políticas no que se refere à educação especial brasileira. No entanto, Bueno (1993) destaca que, mesmo após a ampliação desta forma de atendimento, grande parte da população com deficiência não foi contemplada pelos sistemas de ensino devido ao número reduzido de vagas disponíveis, desfrutando desses serviços apenas uma parcela restrita de crianças nessas condições. Além disso, ressalta que era comum ocorrer diferenciação no tipo de oferecimento de atendimento das instituições particulares para os cidadãos mais abastados e para aqueles oriundos das camadas populares, sendo que aos primeiros eram garantidos serviços de educação e de saúde mais qualificados e, aos segundos, a caridade pública.

1.3 A educação de jovens e adultos com deficiência: dos tempos autoritários ao início da redemocratização do país

A partir de meados da década de 1950, a inspiração ideológica do período girava em torno do desenvolvimento nacional e das tensões de força trazidas pelo capitalismo internacional (PAIVA, J., 2005), fazendo com que uma nova realidade emergisse no imaginário latino-americano, juntamente com novos conflitos e resistências à entrada do capital internacional. É neste período que ocorreram as grandes revoluções na América Latina, como a boliviana (1952), a equatoriana (1954), a venezuelana (1958) e a cubana (1959)[50].

No Brasil, a resistência não caminhou nessa direção, mas até o início da década de 1960, durante o governo de João Goulart (1961-1964), muitas organizações sociais formadas por estudantes, grupos populares e trabalhadores ganharam espaço, causando preocupação nos grupos conservadores (empresários, banqueiros, Igreja Católica, militares e classe média) e no governo norte-americano, que temia uma virada do Brasil para o lado socialista ou, até mesmo, um golpe comunista. Muitos destes grupos agiam na clandestinidade, “em ações violentas respaldadas na ilusão da necessidade da luta armada como única forma de instalar

[50] Essas revoluções não serão exploradas nesta pesquisa, apenas foram citadas para contextualizar o período.

uma nova sociedade no país" (GOHN, 1995, p. 102), tendo como exemplos inspiradores as Revoluções ocorridas na América Latina.

Outras organizações articularam-se para combater os eminentes problemas sociais. No que cabe a esta pesquisa, vale mencionar a ação de alguns movimentos e a criação de programas com a finalidade de combater o analfabetismo da população de uma forma geral, embora não existam dados que registrem a presença de pessoas com deficiência nesses espaços. Estas atividades foram empreendidas por estudantes, católicos e intelectuais que atuavam junto a grupos populares, desenvolvendo e aplicando novas perspectivas de cultura e educação popular. É o caso do Movimento de Cultura Popular, criado em Recife, em 1960; dos Centros de Cultura Popular da União Nacional dos Estudantes, atuantes a partir de 1961; do Movimento de Educação de Base[51], ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil; e da criação do Plano Nacional de Alfabetização, que previa a disseminação, por todo o Brasil, de programas de alfabetização orientados pela proposta de Paulo Freire[52]. Assim,

> [...] subjacentes a essas novas práticas propostas estava a concepção sobre o adulto não-alfabetizado, que não poderia mais ser visto como alguém ignorante e imaturo, mas como um ser produtor de cultura e saberes. Por isso, um dos pressupostos que baseava a sua proposta de alfabetização era o de que a leitura do mundo precedia a leitura da palavra. Além disso, afirmava que o problema do analfabetismo não era o único nem o mais grave da população: as condições de miséria em que vivia o não-alfabetizado é que deveriam ser problematizadas. (GALVÃO; DI PIERRO, 2007, p. 45).

Nota-se que muitas das ações que tiveram êxito na história em relação à educação não se originaram do poder público, "mas da luta e da resistência social aos projetos de dominação que, desde a República conformaram – e ainda conformam – a nação brasileira" (PAIVA, J., 2005, p.163). E mais:

> [...] embaladas pela efervescência política e cultural do período, essas experiências evoluíram no sentido da organização de grupos populares articulados a sindicatos e outros movimentos sociais. Professavam a necessidade de realizar uma educação de adultos crítica, voltada à transformação social e não apenas à adaptação da população a processos de modernização conduzidos por forças exógenas. O paradigma pedagógico que então se gestava preconizava com centralidade o diálogo como

[51] O Movimento de Educação de Base foi criado pelo Decreto n. 50.370, de 21 de março de 1961. Com recursos do governo federal e parceria com emissoras católicas e o MEC, o movimento instalou escolas radiofônicas pelas regiões Norte, Nordeste e Centro-oeste com o objetivo de realizar um trabalho de promoção humana e não a evangelização.

[52] Paulo Freire trabalhou no Movimento de Cultura Popular de Pernambuco, desenvolvendo suas ações nos Círculos de Cultura e nos Centros de Cultura. A ênfase do trabalho era a compreensão da cultura como síntese da experiência humana, bem como a criação e a recriação das atitudes perante a realidade. A alfabetização só era iniciada após a aquisição desses elementos, sendo utilizadas palavras geradoras para a conscientização política do homem como ser social e transformador. As cartilhas eram rejeitadas por fazerem do homem objeto e não sujeito do processo de aprendizagem (PAIVA, V., 2003).

> princípio educativo e a assunção, por parte dos educandos adultos, de seu papel de sujeitos de aprendizagem, de produção de cultura e de transformação do mundo. (DI PIERRO; JÓIA; RIBEIRO, 2001, p. 60).

Contudo, após o golpe de 1964, tais ações referentes à educação de adultos foram extintas ou fechadas por representarem, de acordo com o governo da época, uma ameaça à ordem. Para Paiva, J. (2005), "a educação popular é minada pela desconfiança e pelas práticas de repressão, que prendem e isolam, até o exílio, muitas lideranças" (p. 163-134). Porém, mesmo com as dificuldades proporcionadas pelo fechamento político e institucional, algumas ações organizadas pelas "igrejas, associações de moradores, organizações de base local e outros espaços comunitários" deram continuidade às ideias de Paulo Freire, exilado na época, buscando meios para adequar as "metodologias e conteúdos às características etárias e de classe dos educandos" (DI PIERRO; JÓIA; RIBEIRO, 2001).

Assim, pode-se dizer que a população brasileira não aceitou passivamente essa forma imposta de organização governamental. Os grupos de resistência fortificaram-se nesse período, consolidando os movimentos clandestinos, estudantis, sindicais metalúrgicos, ligas camponesas, entre outros, realizando manifestações públicas e / ou luta armada, como dito anteriormente.

Apesar dos esforços, muitas mudanças ocorreram no Brasil durante esse período. Nos primeiros anos do governo ditatorial, foi consolidado o modelo difundido nos Estados Unidos de "implantação de um processo de desenvolvimento [que] exigia uma elite militar, empresarial e até mesmo sindical com um regime político forte, esclarecido e modernizador" (PAIVA, J., 2005, p. 170). Para tanto, o país realizou alianças com o capital internacional e adotou algumas diretrizes a fim de alcançar o desenvolvimento econômico desejado.

Principalmente a partir de 1968, foram firmados convênios entre o MEC e a *Agency for International Development*, conhecidos como acordos MEC-USAID, para assistência técnica e cooperação financeira à organização do sistema educacional brasileiro, bem como a implantação de "medidas para adequar o sistema educacional ao modelo do desenvolvimento econômico que então se intensificava no Brasil" (ROMANELLI, 1997). Estes acordos caracterizam-se pela mentalidade empresarial, combinadas com medidas de exceção da área militar na política educacional.

Um dos desdobramentos desse acordo foi o apoio à Cruzada ABC, que possuía uma visão filantrópica e humanista da educação, porém concebia o analfabeto como um "parasita econômico" – forma pejorativa de referir-se ao indivíduo que não teve oportunidade de alfabetizar-se durante a infância, adotada no início do século, mas que vinha sendo

modificada pelas ações dos movimentos de educação popular do início da década de 1960. A Cruzada ABC foi extinta em 1968, um ano depois da criação da Fundação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), ligada ao Departamento Nacional de Educação.

O Mobral foi criado por meio da Lei n. 5.379, de 15 de dezembro de 1967, com o objetivo de erradicar o analfabetismo e propiciar a educação continuada de adolescentes e adultos. Este programa pretendia, com esforço integrado da União, dos estados e das comunidades, diminuir de sete para três milhões e meio de analfabetos entre 15 a 35 anos (BRASIL, 1974). Funcionou durante três anos mediante convênio com entidades governamentais e não governamentais e, em 1970, sofreu ampliação devido à educação de adultos passar a ser considerada umas das prioridades nacionais.

O Mobral é considerado, até os dias de hoje, um dos programas de maior alcance à população com baixa ou nenhuma escolarização. Contudo, é preciso questionar os dados divulgados por este órgão. De acordo com Paiva, J. (2003), havia grande divergência entre os índices de analfabetismo divulgados pelo Mobral e pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad). Enquanto o Mobral anunciava ter reduzido o índice de analfabetismo da população de 15 anos ou mais em 1977 para 14,2%, a Pnad indicava 23,8% de analfabetismo no Brasil. Já o Censo de 1980 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) confirmou os índices divulgados pela Pnad, revelando existir mais de 20% de analfabetos.

Em relação à prática educativa, Chilante (2005) afirma que

> [...] o movimento fazia restrições ao método Paulo Freire, usava material didático que associava o sucesso de cada um unicamente ao esforço individual, exaltando os padrões de vida modernos, contribuindo para a aquisição de novas possibilidades de consumo. Além disso, eram enaltecidos os valores urbano-industriais, o que acabou incentivando o êxodo rural. (p. 25).

Ainda, por ter comissões municipais instaladas em todo o país e presença maciça em todas as regiões, o Mobral “contribuiu para legitimar a nova ordem política implantada em 1964” por meio de controle rígido das ações e materiais didáticos, centralização das orientações e supervisão pedagógica (DI PIERRO; JÓIA; RIBEIRO, 2001, p. 61).

Apesar da amplitude desse programa, as pessoas jovens e adultas com deficiência não eram atendidas nem sequer consideradas como parte do público alvo das ações. Em material publicado pelo próprio Mobral sobre as características de sua clientela, não consta referência

a este público. Aliás, esta condição não foi nem ao menos cogitada no registro de elaboração da pesquisa sobre o público alvo do movimento[53] (BRASIL, 1974).

Outros programas foram criados nessa época para atender adultos sem deficiência, como o Programa de Alfabetização Funcional, Programa de Educação Integrada, Programa de Autodidatismo, Programa Cultural, entre tantos outros. Porém, apesar de inúmeras ações com diferentes concepções terem sido criadas nessa época, "os números e as metas não se portaram segundo o que a tecnocracia imaginava poder controlar com seus planejamentos tecnicamente bem-feitos" (PAIVA, J., 2005, p. 174).

Contudo, apesar das taxas de analfabetismo continuarem elevadas, Freitas, M. C. e Biccas (2009) salientam que durante o período militar a educação de jovens e adultos ocupou um papel de destaque, constituindo-se em um meio de interlocução entre o Estado e a sociedade brasileira. Nas palavras dos autores: "Esse é um momento histórico em que contradição e autoritarismo se alimentam reciprocamente" (p. 247).

No âmbito legal, no final da década de 1960 foi promulgada uma nova Constituição, a qual passou a garantir o direito à educação a todos, devendo esta ser dada no lar e na escola. Além disso, o texto de 1967 ampliou o período de duração da escolarização inicial de cinco para oito anos obrigatórios e especificou a faixa etária de sete a 14 anos de idade como ideal para cursar este nível do ensino. Para Oliveira, R. (2002), a extensão da obrigatoriedade representa um avanço notável na área educacional, pois a união do ensino primário ao ensino ginasial, como nomeados na época, fez com que o chamado exame de admissão[54] deixasse de ser uma condição para a permanência de muitos na escola.

No entanto, a LDB/61, em seu art. 30, e a Lei n. 5.692, de 1971[55], expressavam que a obrigatoriedade do ensino primário para aqueles de sete a 14 anos deixaria de existir se fosse comprovado estado de pobreza do pai ou responsável, insuficiência de escolas, encerramento de matrícula ou *doença ou anomalia grave do educando*. Dessa forma, fica evidente que até a Constituição de 1969 e na Lei de 1971, a obrigatoriedade do direito à educação restringia-se

---

[53] Dentre as características dos alunos que se pretendia levantar estavam: a idade; a época em que mudou para o local onde reside atualmente; idade que frequentou outra escola; momento em que frequentou outra escola; tempo de permanência em outra escola; número de quartos do domicílio; número de salas do domicílio; número de pessoas da família; membros da família que frequentam a escola; nível de instrução dos membros da família; número de pessoas do grupo familiar com renda; renda familiar; renda média mensal do aluno (BRASIL, 1974).

[54] O exame de admissão teve início na década de 1920. Por meio de um conjunto de provas, tinha como objetivo selecionar aqueles que estavam aptos a cursar o ensino ginasial. Como o número de escolas ginasiais era restrito nesse período, apenas uma pequena parcela da população conseguia ter acesso a esse nível de ensino.

[55] A Lei n. 5.692 fixou diretrizes e bases para o ensino de 1° e 2º graus, modificando a LDB/61 nos artigos referentes a esses graus do ensino. No entanto, há artigos da LDB/61 que não tiveram o seu conteúdo alterado, sendo apenas remanejados para a LDB/71.

às crianças e aos adolescentes considerados “saudáveis” e àqueles que não fossem pobres, desde que houvesse vaga, excluindo-se as pessoas adultas com deficiência.

No que se refere especificamente à educação de jovens e adultos, a Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, apresentou avanços ao trazer, pela primeira vez, um capítulo destinado ao ensino supletivo com seis artigos, dispondo sobre as regras básicas para o provimento dessa modalidade de ensino (capítulo IV). Ressalta-se que o ensino supletivo já fazia parte das atividades educacionais há algumas décadas, mas foi oficializado apenas em 1971. Esta forma de ensino possuía quatro funções principais: suplência, suprimento, qualificação e aprendizagem. No entanto, como afirma Paiva, J. (2005), o modo mais visível da regulamentação do mesmo foi a suplência, visando a “suprir” a escolaridade daqueles que não tiveram acesso a ela durante a infância.

Especificamente em relação às pessoas com deficiência, o art. 9º dessa mesma lei, incluso no “Capítulo I – Do Ensino de 1º e 2º Graus” estabeleceu tratamento especial aos alunos com deficiências física ou intelectual, aos que se encontravam em atraso quanto à idade regular de matrícula e aos superdotados, de acordo com as normas fixadas pelos Conselhos de Educação.

Nota-se que é a primeira vez que um documento oficial refere-se aos “que se encontram em atraso quanto à idade regular de matrícula” de forma associada à educação especial. Porém, as pessoas com deficiência, mesmo não tendo a idade considerada adequada para cursar os 1º e 2º graus, podiam neles ser matriculados, ao invés de cursar o então ensino supletivo, próprio para a sua faixa etária.

Carvalho, R. (1997) acrescenta que essa confusão quanto ao encaminhamento daqueles em atraso escolar existe até os dias atuais, sendo conduzidos para as classes especiais “alunos defasados na relação idade/série porque apresentam distúrbios de aprendizagem sem serem, necessariamente, deficientes. Tais alunos, em geral, tornam-se repentes crônicos, acabam por abandonar a escola, sendo que alguns retornam tempos depois” (p. 67) na modalidade de educação de jovens e adultos.

Já na Emenda Constitucional de 1978, nota-se avanço ao garantir educação a essa população:

> Art.175, parágrafo 4º: Lei especial disporá sobre a assistência à maternidade, à infância e a adolescência e sobre a educação dos excepcionais. Parágrafo Único – É assegurado aos deficientes à melhoria de sua condição social e econômica, especialmente mediante: I – Educação especial e gratuita. (BRASIL. Emenda Constitucional n. 12, de 17 de outubro de 1978).

Embora existam contradições, a década de 1970 representa um dos marcos na educação das pessoas com deficiência. A mobilização das entidades e das pessoas relacionadas a esse segmento cresceu nesse período. As associações filantrópicas, organizadas a partir de 1930, agremiaram-se em federações, fortificando o seu papel na sociedade. Assim, em 1963, formou-se uma das primeiras entidades reunidas em forma de federações: a Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae). Depois, surgiu a Federação Nacional da Sociedade Pestalozzi, em 1971, e a Federação Brasileira de Instituição dos Excepcionais, em 1974. Também se intensificaram, nesse período, os serviços específicos destinados a essa população, como a criação do Projeto de Integração da Pessoa Excepcional no Ministério do Trabalho e Previdência Social e do Centro de Estudo e Pesquisa do Excepcional; a Associação Beneficente do Instituto Brasileiro de Reeducação Motora, a Associação de Assistência à Criança Defeituosa; o Serviço de Pesquisa e Documentação da Divisão de Educação e Reabilitação de Distúrbios de Comunicação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; os Serviços de Paralisia Cerebral (JANNUZZI, 2004); entre outros.

Em 1972, o MEC solicitou ao Conselho Federal de Educação o fornecimento de subsídios para que o problema relacionado às pessoas com deficiência fosse equacionado. Neste mesmo ano, o presidente da Federação Nacional das Apaes pediu a adoção de medidas urgentes na área educacional e assistencial das pessoas com deficiência, já que os outros setores educacionais estavam sendo reformulados (MAZZOTTA, 1999, p. 54). Assim, em novembro de 1972 foi publicado o “Relatório do Planejamento para o Grupo Tarefa/Educação Especial do Ministério de Educação e Cultura do Brasil”, que tinha como objetivos gerais promover “a expansão quantitativa e a melhoria qualitativa do atendimento dos excepcionais, estabelecendo e implementando diretrizes políticas e estratégicas, originárias de princípios doutrinários que orientem a educação especial” (BRASIL, 1972, p. 3).

As duas considerações apresentadas inicialmente no Relatório afirmavam, resumidamente, que as crianças que apresentassem “problemas especiais” deveriam permanecer na escola ao invés de serem eliminadas e as pessoas com “limitação mental” deveriam receber auxílio e treinamento especiais para tornarem-se contribuintes, deixando de ser um peso para a sociedade. Além disso, o parágrafo seguinte desse relatório afirmou que, conforme a Lei n. 5.692/71, a essência da boa educação especial seria “dar a cada aluno a oportunidade de se desenvolver de acordo com a sua capacidade” (BRASIL, 1972, p. 3). Há também um item que discutiu a “economia da educação de crianças excepcionais”, em que o grupo, fundamentado em exemplos dos Estados Unidos, chegou à conclusão de que a criança

que recebesse educação e tratamento adequado poderia tornar-se "um trabalhador produtivo e contribuir para a sociedade. Assim, os custos extras da educação especial podem resultar em benefícios econômicos maiores" (BRASIL, 1972, p. 4).

Ressalta-se que a educação das pessoas com deficiência não estava diretamente ligada ao plano econômico do Brasil até a década de 1970, visto que eles não representavam fatores consideráveis ao desenvolvimento do país – as oficinas de trabalho presentes no IBC, Ines e na Apae, por exemplo, visavam assegurar-lhes uma forma de subsistência e não contribuir com o modo de produção capitalista. A partir de 1970, a concepção do trabalho das pessoas com deficiência sofreu mudanças. Apesar dos alunos com deficiência continuarem frequentando as oficinas, já que existiam apenas três escolas-empresas, o caráter do trabalho era diferente, voltado à preparação para o mercado de trabalho. Eles passaram a exercer atividades repetitivas, como separar peças, preencher envelopes, montar caixas etc. "O rodízio de tarefas era feito no sentido de manter um certo interesse, diversificar o treino, organizando também equipes, círculos de controle de qualidade e até alguma participação do trabalhador nas decisões" (JANNUZZI, 2004, p.178).

Em relação à família, estava expresso no Relatório que "no caso da criança excepcional não ter a oportunidade de educação especial, deverá ser mantida no lar sob os cuidados da mãe. Quando lhe é proporcionada a oportunidade de educar-se, a mãe será liberada para obter trabalho adicional de modo a melhorar o orçamento total da família" (BRASIL, 1972, p. 4). Quanto aos superdotados, afirmou que os recursos a eles destinados eram "quase imensuráveis" (BRASIL, 1972, p. 4), considerando-os futuros líderes da sociedade, exemplificando alguns casos existentes nos Estados Unidos, citados de um estudo realizado por Lewis Terman[56]. Na parte do planejamento e organização do ensino, há maior ênfase nas sugestões para os "retardos mentais educáveis", sendo-lhes dedicadas muitas páginas; às demais deficiências, apenas alguns parágrafos.

Salienta-se que no final da década de 1970 a sociedade civil, representada por instituições especializadas, mas contando com a participação das próprias pessoas com deficiência, começou a organizar-se para reivindicar direitos relacionados a este público. Segundo Bieler (2004), em 1979, houve a primeira iniciativa de reunir os grupos que atuavam nestas diferentes entidades para discutir pautas de lutas e maneiras de como articular-se ao governo para ter uma participação expressiva no Ano Internacional da Pessoa com Deficiência, organizado pela ONU, em 1981. Ainda neste período foi fundado o

[56] TERMAN, L.M. *Generic Studies of Genius*, I-V. Stanford, California: Standord University Press, 1926-1959.

Conselho Brasileiro de Entidades de Pessoas Deficientes. Novas federações surgiram a partir de 1984, como a Federação Brasileira de Entidades dos Cegos, a Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físicos e a Federação Nacional de Educação de Surdos (JANNUZZI, 2004).

Nessa década foi criado, também, o Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp) pelo Decreto n. 72.425, de 3 de julho de 1973, e, mesmo subordinado à Secretaria Geral do MEC, teve autonomia financeira e administrativa até 1981, ano que passou a ser vinculado à Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus. O Cenesp tinha por finalidade "promover, em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais, abrangendo os níveis pré-escolar, de 1º e 2º graus, ensino superior e supletivo" (BUENO, 1993), envolvendo todas as deficiências.

O Cenesp foi o primeiro órgão do governo responsável especificamente pela área de educação especial, tendo como funções principais organizar o trabalho realizado precariamente até aquele momento e efetivar uma política de educação especial. No entanto, este órgão, nascido durante a época do "milagre econômico", tinha como uma de suas diretrizes integrar as áreas de educação, saúde, assistência social, trabalho e justiça. Contudo, isso não ocorreu, proporcionando a proliferação de serviços de reabilitação desligados da área educacional. Além disso, não havia investimento financeiro em todas as unidades federadas porque os conselhos estaduais não fixaram as normas necessárias para que houvesse o repasse de verbas; a integração da educação especial com o ensino regular era precária, mesmo nos órgãos administrativos; o conceito de educação especial não era claro, já que se caracterizava por atendimento educativo e atendimento educativo assistencial; entre outros (JANNUZZI, 2004).

De acordo com dados do Cenesp divulgados em 1985, havia maior concentração de estabelecimentos de ensino voltados à educação das pessoas com deficiência em 1974 na esfera estadual, perfazendo o total de 1.654, sendo que a maior parte destes estabelecimentos, 1.574, estava sob a responsabilidade da rede regular e apenas 80 eram mantidos pelas instituições especializadas. Na esfera municipal, o atendimento também era maior no ensino regular, com 71 escolas regulares para 44 instituições especializadas. Já nas esferas federal e particular, o mesmo era maior nas instituições especializadas, com sete na federal e 499 na particular, sendo que no ensino regular havia cinco estabelecimentos federais e 82 particulares (Tabela 2).

Tabela 2 –

Número de estabelecimentos por dependência administrativa no Brasil – 1974

	Total	Ensino Regular	Instituição Especializada
Federal	12	5	7
Estadual	1.654	1.574	80
Municipal	115	71	44
Particular	581	82	499

Fonte: BRASIL.MEC/CENESP. *Educação especial:* nova proposta. Brasília, Cenesp, 1985b.

Durante esse período, também foram criados auxílios e serviços especiais[57] de caráter educacional, ainda utilizados nos dias de hoje, a fim de buscar garantir às pessoas com deficiência uma situação escolar apropriada. São eles: 1) ensino itinerante, no qual professores especializados visitam diversas escolas comuns públicas prestando atendimento à equipe escolar e aos alunos com deficiência; 2) sala de recursos, ou seja, uma sala da escola comum equipada com materiais e recursos próprios usada por um professor especializado que, a partir de seus conhecimentos, auxilia os alunos com deficiência a obterem condições de permanecerem no ensino comum; 3) classe especial, que consiste em um agrupamento de alunos possuidores de um mesmo tipo de deficiência ou necessidade em uma ou mais salas da escola comum, sem que seja necessária a frequência a uma classe comum; 4) escola especial, ou seja, um estabelecimento voltado exclusivamente para o atendimento educacional de alunos que possuam deficiências, podendo esta ser diurna ou residencial; e 5) ensinos hospitalar e domiciliar, voltados a alunos que não possuam condições, temporárias ou permanentes, de locomover-se até a escola, necessitando de um serviço oferecido por um professor especializado que faça uso de materiais e técnicas apropriados (MAZZOTTA, 1982).

A Tabela 3 mostra esses recursos distribuídos nos estabelecimentos de acordo com a dependência administrativa em 1974, revelando que na esfera estadual, a classe especial anexa à escola comum concentrava o maior número de estabelecimentos, 1.353, enquanto na esfera particular, mais da metade dos estabelecimentos, 399, eram de escolas especiais. Destaca-se que curiosamente as modalidades de atendimento presentes nessa tabela foram organizadas pelo Cenesp da seguinte forma: inicia-se com os atendimentos mais inclusivos

[57] Entende-se por auxílios especiais os recursos empregados para complementar o atendimento oferecido em classe comum e por serviços especiais aqueles voltados ao atendimento especializado sem interface com o ensino comum.

para terminar com os mais segregados, assemelhando-se ao modelo de cascata proposto por Deno (1970 apud MAZZOTTA, 1982, p. 45), o qual é

> [...] planejado para favorecer a movimentação do aluno de um recurso para outro, de acordo com as mudanças ocorridas em suas condições. O sistema de cascata é suficientemente flexível e adaptável para tornar possível a redução da matrícula em educação especial, conservando, contudo, a oportunidade para aqueles alunos que necessitem de recursos da educação especial. (MAZZOTTA, 1982, p. 45).

Tabela 3 –

Número de estabelecimentos, por modalidade de atendimento educacional, segundo as dependências administrativas no Brasil – 1974

Dependência Administrativa	Total	Classe Comum	Classe Comum com Consultor	Sala de Recursos	Classe Especial anexa à Escola Comum	Classe Especial anexa à Hospital	Escola Empresa	Oficina Pedagógica	Atendimento Itinerante	Escola Especial	Outros
Federal	12	1	-	1	2	-	-	-	4	3	1
Estadual	1654	82	317	36	1353	17	1	20	139	52	44
Municipal	115	5	2	5	48	1	-	9	10	40	25
Particular	581	20	14	50	45	11	2	89	34	399	121
Total	2362	108	333	92	1448	29	3	118	187	494	191

Fonte: BRASIL.MEC/CENESP. *Educação especial:* nova proposta. Brasília, CENESP, 1985b, p. 26.

Apesar dos esforços, o trabalho desenvolvido pelo Cenesp gerou descontentamento entre aqueles envolvidos com a educação das pessoas com deficiência. Em 1985, foi constituído um Comitê Nacional[58] que tinha por finalidade realizar um diagnóstico e analisar a situação da educação especial naquele momento para estabelecer prioridades de atuação; propor parcerias com as secretarias estaduais e municipais de ensino, bem como com os setores públicos e privados da sociedade, a fim de conscientizá-los da obrigação de assumirem sua parcela de responsabilidade na integração desse segmento; analisar os recursos existentes e propor meios que viabilizassem ações conjuntas; elaborar instrumentos que

[58] Decreto n. 91.872, de 4 de novembro de 1985. Esse Comitê deveria ser composto de "representantes do Ministério da Educação, Saúde, Previdência e Assistência Social, Interior, Justiça e Trabalho, da Secretaria de Planejamento da Presidência da República, de federações nacionais representativas de grupos ligados ao problema, das classes empresarial e trabalhadoras, das lideranças comunitárias, dos portadores de deficiências, devidamente credenciados, e de especialistas e pessoas de notório saber" (art. 3º), pois considerava-se que "a educação especial extrapola a ação educacional, envolvendo toda área social, particularmente, saúde, reabilitação e trabalho".

assegurassem prioridade na prevenção de deficiências; propor medidas para inserir as pessoas com deficiência no mercado de trabalho; entre outros.

É importante lembrar que nos primeiros anos da ditadura militar o Brasil vivenciava a conhecida fase do milagre econômico (1968 a 1973), que beneficiou diferentes segmentos, menos as populações menos favorecidas economicamente,

> [...] que sofreram violento arrocho salarial mas mantiveram-se caladas, na maioria dos casos, pois havia emprego, era extremamente perigoso se manifestar publicamente, não havia vida político-sindical, a não ser de caráter assistencialista, e ainda havia a possibilidade da casa própria, com a compra do lote nas periferias longínquas e o uso da autoconstrução familiar. As reivindicações dessas periferias irão explodir nos anos 70, quando descobrem serem vários de seus lotes clandestinos, quando não conseguem sobreviver nas casas duramente construídas sem um mínimo de infra-estrutura urbana; e, principalmente, quando o modelo brasileiro do milagre econômico se exaure, iniciando o longo processo de crise econômica pós-1973, que foi escamoteada quanto às suas reais causas, atribuindo-se às causas externas, como a crise internacional do petróleo, as razões do malogro do modelo econômico adotado. (GOHN, 1995, p. 103).

Em 1985, quando o Brasil consolidava a abertura política iniciada no final da década de 1970, abrindo espaço para a criação de novos partidos políticos e movimentos em prol da redemocratização ancorados na defesa dos direitos humanos, as tensões já iniciadas na década anterior agravaram-se. Os movimentos sociais reorganizaram-se e passaram a atuar de maneira mais efetiva na reivindicação de direitos e sua objetivação na legislação. Segundo Gohn (1995), “a união das forças de oposição possibilitou a construção de propostas e frentes de luta. Havia um clima de esperança, de crença na necessidade da retomada da democracia, da necessidade da participação dos indivíduos na sociedade e na política” (p. 111).

Um fator que contribuiu nesse período foi o agravamento da situação econômica brasileira, bem como a ascensão acelerada da inflação e da dívida externa. O crescente descontentamento da maioria da população com o regime fez com que os últimos presidentes do governo ditatorial cedessem à pressão popular e iniciassem o movimento pela redemocratização do país de maneira “lenta, gradual e segura”, de acordo com o *slogan* da época.

Movimentos pelas eleições diretas para a presidência do Brasil, conhecidos como “Diretas Já”, espalharam-se pelo país por meio de comícios, passeatas e manifestações, envolvendo sindicalistas, estudantes, artistas e outros militantes da sociedade civil. Ampliaram-se, também, as pressões internacionais pelo fim da ditadura.

Apesar da resistência do governo militar, o início dos anos 1980 marcou a gradual reabertura política e, em 1985, Tancredo Neves foi eleito indiretamente à presidência do governo civil brasileiro após um longo período de ditadura militar, falecendo às vésperas de

sua posse. Destaca-se que tanto Tancredo Neves como José Sarney, seu vice, não faziam parte do grupo de oposição aos militares.

Sarney (1985 – 1989) assumiu o governo após a morte de Tancredo Neves iniciando a chamada "Nova República", marcada pela grande instabilidade na economia brasileira e crescente aumento nas taxas de inflação. Por outro lado, fomentou um período de esperanças. De acordo com Vieira, S. e Freitas, I. M. (2003), nos primeiros anos do governo Sarney, a legislação autoritária foi revogada, restabelecendo-se as eleições diretas para a presidência, concessão ao voto do analfabeto, liberdade de expressão, entre outros.

No que se refere à área educacional, Marco Maciel, ministro da educação durante os dois primeiros anos do governo Sarney, elaborou um documento, intitulado "Exposição dos motivos"[59] apresentado ao Presidente da República, destacando, entre outras considerações, a importância de redefinir a política de educação especial de acordo com o programa de "Educação para Todos", "com vistas a abrigar no sistema educativo formal parcela da população que depende, fundamentalmente, de iniciativas do poder público", ressaltando os resultados de recente diagnóstico, o qual revelou que dos 12% de pessoas com deficiência, problemas de conduta e superdotados do país, apenas uma parcela pequena deles recebia atendimento educacional. Além disso, afirmou que essa modalidade de educação não deveria destinar-se apenas às crianças e aos adolescentes, mas também aos *adultos* que não a obtiveram, utilizando-se "técnicas apropriadas às condições especiais da natureza dos educandos" (BRASIL, 1985b).

Em outubro de 1985, um mês antes do Comitê apresentar a sua proposta, o Cenesp elaborou o plano "Educação Especial – nova proposta", em que apontou a necessidade urgente de redefinição de uma política nacional brasileira compatível com o novo plano de educação; mencionou alguns problemas básicos da educação especial, "entre eles a concentração do atendimento na faixa etária dos 7 aos 14 anos" (BRASIL, 1985a, p. 3), mas sem serem consideradas "as peculiaridades da população a que se destina" (BRASIL, 1985a, p. 3); a inadequação de metodologias e das formas de avaliação a esse segmento; a insuficiência de recursos materiais, tecnológicos e humanos; e "a limitada participação da sociedade em geral e mesmo do educando e de sua família na busca de soluções para os problemas da educação especial, acarretando desinteresse e descompromisso social para com essas questões (BRASIL, 1985a). Além disso, apontou "a *ausência de uma política de atendimento à pessoa adulta com deficiência*, à pessoa portadora de deficiência mental

[59] Exposição de Motivo, n. 219, de 4 de novembro de 1985.

profunda e a portadora de deficiências múltiplas" (BRASIL, 1985a, p. 4, grifo nosso). Destaca-se que esses apontamentos, apesar de terem sido "diagnosticados" em 1985, são atuais.

Essa proposta inscreveu-se como dimensão da nova política social brasileira, que seria viabilizada mediante participação conjunta da sociedade e do governo, assim como integração aos outros ministérios. Apresentava como prioridade a universalização da educação especial e a democratização do ensino a todas as pessoas com deficiência. Tal documento assemelhou-se ao proposto pelo Comitê, que elaborou o "Plano Nacional de Ação Conjunta", que iniciou o seu trabalho pelo estudo da documentação existente, "fruto das reivindicações de associados que atuam na área desses problemas e dos diversos trabalhos do Ano Internacional da Pessoa Deficiente" (BRASIL, 1985c, p. 6). A seguir, foram traçadas as principais linhas do Plano de Ação Conjunta e foi proposta a criação de uma coordenação executiva destinada a viabilizá-lo. Este documento revelou que o Brasil não possuía levantamentos sistemáticos e fidedignos do número de pessoas com deficiência, ressaltando que a ausência de dados reais sobre esta população dificultava a retratação da real situação das deficiências no país.

No entanto, consta no referido documento que a ONU, na década de 1980, estimava que em países com as características do Brasil, havia cerca de 10% da população com alguma forma de deficiência. Assim, "a impossibilidade de utilizar números reais, para um diagnóstico mais preciso, levou o Comitê a tentar superar este impasse adotando índices básicos para retratar a situação atual das deficiências no país" (BRASIL, 1985a, p. 6), expressos da seguinte forma de acordo com o documento (Tabela 4):

Tabela 4 –

Total da população com deficiência no Brasil – 1985

Deficiência Mental	Deficiência Física	Deficiência Auditiva	Deficiência Múltipla	Deficiência Visual
6,5 milhões (5% da população)	2,6 milhões (2% da população)	1,95 milhões (1,5% da população)	1,3 milhões (1% da população)	600 mil (0,5% da população)

Obs: Estimava-se que a população analfabeta era de 13 milhões.

Fonte: BRASIL. MEC/CENESP. *Educação especial:* nova proposta. Brasília, Cenesp, 1985b.

Quanto à atuação do Cenesp, a avaliação realizada constatou pouco crescimento na área de educação especial, tendo 1,2% de pessoas com deficiência escolarizadas em 1974 e 2,3% em 1985, embora tenha sido considerado que a criação desse órgão permitiu que ações e os recursos nesta área fossem ampliados. O documento também afirmou que "as instituições particulares, responsáveis pelo maior número de atendimentos nas diferentes áreas, não conseguiram o grau de integração desejável com as Secretarias de Educação", denunciando que alguns dispositivos das LDB/61 e 1971 não haviam sido regulamentados até o momento, o que impediu que atividades indispensáveis nesta área fossem efetivadas em consonância com estas leis. Além disso, revelou que a pouca oferta de serviços educacionais concentrava-se nas capitais e centros urbanos das regiões Sul e Sudeste, sendo que a carência de especialistas e professores preparados para o ensino especial também era um agravante a esta situação. Em relação ao ensino profissionalizante, a não terminalidade do processo educacional impedia a integração profissional e social de seu público alvo Dentre outras considerações[60], estipulou 30 ações prioritárias e 89 ações a serem realizadas a médio e longo prazo. E, finalmente, afirmou que a criação de uma coordenação nacional seria indispensável para planejar, estimular e fiscalizar as ações dos diferentes órgãos governamentais, assim como captar recursos para que a teoria proposta fosse utilizada na prática.

Nessa perspectiva, foi criada a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, órgão ligado ao Gabinete Civil da Presidência da República em 1987, que logo foi remanejada para a Secretaria de Planejamento e Coordenação da Presidência e, depois, transitou por diversos ministérios até se estabilizar no Ministério da Justiça.

A Coordenadoria surgiu no período de redemocratização do país, contando com uma participação mais efetiva das próprias pessoas com deficiência e com objetivos mais abrangentes que o Cenesp. "Em 1989, a lei n. 7.853, de 24 de outubro, vai pormenorizar o direito das pessoas portadoras de deficiência, reafirmando competência da Corde nas ações governamentais e medidas que a eles se referem (artigo 12, item I)" (JANNUZZI, 2004, p. 168).

Apesar de divulgar e publicar diversas orientações para facilitar a integração da pessoa com deficiência, a referida Coordenadoria, de acordo com Jannuzzi (2004), não escondeu a dificuldade enfrentada para ampliar o trabalho devido à falta de recursos financeiros, à

[60] Na estrutura complementar desse Plano, pede-se que o Cenesp transforme-se em Secretaria de Educação Especial – Sespe, para a implementação deste Plano no âmbito do Ministério Público. No ano seguinte, por meio do Decreto n. 95.613, de 21 de novembro de 1986, isso ocorre, fazendo do Cenesp um órgão central de direção superior do Ministério da Educação, a Sespe.

desinformação da comunidade, à negação da deficiência, ao assistencialismo desenvolvido pela maior parte das instituições, entre outros.

A Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispôs sobre o apoio e integração social das pessoas com deficiência, instituindo a tutela jurisdicional de interesses coletivos e difusos, assim como sobre a atuação do Ministério Público neste sentido. No seu art. 2º, assegurou às pessoas com deficiência "o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que [...] propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico". Quanto ao direito assegurado à educação, no Parágrafo Único da referida lei, consta que a integração das pessoas com deficiência deveria ser estimulada, no sistema educacional de ensino, como modalidade educativa também na educação supletiva, por meio de reabilitação dos profissionais, adaptação nos currículos e etapas, bem como das exigências para diplomação. Além disso, afirmou que a educação especial deveria ser oferecida, gratuitamente, em estabelecimentos públicos de ensino, sendo que aos alunos com deficiência deveriam ser conferidos os benefícios que os demais educandos receberiam, o que incluía material e merenda escolar, bolsa de estudo, entre outros.

Nessa mesma lei, os artigos 10 e 11 reestruturaram a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência atribuindo-lhe o papel de "órgão autônomo, administrativa e financeiramente, com a destinação de recursos orçamentários específicos" (MAZZOTTA, 1999, p. 81). No art. 15, estabeleceu que a Secretaria de Educação Especial também seria reestruturada para que assim pudesse atender e cumprir o exposto na referida lei.

No que tange propriamente à educação de jovens e adultos, em 1985, o ministro da educação Marco Maciel lançou a discussão do programa "Educação para Todos: um caminho de mudança", em que o documento, de acordo com Di Pierro (2000), apresentava um enunciado genérico, mas inseria a educação de jovens e adultos dentro dos compromissos com a universalização da educação básica, além de assinalar "a reduzida consciência social sobre a importância da educação, a baixa produtividade do ensino, o aviltamento da carreira do magistério, o fluxo inadequado dos recursos financeiros, a insuficiência e inadequada distribuição espacial de vagas escolares" (p. 52).

Durante os primeiros anos do governo da Nova República, a autora supracitada destaca o lugar secundário que a educação de jovens e adultos ocupava na política governamental manifestado na reforma administrativa de 1986, em que se extinguiu a Secretaria de Ensino Supletivo, deixando esta área sem coordenação até 1989, quando foi criada a Coordenação de Ensino Supletivo.

Ressalta-se que em 1985, o Mobral havia sido extinto por estar desacreditado nos meios políticos e educacionais.

> A imagem pública do MOBRAL ficara profundamente identificada à ideologia e às práticas do regime autoritário e sua credibilidade fora duplamente erodida pelas denúncias de desvio de funções [...]. Das 40 milhões de pessoas que, segundo os registros do MOBRAL, se inscreveram nos cursos ao longo dos seus 15 anos de existência, 15 milhões foram certificadas, mas técnicos do órgão admitiam que apenas 10% delas se alfabetizaram de fato. Estigmatizado como modelo de educação domesticadora e de baixa qualidade, o MOBRAL já não encontrava no contexto inaugural da Nova República condições políticas de acionar com eficácia mecanismos de preservação institucional que utilizara no período precedente. (DI PIERRO, 2000, p. 53-54).

O que restou de sua estrutura foi cedido para a Fundação Educar, "que passou a apoiar técnica e financeiramente iniciativas de governos estaduais e municipais e entidades civis, abrindo mão do controle político pedagógico que caracterizava até então a ação do Mobral" (DI PIERRO; JÓIA; RIBEIRO, 2001, p. 62). Novamente os ideários da educação popular puderam ser disseminados nos cursos de educação de jovens e adultos.

Tal Fundação agiu com a colaboração do governo federal, estadual e municipal, tanto no que se refere ao planejamento do atendimento e à formação de educadores quanto à divisão do investimento material, financeiro e humano. Paiva, J. (2005) acredita que estas práticas contribuíram para o enraizamento da educação de jovens e adultos nos sistemas de ensino, principalmente no municipal, já que ao ser extinguida, em 1990, foram os municípios que mantiveram a oferta um pouco mais qualificada de atendimento aos jovens e adultos.

Resumidamente, pode-se dizer que o Brasil iniciou a década de 1990 sem nenhum órgão oficial ou programa governamental voltado à educação de jovens e adultos ou pessoas com deficiência, uma vez que todas as ações voltadas a estes segmentos foram extintas no início do governo Collor como parte do programa de enxugamento estatal de seu mandato. Em outras palavras, tudo aquilo que poderia configurar-se como uma política social de atendimento deixou de existir, embora a Carta Magna aprovada em 1988 assegurasse o direito à educação aos jovens e adultos e às pessoas com deficiência, como será exposto a seguir.

1.4 Constituição Federal de 1988: o reconhecimento de um direito

A década de 1980 é marcada pelo alto índice inflacionário; grande concentração de renda, capital, propriedades e mercado; crescimento econômico em apenas alguns setores etc.

(HILSDORF, 2003). Oliveira, R. (1992) completa este quadro afirmando que nesta década o Brasil estava imerso em uma brutal exclusão, existindo cerca de 60% da população na condição de pobre (39%) ou indigente (17%). Quanto à educação, revela que a permanência dos ingressantes na escola sofreu pouca alteração e que o padrão de qualidade diminuiu[61]. Diante de tal situação, o referido autor aponta que a solução para esse quadro seria de não só garantir, no âmbito educacional, a escolarização de oito anos, mas também implementar medidas com vistas à permanência dos alunos na escola, como as contidas na Constituição Federal em diversos artigos.

A CF/88 representa um salto de qualidade em relação à legislação anterior, introduzindo pela primeira vez a declaração dos direitos sociais, além de garantir o ensino fundamental com um direito público subjetivo, assim como a progressiva gratuidade e obrigatoriedade ao ensino médio, entre outros (OLIVEIRA, R., 2002).

Tais avanços refletem a mobilização de diferentes representantes de minorias sociais, destacando-se a participação na Constituinte realizada entre 1987 e 1988 de pessoas com deficiência e grupos relacionados a elas, como associações, entidades, pais, pesquisadores, profissionais da área de educação especial, entre outros (SOUSA, PRIETO, 2002), assim como de grupos vinculados à educação de jovens e adultos que conseguiram reestruturarem-se no período de abertura política, organizando-se como movimentos de luta para a incorporação de direitos.

Segundo Gohn (1995), nesse período "reivindicou-se não apenas bens em falta, mas reivindicou-se porque eles, bens, eram direitos sociais dos cidadãos. E reivindicou-se ainda que estes bens tivessem uma qualidade mínima, compatíveis com uma vida vivida com dignidade" (p. 204). Na mesma direção, Freitas, M. C. e Biccas (2009) afirmam que durante meados da década de 1980 proclamam-se "os princípios basilares da democracia e da cidadania marcados pela reivindicação por mais e melhores escolas" (p. 313).

Destaca-se que no início de 1987, a Assembleia Nacional Constituinte foi instaurada sob a presidência do deputado Ulysses Guimarães, sendo que o projeto constitucional foi elaborado em sucessivos turnos a partir do trabalho realizado em subcomissões e de consulta popular. Entretanto, cabe lembrar que o movimento pela Constituinte havia sido levantado pela Ordem dos Advogados do Brasil em 1977 e retomado em 1985 com o seguinte *slogan*: "Constituinte sem povo não cria nada de novo" (DI PIERRO, 2000, p. 79).

---

[61] Da população com mais de 10 anos de idade, registra-se que 56% cursaram mais de quatro anos de escolarização, 24% estudaram de um a quatro anos e 20% não chegaram a cursar um ano completo da escola (OLIVEIRA, 2002).

No que se refere à educação, a Associação Nacional de Educação, o Centro de Estudos Educação e Sociedade e a Associação de Pesquisa em Pós-Graduação contribuíram de maneira expressiva no acúmulo e debates de reivindicações essenciais para a melhoria da educação no país, apresentando diagnósticos e prognósticos encaminhados à Assembleia Constituinte (FREITAS, M. C.; BICCAS, 2009).

Assim, a luta dos movimentos sociais do período tiveram alcances positivos na Constituição Federal, promulgada em 5 de outubro de 1988. Dentre os artigos que fazem referência às pessoas com deficiência, destaca-se o art. 23, que dispõe sobre o cuidado com a saúde, assistência pública e proteção como competência comum da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios; o art. 203, que assegura assistência social por meio da habilitação e reabilitação, integrando a pessoa com deficiência à vida comunitária; o art. 227, que prevê a criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as diferentes deficiências, a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, assim como a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos; entre outros.

Em relação ao direito à educação, o texto da Constituição Federal de 1988 inovou ao apresentar, em um mesmo artigo, a garantia desse direito aos jovens e aos adultos, assim como às pessoas com deficiência: art. 208, inciso I – "ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso em idade própria", integrando, pela primeira vez, a educação de jovens e adultos como parte da educação básica; inciso III – "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino"; e inciso VI – "oferta de ensino noturno regular, adequada às condições do educando". Destaca-se que os dispositivos presentes nestes incisos serão comentados posteriormente, no Capítulo 2.

Cabe lembrar que a oferta do ensino noturno regular possibilita ao jovem e o adulto trabalhador frequentar as aulas no período em que não trabalhar. No entanto, é importante que existam escolas de educação de jovens e adultos em todos os períodos (manhã, tarde e noite)[62] para que mais pessoas com baixa ou sem escolaridade possam frequentá-las, pois há adultos que trabalham no período noturno; pessoas idosas que gostariam de estudar, mas não podem ir à escola nesse horário; e pessoas com deficiência que, por falta de oportunidade e adaptações necessárias, não se tornaram independentes e autônomas, necessitando de alguém que tenha a

[62] Atendendo as recomendações da Resolução CNE/CEB n. 3, de 15 de junho de 2010, instituindo as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

disponibilidade de levá-las e buscá-las nesse horário. Além disso, é comum pais de pessoas com deficiência sentirem medo de deixar os filhos ir e vir da escola no período noturno.

Contudo, apesar dos notórios avanços no texto de 1988, Oliveira, R. (2002) adverte que

> [...] não constitui prática estranha, ainda hoje, a recusa de matrícula na primeira série do ensino fundamental a uma criança com dez ou mais anos, sob alegação de que se ela "aguardar" mais um pouco, poderá ingressar em um curso de suplência "encurtando caminho". (p. 26).

O "encurtar caminho" a que o autor refere-se é a possibilidade de cursar o ensino fundamental em menos de oito anos na educação de jovens e adultos, já que no texto constitucional supracitado não é mencionado um período mínimo obrigatório para cursar essa modalidade de ensino.

O estabelecimento de uma idade mínima ocorreu apenas após a Indicação n. 3, de 7 de dezembro de 2004, do Conselho Nacional de Educação (CNE) e Conselho de Educação Básica (CEB), que propunha o reestudo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos no que se refere à duração mínima dos cursos supletivos ou de educação de jovens e adultos e ao limite de idade para o ingresso nos respectivos cursos. Assim, estabeleceu para o ensino fundamental a idade mínima de 15 anos e a duração mínima de dois anos e para o Ensino Médio a idade mínima de 18 anos e a duração mínima de um ano e meio.

Além disso, a Emenda Constitucional de 14 de setembro de 1996 (EC 14/96), Lei n. 9.424, alterou o conteúdo de alguns artigos especificamente relacionados à educação de jovens e adultos, sendo bastante polêmica a sua análise. O que causou um debate maior foi a modificação do inciso I do art. 208, cuja nova redação deixara de considerar obrigatória a matrícula de jovens e adultos no sistema educacional, mudando para: "I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria".

De acordo com Paiva, J. (2005), há pelo menos dois significados para a sua interpretação: 1º) forma de desresponsabilização do Estado na oferta de educação de jovens e adultos, uma vez que a EC 14/96 passou "a adotar uma formulação ambígua, capaz de admitir o não-dever do Estado com o direito, e outras possíveis interpretações diferentes" (p. 183); e 2º), retirando dos jovens e adultos

> [...] *a obrigatoriedade* do cumprimento do ensino fundamental, como se faz com as crianças, pela impossibilidade de exigi-la. Assim sendo, não se trataria de desobrigar o Estado da oferta gratuita do ensino fundamental a quem quer que seja, mas de deixar os sujeitos jovens e adultos livres para decidir por ela. Ou seja, garante-se o direito para todos, mas se deixa ao livre arbítrio. (PAIVA, J., 2005, p. 152, grifo da autora).

Oliveira, R. (2002) corrobora essa visão, acreditando que essa alteração não modificou o direito à educação de jovens e adultos ao ensino fundamental, nem eximiu o Poder Público de sua responsabilidade, garantindo apenas o acesso facultativo a essa população. Em suas palavras:

> O texto original significava que mesmo os indivíduos que já tivessem ultrapassado a idade considerada ideal estariam sujeitos a obrigação prescrita no direito legal. Evidentemente, este entendimento não se materializou em procedimentos jurídicos buscando forçá-los a freqüentar o ensino fundamental; entretanto, este era o seu sentido jurídico: todos, independentemente da idade, estariam obrigados a freqüentar o ensino fundamental e o Estado a garantir-lhes esse direito. O texto substitutivo manteve o direito a todos, mas eximiu os indivíduos que ultrapassaram a idade legal da obrigação de cursar o ensino fundamental, não eximindo o Estado da obrigação de fornecê-lo gratuitamente. (p. 36-37).

Outro tema plausível de discussão trazido pela citada Emenda refere-se à indução à municipalização da educação de jovens e adultos. Arelaro e Kruppa (2002) criticam-na por transferir a responsabilidade da oferta da EJA para o município, já que a grande maioria dos mesmos carece de recursos financeiros para atender adequadamente essa população. As autoras questionam-se sobre como os municípios poderiam assumir tal responsabilidade se não dispõem de verba suficiente para tanto. Acreditam que a EC 14/96 fragilizou o direito ao ensino fundamental ao jovem e ao adulto que a ele não teve acesso quando criança, transformando o dever do Estado em simples oferta desta modalidade de ensino.

Diante da realidade apresentada, pode-se afirmar que os esforços realizados para assegurar o direito à educação da população jovem e adulta ao longo dos anos não foram capazes de “alcançar a universalização do atendimento, nem sequer o êxito na tarefa, ou seja, fazer ler e escrever com competência os que se encontram à margem do domínio do código” (PAIVA, J., 2005, p. 182), uma vez que apesar da oferta da educação para este segmento ser um dever do Estado brasileiro desde a CF/88, não foi implementada no Brasil uma política nacional de educação de jovens e adultos capaz de concretizar a inscrição do direito de forma que todas as pessoas acima de 14 anos, com ou sem deficiência, tenham a possibilidade de enfrentar, por meio da escolarização, os desafios presentes na sociedade (HADDAD, 2007).

Para dar continuidade ao exposto, no próximo capítulo serão apresentados alguns dos avanços e impasses para a garantia da educação de jovens e adultos com deficiência na legislação e política nacional a partir de 1990 até os dias atuais.

2 DO DIREITO CONQUISTADO À LUTA POR SUA EFETIVAÇÃO: OS IMPASSES E AVANÇOS PARA A GARANTIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA A PARTIR DE 1990

Este capítulo tem como objetivo apresentar e discutir os principais documentos norteadores da política adotada para o atendimento de jovens e adultos com deficiência no Brasil a partir de 1990 até os dias atuais, a fim de construir um panorama das garantias legais disponíveis para esta população, problematizando algumas ações governamentais que marcaram retrocesso na consolidação de direitos garantidos na CF/88 e abordando aspectos positivos de outras que contribuíram para a efetivação de conquistas no âmbito educacional para este segmento frequentemente invisível na formulação de políticas públicas.

2.1 Governos Collor e Itamar Franco: educação para todos?

Após quase três décadas marcadas pela ausência de democracia e liberdade de expressão decorrentes da ditadura militar, o Brasil passou a vivenciar o processo de redemocratização a partir das conquistas cidadãs advindas de lutas e utopias em busca de um país melhor. Uma dessas conquistas foi a modificação do entendimento de política social[63], inicialmente estendida somente aos trabalhadores que possuíam vínculo empregatício[64], passando a ser de cobertura universal depois do processo de constituinte, visando a atingir a toda a população, principalmente os menos favorecidos historicamente.

De acordo com Marsiglia, Silveira e Júnior (2005), nessa nova configuração, as políticas sociais deveriam constituir-se "parte do processo estatal de transferência e distribuição de recursos fundamentais à existência dos grupos sociais" (p. 70), visando, "por um lado, a promoção da justiça social e, por outro, o combate à miséria" (p. 71). Porém, com

[63] A política social tem suas raízes no mundo da produção e nos reclamos populares. Consolidou-se em grande parte dos países a partir do século XX, influenciada pela crise social em relação ao trabalho / capital, pela luta de classes e pelo surgimento dos movimentos populares do século XIX. Configura-se como uma estratégia do governo composta por planos, projetos, programas e documentos que visam a trazer uma suposta igualdade de direitos no âmbito da educação, da saúde, da habitação, do lazer, do trabalho, da previdência e da assistência social (VIEIRA, E., 1992).

[64] Exemplos desta política adotada pelo governo de Getúlio Vargas na década de 1930: promulgação de leis de proteção aos trabalhadores, organização de sindicatos, fundação de institutos previdenciários, criação da justiça do trabalho, entre outros, vista brevemente no primeiro capítulo.

o crescimento do Estado capitalista e a consolidação dos princípios neoliberais[65] na orientação da política brasileira, evidenciado pelo corte de gastos nas áreas sociais e focalização das políticas para garantir eficiência na administração pública, o período de implementação das políticas sociais tornou-se conflituoso e contraditório, uma vez que não se podia garantir acúmulo de riquezas para apenas uma parcela da população se todos tivessem acesso aos mesmos direitos e serviços. Assim, as políticas sociais ganharam o caráter de compensação dos perversos efeitos gerados pela acumulação para poder adequar-se a realidade instaurada no início dos anos 1990. Tanto que Peroni (2003) afirma ser no período posterior a 1988 o momento em que as políticas sociais foram expandidas sem serem garantidos os direitos sociais.

Contudo, o movimento da sociedade civil instaurado nos anos da ditadura militar tornou-se, no final da década de 1980 e, principalmente, ao longo da década de 1990, um instrumento político para expressar protesto e reivindicar melhorias sociais. A consolidação dos fóruns simboliza isso, uma vez que, ao mesmo tempo em que evidenciou os conflitos e as tensões, também apontou questões relativas à fragmentação, à setorialização, à natureza e ao âmbito das decisões.

Pode-se dizer que a sociedade civil assumiu a bandeira de luta do "direito a ter direito" pela necessidade gerada pelas políticas sociais adotadas que foram na contramão daquilo conquistado no processo de constituinte e incorporado na CF/88. Desse modo, de acordo com Silva, M. L., Wanderley e Paz (2006), ao mesmo tempo que "o capitalismo consolidou-se como sistema mundial, de outro, 'mundializaram-se' resistências e lutas contra-hegemônicas, difundindo-se a noção de uma cidadania universal" (p. 18).

Assim, ao longo dos anos de 1990 até os dias atuais, os grupos sociais tiveram grande papel para que as leis fossem implementadas e para que houvesse espaços de diálogo e negociação entre as diferentes forças sociais, embora o empate travado com os governos deste período não tenham sido fáceis, como mostra a seguir.

Em 1990, Fernando Affonso Collor de Melo (1990 – 1992) foi eleito presidente por meio do voto direto, assumindo o governo com uma inflação mensal em torno de 80%. Com o intuito de contê-la, lançou um programa de estabilização logo após a sua posse, estimulando a

[65] A adesão aos princípios neoliberais não ocorreu apenas no Brasil, uma vez que foi resultado de um processo internacional mais abrangente interligado à globalização e à internacionalização da economia, destacando-se com a crise do modelo econômico em 1973 (crise do petróleo) que ocasionou baixas taxas de crescimento combinadas com altas crises de inflação, inspirando o investimento na construção de um Estado forte, disciplinado orçamentariamente, que contivesse os gastos com o bem-estar social, restaurasse a taxa considerada natural de desemprego – forma de desequilibrar a ação dos sindicatos –, incentivasse as privatizações e trouxesse uma saudável desigualdade para estimular a economia de mercado (ANDERSON, 1995). Os primeiros governos que incorporaram os ideais neoliberais em suas práticas foram os dos Estados Unidos e da Inglaterra durante os mandatos de Ronald Reagan (1981 – 1989) e Margaret Thatcher (1979 – 1990), respectivamente.

competitividade no cenário globalizado, reduzindo o patrimônio público, enxugando o quadro pessoal da União e fazendo com que as privatizações tornassem-se palavra de ordem em sua administração. Porém, é importante lembrar novamente que a sociedade civil não agiu de forma passiva nesse período, organizando-se e lutando contra o processo de enxugamento do Estado e dos órgãos públicos (VIEIRA, S., FREITAS, I. M., 2003).

Mesmo assim, Collor extinguiu a Fundação Educar, comentada no capítulo anterior, "deixando sem qualquer sucedâneo o campo da EJA, e interrompendo o atendimento de milhares de alunos" (PAIVA, J., 2005, p. 186). Nas palavras de Di Pierro (2000), "da noite para o dia, os órgãos públicos e entidades civis conveniados à Fundação viram-se diante da insólita situação de possuírem classes, alunos e professores, mas não disporem de recursos para mantê-los" (p. 85). Em decorrência disso, muitas organizações da sociedade civil voltaram seus esforços para a alfabetização dessa população e grande parte dos municípios assumiu a responsabilidade pela oferta dessa modalidade de ensino dada à falta de incentivo político e financeiro do governo federal.

No lugar da Fundação Educar, Collor lançou o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania. Para a elaboração deste programa, formaram-se comissões estaduais e municipais que, apesar de sua representatividade e empenho dedicado ao combate do analfabetismo, foram extintas pelo ministro da educação do governo Collor, Goldemberg, sob a justificativa pública de "ser a morte a solução social para o problema do adulto analfabeto, pois este já havia aprendido a sobreviver sem escolarização" (JORNAL DO COMÉRCIO, 1991 apud ARELARO; KRUPPA, 2002, p. 93).

Apenas para complementar essa forma de pensar o adulto analfabeto, em 1990, o educador Darcy Ribeiro, durante o Congresso Brasileiro de Alfabetização ocorrido em São Paulo, "diante de Paulo Freire, de câmeras de vídeo e olhares atônitos de 1.500 pessoas, expressou sua posição, desqualificando a educação de jovens e adultos" (PAIVA, J., 2005, p.186), ao professar a seguinte frase: "Deixem os velhinhos morrerem em paz!". Destaca-se que nesse período, a situação brasileira era alarmante, fazendo com que o país fosse indicado para compor o grupo de países priorizados pela ajuda internacional por ser uma das nações com maior número de analfabetos no mundo (ARELARO; KRUPPA, 2002).

O governo Collor também extinguiu, em 1990, a Secretária de Educação Especial, sendo as suas funções remanejadas para a Secretária Nacional de Educação Básica (MAZZOTTA, 1999). Nesse mesmo ano, pelo Decreto n. 99.678, de 8 de novembro, o Departamento de Educação Supletiva e Especial passou a ser responsável por essa

modalidade de ensino e também pela supervisão da Coordenadoria de Educação Especial. No art. 10 desta lei foram expostas as competências deste Departamento da seguinte forma:

> I - subsidiar a formulação de políticas, diretrizes, estratégias e critérios para o desenvolvimento do ensino supletivo e da educação especial e apoiar as ações necessárias à sua definição, implementação e avaliação;
> II - apoiar os Sistemas de Ensino na formulação, implementação e avaliação de políticas de formação e valorização do magistério, no âmbito de sua competência;
> III - viabilizar a assistência técnica e propor critérios para a assistência financeira aos Sistemas de Ensino;
> IV - fomentar a geração, o aprimoramento e a difusão de metodologias e tecnologias educacionais que ofereçam a melhoria de qualidade e a expansão de oferta dos serviços educacionais, no âmbito de sua competência;
> V - propor e apoiar a articulação, com organismos governamentais e não-governamentais, nacionais e estrangeiros, bem como com organismos internacionais, objetivando fortalecer a cooperação e o intercâmbio que contribuam para o desenvolvimento do ensino supletivo e da educação especial;
> VI - promover a execução de programas de alfabetização e de programas formais e não-formais de educação básica para jovens e adultos que não tiveram acesso à escola ou que dela foram excluídos;
> VII - contribuir para o aperfeiçoamento dos dispositivos legais relativos ao ensino supletivo e à educação especial, promovendo ações que conduzam à sua observância. (BRASIL, 1990).

Nota-se que esse artigo trata o ensino supletivo e a educação especial como áreas distintas (inciso VII). Em nenhum momento relacionou-as, possibilitando a inferência que as pessoas com deficiência não faziam parte da educação de jovens e adultos com um público real ou potencial. A união dessas duas modalidades em um único departamento não foi capaz de fazer avançar o atendimento educacional de jovens e adultos com deficiência.

Ainda em 1990, apesar do pequeno incentivo governamental, o Brasil participou da Conferência de Educação para Todos, em que diversos países reuniram-se para discutir problemas relativos à educação, apontar soluções e firmar compromissos. Desta Conferência resultou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, aprovada em Jomtien, Tailândia, em que há o relato de diversos problemas referentes à educação, entre eles a existência de mais de 960 milhões de adultos sem escolarização no início dos anos 1990, apesar dos esforços empregados por muitos países no combate ao analfabetismo. A referida declaração também apresentou objetivos focados na garantia da educação para todos, como: 1) universalização da educação, de modo que todas as crianças, jovens e adultos pudessem obter condições de aproveitar as oportunidades educacionais para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem; 2) garantia de

igualdade de acesso à educação às pessoas com qualquer tipo de deficiência; e 3) eliminação de preconceitos e estereótipos; entre outros.

Cabe destacar que apesar da importância dessa declaração, o emprego do termo "satisfação de necessidades básicas de aprendizagem" de crianças, jovens e adultos gerou muita polêmica, uma vez que, de acordo com Cendales (1996), a expressão "necessidades básicas" foi compreendida por muitos governos e programas como garantia do mínimo e não do fundamental para assegurar a dignidade humana. Ainda, este autor ressalta que a ideia difundida após a Conferência de Jomtien encobriu uma nova discriminação, pautada em pilares distintos: os ricos possuem valores e interesses, enquanto os pobres apenas necessidades.

Haddad (2001) também teceu críticas à forma simplista e restrita com que os princípios presentes na referida Declaração foram traduzidos nas políticas educacionais dos países de terceiro mundo. "A idéia de educação para todos foi interpretada pelos reformadores como educação somente para crianças e adolescentes. Perdeu-se assim o princípio de uma educação que se realiza do nascimento até à morte, continuamente" (HADDAD, 2001, p. 197). Além disso, o autor questionou: se esta declaração fosse mundial e para todos, deveria "servir de guia para todos os países e não só para os do terceiro mundo" (p. 198).

Embora essas e outras críticas à declaração supracitada tenham ocorrido, o fato é que após se defender enfaticamente a educação para todos, muitas minorias tiveram a oportunidade de reivindicar seus direitos e ganhar espaço nos grupos de discussão sobre o direito à educação para todos. O ensino brasileiro deparou-se com o desafio de encontrar soluções que respondessem "à questão do acesso e da permanência dos alunos nas suas instituições escolares" (MANTOAN, 2006, p. 15) de forma a garantir a aprendizagem de todos os envolvidos.

Retomando ao governo Collor, a crise decorrente da má administração manifestada pelos constantes atos de corrupção fez com que, em 1992, fosse instaurado o processo de *impeachment* conduzido por diferentes setores da sociedade, destacando-se o dos jovens, que protagonizaram o movimento dos "caras pintadas", como ficou conhecido na época, marcando a retomada do movimento estudantil no Brasil "de forma nova, alegre, descontraída" (GOHN, 1995, p. 143).

Após o afastamento de Collor do poder, Itamar Franco (1992-1994) assumiu o governo, imprimindo contornos discretos à sua gestão e contando com o auxílio de pessoas de sua confiança e de notoriedade nacional (VIEIRA, S., FREITAS, I. M., 2003), como Fernando Henrique Cardoso (FHC). Realizou um plebiscito, em 1993, para consultar a população sobre a forma e sistema de governo de preferência nacional, sendo mantido o

sistema atual pela maioria dos votos. No plano econômico, foi adotado o Plano Real, introduzindo uma nova moeda para conter a inflação. “Sua ênfase está na contenção de gastos públicos, aceleração do processo de privatização, controle da demanda através do aumento de juros e abertura às exportações, o que provocaria a queda dos preços internos” (VIEIRA, S., FREITAS, I. M., 2003, p. 153). No âmbito educacional, desencadeou a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) a fim de atender aos acordos internacionais firmados pelo governo anterior, uma vez que havia a possibilidade do Brasil ser desqualificado internacionalmente por não ter cumprido o proposto na Conferência Mundial de Educação para todos. Tal documento apresenta uma análise da situação educacional brasileira, traçando metas para erradicar o analfabetismo em dez anos.

De acordo com o então ministro Murilo Hingel, o Plano Decenal “foi concebido e elaborado para ser um instrumento guia na luta pela recuperação da educação básica do País” (BRASIL, 1993, p. 5), não sendo algo definitivo e acabado, pronto para ser adotado pelas escolas, mas um instrumento para o início do debate nas unidades escolares e auxílio na elaboração do plano da escola (BRASIL, 1993).

Assim, logo no início do documento são propostas algumas questões para orientar a discussão e conhecimento da realidade escolar acerca do acesso (incluindo neste item a educação de jovens e adultos), sucesso escolar, aprendizagem, professores e profissionais do ensino, gestão, relacionamento com a comunidade, cidadania na escola[66] (mencionando pela primeira vez as pessoas com deficiência), bem como financiamento e gastos com a educação. No plano também foi salientado a falta de um esforço coletivo entre as três esferas do poder público para a formulação de uma política de educação para todos, além de fazer um balanço da situação educacional do período. O referido plano mencionou, brevemente, a necessidade de uma atenção diferenciada a um contingente expressivo no Brasil: as pessoas com deficiência. Apresentou, ainda, um conjunto de estratégias para garantir a universalização do ensino fundamental e erradicar o analfabetismo (BRASIL, 1993).

Entre as metas apresentadas no plano, encontra-se a de ampliar o atendimento a jovens e adultos na educação básica. No item sobre melhoria do acesso e permanência na escola, está previsto: “integração à escola de crianças e jovens portadores de deficiência e, quando necessário, o apoio a iniciativas de atendimento educacional especializado”, bem como

[66] “A Escola é espaço de aprendizagem e exercício da cidadania. Todos têm o mesmo direito à educação. Todos são iguais perante a Lei. Como essas afirmativas estão sendo vivenciadas na escola? A escola está trabalhando o desenvolvimento da cidadania? Pobres, ricos, índios, negros, brancos, mulheres; pessoas portadoras de deficiências, de condutas típicas e de altas habilidades; seguidores de diferentes religiões, membros de diversos partidos políticos ou de variadas organizações sindicais e comunitárias são tratados com o mesmo respeito, sejam professores ou alunos? Existem tratamentos diferenciados na escola? Se há que ações poderiam eliminá-los?” (BRASIL, 1993, p. 11).

"sistematização da educação continuada de jovens e adultos" (BRASIL, 1993, p. 48). Também está indicado a garantia das necessidades básicas da educação para crianças, jovens e adultos por meio de "c*onteúdos mínimos* de aprendizagem que atendam a *necessidades elementares da vida contemporânea*" (BRASIL, 1993, p. 17, grifo nosso). Nota-se que os termos destacados exemplificam, em parte, algumas das críticas referentes à adoção da expressão "necessidades básicas de aprendizagem" citadas anteriormente.

Ainda, foi publicado, em 1993, o Decreto n. 914 instituindo a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência[67], visando a assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais desta população (BRASIL, 1993, art. 1º), além de definir pessoa com deficiência como aquela que "apresenta, em caráter permanente, perdas ou anormalidades de sua estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, que gerem incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano" (BRASIL, 1993, art. 3º). Contudo, partiu-se do princípio que as pessoas com deficiência deveriam "receber igualdade de oportunidades na sociedade por reconhecimento dos direitos que lhes são assegurados, sem privilégios ou paternalismos" (BRASIL, 1993, art. 4º, III). Além disso, apresentou como um de seus objetivos garantir "o acesso, o ingresso e a permanência da pessoa portadora de deficiência em todos os serviços oferecidos à comunidade" (BRASIL, 1993, art. 6º, incluindo a escola pública.

Também em 1994, a Lei. n. 10.098, de 23 de março, estabeleceu normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida em logradouros, edifícios, meios de transporte e banheiros públicos ou de uso coletivo, bem como acessibilidade nos sistemas de comunicação e sinalização.

Outro documento que evidencia o quanto essa população estava sendo visualizada como possuidora de direitos foi a Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática em Educação Especial[68] (UNESCO, 1994). Essa declaração consagrou muito do que estava sendo discutido e problematizado no período em relação às pessoas com deficiência e outras minorias linguísticas, étnicas e culturais.

---

[67] O Decreto n. 3.298 de 1999 regulamenta a Lei n. 7.854 de 1989, publicada pela Corde, além de dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Em relação à Política anterior, publicada em 1994 e já citada, apresenta mudanças, mas não de maneira expressiva em relação à garantia de direitos. Entre estas mudanças, destacam-se: a incorporação da definição de deficiência, deficiência permanente e incapacidade (art. 3º); o estabelecimento de categorias para enquadrar as pessoas com deficiências física, auditiva, mental e visual (art. 4º); a "garantia da efetividade dos programas de prevenção, de atendimento especializado e de inclusão social" (art. 7º, V); e uma seção referente ao acesso à educação, com dispositivos semelhantes ao da LDB/96 (Seção II).

[68] Não se pretende explorar nesta pesquisa todos os documentos internacionais aprovados após 1990, apesar de se ter ciência da sua importância na construção de uma política pública de atendimento para o público estudado.

Essa declaração exerceu grande influência para o movimento de educação e expressou o reconhecimento de que o desafio da escola seria desenvolver uma educação que atendesse as necessidades de todos, o que implicaria na modificação das atitudes discriminatórias, na criação de comunidades acolhedoras e no desenvolvimento de uma sociedade inclusiva. Ressaltou que por ter sido ínfimo o número de crianças com deficiência a ter acesso à educação no passado, a realização de um esforço comum para alfabetizar adultos com deficiência seria imprescindível, sendo necessário, para isso, a criação de programas suplementares de apoio pedagógico na escola, tecnologia apropriada, ajuda de professores especializados e de pessoal de apoio externo.

A citada declaração passou a ser amplamente discutida no Brasil e contribuiu para o debate e para a formulação de propostas de mudanças em relação ao atendimento das pessoas com necessidades educacionais especiais, embora muito do que está contido nela já fosse pauta de reivindicação dos profissionais atuantes na área e das próprias pessoas com deficiência.

Com o fim de mandato de Itamar Franco e a mudança de governo, outros debates instauram-se a partir das novas propostas governamentais de atendimento a essa população. Desse modo, será apresentado, a seguir, como os governos subsequentes buscaram garantir o direito à educação de jovens e adultos com deficiência. Ressalta-se que serão comentados, primeiramente, alguns programas governamentais tanto do governo FHC quanto do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, mas conhecido como Lula, para, posteriormente, apresentar a legislação que garante o direito à educação devido à extensão e polêmica que as mesmas trazem.

2.2 Jovens e adultos com deficiência: direitos garantidos nos governos FHC e Lula?

Em 1995, Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002) assumiu a presidência do Brasil e com incentivo governamental, o modelo neoliberal difundido em muitos países desenvolvidos ganhou maior destaque no Brasil, influenciando a realização de algumas reformas que visavam a conter os gastos públicos e a contribuir com o programa de estabilização econômica adotado pelo governo federal desde o início dos anos de 1990 (HADDAD, 2007). Essas reformas implicaram em privatizações de empresas públicas e instauraram um modelo descentralizado de gestão das políticas sociais.

Porém, de acordo com Oliveira, D. (2009), não foi apenas o Brasil que sofreu com as implicações das reformas nos anos de 1990, pois a implementação das mesmas ocorreu em âmbito internacional desde anos anteriores, tendo como características cinco elementos fundamentais:

> 1. A melhoria da economia nacional por meio do fortalecimento dos vínculos entre escolaridade, emprego, produtividade e comércio.
> 2. A melhoria do desempenho dos estudantes nas habilidades e competências relacionadas ao emprego.
> 3. A obtenção de um controle mais direto sobre currículo e a avaliação.
> 4. A redução dos custos da educação suportados pelos governos.
> 5. O aumento da participação da comunidade local a partir de um papel mais direto na tomada de decisões relacionadas com a escola e através da pressão popular por meio da livre-escolha de mercado[69]. (OLIVEIRA, D., 2009, p. 200).

Bresser Pereira (1997), autor da Reforma do Estado no Brasil durante a gestão FHC, defendeu os pressupostos listados acima, definindo, ainda, o Estado do século XXI como social-liberal. Em suas palavras:

> [...] social porque continuará a proteger os direitos sociais e a promover o desenvolvimento econômico; liberal, porque o fará usando mais os controles de mercado e menos os controles administrativos, porque realizará seus serviços sociais e científicos principalmente através de organizações públicas não-estatais competitivas, porque tornará os mercados de trabalho mais flexíveis, porque promoverá a capacitação dos seus recursos humanos e de suas empresas para a inovação e a competição internacional. (p. 18).

Para colocar a Reforma em prática, definiu como fundamental: 1) reduzir despesas com funcionários, terceirizando serviços auxiliares ou de apoio a fim de diminuir o gasto do Tesouro com aquilo que o mercado competitivo gerencia melhor por meio de licitação pública; 2) publicizar os serviços sociais e científicos, ou seja, tornar uma "organização de direito estatal em uma de direito privado, mas pública não-estatal" (BRESSER PEREIRA, 1997, p. 19), já que considera público tudo aquilo que é voltado para o interesse geral da população e não-estatal todas as entidades sem fins lucrativos; 3) promover programas de desregulação para ampliar a competitividade do mercado no cenário internacional e diminuir a intervenção estatal; e 4) aumentar a governança, governabilidade e centralização[70] das decisões, além da descentralização das responsabilidades com outras esferas administrativas.

Bresser Pereira (1997) tinha a crença que, ao redefinir o papel do Estado, deixaria "para o setor privado e para o setor público não-estatal as atividades que não lhe são específicas" (p. 22), defendendo como a principal função do Estado, apenas, "legislar, regular, julgar, policiar, fiscalizar, definir políticas, fomentar" (p. 29). Para ele, investimentos em infraestrutura e em serviços públicos não deveriam ser atividades exclusivas do Estado,

---

[69] A autora utilizou com referência os estudos realizados por Bali, Stephan J. Grandes políticas, un mundo pequeno. Introdución a una perspectiva internacional de lãs políticas educativas. In: Nardodowski, M. (org.). Nuevas tendencias en políticas educativas. Buenos Aires: Granica, 2002, p. 103-128.

[70] A política educacional atual descentralizou as responsabilidades administrativas, mas, ao mesmo tempo, centralizou o controle das diretrizes educacionais, avaliando institucionalmente os diferentes programas a partir de uma visão única de educação.

podendo ser compartilhadas. Além disso, investir em atividades da área social e científica, garantindo direitos a todos, era difícil para o Estado, mas não para o mercado, por isso incentivava a concorrência privada. Ainda, ao defender a publicização de serviços sociais e científicos, considerava legítimo a sociedade financiar e dirigir programas e serviços de caráter público não-estatal.

Diante de tal orientação política, os programas criados pelo governo federal neste período, bem com as leis aprovadas refletem os fundamentos da Reforma do Estado. No que se refere à redução de gastos públicos, a reforma educacional proposta por meio de medidas normativas, legislativas e de controle focalizou as ações no ensino fundamental voltado às crianças e aos adolescentes por considerá-los parte do público que proporcionaria maior retorno econômico (DI PIERRO, 2000), deixando à margem do sistema outros segmentos sociais.

Para Machado, K. (2006), "a focalização é colocada como uma alternativa para diminuir as pressões dos excluídos sem necessariamente aumentar os gastos sociais" (MACHADO, K., 2006,. 24). Contudo, é importante lembrar que:

> [...] focalizar não é o mesmo que priorizar. A focalização pressupõe redirecionamento de objetivos, isto é, mudança de perspectiva na medida em que implica que direitos a serem garantidos universalmente sejam assegurados apenas àqueles atingidos pela condição de exclusão, transformando tais direitos em ações compensatórias. Nesta medida, sai do horizonte a possibilidade de superação ou minimização das desigualdades sociais por meio da oferta de políticas públicas de qualidade que têm, por isso, a estatura de direitos. (ROCHA, 2003, p. 10).

Um dos instrumentos utilizados para concretizar a reforma educacional foi a aprovação da polêmica EC/14, que alterou o inciso I do art. 208 da CF/88, já comentado no capítulo anterior, bem como previu a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), excluindo a educação de jovens e adultos[71] de seu cômputo. Tais medidas, de acordo com Vieira, S. e Freitas, I. M. (2003), caracterizaram-se como um retrocesso às conquistas obtidas na "Constituição cidadã", já que durante o governo FHC adotou-se uma postura inversa e contraditória ao que vinha sendo defendido como o ideal para um público que já havia sido excluído por tantas vezes em função de sua condição social e escolaridade. Os programas federais desenvolvidos nesse período confirmam o exposto acima. Além disso, como afirma Peroni (2003), "é no financiamento que se materializam as reais prioridades, não no discurso" (p. 119).

Ressalta-se que quando uma política de focalização em um segmento é proposta, perde-se a dimensão universalizadora dos direitos anunciados constitucionalmente, fazendo

[71] As implicações do Fundef na educação de jovens e adultos serão comentadas posteriormente.

com que o compromisso com a erradicação do analfabetismo e com oferta de ensino adequada às necessidades dos educando tornam-se difíceis de serem realizadas por meio de ações públicas. Ainda mais quando o programa implementado pelo governo federal para atendimento de jovens e adultos em situação de analfabetismo transfere a responsabilidade por este segmento para outras esferas, como revelam as informações sobre o Programa Alfabetização Solidária (PAS).

O PAS, criado em 1997, foi um programa desenvolvido pela Comunidade Solidária, vinculada à Presidência da República, que pretendia desenvolver ações sociais de combate à pobreza. Visava a diminuir as taxas de analfabetismo do país oferecendo alfabetização ao público mais jovem, entre 15 a 19 anos, inicialmente residentes das regiões Norte e Nordeste do país, mas, posteriormente, aos das regiões Centro-Oeste e Sudeste também.

O programa contou com a parceria de universidades que selecionavam e capacitavam seus alunos ou pessoas escolhidas pela administração do município que iriam trabalhar para tornarem-se educadores e coordenadores, além de possíveis desenvolvedores de materiais pedagógicos usados nas aulas. Para tanto, os coordenadores deveriam receber, teoricamente, uma bolsa mensal no valor de R$ 200,00 e os monitores alfabetizadores, no valor de R$ 120,00, mas isso nem sempre ocorreu ao longo da gestão do programa (DI PIERRO, 2000).

A partir de 1999, o PAS[72] passou a contar com o apoio da sociedade civil ao lançar a campanha “Adote um aluno”, fazendo com que cada doador ficasse responsável pelo custo mensal de metade do valor estimado por educando durante seis meses, enquanto a União responderia pela outra metade. A contribuição “solidária” poderia reverter-se em divulgação da empresa participante no espaço da mídia e materiais impressos.

Paiva, J. (2005) tece críticas em relação à mercantilização de ações solidárias complementadas por recursos da União, fazendo da educação uma mercadoria, vendida a empresários e artistas por meio de propagandas. Na mesma direção, Silva, M. L., Wanderley e Paz (2006) afirmam que ações como essa marcaram a atuação neoliberal nas políticas brasileiras, além de fortalecer o terceiro setor, ou o chamado público não-estatal, em que “entidades sociais, organizações não-governamentais, fundações empresariais se multiplicam, e muitas tornam-se operadoras das políticas sociais” (p. 16), conferindo a estas políticas, em muitos momentos, o caráter de mercado.

[72] O Programa Alfabetização Solidária, mesmo com o término do mandato de FHC, continua a existir por meio de uma Organização Não-Governamental que recebe o nome de AlfaSol. Maiores informações sobre a atuação deste programa, consultar: www.alfasol.org.br.

Assim, essa nova forma de atuação do governo frente as demandas sociais retirou do Estado o papel de provedor para fazê-lo indutor e articulador de políticas sociais, aproximando o privado do setor público. Para Oliveira, D. e Duarte, A. (2005) essa aproximação

> [...] traduziu-se na transformação das necessidades sociais e coletivas dos trabalhadores em demandas mercantis, devendo, estas, serem supridas pelo setor privado, ampliando, ao máximo, a margem de atuação das empresas particulares em um espaço antes coberto pelo setor público. Com a desculpa da racionalização de gastos, privatizam-se os serviços sociais, quem pode vai ao mercado e quem não pode deve ser encaminhado para a assistência, segmentando ainda mais a pobreza. (p. 286).

O PAS também foi criticado por outros estudiosos da área por não proporcionar formação adequada aos educadores, tampouco uma educação de qualidade aos alunos.

Ao final da gestão FHC evidenciou-se, como aponta Di Pierro (2000), que o tempo previsto para a alfabetização no PAS era curto e "insuficiente para consolidar minimamente as aprendizagens realizadas em contextos culturais em que os usos sociais da leitura e da escrita são restritos, sendo necessário promover a continuidade de estudos" (p 226). Em virtude disso, muitos governos municipais viram-se obrigados a criar cursos de suplência de ensino fundamental a jovens e adultos, recorrendo, muitas vezes, ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação para obtenção de um auxílio financeiro mínimo, mesmo que insuficiente para a manutenção de classes com qualidade.

Arelaro e Kruppa (2007) ampliam essas críticas ao afirmarem que durante o governo FHC, "a EJA saiu do Ministério da Educação (MEC) e se transformou em ação social da então primeira dama do país, que criou e exercia a presidência do Programa Comunidade Solidária" (p. 90). Contudo, é importante destacar, como assinala Di Pierro (2000), que o PAS, embora tenha se configurado como o principal instrumento de política governamental durante o governo FHC, não se propôs a ser

> [...] uma política pública universal para atender ao direito constitucional de todos os cidadãos ao ensino fundamental, configurando tão somente um programa focalizado de assistência social destinado a minimizar efeitos de marginalização educacional e cultural associados à condições de pobreza extrema. Isso não impede que, na ausência de uma política pública federal mais abrangente de ensino fundamental de jovens e adultos, o PAS seja apresentado por técnicos e assessorias de comunicação social de órgãos governamentais, ou interpretado pelos meios de comunicação de massa, como uma estratégia alternativa de universalização do acesso à alfabetização, equívoco no qual incidem inclusive membros das elites econômicas, políticas e intelectuais. (p. 240).

Além do PAS, o governo federal investiu em ações de proteção social garantido por meio de programas de renda mínima articulados a outros, como programas educacionais, como tentativa de amenizar os impactos gerados pelo acúmulo de riquezas para manter o sistema capitalista, satisfazendo algumas necessidades básicas sociais. Esses programas enquadram-se nos chamados de compensatórias, pois objetivam a assegurar permanentemente "condições mínimas de subsistência àqueles que perdem a capacidade de gerar renda suficiente para seu sustento" (MARSIGLIA; SILVEIRA; JÚNIOR, 2005, p. 71). Destaca-se que tais políticas fortalecem a prática assistencial e distanciam os seus beneficiários da dimensão de usufruto de direitos.

Oliveira, D. e Duarte, A. (2005) acreditam que esse modelo de política social adotado pelo governo na década de 1990 e mantido até os dias de hoje dividiu os cidadãos brasileiros em dois grupos: o primeiro, formado pelos contribuintes e consumidores, que alimentam o sistema capitalista e por isso são possuidores de direitos; já o segundo, pelos destituídos e assistidos, em que as políticas voltadas a eles objetivam-se, apenas, a aliviar a pobreza.

Durante a gestão FHC, alguns programas de educação à distância também foram criados, juntamente com as telesalas, constituindo-se em uma das principais alternativas para diminuir as defasagens de escolaridade no Brasil. Em 1998, foi criado, também, o Plano Nacional de Formação do Trabalhador, coordenado pela Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho, destinado à formação complementar da população economicamente ativa, buscando elevar a escolaridade de jovens e adultos.

Outros dois programas foram criados nessa época, são eles: o Programa Recomeço, iniciado em 2001, com recursos do Tesouro e do Fundo de Combate à Pobreza, e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, iniciado em 1998, com foco na alfabetização inicial, embora ofertasse, também, escolarização fundamental, qualificação técnico-profissional, bem como formação de professores em níveis médio e superior.

Fazendo um balanço do governo FHC, Di Pierro (2001) acredita que os programas implementados em prol da educação de jovens e adultos configuraram-se como ações compensatórias de combate à pobreza, agindo na ausência de uma política pública universal de ensino básico para jovens e adultos.

Destaca-se que aqueles que possuíam alguma deficiência não foram sequer trazidos como público potencial da política adotada nesse período, embora a pressão social crescesse com a luta pela garantia de direitos a essa população. Além disso, as poucas ações voltadas ao atendimento educacional ocorridas durante esse período não contaram com o planejamento das etapas subsequentes, já que visavam apenas a alfabetização em um curto período de tempo,

não garantindo a continuidade da escolarização como assegurado na legislação brasileira, bem como não realizaram uma avaliação governamental da qualidade dos programas ofertados. Como salienta Viera, M. (2004), o direito à educação não pode reduzir-se à alfabetização, pois:

> A experiência acumulada pela história da EJA nos permite reafirmar que intervenções breves e pontuais não garantem um domínio suficiente da leitura e da escrita. Além da necessária continuidade no ensino básico, é preciso articular as políticas de EJA a outras políticas. Afinal, o mito de que a alfabetização por si só promove o desenvolvimento social e pessoal há muito foi desfeito. Isolado, o processo de alfabetização não gera emprego, renda e saúde. (p. 85-86).

Além disso, é fundamental separar alfabetização e pós-alfabetização, já que a primeira nem sempre é o ponto de partida da educação de jovens e adultos. Ainda, é necessário que se ofereça, também, diversificação dos conteúdos e que exista a possibilidade de certificação para aqueles que a desejarem, o que não é possível ocorrer em cursos de curta duração. Nessa direção, Paiva, J. (2005) acrescenta:

> Alfabetizar, sem a garantia da escolarização é insuficiente para alterar o quadro da desigualdade e da exclusão do direito à educação. Como sujeitos de um direito interditado socialmente, jovens e adultos, quando imersos na atividade do trabalho, são exigidos, contraditoriamente, da competência para aquilo que lhes foi interditado: saber ler e escrever. Se não são trabalhadores, o não saber ler e escrever acaba sendo a causa eficiente que lhes faz passar de vítimas a culpados. (p. 201).

Entende-se, desse modo, que os referidos programas, em especial o PAS, não se constituíram em uma política social efetiva, uma vez que não contribuíram para a diminuição de desigualdade e exclusão social, objetivo central da política social, assim como não foram capazes de garantir o direito à educação de jovens e adultos com ou sem deficiência. Serviram, apenas, para ampliar as estatísticas de atendimento. Como reitera Di Pierro (2000), tais programas configuraram-se em

> [...] programas setoriais ou focalizados, dirigidos a públicos-alvo específicos, precariamente institucionalizados e, conseqüentemente, bastante vulneráveis ao risco de descontinuidade político-administrativa. A diversidade de padrões pedagógicos, de gestão e financiamento, a precariedade da articulação entre os três programas federais, assim como entre eles e os sistemas estaduais e municipais de ensino, denotam a ausência de uma coordenação de política intergovernamental de educação de adultos, à qual o Ministério da Educação parece ter renunciado. (p. 257).

Em 2003, Lula (2003 / atual) assumiu a presidência do Brasil, reascendendo a esperança de que a situação social do país apresentaria avanços. Cristovam Buarque foi nomeado ministro da educação, declarando, logo no início de suas atividades, buscar unir esforços para alfabetizar, em quatro anos, 20 milhões de brasileiros com mais de 15 anos.

Ressalta-se que segundo dados do IBGE, em 2000 havia cerca de 16 milhões de pessoas consideradas analfabetas absolutas (que não dominam noções rudimentares de leitura e escrita) e mais de 33 milhões das chamadas analfabetas funcionais (aquelas que sabem ler e escrever frases simples, mas não fazem uso social da leitura e da escrita em suas atividades cotidianas e profissionais). Dessa forma, verifica-se uma pretensão ambiciosa anunciada pelo ministro da educação, mas, ainda, insuficiente para erradicar o analfabetismo no Brasil.

Ao contrário do que muitos esperavam, o governo Lula continuou integrado ao modelo neoliberal, utilizando muitos dos princípios dessa ideologia na orientação das políticas adotadas. Entretanto, promoveu uma mudança significativa para a área em questão: transferiu novamente ao MEC a responsabilidade pela situação do analfabetismo no país, criando, para tanto, a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetsimo, a qual coordenou, também, o trabalho realizado pelo Programa Brasil Alfabetizado (PBA), adotado em 2003, substituindo o que vinha sendo realizado pelo PAS. Mais tarde, a citada secretaria passou a integrar-se outra: a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad).

Sobre o PBA, pode-se dizer que ele entrou em ação a fim de "fazer justiça social a tantos excluídos do direito à educação" (PAIVA, J., 2005, p. 201). Apresentou como objetivo ser "uma porta de acesso à cidadania e o despertar do interesse pela elevação da escolaridade"[73]. Contudo, assim como o governo anterior, não garantiu a continuação às etapas subsequentes à alfabetização.

De acordo com Arelaro e Kruppa (2007), esse programa teve no primeiro ano de ação o financiamento de entidades filantrópicas, assemelhando-se ao PAS:

> A partir do segundo ano, as secretarias estaduais e municipais de Educação passaram a receber um percentual de 42% do total de recursos repassados. Neste programa, houve uma ampliação do período de alfabetização de seis para até oito meses. A partir de 2005 foi estabelecido um piso para o valor da bolsa paga ao alfabetizador, aumentando a quantidade de turmas de alunos em regiões com baixa densidade populacional e em comunidades urbanas de periferia. (p. 92).

Também acolheu as iniciativas que estavam sendo realizadas na área de alfabetização pela sociedade civil, respeitando a diversidade de metodologias empregadas, bem como propondo parceria com órgãos locais.

Entretanto, o programa não alcançou os objetivos esperados ao final do primeiro mandato de Lula (2003-2006). Na visão do atual ministro da educação, Fernando Haddad, isso

---

[73] Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12280&Itemid=86>. Acesso em: 15 mai. 2009.

ocorreu porque o programa não atingiu os municípios que possuíam números elevados de analfabetismo. Em suas palavras: "identificamos que o Brasil Alfabetizado, assim como outros programas federais de alfabetização, tem baixíssima efetividade. Em geral, a razão é muito simples: não estamos onde estão os analfabetos"[74].

Para Ribeiro (2009), tanto o PAS quanto o PBA frustraram as expectativas em relação à redução do analfabetismo na população brasileira. De acordo com a autora, a queda do índice de analfabetismo no Brasil ocorreu em ritmo mais lento do que qualquer outro país da América Latina, fazendo com que ocupássemos a segunda pior posição do subcontinente. Ressalta-se que, em 2007, o índice de analfabetismo do país era de 10%, o que corresponde a cerca de 14 milhões de pessoas. Entretanto, Ribeiro (2009) destaca um aspecto positivo do governo atual: a exigência com a avaliação das próprias políticas. Tal exigência possibilitou a constatação de uma fragilidade na definição do público alvo do programa: "cerca de 40% dos participantes do Brasil Alfabetizado já iniciam o curso sabendo ler e escrever e os que entram de fato analfabetos não chegam a se alfabetizar nos oito meses de duração do programa"[75]. Isso faz com que 60% das pessoas que realizam cursos desses programas continuem afirmando ser analfabetas nas pesquisas do Pnad (RIBEIRO, 2009).

Em 2007, o PBA passou por um processo de reformulação a partir de indicações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), dando início a focalização da região Nordeste, uma vez que a mesma concentrava o maior índice de analfabetismo do país (19,9%), sendo que dos 1.928 municípios brasileiros que apresentavam taxa de analfabetismo igual ou superior a 25%, 90% deles localizavam-se nesta região.

De acordo com informações disponíveis no *site* do MEC[76], a meta estipulada era de alfabetizar, em 2009, 1,5 milhão de pessoas, o que significava ampliar o número de turmas para 123 mil. Contudo, é preciso questionar se as turmas ativas de alfabetização possuem atendimento de qualidade ou apenas visam a melhorar, mais uma vez, as estatísticas, uma vez que para compor o quadro de alfabetizadores foram selecionados profissionais na seguinte ordem: 1) professores das redes públicas de ensino; e 2) pessoas com o nível médio completo. Salienta-se que o investimento financeiro voltado para a formação dos mesmos, aquisição de

---

[74] Afirmação feita durante apresentação do PDE no Palácio do Planalto. Notícia publicada em 15/03/2007, disponível em: <http://www.agenciabrasil.gov.br/noticias/2007/03/15/materia.2007-03-15.8769225511/view>. Acesso em: 18 jan. 2008.

[75] RIBEIRO, Vera Masagão. *O índice de analfabetismo cai em ritmo mais lento que em outros países latino-americanos.* Carta aberta aos formuladores das políticas educacionais. In: O Estado de S. Paulo, Suplementos, Aliás. 17 de maio de 2009.

[76] Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=/index.php?option=com_content&view=article&id=13435:brasil-intensifica-esforco-para-cumprir-as-metas-estabelecidas-em-dacar&catid=204&Itemid=86>. Acesso em: 15 mai. 2009.

gêneros alimentícios, bem como materiais escolares, pedagógicos, didáticos e literários é ínfimo, o que certamente compromete a qualidade do atendimento.

Faz-se necessário destacar, também, que o processo de alfabetização não é uma tarefa simples, possível de ser realizada com qualidade por profissionais sem a formação mínima adequada. Pelo contrário, é uma das fases de maior relevância para a aquisição e construção de conhecimento, devendo ser tratada com responsabilidade pelas esferas públicas.

Em relação às bolsas, os valores vigentes até o final do primeiro semestre de 2010 são os mesmos presentes na Resolução n. 12, de 3 de abril de 2009:

> I – Bolsa classe I: valor de R$ 250,00 (duzentos e cinqüenta reais) mensais para o alfabetizador com turma ativa;
> II – Bolsa classe II: Valor de R$ 275,00 (duzentos e setenta e cinco reais) mensais para o alfabetizador com turma ativa que inclua jovens, adultos e idosos com necessidades educacionais especiais, população carcerária e aos jovens em cumprimento de medidas socioeducativas;
> III – Bolsa classe III: Valor de R$ 250,00 (duzentos e cinqüenta reais) mensais para o tradutor-intérprete de LIBRAS que auxilia o alfabetizador com turma ativa que inclui jovens, adultos e idosos surdos;
> IV – Bolsa classe IV: Valores de R$ 500,00 (quinhentos reais) mensais para o coordenador de turmas de alfabetização ativas [...];
> V – Bolsa classe V: Valores de R$ 500,00 (quinhentos reais) mensais para o alfabetizador com 2 (duas) turmas de alfabetização ativas. (BRASIL, 2009, art. 18).

Observando essas informações, faz-se necessário problematizar: por que aqueles que possuem turmas com alunos com necessidades educacionais especiais, população carcerária e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas devem ganhar mais? Qual o critério utilizado ou quais características esses alunos possuem em comum para serem categorizados em um mesmo grupo? Embora não exista uma resposta precisa para tais perguntas, sabe-se que o grande motivador dessa diferenciação no pagamento das bolsas sustenta-se na tentativa de incentivar financeiramente o alfabetizador para que ele aceite com menos resistência esses alunos, tentando combater, de alguma forma, a prática de “recusa”. Diante disso, faz-se necessário lembrar que a política focalizada e de ação afirmativa pode ter um impacto simbólico ambíguo: ao mesmo tempo que reconhece o direito, evidencia a diferença, causando tensão. Contudo, é importante lembrar que o valor a mais recebido por estes alfabetizadores não os possibilita a buscar cursos de formação específica e aperfeiçoamento.

Além disso, considerando que o salário mínimo nacional atual (2010) é de R$ 510,00, verifica-se que cada alfabetizador recebe cerca da metade de um salário. Infelizmente, sabe-se que em razão da situação socioeconômica desfavorável que muitos brasileiros encontram-se, além das crescentes taxas de desemprego que assolam o país, muitos desses alfabetizadores

do programa possuem como fonte de renda o valor pago por essas bolsas, sendo imprescindível uma remuneração mais justa em razão da função que exercem.

Sobre o número de alunos, destaca-se que a Resolução n. 6, de 16 de abril de 2010, estipula, em seu art. 10, para as zonas rurais um número mínimo de sete e máximo de 25, enquanto para as zonas urbanas um número mínimo de 14 e máximo 25 alunos. Se houver procura de pessoas com deficiência, recomenda-se que sejam matriculados até três alunos por turma.

Embora o PBA represente um avanço em relação ao governo anterior, tanto por deslocar o apoio financeiro da esfera privada para a esfera pública, quanto por criar outras ações complementares à alfabetização de jovens e adultos[77], nota-se o quanto a educação voltada a este segmento social é desprestigiada ainda nos dias de hoje, estando distante de ocupar um lugar de prioridade nas políticas públicas educacionais.

Apesar dos documentos relacionados ao PBA mencionar os jovens e adultos com deficiência, confirmando a sua existência nas turmas de alfabetização do programa, prevendo remuneração diferenciada e estabelecendo limite de alunos com necessidades educacionais especiais por turma, não foi explicitada à importância de formação adicional e em serviço para o professor que tiver alunos com deficiência matriculados em suas salas, tampouco previstos serviços, equipamentos e recursos materiais, apenas foi garantida a presença de um tradutor-intérprete para auxiliar o alfabetizador que tiver alunos surdos matriculados. Isso faz com que tais ações não se constituam em uma política de atendimento, garantindo precariamente o direito à educação a esta população.

No governo Lula também foram criados outros programas, ainda em vigência, merecendo destaque o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, lançado em 2003, que possui como objetivo principal a formação continuada de gestores e educadores das redes públicas de ensino a fim de possibilitar que as redes atendam com qualidade e incluam nas classes comuns do ensino regular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades / superdotação.

Sobre o referido programa, faz-se necessário destacar que em sua fundamentação filosófica (BRASIL, 2003) foi reafirmado o objetivo de buscar a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola de todos os alunos, sem que ocorra qualquer tipo de discriminação. Entretanto, ao longo do documento, há referências apenas às crianças e aos

---

[77] Além do PBA, o MEC também vem desenvolvendo ações complementares à alfabetização de jovens e adultos a partir dos seguintes programas: 1) Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos; 2) Programa Educação nas Prisões; 3) Projeto Olhar Brasil; 4) Estímulo à obtenção do registro civil e combate ao trabalho escravo; 5) Formação de educadores; entre outros. Contudo, os mesmos não serão comentados nesta pesquisa em virtude da natureza da mesma.

adolescentes. Diante de tal omissão, pode-se dizer que excluir jovens e adultos do debate trazido no material constitui-se em uma forma de discriminação, tanto que em todo o documento há apenas três menções ao público jovem e adulto, sendo que elas são citações de outros documentos.

Considerando que o programa possui atualmente 144 municípios-polo que oferecem cursos com duração de 40 horas para a formação dos chamados multiplicadores, que estarão supostamente aptos a formar outros gestores e educadores em mais 4.646 municípios, acredita-se que o mesmo deveria incluir nessa formação orientações para o trabalho pedagógico junto a jovens e adultos com deficiência, também sujeitos de direitos.

Na área de educação de jovens e adultos, foi criado, em 2004, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja)[78], fundamentado no Decreto n. 5.154 de 2004, que visava a superar a dicotomia entre educação profissional e educação geral consagrada anteriormente, transferindo parte dos recursos das escolas técnicas federais para atingir um novo público, principalmente do ensino médio.

Em 2005, o governo lançou um programa voltado ao público de 18 a 29 anos que não possuía vínculo empregatício e que já havia cursado a 4ª série do ensino fundamental, mas ainda não tinha concluído a 8ª série, chamado Programa Nacional de Inclusão de Jovens: educação, qualificação e ação comunitária (ProJovem). Em 2008, este programa foi reformulado, passando a compreender quatro modalidades: a primeira, composta pelo ProJovem Adolescente, abrange um público não pertencente ao formato original do ProJovem, voltado a adolescentes de 15 a 17 anos, com o objetivo de "complementar a proteção social básica à família, oferecendo mecanismos para garantir a convivência familiar e comunitária e criar condições para a inserção, reinserção e permanência do jovem no sistema educacional"; o segundo, o ProJovem Urbano, tem "como finalidade elevar o grau de escolaridade visando ao desenvolvimento humano e ao exercício da cidadania, por meio da conclusão do ensino fundamental, de qualificação profissional e do desenvolvimento de experiências de participação cidadã"; o terceiro, chamado de ProJovem Campo, busca fortalecer e ampliar "o acesso e a permanência dos jovens agricultores familiares no sistema educacional, promovendo elevação da escolaridade – com a conclusão

[78] Outro programa voltado à profissionalização integrada à educação de jovens e adultos é o programa Brasil Profissionalizado, criado em 2007 a partir da orientação do PDE, a fim de expandir as redes públicas de ensino médio integradas à educação profissional, unindo conhecimento do ensino médio com o estágio.

do ensino fundamental – qualificação e formação profissional, como via para o desenvolvimento humano e o exercício da cidadania"; e, por fim, o ProJovem Trabalhador, que unifica "os programas Consórcio Social da Juventude, Juventude Cidadã e Escola de Fábrica, visando à preparação dos jovens para o mercado de trabalho e ocupações alternativas geradoras de renda". Além disso, o aluno matriculado no ProJovem, desde a sua formulaçao inicial até os dias atuais, deve receber um benefício de R$ 100,00 mensais durante o período do curso (12 meses), desde que cumpra as metas estipuladas e tenha frequência mínima de 75% nas aulas[79].

As pessoas com deficiência somente foram citadas no projeto original do Projovem, em uma discussão sobre o perfil da juventude no Brasil, conforme mostra o excerto abaixo:

> Entre as novas formas de participação juvenil podemos destacar: a) pertencimento a grupos (pastorais, redes, ong's e outras organizações juvenis) que atuam para transformar o espaço local, nos bairros, nas favelas e periferias; b) participação em grupos que trabalham nos espaços de cultura e lazer: grafiteiros, conjuntos musicais, de dança e de teatro de diferentes estilos, associações esportivas; c) mobilizações em torno de uma causa e/ou campanha: grupos ecológicos, comitês da Campanha contra a Fome, ações contra a violência e pela paz, grupos contra a globalização; d) grupos reunidos em torno de identidades específicas: mulheres, negros, homossexuais, pessoas com necessidades especiais etc. (BRASIL, 2005, p. 8)[80].

Outro programa de destaque implementado em 2008 pelo MEC em parceria com outros ministérios[81] foi o Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência, conhecido como BPC na Escola, englobando as pessoas favorecidas pelo Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BPC).

O BPC compreende uma das ações governamentais com vistas a reduzir a pobreza e a desigualdade por meio do repasse de uma renda mensal no valor de um salário mínimo às pessoas idosas, a partir de 65 anos de idade, e às pessoas com deficiência, em qualquer idade, incapacitadas para a vida independente e para o trabalho, que comprovem não possuir meios para prover a própria manutenção e nem de tê-la provida por sua família. Destaca-se que,

---

[79] Informações disponíveis em:
< http://www.projovemurbano.gov.br/site/interna.php?p=material&tipo=Conteudos&cod=11>. Acesso em: 19 mai. 2009.

[80] Disponível em: < http://www.aracati.org.br/portal/pdfs/13_Biblioteca/Documentos/projovemf> Acesso em: 22 Jan. 2007).

[81] Atuam neste programa os Ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social e Combate a Fome, da Saúde e Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República.

segundo dados divulgados por Silva, M. L. (2008), 51% das mais de 2,8 milhões de pessoas participantes do BPC é composta por pessoas com deficiência.

Em 2007, mediante Portaria Interministerial n. 18, o BPC na Escola foi instituído a fim de garantir o acesso e a permanência de pessoas com deficiência entre zero a 18 anos na escola. Para tanto, realiza um "pareamento de dados dos beneficiários do BPC com a matrícula no Censo Escolar, identificando os índices de acesso e de exclusão escolar" (BRASIL, 2009, p. 2). O Programa parte do pressuposto que o beneficiário deve ter garantida a matrícula em escola de sua comunidade, uma vez que esta é um direito e a sua oferta em condições adequadas é uma obrigação do sistema de ensino.

Complementando o exposto, Pereira (2008) afirma:

> O Programa BPC na Escola foi criado a partir do reconhecimento de que existe uma parcela da população que não acessa políticas que são reconhecidas como bens primários no âmbito da estrutura básica e já estão disponíveis à maioria dos cidadãos. Os formuladores constataram que as pessoas cujas deficiências as incapacitam para a vida independente e para o trabalho, que são extremamente pobres, com a renda familiar per capita inferior a ¼ do salário mínimo, apesar de receberem um benefício que garanta uma provisão de renda mínima para si, não acessam alguns bens socialmente considerados fundamentais. (p. 5).

De acordo com informações disponibilizadas no *site* do MEC[82], o BPC na escola identificou, em 2008, que do total de beneficiários na faixa de zero a 18 anos, apenas 29% estavam na escola, enquanto que 71% destes não faziam parte do sistema de ensino. No mesmo local, foram expostas algumas outras ações do programa:

> Além do pareamento de dados, o BPC na Escola realiza a formação de grupos gestores estaduais para que sejam multiplicadores e estejam aptos a formar outros gestores nos municípios que aderiram ao programa. A formação aborda temas sobre educação inclusiva, acessibilidade e direitos das pessoas com deficiência. Desde o final de 2008, os municípios que aderiram ao programa estão realizando pesquisa domiciliar para a identificação das barreiras que impedem o acesso e a permanência na escola dos alunos com deficiência, beneficiários do BPC.
> Atualmente, o programa está em funcionamento em todos os estados e no Distrito Federal e em 2.623 municípios – 47% do total –, abrangendo 68% dos beneficiários nessa faixa etária.

Ainda que o programa supracitado não beneficie a educação de jovens e adultos como um todo, atendendo um público de até 18 anos, apresenta um dado significativo de uma população que não está tendo o seu direito à educação garantido e que potencialmente poderá torna-se sujeito da educação de jovens e adultos, sendo urgente uma atuação

---

[82] Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12291&Itemid=826>. Acesso em: 20 mai. 2009.

governamental nesse sentido. Os resultados alarmantes desse programa também permitem a inferência de que muitas famílias receiam perder o benefício se o filho com deficiência deixar de ser considerado “incapaz” caso consiga encontrar um emprego após o acesso a escola ou dê continuidade aos seus estudos, não matriculando-o no sistema de ensino como opção para não perder esta fonte de renda.

Fazendo um balanço do governo Lula, Oliveira, D. (2009) declara que os programas sociais implementados no primeiro mandato caracterizaram-se como assistencialistas e compensatórios, tendo como público alvo apenas os mais pobres, de modo a apenas buscar incluir socialmente os mais excluídos, ao invés de garantir-lhes a educação como direito universal. Contudo, a autora destaca que a maneira como foi conduzida a política social na área de educação nos últimos anos de mandato do governo Lula permitiu melhorias na distribuição de renda dos mais pobres, oferecendo possibilidades diferenciadas com programas que visavam atingir públicos distintos.

Embora o governo Lula tenha avançado em algumas garantias em relação ao atendimento educacional de jovens e adultos, o que de certa maneira envolve as pessoas com deficiência, se comparado ao governo anterior, nota-se que os avanços ainda estão aquém do que esta população precisa. No entanto, um conjunto considerável de leis garantindo direitos a estas pessoas foi promulgado durante os governos supracitados, merecendo destaque a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB/96); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Resolução CNE/CEB n. 1/00), bem como Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Especial para a Educação Básica (Resolução CNE/CEB n. 2/01) e seus respectivos pareceres (Parecer CNE/CEB 11/00 e Parecer CNE/CEB 17/01); o Plano Nacional de Educação de 2001 (PNE/01); a Convenção de Guatemala (2001); a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI/08); entre tantos outros.

A sistematização das garantias legais apresentadas acerca desses documentos serão distribuídas em três categorias, a saber: 1) algumas garantias legais da educação de jovens e adultos com deficiência; 2) a política atual da educação especial; e 3) a política de fundos: impasses na garantia do direito à educação.

Ressalta-se que para os fins da presente pesquisa e estabelecimento das categorias foram privilegiados apenas os dispositivos mais ilustrativos e difundidos referentes aos jovens e adultos com deficiência para que fosse possível visualizar o modo como está garantido, atualmente, o direito à educação a esta população em âmbito nacional.

2.2.1 Algumas garantias legais da educação de jovens e adultos com deficiência

Após a CF/88, o documento de maior relevância nacional na área de educação é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB/96). Neste documento, a educação de jovens e adultos e a educação das pessoas com deficiência são tratadas separadamente, apesar de ambas serem consideradas modalidades de ensino.

De acordo com o Parecer CNE/CEB 11/00, o termo *modalidade* expressa "uma forma própria de ser. Ela tem, assim, um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado como medida de referência" (BRASIL, 2000a, p.18-19). Entretanto, a educação especial é considerada uma modalidade que perpassa todos os níveis e outras modalidades, enquanto a educação de jovens e adultos é uma modalidade da educação básica nas etapas fundamental e média. Dessa forma, nota-se que ambas possuem finalidades distintas.

No capítulo da LDB/96 dedicado à educação especial há três artigos, sendo que o art. 58 garante a educação especial aos educandos com necessidades especiais preferencialmente na rede regular de ensino, bem como serviços de apoio especializado quando houver necessidade em classes, escolas ou serviços especializados[83] e o art. 59 destaca as condições necessárias para que o atendimento a essas pessoas seja garantido, prevendo adequação curricular, metodológica e técnica, bem como recursos educativos disponíveis para o atendimento destes alunos e professores com especialização em nível médio ou superior. Também especifica, em seu inciso II, a possibilidade de "terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados" (BRASIL, 1996).

No entanto, o currículo, os métodos, as técnicas e os recursos educativos devem ser flexíveis para todos os alunos da sala, no caso da escola ou classe comum, e não apenas aos alunos com deficiência (CARVALHO, 1997). Além disso, as mudanças e as adaptações imprescindíveis ao aluno com deficiência geralmente favorecem a todos os envolvidos, pois a busca de estratégias e metodologias capazes de atender as características específicas de um aluno pode auxiliar o educador a refletir sobre as peculiaridades e as diferentes formas de construção do conhecimento dos demais.

---

[83] O termo preferencialmente e o atendimento educacional especializado serão discutidos mais adiante.

Quanto à terminalidade específica, reconhecida como um direito no inciso II, Carvalho, R. (1997) ressalta que é preciso ter cautela e estabelecer critérios para seu emprego a fim de que sejam apenas considerados alunos concluintes aqueles que cumpriram as exigências estabelecidas no projeto pedagógico. Nessa direção, a Resolução CNE/CEB n. 2/01, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que regulamenta os artigos presentes na LDB/96, afirma ser facultativo às instituições de ensino,

> [...] esgotadas as possibilidades pontuadas nos Artigos 24 e 26 da LDBEN, viabilizar ao aluno com grave deficiência mental ou múltipla, que não apresentar resultados de escolarização previstos no Inciso I do Artigo 32 da mesma Lei, terminalidade específica do ensino fundamental, por meio da certificação de conclusão de escolaridade, com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as competências desenvolvidas pelo educando, bem como o *encaminhamento devido para a educação de jovens e adultos e para a educação profissional* (BRASIL, 2001, art. 16, grifo nosso).

Entretanto, como é salientado no Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual – ensino fundamental I, publicado pela SME-SP (2008a), “ainda não temos como afirmar que foram esgotadas todas as possibilidades de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, uma vez que nem sempre temos em mãos os instrumentos adequados para a sua plena participação escolar” (p. 42).

É importante questionar, também, quantos são os alunos com deficiência grave matriculados no ensino fundamental, uma vez que o certificado de terminalidade não pode ser conferido a alunos que não possuam deficiência neste grau, de modo que mesmo “imbuídos dos melhores propósitos educacionais, não incorramos no erro de praticar, em nome da inclusão escolar, a exclusão destes alunos e afastá-los das poucas possibilidades existentes para a sua plena participação na sociedade” (SÃO PAULO, 2008a, p. 44).

Dessa forma, ao conferir aos alunos com deficiência grave o certificado de terminalidade específica, que alternativas educacionais e sociais serão apresentadas a estes sujeitos? Destaca-se que, atualmente, como explicitado na Resolução CNE/CEB n. 2/01, a única possibilidade de encaminhamento após a terminalidade específica quando o aluno com deficiência ainda se encontra na infância ou na adolescência é a educação de jovens e adultos ou o ensino profissionalizante. Entretanto, a educação de jovens e adultos é uma modalidade do ensino fundamental ou médio e se a pessoa recebeu certificado de terminalidade para um destes níveis de ensino, ela não deveria poder matricular-se em cursos de educação de jovens e adultos. Nota-se, assim, pouca clareza do sistema de

ensino na compreensão do que, de fato, corresponde essa modalidade de ensino. Afinal, uma pessoa só poderia receber o certificado de terminalidade específica quando fossem esgotadas todas as possibilidades.

É importante salientar, também, que quando a equipe escolar julga necessário conferir ao aluno matriculado na educação de jovens e adultos o referido certificado, não há alternativas de encaminhamento para o outro espaço educativo oferecido pelo poder público. Diante disso, pode-se afirmar a necessidade de serem criadas políticas sociais de outra natureza, ao invés de se buscar a normatização da terminalidade.

Observa-se que essa discussão ainda possui muitas lacunas não respondidas pela política educacional. Por isso a terminalidade específica exige cautela e avaliação cuidadosa de diferentes profissionais sobre as potencialidades, dificuldades e histórico escolar do aluno, uma vez que "não pode ser expedida sem a devida comprovação documental de todos os procedimentos pedagógicos e complementares realizados para a garantia da aprendizagem desse aluno" (SÃO PAULO, 2008a, p. 45).

Retornando aos direitos garantidos na LDB/96, o art. 60 refere-se à normatização do apoio técnico e financeiro às instituições privadas pelos Conselhos de Educação, embora ressalte que o Poder Público ampliará "atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo". Contudo, Carvalho, R. (1997) ressalta que os critérios para o repasse de verbas e apoio técnico deveriam fundamentar-se na qualidade do serviço educacional garantido e não no simples oferecimento de vagas.

Para dimensionar o atendimento oferecido às pessoas com deficiência nas diferentes dependências administrativas e questionar o lugar de destaque da rede privada na oferta de serviços educacionais a essa população, em termos quantitativos, recorreremos aos dados presentes na Tabela 5, que indicam um número maior de alunos matriculados em escolas exclusivamente especializadas ou em classes especiais da rede regular na rede privada, sendo esta responsável por mais de 50% do atendimento oferecido a partir de 1999, chegando a um percentual de 65% em 2009. Enquanto a rede estadual desde 1998 reduziu pela metade o número de atendimentos, caindo de 31% para 14%, a rede municipal aumentou 6% o número de matrículas neste mesmo período, subindo de 18% para 21%.

Tabela 5 –

Número de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados em escolas exclusivamente especializadas ou em classes especiais de escola regular por dependência administrativa no Brasil – 1998 a 2009

Ano	Total	Federal	%	Estadual	%	Municipal	%	Privada	%
1998	253.403	872	0,34%	91.959	36,3%	44.693	17,6%	115.879	45,7%
1999	311.154	832	0,27%	87.427	28,1%	48.222	15,5%	174.673	56,1%
2000	300.520	815	0,27%	79.633	26,5%	51.515	17,1%	168.557	56,1%
2001	323.399	840	0,26%	76.412	23,6%	53.242	16,5%	192.905	59,6%
2002	337.897	788	0,23%	76.762	22,7%	57.054	16,9%	203.293	60,2%
2003	358.898	721	0,20%	76.013	21,2%	62.341	17,4%	219.823	61,2%
2004	371.383	747	0,20%	71.546	19,3%	64.418	17,3%	234.672	63,2%
2005	378.074	922	0,24%	65.206	17,2%	68.183	18,0%	243.763	64,5%
2006	366.488	888	0,24%	62.595	17,1%	68.867	18,8%	234.138	63,9%
2007	348.470	830	0,24%	55.151	15,8%	68.377	19,6%	224.112	64,3%
2008	319.924	820	0,26%	46.795	14,6%	66.834	20,9%	205.475	64,2%
2009	252.687	804	0,32%	34.692	13,7%	53.635	21,2%	163.556	64,7%

Fonte: Dados extraídos e adaptados de: Brasil, Inep. Censo escolar - sinopses estatísticas de 1998 a 2009.

No entanto, observando os dados referentes ao atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados em classes comuns entre os anos de 2006 a 2009 (Tabela 6), verifica-se um aumento no número absoluto de matrículas nas dependências administrativas públicas e tímido crescimento nas instituições privadas, embora percentualmente tenha se mantido as taxas de matrícula quase no mesmo patamar. Contudo, não se pode deixar de destacar a inversão do atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais quando estes estão matriculados em classes comuns, uma vez que só a esfera pública estadual e municipal responde por 94% dos atendimentos, sendo que 60% destas matrículas ocorrem na rede municipal. A rede federal tem registro de menos de 1% no número de matrículas destes alunos durante os últimos anos, embora tenha dobrado as matrículas em 2009 em relação ao ano anterior.

Tabela 6 –

Número de matrículas na educação especial em classes comuns do ensino regular e / ou educação de jovens e adultos por dependência administrativa no Brasil – 2006 a 2009

Ano	Total	Federal	%	Estadual	%	Municipal	%	Privada	%
2006	325.136	229	0,07%	112.390	35%	196.186	60%	16.331	5%
2007	306.136	202	0,07%	103.804	34%	181.917	59%	20.213	7%
2008	375.775	311	0,08%	126.522	34%	225.805	60%	23.137	6%
2009	387.031	685	0,17%	132.920	34%	232.191	60%	21.235	5%

Fonte: Dados extraídos e adaptados de: Brasil, Inep. Censo escolar - sinopses estatísticas de 2006 e 2009.

Já a Tabela 7 revela aumento no número de matrículas em quase todos os níveis de atendimento em escolas exclusivamente especializadas ou em classes especiais da rede regular, com exceção da pré-escola e da educação profissional, em que o número absoluto de matrículas em 2006 decresceu em relação a 1998, destacando-se que houve em todo o período (1998 a 2006), concentração no número de matrículas no ensino fundamental.

Tabela 7 –

Número de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados em escolas exclusivamente especializadas ou em classes especiais de escola regular por nível de atendimento no Brasil – 1998 a 2006

Ano	Total	Creche / Estimulação precoce	Pré-escola	Ensino Fundamental	Ensino Médio	EJA	Educação profissional
1998	293.403	29.060	58.547	132.685	1.705	7.258	64.148
1999	311.354	28.372	62.764	142.702	1.142	9.178	67.196
2000	300.520	31.215	65.039	175.911	1.073	27.282	-
2001	323.399	33.897	60.769	186.129	967	12.913	28.724
2002	337.897	29.176	53.860	203.337	1.040	16.667	33.777
2003	279.888	29.667	48.851	126.212	1.164	16.452	36.232
2004	371.383	32.145	62.809	201.375	2.272	31.307	41.475
2005	378.074	31.169	61.580	202.761	1.931	34.373	46.260
2006	375.488	30.279	57.804	199.691	2.267	36.953	48.494

Fonte: Dados extraídos e adaptados de: Brasil, Inep. Censo escolar - sinopses estatísticas de 1998 a 2006.

Em relação à educação de jovens e adultos, registra-se aumento de 10% no número de matrículas em 2006 em relação a 1998. Contudo, cerca de 70% destas matrículas ocorrem na rede privada de escolas exclusivamente especializadas ou em classes especiais, como pode ser constatado na Tabela 8.

Tabela 8 –
Número de jovens e adultos com necessidades educacionais especiais matriculados em escolas exclusivamente especializadas ou em classes especiais de escola regular por dependência administrativa no Brasil – 1999 a 2002

Ano	Pública	%	Privada	%
1999	2858	31,14%	6320	68,86%
2000	6177	22,64%	21105	77,36%
2001	3190	24,70%	9723	75,30%
2002	4423	26,54%	12244	73,46%

Fonte: Dados extraídos e adaptados de: Brasil, Inep. Censo escolar - sinopses estatísticas de 1999 a 2002.

Retomando o exposto na LDB/96, mas agora relacionado à educação de jovens e adultos, pode-se afirmar que os artigos 37 e 38 que tratam desta modalidade não avançaram de maneira significativa na garantia do direito à educação desses segmentos, além de não tratarem do problema do analfabetismo que atinge milhões de brasileiros. Consolidou, apenas, aquilo que já estava sendo praticado. O primeiro deles, o art. 37, especificou a quem será destinada a educação de jovens e adultos: “àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”, além de garantir de forma genérica a gratuidade do ensino, bem como oportunidades educacionais apropriadas às características do alunado, interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

Segundo Di Pierro (2003), a legislação de ensino e o discurso pedagógico trazem uma ideia equivocada ao afirmarem que a educação de jovens e adultos é destinada a todos aqueles que não aprenderam em idade “própria” ou “apropriada”, fazendo com que a autora questione-se: “Afinal, há uma idade apropriada para aprender?” (DI PIERRO, 2003, p. 19). Ao encontrar resposta negativa, esclarece que, de acordo com estudos da psicologia cognitiva, não há limites para aprender em qualquer idade. A única ressalva feita nessa direção vem da psicologia do desenvolvimento que comprovou em seus estudos a importância de investir na educação de crianças de zero a seis anos. Assim, “não há nenhuma teoria psicológica que

sustente que os adultos e os idosos não são capazes de aprender" (DI PIERRO, 2003, p. 19), como considerado durante muitos anos pelos adeptos de uma visão compensatória de educação. O que muda ao longo dos ciclos da vida, de acordo com a autora, "são algumas das nossas características fisiológicas, algumas funções psicológicas (como as características da memória, por exemplo, que mudam a partir de certa idade)" (p. 20).

Sobre a visão de educação compensatória, muito presente ainda nos dias de hoje, Di Pierro (2003) afirma que a mesma se sustenta na crença de que é possível repor a escolaridade não realizada anteriormente, enquanto que a educação ao longo da vida tem como objetivo assegurar "a educação em qualquer idade e satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem em cada fase da vida (p. 21).

Entretanto, não basta apenas disponibilizar diferentes oportunidades educacionais se o modo de construir o currículo e os objetivos não se alterarem para uma perspectiva singular e flexível de aprendizagem, capaz de atender a diversidade de sujeitos e interesses que levam cada um a buscar o conhecimento. Assim, é preciso abandonar "a concepção compensatória [que] pergunta o que o educando não aprendeu por não ter ido à escola quando era criança e adolescente", sendo que "a pergunta fundamental que temos de começar a fazer para tecer currículos relevantes e significativos, refere-se a quais são as necessidades básicas de aprendizagem que esse sujeito tem no presente e no futuro. Esse é o conceito de qualidade da educação básica que temos que construir" (DI PIERRO, 2003, p. 21). Só assim garantiremos oportunidades verdadeiras para todos se apropriarem do conhecimento, como as pessoas jovens e adultas com deficiência.

Em relação ao art. 38, a LDB/96 afirma que os cursos e exames supletivos[84] serão mantidos pelos sistemas de ensino e compreenderão a base nacional comum do currículo, especificando a faixa etária de maiores de 15 anos para a conclusão do ensino fundamental e maiores de 18 anos para a conclusão do ensino médio, no entanto, não especificou a idade mínima para cursar nenhum desses níveis de ensino. Chilante (2005) considera que essa indefinição "permitiu que alguns conselhos estaduais de educação normatizassem seu uso como forma de correção de fluxo do sistema escolar" (p. 37-38). Além disso, Arelaro e Kruppa (2007) acreditam que este artigo "agravou ainda mais o atendimento aos jovens de baixa escolaridade, pois rebaixou as idades exigidas, induzindo alunos muito jovens a deixarem a escola regular na expectativa de, por meio desses exames, certificarem-se nas etapas fundamental e média" (p. 96).

---

[84] Destaca-se que o art. 38 ainda utiliza o adjetivo *supletivo*. Porém, a Resolução CNE/CEB n. 3, de 15 de junho de 2010, substitui o termo "supletivo" por EJA, alterando os dispositivos da resolução anterior que ainda fazia uso deste termo.

Salienta-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, Resolução CNE/CEB n. 1/00, veda a matrícula de crianças e adolescentes que se encontram na faixa etária da escolaridade universal obrigatória, ou seja, dos sete aos quatorze anos completos (BRASIL, 2000b, art.7º).

Essa situação ocorre quando o atendimento é oferecido em escolas comuns, porque quando os serviços educacionais são oferecidos em escolas exclusivamente especializadas ou em classes especiais, a situação inverte-se.

Tabela 9 –

Número de alunos com necessidades especiais matriculados em escolas exclusivamente especializadas ou em classes especiais por faixa etária no Brasil – 1998 a 2009

Ano	Total	De 0 a 3 anos	De 4 a 6 anos	De 7 a 14 anos	De 15 a 17 anos	Mais de 18 anos
1998	293.403	17.557	27.295	138.203	50.639	59.709
1999	311.354	18.710	27.863	144.746	53.676	66.359
2000	300.520	18.329	25.346	139.208	44.381	73.256
2001	323.399	19.656	27.873	139.930	48.793	87.147
2002	337.897	19.006	28.326	142.530	50.687	97.348
2003	358.898	20.106	29.379	148.736	54.438	106.238
2004	371.383	19.729	29.699	149.642	56.196	116.117
2005	378.074	19.401	30.054	147.729	55.060	125.830
2006	375.488	18.567	27.724	145.648	54.034	129.515
2007	341.781	14.043	13.442	144.398	39.191	130.707
Ano	**Total**	**De 0 a 3 anos**	**De 4 a 5 anos**	**De 6 a 14 anos[85]**	**De 15 a 17 anos**	**Mais de 18 anos**
2008	315.553	12.784	12.746	135.467	37.201	117.355
2009	250.908	8.835	9.811	103.343	31.803	97.116

Fonte: Dados extraídos e adaptados de: Brasil, Inep. Censo escolar - sinopses estatísticas de 1998 a 2009.

A Tabela 9, em comparação com o Gráfico 1, remete a uma discussão delicada na esfera educacional, especialmente quando se trata da educação de jovens e adultos com deficiência: o nível de ensino em que deveriam estar matriculados, uma vez que os dados que seguem revelam que há um número expressivo de pessoas com mais de 15 anos que estão matriculadas em escolas exclusivamente especializadas ou em classes especiais de escola

[85] Devido à ampliação do ensino fundamental, fazendo-o ser de nove anos, os alunos ingressam nesse nível de ensino aos seis anos de idade, por isso a mudança na categorização dos dados.

regular, mas que não fazem parte da educação de jovens e adultos, como aponta o Gráfico 1. Além disso, se somarmos o número de alunos de zero a 14 anos em 2007, teremos um total de 171.883 e, em 2009, de 121.989. Já se contabilizarmos o número de alunos com mais de 15 anos em 2007, teremos 169.898, contra 128.919 em 2009. Nota-se, assim, que as matrículas de todas as faixas etárias diminuíram, o que sugere que esses alunos estejam matriculados no ensino em outros espaços, como as escolas comuns da rede regular. Entretanto, mesmo com a queda no número de matrículas, quase a metade do total de alunos que estão em escolas ou classes exclusivamente especializadas tem mais de 15 anos.

Entretanto, de acordo com a legislação de ensino citada anteriormente, alunos com mais de 15 anos que não tenham completado o ensino fundamental devem estar matriculados em turmas de educação de jovens e adultos, mas isso não ocorre com frequência em escolas exclusivamente especializadas e classes especiais, como pode ser visto no Gráfico 1, que traz dados de matrículas destes alunos até 2006.

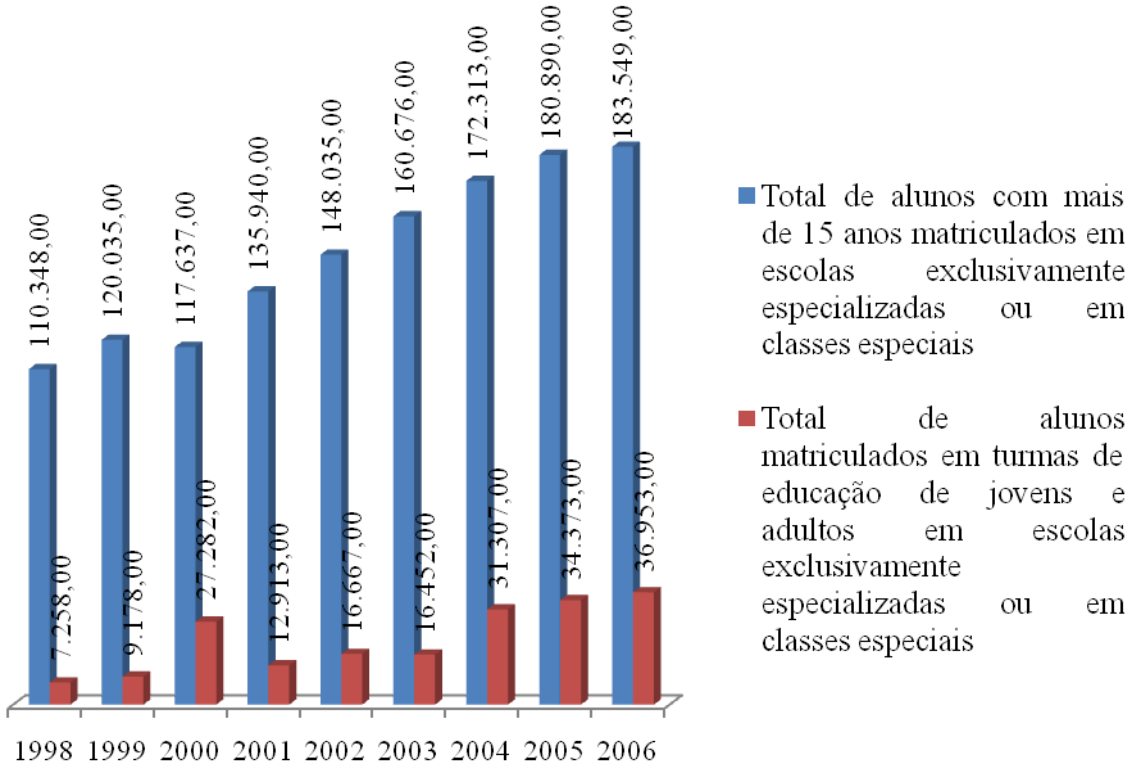

Gráfico 1 – Número das matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados em escolas exclusivamente especializadas ou em classes especiais de escola regular no Brasil – 1998 a 2006

Fonte: Dados extraídos e adaptados de: Brasil, Inep. Censo escolar - sinopses estatísticas de 1998 a 2006.

Evidencia-se, assim, que o número de alunos com mais de 15 anos matriculados em turmas de educação de jovens e adultos é muito baixo, inferindo-se que os mesmos não estão tendo o direito de conviver com os seus pares, estando, possivelmente, matriculados em cursos voltados a crianças e adolescentes. Além disso, é importante destacar que a matrícula em um nível de ensino distante do considerado ideal para a faixa etária pode implicar em inadequação de conteúdos, materiais, abordagem e convívio social destinados a jovens e adultos com deficiência, além de facilitar a infantilização destas pessoas.

É importante lembrar que o já citado Parecer CNE/CEB 11/00 foi o responsável pelo estabelecimento de limites de idade para cursar o ensino fundamental, de modo que se tornasse possível distinguir os programas de aceleração com vistas à correção do fluxo escolar de adolescentes na educação de jovens e adultos.

O referido parecer também apresentou outros pontos a serem destacados. O primeiro deles refere-se ao estabelecimento de três funções da educação de jovens e adultos, que ampliaram consideravelmente as oportunidades educacionais. Di Pierro (2003) sintetiza essas funções da seguinte forma: 1) função reparadora, que visa a "assegurar a todos o patamar mínimo comum de estudos que a Constituição garante" (p. 18); 2) função equalizadora, que objetiva a complementar e / ou proporcionar aquisição de novos conhecimentos a todos que desejarem; e 3) função qualificadora, garantindo a educação ao longo da vida. O segundo destaque refere-se aos princípios que deveriam nortear a construção do currículo, metodologia e formação docente, a saber: 1) princípio da equidade, que garante o direito de todos terem uma educação de qualidade; 2) princípio da proporção, ou seja, "aqueles que precisam mais, devem receber mais" (DI PIERRO, 2003, p. 19); e por fim, 3) princípio da diferença, que reconhece a singularidade e a necessidade de cada sujeito e cultura, partindo-se do pressuposto que "uma educação inclusiva tem que compreender a todos, assimilando uma pluralidade de habilidades, conhecimentos e trajetórias distintas" (DI PIERRO, 2003, p. 19).

Esse parecer amplia a garantia do direito à educação de todos que ainda não o cursaram, propiciando, pelo menos no âmbito legal, que o público estudado nesta pesquisa, ou seja, os jovens e adultos com deficiência, tenha a oportunidade de aprender ao longo da vida com condições dignas de acesso e permanência.

Sobre essa temática, faz-se necessário destacar as contribuições da V Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confintea), de 1997, ocorrida na cidade de Hamburgo[86], e reiterada na VI Confintea[87] ocorrida no Brasil, em 2009, na cidade de Belém.

A Declaração de Hamburgo (1997), fruto da V Confintea, ampliou a compreensão de adultos, não conceituando quem faz parte deste grupo pela idade, mas, sim, pela cultura em que está inserido. Defendeu, ainda, que os espaços possíveis para a aquisição do conhecimento não deveriam limitar-se apenas ao ambiente escolar, como pode ser visto no próprio texto:

> A educação de adultos pode modelar a identidade do cidadão e dar um significado a sua vida. A educação ao longo da vida implica em repensar o conteúdo que reflita certos fatores, como idade, igualdade entre os sexos, *necessidades especiais*, idioma, cultura, disparidades econômicas. Engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde as pessoas consideradas "adultas" pela sociedade desenvolvem suas capacidades, enriquecem seus conhecimentos e melhoraram suas competências técnicas ou as profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e de sua sociedade. (SESI/UNESCO, 1999, p. 19, grifo nosso).

Essa mudança de concepção traz repercussões e críticas à forma como a legislação e o governo brasileiro tratam a educação de jovens e adultos, porque os programas governamentais concentram seus esforços apenas na alfabetização, como foi visto anteriormente, não se preocupando em garantir diferentes espaços de aprendizagem para que se possa aprender por toda a vida.

Na Declaração de Hamburgo vários segmentos foram "lembrados" ao longo do texto (jovens, adultos, idosos, homens, mulheres, brancos, negros, pessoas com necessidades educacionais especiais, população indígena e quilombola, nômades etc.), ressaltando a oportunidade dos mesmos terem igualdade de condições de participar plenamente do direito à educação por toda a vida, valorizando-se, assim, uma cultura da paz. No que se refere às pessoas com necessidades educacionais especiais, a Declaração de Hamburgo salientou que "cabe-lhes o mesmo direito de oportunidades educacionais, de ter acesso a uma educação que reconheça e responda as suas necessidades e objetivos próprios, onde as tecnologias adequadas de aprendizagem sejam compatíveis com as especificidades que demandam" (SESI/UNESCO, 1999, p. 26).

---

[86] A quinta edição da Confintea destacou-se em relação às anteriores pela forte presença da sociedade civil, o que refletiu o comprometimento de muitos setores não-governamentais na busca pela garantia do direito à educação de jovens e adultos, e da participação de delegados governamentais de muitos países e da Unesco.

[87] A VI Confintea reconheceu as limitações da defesa pela educação ao longo da vida em países cuja demanda é maior financiamento para a garantia de uma oferta de qualidade e condizente às necessidades dos educandos, sendo essencial a redução das taxas de analfabetismo no mundo.

Entretanto, no Brasil e em outros países do terceiro mundo, a educação continuada está apenas presente nas leis e no discurso de alguns programas. Sua prática é quase inexistente ou disponibilizada para um grupo restrito da população, uma vez que nestes países há uma grande desigualdade na distribuição de oportunidades educacionais (HADDAD, 2001).

Destaca-se que, na visão de Haddad (1991), a educação ao longo da vida é aquela "inerente ao desenvolvimento da pessoa humana e relaciona-se com a idéia de construção do ser", envolvendo "todos os universos da experiência humana, além dos sistemas escolares ou programas de educação não-formal" (HADDAD, 2001, p. 191).

Quando se trata da educação de jovens e adultos com deficiência, sabe-se que as dificuldades para colocar em prática a educação por toda a vida aumentam, uma vez que nem a educação básica, direito inalienável desses sujeitos, é garantida ainda, além de não existir a oferta, por parte do governo, de nenhuma alternativa que não seja a escola básica para essas pessoas, como dito anteriormente. Tanto que os avanços presentes nos documentos legais já citados e nas discussões ocorridas na V Confintea não se refletiram no Plano Nacional de Educação, Lei n. 10.172, publicado pelo MEC em 2001 (PNE/01). Ao longo de todo o texto desse documento as pessoas com deficiência não foram consideradas sujeitos da educação de jovens e adultos.

O PNE/01, previsto tanto pela CF/88 quanto pela LDB/96, teve por finalidade orientar as ações do Poder Público no âmbito federal, estadual e municipal em um período de dez anos. Apesar de afirmar que a atual política educacional reconhece crianças, jovens e adultos como cidadãos com o direito de estarem integrados à sociedade em todas as esferas possíveis, devendo estas adequarem-se as suas necessidades, principalmente as escolares, não considerou as pessoas com deficiência parte dos sujeitos da educação de jovens e adultos, havendo menção a elas somente na seção que trata a educação especial. Além disso, ao falar sobre os lugares de atendimento educacional e formação de recursos humanos para pessoas com deficiência, citou as creches, pré-escolas, centros de educação infantil, escolas comuns de ensino fundamental, médio e superior, bem como as instituições especializadas e outras entidades, mas não mencionou as escolas e projetos voltados exclusivamente a jovens e adultos (BRASIL, 2001).

Em material publicado pelo Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas, Di Pierro (2001) afirma que no projeto do PNE apresentado pela sociedade civil, as pessoas com deficiência haviam sido incorporadas ao documento em decorrência das reivindicações dos movimentos sociais da área, mas no projeto do MEC aprovado como lei em 2001, foram omitidas as garantias a esta população.

No que se refere à educação como um todo, o PNE/01 trouxe objetivos ousados para serem cumpridos em um prazo de dez anos, fazendo do plano uma carta de intenções que pouco pode contribuir com os objetivos anunciados. Além disso, de acordo com publicação sobre o PDE (2007), no PNE/01 foi apresentado um diagnóstico de alguns dos problemas educacionais, mas não foram explicitados claramente quais ações deveriam ser adotadas para combatê-los. Por esta razão, o PDE/07 intitula-se como um plano executivo do PNE/01, sustentado-se em seis pilares voltados à educação básica, à educação superior, à educação profissional e à alfabetização, a saber: 1) visão sistêmica da educação; 2) territorialidade; 3) desenvolvimento; 4) regime de colaboração; 5) responsabilização; e 6) mobilização social (BRASIL, 2007).

Sobre o PNE/01, é importante comentar que durante os anos de 2009 e 2010, a sociedade civil, os sistemas de ensino, os órgãos educacionais e o Congresso Nacional reuniram-se para debater aspectos centrais da educação brasileira e apresentar propostas para serem incorporadas no novo plano, que deverá entrar em vigência no início de 2011.

O documento final, realizado pela Conferência Nacional de Educação no primeiro semestre de 2010, intitulado Conae: Construindo o Sistema Nacional Articulado: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação, "resultou de um rico processo de construção coletiva, desencadeado pela decisão política de submeter ao debate social as idéias e proposições em torno da construção do Sistema Nacional de Educação" (BRASIL, 2010a, p. 7). Nele, as pessoas com deficiência com idade superior à destinada ao ensino obrigatório também fazem parte do público da educação de jovens e adultos, o que poderá representar um grande avanço para a área em questão se considerarmos a invisibilidade destas pessoas na história da educação brasileira.

Dentre as propostas, destacam-se as seguintes referentes à educação de jovens e adultos com deficiência: a) condições de ingressar no mercado de trabalho e ter uma participação social efetiva; b) garantia de acesso e permanência na escola em todos os níveis de ensino da rede pública, tanto para residentes no campo ou em centros urbanos; c) oferecimento da educação de jovens e adultos no período diurno para que todos que assim desejarem tenham condições de seguir os seus estudos; d) financiamento adequado para que seja possível oferecer uma educação de qualidade a todos os alunos, com possibilidade de investimento em serviços, recursos, materiais e formação de profissionais; e) outras propostas referentes especificamente à educação especial e educação de jovens e adultos que, asseguradas, potencializariam grandes melhorias na educação brasileira.

Outros documentos que merecem destaque foram publicados nessa última década. A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as

Pessoas Portadoras de Deficiência (2001), conhecida como Convenção de Guatemala, foi incorporada à legislação brasileira pelo Decreto Legislativo n. 3.956, de 8 de outubro de 2001, o qual declara que o Brasil a cumprirá em sua integralidade.

De acordo com Fávero, Pantoja e Mantoan (2007), a referida convenção, ao ser aprovada por meio de um decreto legislativo, passou a ter o valor de uma lei ordinária "ou até mesmo (de acordo com o entendimento de alguns juristas) como norma constitucional, já que se refere a direitos e garantias fundamentais da pessoa humana, estando acima de leis, resoluções e decretos" (p. 29).

Essa convenção representa uma grande conquista por garantir a eliminação da discriminação contra as pessoas com deficiência em todos os aspectos, devendo os Estados implementar medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista ou de qualquer outra natureza imprescindíveis para o sucesso desta ação, tais como eliminação de obstáculos arquitetônicos, de transporte e comunicação existentes, entre outros. Ressalta-se que a partir desta convenção passou-se a entender discriminação como

> [...] toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, conseqüência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais. (BRASIL, 2001, art. 1º, item 2, subitem a).

Mas no texto da própria Convenção é salientado, no subitem b, que não é considerada discriminação

> [...] a diferenciação ou preferência adotada pelo Estado Parte para promover a integração social ou o desenvolvimento pessoal dos portadores de deficiência, desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência. Nos casos em que a legislação interna preveja a declaração de interdição, quando for necessária e apropriada para o seu bem-estar, esta não constituirá discriminação. (BRASIL, 2001).

Assim, a Convenção de Guatemala (2001) reconhece o princípio de equidade, expresso de forma notória por Santos, B. (2006) na tão conhecida frase: "temos o direito de ser iguais quando as diferenças nos inferiorizam. Temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza" (p. 462).

Desse modo, entende-se que não são considerados discriminatórios os recursos e serviços diferenciados, desde que os mesmos garantam o direito à igualdade das pessoas com deficiência, sem gerar qualquer tipo de discriminação ou exclusão, ou seja, que sua indicação não se paute na mera manifestação de uma deficiência.

Dessa forma, Fávero, Pantoja e Mantoan (2007) defendem uma nova reinterpretação da LDB/96, afirmando que quando a educação especial retira a possibilidade dos alunos frequentarem o ensino comum, oferecendo um tratamento desigual pautado na deficiência, desrespeita os princípios presentes na Convenção da Guatemala (2001). Ainda mais se o aluno estiver cursando o ensino fundamental, etapa obrigatória que não pode ser substituída por outras formas de atendimento, como a educação especial. Nas palavras das autoras: "[...] as diferenciações ou preferências são admitidas em algumas circunstâncias, mas a exclusão ou restrição jamais serão permitidas se o motivo for a deficiência" (FÁVERO; PANTOJA; MANTOAN, 2007, p. 30).

Outra lei que merece destaque é a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, em seu art. 1º, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e outros recursos de expressão a ela associados, como meio legal de comunicação. Para tanto, garante que o poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos apoiarão o uso e difusão da Libras, além de garantirem o tratamento adequado aos surdos. Também estabelece, em seu art. 4º, que:

> O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.
> Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

Em 2005, essa lei foi regulamentada pelo Decreto n. 5.626, o qual passou a reconhecer como um direito a inclusão da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores de instituições públicas e privadas, tanto de ensino médio como superior, bem como nos cursos de fonoaudiologia (BRASIL, 2005, art. 3º). Porém, no decreto, ao estipular com prazo para a inserção da referida disciplina de "I - até três anos, em vinte por cento dos cursos da instituição; II - até cinco anos, em sessenta por cento dos cursos da instituição; III - até sete anos, em oitenta por cento dos cursos da instituição; e IV - dez anos, em cem por cento dos cursos da instituição" (art. 9º), permitiu que muitas instituições públicas e privadas adiassem a sua inclusão em seus currículos. Também não foram previstas, nesse decreto, formas de punição às universidades que não cumprissem com este dever.

Esse decreto também explicita a forma como deve ocorrer a formação de professores e instrutores de Libras, sendo estipulado que aqueles que ministrarão o ensino desta língua nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e no ensino superior deverão realizar sua formação em cursos de nível superior de Letras (Libras / Língua Portuguesa) ou Libras, sendo

que as pessoas surdas terão prioridade na sua realização. Além disso, assegura, no art. 22, a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva nas instituições de ensino federal responsáveis pela educação básica por meio de:

> I - escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; II - escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

Ressalta-se que caso os pais ou os próprios alunos tenham preferência pela educação sem o uso de Libras, deverão formalizar oficialmente a sua escolha.

Ainda, o art. 23 garante "aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação". Porém, não explicita como este direito pode ser solicitado, tendo em vista que muitos alunos surdos ou com deficiência auditiva não contam com nenhum apoio na classe comum, como será visto posteriormente, embora previsto na legislação do ensino.

O Decreto Legislativo n. 186, de 9 de julho de 2008, ratifica a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovando, nos termos do § 3º do art. 5º da CF/88, o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, sendo que todos os artigos presentes nesta Convenção são de aplicação imediata.

No preâmbulo da referida Convenção é destacado que, apesar de terem sido muitos os pactos e tratados internacionais em vigência defendendo os direitos humanos de todos os segmentos sociais, as pessoas com deficiência ainda são vítimas de constante discriminação, tutela e caridade. Assim, esta Convenção apresenta como princípios,

> a) O respeito pela dignidade inerente, a autonomia individual, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e a independência das pessoas.
> b) A não-discriminação;
> c) A plena e efetiva participação e inclusão na sociedade;
> d) O respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade;
> e) A igualdade de oportunidades;
> f) A acessibilidade;
> g) A igualdade entre o homem e a mulher;
> h) O respeito pelo desenvolvimento das capacidades das crianças com deficiência e pelo direito das crianças com deficiência de preservar sua identidade (BRASIL, 2008b, art. 3º).

Atribui aos Estados Partes os seguintes compromissos em relação às pessoas com deficiência: “assegurar e promover o pleno exercício de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais [...], sem qualquer tipo de discriminação por causa de sua deficiência” (BRASIL, 2008b, art. 4º) por meio de adoção de medidas legislativas, administrativas e de qualquer outra natureza, fundamentais para o cumprimento dos direitos reconhecidos na Convenção; eliminar todo o tipo de discriminação, tanto no âmbito da esfera pública quanto da privada; desenvolver pesquisas, serviços, produtos e equipamentos de tecnologia assistida e acessível; capacitar a equipe que trabalha com pessoas com deficiência de modo a melhorar a prestação de assistência e serviços; reconhecer que “todas as pessoas são iguais perante e sob a lei e que fazem jus, sem qualquer discriminação, a igual proteção e igual benefício da lei” (art. 5º).

O artigo 24 da referida Convenção trata da educação, afirmando que os Estados Partes “assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida” (BRASIL, 2008b), sem excluir nenhuma pessoa da escola por motivo de deficiência, embora ressalte a importância de serem criadas medidas de apoio individualizadas para favorecer a sua inclusão plena. Para tanto, devem garantir facilitação no ensino de Braille, Libras e outros meios de comunicação alternativa, além de promoção na identidade linguística e ambientes que favoreçam ao máximo o desenvolvimento de crianças, jovens e adultos com deficiência, em todos os níveis e modalidades de ensino.

Em 15 de junho de 2010, foi publicada a Resolução CNE/CEB n. 3, instituindo as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração e certificação dos cursos presenciais e à distância, bem como à idade mínima para ingresso nesta modalidade e realização exames, que é a mesma estipulada na resolução anterior.

Nesse documento, em seu art. 2º, há a indicação da necessidade de institucionalizar a educação de jovens e adultos de modo que a mesma se configure como uma política pública de Estado e não apenas de governo, como vem ocorrendo, de modo a contemplar “a diversidade de sujeitos aprendizes, proporcionando a conjugação de políticas públicas setoriais e fortalecendo sua vocação como instrumento para a educação ao longo da vida”.

Identifica-se, nessa resolução, outros avanços, como os presentes no parágrafo único do art. 5º, que afirma a importância de ser realizada chamada ampliada de jovens e adultos, como se faz aos que se encontram na faixa etária obrigatória do ensino, bem como estimular a oferta desta modalidade nos períodos escolares diurno e noturno, com avaliação no processo. O documento também explicita ser relevante avaliar a aprendizagem dos alunos do ensino fundamental e médio, sem o fim de certificar o desempenho dos mesmos, mas para recolher informações necessárias para a formulação de políticas públicas nacionais condizentes com a

sua realidade, inserindo, desta forma, a educação de jovens e adultos no sistema de avaliação da educação básica, o que inclui a utilização dos indicadores institucionais para verificar a qualidade do processo educativo, avaliando a infraestrutura, a gestão, a formação e a valorização dos profissionais da educação, não se esquecendo de analisar o financiamento, a jornada escolar e a organização pedagógica.

Em relação ao corpo docente, o documento explicita que a interatividade pedagógica deverá ser realizada por professores licenciados para a disciplina ou atividade, devendo ser estabelecida políticas e ações específicas para a formação inicial e continuada dos mesmos.

Há outras leis e decretos publicados nesse período que não foram comentados, mas acredita-se que os expostos até o momento evidenciam os avanços na área e os limites ainda existentes para a plena garantia do direito à educação de jovens e adultos com deficiência.

A seguir, serão comentados os principais documentos que tratam a política atual de educação especial, enfatizando-se a definição que os mesmos trazem, bem como o conceito e atuação do serviço de apoio especializado.

2.2.2 A política atual de educação especial

A política atual de educação especial está pautada nos dispositivos apresentados no documento PNEE-EI/08, já mencionado. Embora esse documento não tenha a mesma importância legal que outros publicados nos últimos anos voltados a garantia e especificações de direitos das pessoas com deficiência, a sua divulgação gerou muita polêmica na sociedade civil, sendo necessário modificar alguns dos dispositivos anunciados em versões preliminares[88] a sua publicação.

Contudo, há pontos que merecem destaque e podem ser considerados avanços na garantia do público estudado. Um deles refere-se à alternativa apresentada para aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades / superdotação que não concluíram os estudos e são maiores de 14 anos: o encaminhamento à educação de jovens e adultos em substituição da prática de terminalidade sem a comprovação adequada presente no artigo 59, inciso II, da LDB/96, já comentado, oferecendo, assim, condições para que estes se apropriem do conhecimento escolar.

---

[88] A primeira versão preliminar da PNEE-EI foi divulgada em setembro de 2007. Em janeiro do ano seguinte foi publicada a primeira versão oficial. Em abril deste mesmo ano (2008) esta versão foi revista e publicada uma nova versão, vigente até o término da realização da presente pesquisa.

Outro ponto a ser destacado é a importância do ingresso de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades / superdotação na escola comum desde a educação infantil até o ensino superior[89], considerando, ainda, a relevância da presença deste público nas modalidades de educação de jovens e adultos, como já mencionado, na educação profissional, educação indígena e educação quilombola.

Com a publicação do Decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008, da Resolução CNE/CEB n. 4, de 2 de outubro de 2009 e do Parecer CNE/CEM n. 13, de 3 de junho de 2009, alguns temas que geravam discussão e contradição com documentos antecedentes, como a LDB/96 e a Resolução CNE/CEB n. 2/01, foram normatizados. Para os fins desta pesquisa serão comentados com maior profundidade dois deles: o público alvo das políticas atuais de educação especial e a conceituação de atendimento educacional especializado, previsto na CF/88 e explicitado na LDB/96, Parecer CNE/CEB 17/01 e Resolução CNE/CEB n. 2/01.

- **Público alvo da política atual de educação especial**

A LDB/96 e a Resolução CNE/CEB n. 2/01 definem como público alvo da educação especial, respectivamente, os "educandos portadores de necessidades especiais" e "alunos com necessidades educacionais especiais", porém, apenas a Resolução CNE/CEB n. 2/01 especifica quem se enquadra nestes grupos (BRASIL, 2001c, art. 18), trazendo o mesmo texto presente no Parecer CNE/CEB 17/01. Assim, tanto no Parecer CNE/CEB 17/01 quanto na Resolução CNE/CEB n. 2/01 são definidos os alunos com necessidades educacionais especiais, considerando, além das pessoas com deficiências física, intelectual, visual e auditiva, as com condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos e os alunos que possuam altas habilidades / superdotação, qualquer outro aluno que apresentar, "ao longo de sua aprendizagem, alguma necessidade educacional especial, temporária ou permanente" (BRASIL, 2001b, p. 20). Assim, passaram a ser considerados alunos da educação especial:

> 1. Educandos que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois

[89] Em relação a esse último, nota-se avanço em relação à LDB/96, que "tanto no capítulo da educação especial quanto no do ensino superior, não foram mencionados o direito e as condições para garantir, aos que apresentam necessidades educacionais especiais, o acesso, o ingresso e a permanência no ensino superior" (SOUSA, PRIETO, 2002, p. 133).

> grupos: 1.1. aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; 1.2. aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
> 2. Dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, particularmente alunos que apresentam surdez, cegueira, surdocegueira ou distúrbios acentuados de linguagem, para os quais devem ser adotadas formas diferenciadas de ensino e adaptações de acesso ao currículo, com utilização de linguagens e códigos aplicáveis, assegurando-se os recursos humanos e materiais necessários. (p. 20).

Nota-se que o Parecer CNE/CEB 17/01 ampliou significamente o público alvo da educação especial, garantindo atendimento educacional especializado, e outros serviços da educação especial para um público maior, contribuindo para que a política de atendimento não recaísse apenas sobre a deficiência, mas, sim, sobre a necessidade educacional especial, considerando que nem todas as pessoas com deficiência possuem tais necessidades (MAZZOTTA, 1982).

Sobre esse aspecto é importante lembrar que muitas pessoas podem ter necessidades especiais, mas não, obrigatoriamente, educacionais. Contemplar essas especificidades é fundamental para a focalização de políticas para esse segmento, tendo em vista os escassos recursos financeiros disponíveis para a área da educação especial.

Contudo, a ampliação da terminologia nos referidos textos legais não colaborou com a reformulação do sistema e meios de garantir a aprendizagem de todos. Muitos sistemas de ensino passaram a justificar suas falhas atribuindo a responsabilidade aos alunos, rotulando-os como possuidores de uma necessidade educacional especial sem que os mesmos a tivessem na maioria das vezes.

Assim, acredita-se que tanto o Parecer CNE/CEB 17/01 quanto na Resolução CNE/CEB n. 2/01 abriram precedentes para uma maior rotulação de alunos e para a falta de direcionamento das políticas, tornando sujeitos elegíveis para a educação especial grande parte dos alunos que o sistema não conseguiu atender adequadamente. Nessa direção, instalou-se uma indefinição sobre quem realmente compreendia o público alvo da educação especial.

Em 2008, com a PNEE-EI, a população alvo foi redefinida, o que sugere a exclusão da terminologia “necessidades educacionais especiais” em textos subsequentes a publicação da mesma. Dessa forma, passou a ser considerado como público da educação especial os educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento altas habilidades / e superdotação.

A explicitação de maiores informações acerca dessa população só apareceu nas Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na educação básica, também de 2008, definindo-a como:

> a. Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.
> b. Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotipias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.
> c. Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2008d, p. 2).

Outro ponto a ser destacado em relação ao público alvo da educação especial é a presença marcante de alunos considerados possuidores de deficiência intelectual, como mostra a Tabela 10.

Tabela 10 –

Número de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados em escolas exclusivamente especializadas ou em classes especiais de escola regular por tipo de necessidade no Brasil – 1998 a 2009

Ano	Total	D. V.	D. A. / Surdocegueira	D. F.	D. M.	Deficiência Múltipla	Altas habilidades / Superdotação	Condutas típicas / Autismo
1998	275.992	8.963	35.163	13.161	170.134	40.593	911	7.067
1999	290.132	9.071	36.945	12.093	181.216	43.237	468	7.102
2000	282.252	8.019	35.545	10.764	178.005	41.726	454	7.739
2001	303.274	8.570	36.055	12.182	189.499	47.086	692	9.190
2002	317.376	9.622	35.582	11.817	199.502	50.484	625	9.744
2003	335.415	9.464	36.242	12.316	211.110	54.643	752	10.890
2004	371.383	11.373	36.688	14.409	227.562	58.605	406	22.340
2005	378.074	12.055	35.647	13.939	232.233	55.599	-	28.601
2006	375.488	12.308	34.111	13.839	226.429	59.208	-	29.593
2007	358.159	10.702	40.142	13.552	227.372	51.923	418	25.050
2008	330.201	9.232	26.031	11.991	184.270	47.284	419	26.189
2009	262.702	6.079	20.572	11.090	209.055	40.679	432	10.793

Fonte: Dados extraídos e adaptados de: Brasil, Inep. Censo escolar - sinopses estatísticas de 1998 a 2007.
D. V. – deficiência visual, cegueira e baixa visão; D. A. – surdez, deficiência auditiva e surdocegueira; D. F. – deficiência física; e D. M. – deficiência mental e síndrome de down.

Assim, de acordo com dados do Inep (1998-2009), entre as necessidades educacionais especiais presentes no total de alunos matriculados em escolas exclusivamente especializadas ou em classes especiais da rede regular entre o período de 1998 a 2009 (Tabela 10), nota-se que a deficiência intelectual[90] correspondia a mais de 60% do total em comparação com as demais, sendo, também, a que sofreu aumento mais expressivo durante o tempo consultado, chegando corresponder a 79% do total de alunos matriculados na modalidade de educação especial em 2009.

Em relação às necessidades educacionais especiais presentes na educação de jovens e adultos matriculados em escolas exclusivamente especializadas ou em classes especiais da rede regular, verifica-se a mesma semelhança, uma vez que mais da metade desses alunos, ou seja, dos 31.307 alunos matriculados em 2004, 19.969 (64%) foram diagnosticados com deficiência intelectual, como pode ser visto na Tabela 11. Esse fenômeno ocorre, também, nas classes comuns, uma vez que, de acordo com o Gráfico 2, o número de matrículas de alunos com deficiência intelectual também é maior em classes comuns do ensino regular, correspondendo a um total de 42,2%.

Tabela 11 –

Número de matrículas na educação de jovens e adultos / supletivo com necessidades especiais educacionais matriculados em escolas exclusivamente especializadas ou em classes especiais de escola regular por tipo de necessidade no Brasil – 1998 a 2004

Ano	Total	Visual	Auditiva	Física	Mental	Múltipla	Altas habilidades / Superdotação	Condutas Típicas
1998	7.073	516	1.453	451	3.765	807	8	73
1999	1.119	219	331	3	367	198	-	1
2000	25.757	1.407	2.262	1.162	17.107	3.357	22	440
2001	12.451	678	1.710	722	7528	1.655	5	153
2002	16.058	846	2.134	574	10.318	1.934	20	232
2003	18.188	1.080	2.425	505	11.484	2.224	137	333
2004	31.307	1.518	3.390	1.006	19.969	4.353	20	1.051

Fonte: Dados extraídos e adaptados de: Brasil, Inep. Censo escolar - sinopses estatísticas de 1998 a 2004.

[90] Nesta tabela e nas demais separadas por tipo de necessidade será usado o termo "deficiência mental", pois nos dados estatísticos no Inep consultados é assim que aparece. Entretanto, como anunciado na introdução da presente pesquisa, ao longo do texto será usado a terminologia "deficiência intelectual" para referir-se a mesma população.

Tais dados possibilitam a reflexão se existem realmente mais alunos com deficiência intelectual matriculados tanto em escolas exclusivamente especializadas ou classes especiais quanto em classes comuns da rede regular ou se grande parte dos alunos que não obtém êxito em sua escolarização em decorrência de inadequações do sistema educacional, como já comentado anteriormente, são rotulados como possuidores de deficiência intelectual, já que se supõe que não aprendem o que sistema escolar julga ser importante e da maneira que o mesmo considera admissível.

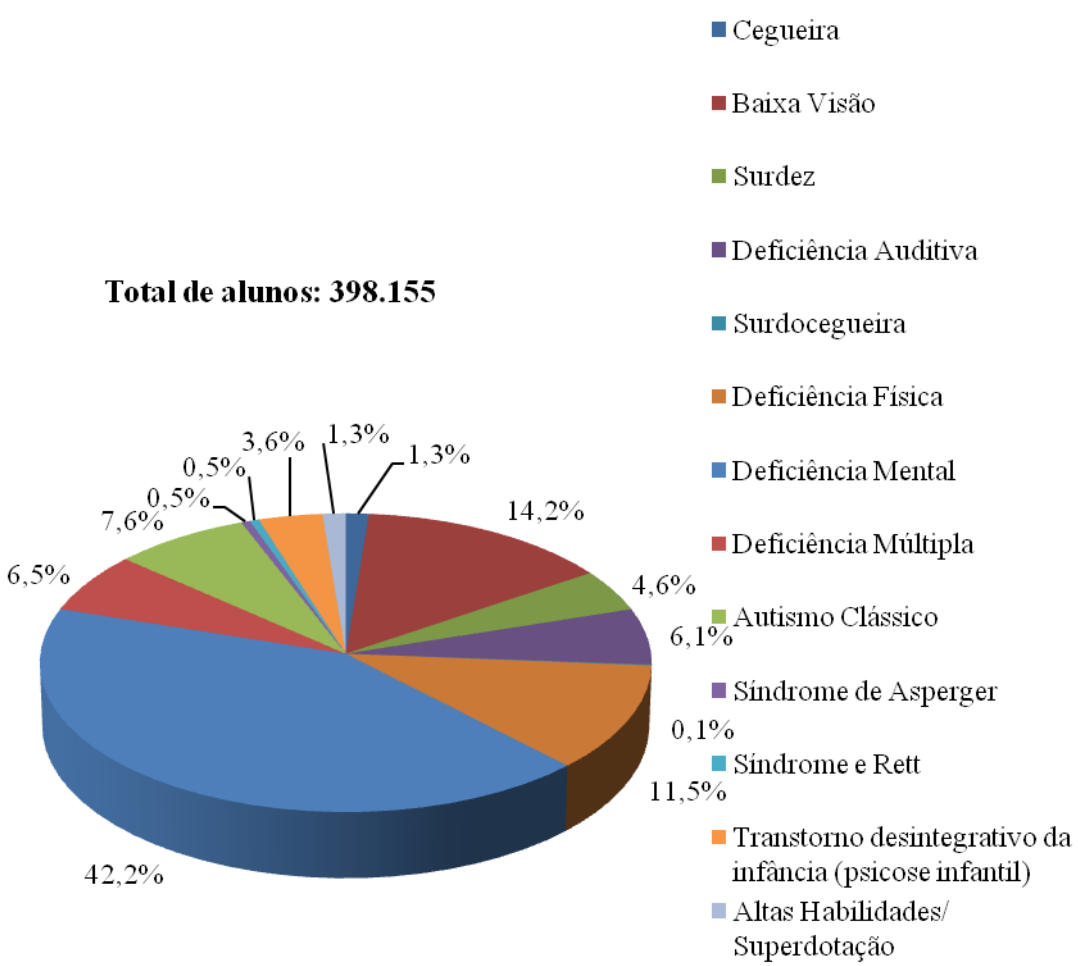

Gráfico 2 – Número de alunos da educação especial em classes comuns do ensino regular e / ou da educação de jovens e adultos por tipo de necessidade no Brasil - 2009

Fonte: Adaptação de: Brasil, Inep. Censo escolar – sinopse estatística de 2009.

Além disso, sabe-se que é na escola que as diferenças ganham proporções maiores e o "fracasso" dessas pessoas torna-se evidente, geralmente a partir do olhar do próprio professor, que teve uma formação voltada para o trabalho com um aluno ideal, para a educação de uma

classe homogênea, em que pressupõe-se que os ritmos e assimilações no processo de aprendizagem possam ser padronizados, com todos os alunos aprendendo da mesma maneira. A falta de uma política de formação docente mais ampla e maiores investimentos na educação contribuíram para que a escola se tornasse um espaço com possibilidades de reproduzir desigualdades, fracassos e preconceitos. Desse modo, cabe a reflexão sobre o papel da escola como meio construtor e / ou intensificador das desigualdades e consolidador das diferenças.

Destaca-se, ainda, que a educação brasileira é marcada pela atribuição do "fracasso" e, consequentemente, pela marginalização e culpabilização pelo insucesso da aprendizagem àqueles que fogem do protótipo esperado na educação formal. Porém, é fácil para a escola ensinar aqueles que aprendem independentemente da atuação do professor e recursos (materiais e humanos) disponíveis na escola; mais fácil ainda é encaminhar aqueles que, aparentemente ou não, destoam do grupo classe, necessitando de uma atenção especial, encaminhando-os para uma escola exclusivamente especializada ou classe especial, com a atuação de um suposto especialista "capaz" de trabalhar com as diferenças manifestadas por estes alunos. Difícil é saber trabalhar com as diferenças manifestadas pelos alunos e saberes presentes em uma sala de aula.

Somando os dados disponíveis em 2006 sobre o número de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais tanto em escolas exclusivamente especializadas e em classes especiais, quanto nas classes comuns da rede regular, apresentados anteriormente, obtém-se um total de 671.463 matrículas, sendo que destas, 358.159 (53,34 %) correspondiam ao ensino segregado e 313.304 (46,66%) ao ensino comum. Dessa forma, até 2006, mais da metade dos atendimentos ocorriam em escolas e classes especiais.

Dos atendimentos que ocorriam em classes comuns, apenas 136.237 (cerca de 42%) contam com apoio de salas de recursos, como pode ser visto na Tabela 12, enquanto que 188.482 (cerca de 58%) não têm salas de recursos. Considerando que muitas escolas contam apenas com os serviços da sala de recursos para complementar e suplementar as atividades realizadas nas classes comuns e que este apoio é garantido na legislação de ensino, como foi visto anteriormente, nota-se a grande lacuna entre o que é anunciado em termos legais e o que é realizado em termos práticos.

Tabela 12 –

Número de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados em classes comuns, com e sem sala de recursos, por nível de atendimento no Brasil – 1998 a 2006

Ano	Total		Educação Infantil		Ensino Fundamental		Ensino Médio		EJA	
	C/R*	S/R*	C/R	S/R	C/R	S/R	C/R	S/R	C/R	S/R
1998	17.821	25.435	982	2.592	15.952	21.084	391	848	496	911
1999	23.731	36.680	1.332	3.687	21.245	31.944	502	1.543	652	1.506
2000	30.334	51.361	1.652	5.169	27.121	41.047	603	2.227	988	2.668
2001	37.661	43.651	1.966	5.678	33.794	33.114	589	1.786	1.312	3.073
2002	49.416	61.139	2.128	7.288	44.703	48.281	746	2.195	1.839	3.375
2003	63.690	81.298	3.179	9.107	56.910	63.615	1.065	3.376	2.536	5.200
2004	98.856	96.076	6.147	8.495	86.073	77.911	1.898	4.211	4.738	5.459
2005	114.805	147.359	7.757	12.646	98.116	118.432	2.951	6.030	5.877	10.119
2006	136.237	188.482	8.527	16.378	117.375	149.089	3.474	8.409	6.861	14.606

C/R* = com sala de recursos
S/R* = sem sala de recursos
Fonte: Dados extraídos e adaptados de: Brasil, Inep. Censo escolar - sinopses estatísticas de 1998 a 2006.

O Gráfico 3 mostra o número de matrículas em classes comuns na educação de jovens e adultos com e sem sala de recursos, explicitando que também nesta modalidade de ensino, mais da metade dos alunos matriculados não contaram com nenhum serviço de apoio a sua escolarização, apesar do crescente aumento no número de salas de recursos nos últimos anos.

Contudo, como mostra a Tabela 12, da mesma forma que aumentou o número de alunos atendidos em salas de recursos, cresceu, também, os que não receberam nenhum atendimento, já que, em 1998, do total de alunos matriculados em sala de recursos, 2,7% (496) eram da jovens e adultos e, em 2006, 5% (6.861), enquanto que do total de alunos que não eram atendidos em salas de recursos, 5,1% (911) era da educação de jovens e adultos em 1998, crescendo para 10,7% (14.606) em 2006 o número de alunos que não contavam com o apoio do serviço educacional especializado.

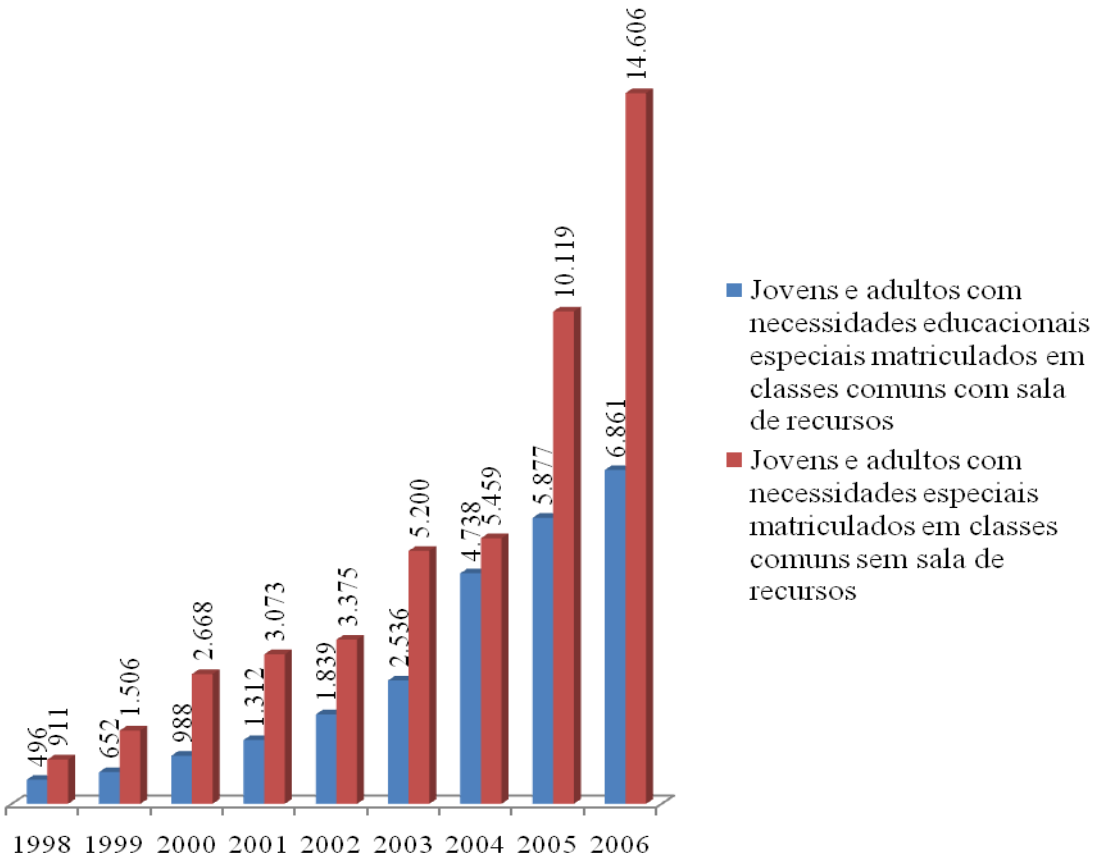

Gráfico 3 - Número das matrículas de jovens e adultos com necessidades educacionais especiais matriculados em classes comuns, com e sem sala de recursos, no Brasil – 1998 a 2006

Fonte: Dados extraídos e adaptados de: Brasil, Inep. Censo escolar - sinopses estatísticas de 1998 a 2006.

Para compreender como está conceituado na legislação brasileira o atendimento educacional especializado atualmente, será apresentado, a seguir, diferentes concepções adotadas desde a CF/88.

- **Atendimento educacional especializado**

A CF/88, em seu artigo art. 208, inciso III, garante "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino". Já a LDB/96, em seu art. 58, apresenta um entendimento diferente do exposto na CF/88: "entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais", destacando em seu § 2º que "o atendimento educacional será feito em classes,

escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular".

Acredita-se que esse artigo seja um dos mais polêmicos da LDB/96 atualmente por permitir que alunos com necessidades educacionais especiais matriculem-se em outros espaços que não seja a escola comum. Por esta razão, Fávero, Pantoja e Mantoan (2007) afirmam que este artigo deveria ser considerado inconstitucional, uma vez que o advérbio "preferencialmente" utilizado na CF/88 foi mal empregado na LDB/96, segundo as autoras, já o texto da CF/88 permite a compreensão de que é o atendimento educacional especializado que pode estar tanto na escola comum como em outros locais de atendimento, não o aluno. Assim, o atendimento educacional especializado não deveria substituir a escola comum, apenas complementá-la. Assim, o que se constata atualmente na política de educação especial em âmbito nacional é o investimento na reinterpretação do inciso III da CF/88 supracitado, com a finalidade de que a classe comum se configure como único espaço reconhecido como educação escolar – um direito garantido para todos na Carta Magna.

Desse modo, na LDB/96 há, na visão de Fávero, Pantoja e Mantoan (2007), um "entendimento equivocado desse dispositivo", levando "à conclusão de que é possível a substituição do ensino regular pelo especial" (p. 27). Ainda, as autoras destacam que "toda a legislação ordinária tem que estar em conformidade com a Constituição Federal" (p. 27) e a LDB/96 não está, pois na própria CF/88 é explicitado que o ensino fundamental é obrigatório a todos, não podendo ser ofertado em local que não seja considerado escola (BRASIL, 1988, art. 206). Porém, é importante lembrar que na época em que a CF/88 foi promulgada, havia a compreensão de que o aluno com deficiência poderia estar matriculado exclusivamente no atendimento educacional especializado.

Esse artigo da LDB/96 também prevê a criação de serviço de apoio especializado para atender as necessidades educacionais especiais no âmbito do ensino comum, porém, somente quando necessário. No entanto, Carvalho, R. (1997) destaca que o apoio especializado sempre será necessário, "seja ao próprio aluno, ao seu professor, principalmente se do ensino regular, ou à sua família" (p. 96). Além disso, Sousa e Prieto (2002) destacam que não foi definido na LDB/96 "o significado com que se está empregando à expressão 'apoio especializado', quem fará esse atendimento, qual é o papel específico dos professores de educação especial na composição desses serviços, e a quem caberá o ônus de sua implantação" (p. 130).

Ainda, na Resolução CNE/CEB n. 2/01, ao ser definida a educação especial, fica explícito que os serviços educacionais especiais têm a finalidade de "apoiar, complementar,

suplementar e, em alguns casos, *substituir* os serviços educacionais comuns" (BRASIL, 2001b, art. 3º, grifo nosso).

Já o Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008, traz outra especificação de atendimento educacional especializado em seu art. 1º:

> § 1º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.
> § 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. (BRASIL, 2008).

Já no art. 2º estabelece como objetivos do atendimento educacional especializado:

> I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º;
> II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
> III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
> IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino. (BRASIL, 2008).

Destaca-se que na Resolução CNE/CEB n. 4/09, que regulamenta o citado decreto, há redação semelhante. Assim, modifica-se o entendimento de que é possível haver a substituição da matrícula em escola regular, uma vez que o atendimento educacional especializado considerado adequado pela atual política de educação especial, tal como defendido pela Secretaria de Educação Especial do MEC em seus documentos e demais produções, deve ser apenas de caráter complementar e / ou suplementar.

Para que o atendimento educacional especializado possa cumprir com suas funções, o referido decreto determina que o MEC apoiará técnica e financeiramente às ações voltadas ao atendimento educacional especializado por meio de:

> I - implantação de salas de recursos multifuncionais;
> II - formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado;
> III - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva;
> IV - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;
> V - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e
> VI - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.
> § 1º As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado.
> § 2º A produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade incluem livros didáticos e paradidáticos em braile, áudio e

> Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, laptops com sintetizador de voz, softwares para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo. (BRASIL, 2008c, art. 3º).

Além disso, o decreto estabeleceu que a partir de 2010 todos os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades / superdotação matriculados em atendimento educacional especializado no contraturno receberiam apoio técnico e financeiro de verba proveniente do Fundeb, além do valor já recebido por estarem matriculados em classe comum, sendo este o segundo fator de ponderação vinculado a cada aluno que receber apoio nessas condições.

Ainda, as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na educação básica, é afirmado que

> [...] os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, os com transtornos globais do desenvolvimento e os com altas habilidades/superdotação nas escolas comuns do ensino regular e ofertar o atendimento educacional especializado – AEE, promovendo o acesso e as condições para uma educação de qualidade. (BRASIL, 2008d, p. 1).

Além disso, explicitam que deve constar no projeto pedagógico dos centros de atendimento educacional especializado, de caráter público ou privado sem fins lucrativos, conveniados para esta finalidade, a oferta do atendimento educacional especializado, bem como os recursos, professores e demais profissionais envolvidos (BRASIL, 2008d).

Nota-se, assim, que o documento da PNEE-EI/08, o decreto e as diretrizes supracitados partem do pressuposto que uma educação inclusiva deve garantir e reconhecer o direito de todos os alunos de compartilhar um mesmo espaço escolar, sem discriminações de qualquer natureza. Embora seja importante considerar que a escola existente ainda ensina de modo único, como se as pessoas fossem iguais e aprendessem da mesma forma; concebe a educação das pessoas com deficiência do mesmo modo que a visão integracionista, não modificando sua estrutura e currículo para melhor atender a todos os seus alunos, sem distinção; e não reconhece que a diferença favorece a aprendizagem, que o foco do ensino deve estar nas possibilidades de cada um e não em suas limitações. Como afirma Prieto (2006),

> [...] as limitações dos sujeitos devem ser consideradas apenas como uma informação sobre eles [...]. A ênfase deve recair sobre a identificação de suas possibilidades, culminando com a construção de alternativas para garantir condições favoráveis à sua autonomia escolar e social, enfim, para que se tornem cidadãos de iguais direitos. (p. 40).

Contudo, é importante salientar que lutar por uma escola inclusiva não é uma tarefa fácil, requer esforço, financiamento, estudo, mudança de postura, formação continuada,

crença nas capacidades e possibilidades do educando, entre tantas outras coisas. Mas não é uma luta impossível, principalmente se caminhar junto com a esfera legal, por meio de dispositivos claros e objetivos, possíveis de serem cumpridos.

2.2.3 A política de fundos: impasses na garantia do direito à educação

A partir da década de 1990, o repasse de verbas do governo federal para estados e municípios investirem na educação contou com o recurso dos fundos de financiamento, merecendo destaque dois deles: 1) o Fundef, criado pela Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, que passou a destinar grande parte dos recursos públicos ao ensino fundamental, fazendo com que a menor parte deles fosse distribuída entre os outros níveis e modalidades do ensino; e 2) o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), criado pela Lei n. 11.494, 20 de junho de 2007, e publicado após a aprovação da Emenda Constitucional n. 53, que permitiu que o Fundef fosse substituído por um novo fundo de financiamento que abrangesse todas as etapas e modalidades da educação básica.

Ressalta-se que a lei que criou o Fundef, apesar de ser votada por unanimidade no Congresso Nacional, recebeu vetos do então presidente Fernando Henrique Cardoso, impedindo que fossem computadas nos cálculos deste fundo as matrículas de ensino fundamental presencial de jovens e adultos, educação infantil e ensino médio, entre outras disposições. Assim, estes níveis e modalidades tiveram que concorrer pelos recursos públicos não utilizados pelo Fundef (HADDAD, 2007), ampliando-se, desse modo, as dificuldades já encontradas nestas áreas.

Na justificativa referido veto apresentada por meio da Mensagem Presidencial n. 1.439, publicada no Diário Oficial da União em 26 de dezembro de 1996, consta, além de outros argumentos sem fundamentação, a seguinte explicação:

> a) A garantia de contabilização do alunado do ensino supletivo, para efeito de recebimento dos recursos, poderá provocar, no âmbito dos governos estaduais e/ou municipais, uma indesejável corrida no sentido de se criar cursos dessa natureza, sem rigor nem a observância dos critérios técnico-pedagógicos requeridos por essa modalidade de ensino, com o objetivo de garantir mais recursos financeiros ao respectivo governo, em detrimento da qualidade do ensino e, por conseguinte, da adequada formação dos educandos.
> b) O MEC não dispõe de dados estatísticos consistentes que possam assegurar uma correta e fidedigna contabilização do alunado do ensino supletivo.

> c) O recenseamento do alunado do ensino supletivo, em razão da dificuldade de aferição dos dados, pela especificidade da forma de controle de freqüência do alunado, baseia-se, via de regra, apenas no registro disponível de estabelecimentos que ministram essa modalidade de ensino, prejudicando eventuais confirmações da presença, ou mesmo da existência do aluno.
> d) O aluno do ensino supletivo não será considerado, apenas, para efeito da distribuição dos recursos. Será, porém, destinatário dos benefícios que advirão da implantação do Fundo, conforme prevê o caput do art. 2º do projeto.

A supracitada explicação revela pelo menos duas fragilidades da política governamental na área de educação de jovens e adultos: 1) receio em que houvesse efetivamente a procura por esta modalidade de ensino, sem que os estados e municípios tivessem condições de oferecer uma educação de qualidade, já que é sabido que os mesmos não possuem condições de atender a demanda com critérios técnicos e pedagógicos adequados e nenhuma ação estatal é feita para reverter esta situação; e 2) aponta as dificuldades de planejamento de políticas públicas efetivas já que assume não possuir dados estatísticos fidedignos e recenseamento deste alunado, não possibilitando a identificação das reais necessidades da clientela.

Para Di Pierro (2005), o Fundef rompeu com "o princípio da universalidade inerente ao direito humano à educação" (p. 1123), suprimindo as formas possíveis para que o Estado garantisse tal direito a população excluída do computo do fundo.

Só para lembrar, o art. 212 da CF/88, ao vincular recursos resultantes de impostos e transferências à manutenção e ao desenvolvimento do ensino, incluía a educação de jovens e adultos, como se pode inferir do art. 60 desta mesma lei referente ao do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias:

> Nos dez primeiros anos da promulgação da Constituição, o poder público desenvolverá esforços, com a mobilização de todos os setores organizados da sociedade e com a aplicação de, pelo menos, cinqüenta por cento dos recursos a que se refere o artigo 212 da Constituição, para eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental.

Especificamente em relação à educação de jovens e adultos, os municípios passaram a responsabilizar-se cada vez mais por essa modalidade de ensino, principalmente no que se refere às primeiras séries do ensino fundamental e, apesar dos impasses transcorridos após a vigência do Fundef, houve crescimento no número de matrículas na educação de jovens e adultos na esfera municipal no período de 1999 a 2006, como mostra a Tabela 13.

Nota-se que a rede municipal é a que aumentou de forma mais expressiva o seu número de matrículas, passando de 696.756 em 1999 para 2.080.798 em 2006, o que revela

um crescimento apesar dos escassos recursos financeiros, enquanto a rede federal e a rede privada diminuíram a sua oferta significativamente.

Para Haddad (2007), "isso se deve à pressão por novos cursos, vinda da população, e à atitude de governos municipais que assumiram a temática com responsabilidade social e compromisso político" (p. 199). No entanto, devido à falta de recursos financeiros, cada município encontrou uma forma de ofertar a educação de jovens e adultos[91], não havendo unidicidade de propostas e projetos, tampouco, estabilidade institucional, sendo que é de conhecimento de todos que a falta de recursos compromete não somente a qualidade do ensino ofertado, mas, também, o acesso, ainda precário e insuficiente para a demanda.

Tabela 13 –

Número de alunos matriculados nos cursos presenciais de educação de jovens e adultos, com avaliação no processo por dependência administrativa no Brasil – 1999 a 2006

	Ensino Fundamental								
Ano	**Total**	**Federal**	**%**	**Estadual**	**%**	**Municipal**	**%**	**Privada**	**%**
1999	2.112.214	690	0,03	1.280.635	60,63	696.756	32,99	134.133	6,35
2000	2.272.114	9.346	0,41	1.283.349	56,48	856.237	37,68	123.182	5,42
2001	2.636.888	4.885	0,19	1.238.989	46,99	1.267.740	48,08	-	-
2002	2.788.113	2.733	0,10	1.098.825	39,41	1.587.905	56,95	98.650	3,54
2003	3.315.887	909	0,03	1.387.505	41,84	1.846.964	55,70	80.509	2,43
2004	3.419.675	381	0,01	1.354.808	39,62	1.987.723	58,13	76.763	2,24
2005	3.395.550	446	0,01	1.300.171	38,29	2.027.136	59,70	67.797	2,00
2006	3.516.225	389	0,01	1.380.949	39,27	2.080.798	59,18	54.089	1,54

Fonte: Dados extraídos e adaptados de: Brasil, Inep. Censo escolar - sinopses estatísticas de 1999 a 2006.

Entretanto, é preciso destacar que muitos governos municipais e estaduais tiveram que encontrar outros caminhos para atender essa crescente procura pela educação de jovens e adultos. De acordo com Di Pierro (2005),

> [...] o expediente mais freqüente foi o falseamento das estatísticas, declarando-se no censo escolar as matrículas na educação de jovens e adultos como ensino regular em classes de aceleração para estudantes com defasagem série-idade, modalidade esta passível de captação de recursos dos fundos. Um dos problemas advindos da adesão a esse expediente é a

[91] No Capítulo 3 será abordada a forma encontrada pelo município de São Paulo para o atendimento de jovens e adultos, com e sem deficiência.

> descaracterização da educação de jovens e adultos como modalidade que requer norma própria, projeto político-pedagógico específico e adequada formação de educadores. Outra estratégia largamente difundida foi o estabelecimento de parcerias com organizações sociais para a execução direta dos serviços educativos para jovens e adultos. (p. 1124).

Ressalta-se que a focalização das ações na educação básica voltada a crianças e adolescentes ocorridas durante o governo FHC, deixou à margem do atendimento outros segmentos sociais, o que inclui os jovens e adultos com deficiência, consolidando a delegação das responsabilidades da esfera pública para a sociedade civil organizada (DI PIERRO, 2005), por meio da adoção do conceito de parceria tão caro à política de orientação neoliberal e para os sistemas municipais de ensino após a Reforma do Estado. Além disso, Di Pierro (2005) aponta que tal focalização reflete a desconstituição dos direitos referentes à educação do público estudado e conversão das garantias adquiridas em objeto de filantropia.

Para Ribeiro (1996), o descompromisso do governo federal com a educação de jovens e adultos ocorreu pelo mesmo julgar esta modalidade de ensino um investimento pouco rentável, esquecendo-se de que, além da educação de jovens e adultos ser um direito inalienável, “quando educamos adultos, estamos educando educadores, pessoas que já têm sobre si responsabilidades quanto aos destinos das gerações mais novas” (p. 81). Investir na educação de gerações mais velhas é um desafio fundamental para melhorar os patamares educativos do país (RIBEIRO, 1996).

Além disso, Ribeiro (1996) destaca que ao ser categorizado o público da educação de jovens e adultos, nota-se “ser cada vez mais reduzido o número daqueles que não tiveram nenhuma passagem anterior pela escola e cada vez mais massiva a presença de adolescentes e jovens recém chegados do ensino regular” (p. 81).

Dessa forma, é preciso questionar até que ponto a focalização das políticas no ensino fundamental voltado a crianças e adolescentes está sendo efetiva, uma vez que a educação de jovens e adultos pode estar se transformando em um depósito do fracasso do sistema público, não apresentando meios de contribuir com melhorias nessa área por não ter recursos financeiros e profissionais qualificados para transformar essa realidade.

Com a mudança de governo, o Fundef foi substituído pelo Fundeb após grande pressão social e, apesar de corresponder a um avanço em relação ao fundo anterior, notam-se alguns impasses para que a educação de jovens e adultos com deficiência comece a receber um tratamento adequado, embora o referido fundo declare como objetivo principal a elevação e nova distribuição dos investimentos em educação visando a atender a todos os alunos da educação básica.

Nas palavras de Arelaro e Kruppa (2007), a lei que regulamentou o Fundeb,

> [...] estabeleceu para os primeiros anos de vigência do fundo a ponderação de 0,70 (setenta centésimos) para a EJA com avaliação no processo, abaixo, portanto, da ponderação de 1,00 (um inteiro) adotado para os anos iniciais do ensino fundamental regular urbano. O valor aluno/ano da EJA, em 2007, corresponderia a R$ 662,40 "contra" R$ 946,29 do aluno do ensino fundamental e R$ 1.135,55 do ensino médio, neste último caso, integrado à educação profissional. (p. 100).

Destaca-se que em relação à educação especial, o Fundeb, em seu art. 36, destinou a ponderação de 1,20 (um inteiro e vinte centésimos), quase o dobro da ponderação voltada à educação de jovens e adultos (0,70). Nessa direção, Arelaro e Kruppa (2007) acreditam que mesmo incorporando nos seus cálculos a educação de jovens e adultos, a discriminação a este segmento social permanece, uma vez que a mesma lei estabelece que "a apropriação dos recursos do Fundeb, em cada estado para a EJA, será de 15% do total de recursos, determinado, em conseqüência que não haverá um crescimento acelerado ou ousado no número de alunos da EJA no Brasil" (p. 100), sendo que as estatísticas mostram um progressivo aumento no número de matrículas, como pode ser observado na Tabela 14, em todos os níveis de ensino.

Tabela 14 –

Número de alunos matriculados nos cursos presenciais de educação de jovens e adultos, com avaliação no processo por nível de ensino / curso no Brasil – 1998 a 2006

Ano	Total	Alfabetização	1ª a 4ª série - Fundamental	5ª a 8ª série – Fundamental	Total - Ensino Fundamental	Ensino Médio
1998	2.745.681	147.006	783.591	1.298.119	2.081.710	516.965
1999	2.930.577	161.791	817.081	1.295.133	2.112.214	656.572
2000	3.315.217	169.879	843.470	1.428.644	2.272.114	873.224
2001	3.777.989	153.725	1.151.429	1.485.459	2.636.888	987.376
2002	3.779.593	117.479	1.353.463	1.434.650	2.788.113	874.001
2003	4.403.436	106.806	1.551.018	1.764.869	3.315.887	980.743
2004	4.577.268	-	1.553.483	1.866.192	3.419.675	1.157.593
2005	4.619.409	-	1.488.574	1.906.976	3.395.550	1.223.859
2006	4.861.390	-	1.487.072	2.029.153	3.516.225	1.345.165

Fonte: Dados extraídos e adaptados de: Brasil, Inep. Censo escolar - sinopses estatísticas de 1996 a 2006.

Os avanços do financiamento na área de educação especial também são questionáveis, embora não insignificantes, uma vez que esta modalidade conta com uma das mais altas ponderações para a vinculação de recursos, equivalente ao ensino médio, e está previsto no

Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008, a contabilização no Fundeb das “matrículas da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular” (art. 9º) a partir de 1º de janeiro de 2010, como já dito anteriormente.

Contudo, apesar de não serem tão notórios os avanços que o Fundeb traz, não se pode deixar de destacar a importância de serem consideradas as matrículas das diferentes etapas e modalidades da educação básica nos cálculos do fundo, uma vez que, pelo menos assim, o conceito de direito à educação básica esquecido durante a vigência do Fundef é resgatado.

A seguir, será apresentado como a educação de jovens e adultos com deficiência foi garantida na CF/88 após o reconhecimento legal do direito a educação dessa população no município de São Paulo, relacionando-se, sempre que possível, a trajetória do município com a política nacional.

3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO A PARTIR DE 1988

Saindo da esfera geral e caminhando para outra um pouco mais particular, objetiva-se neste capítulo apresentar e discutir a forma como a legislação do município de São Paulo garante a educação de jovens e adultos com deficiência, bem como conhecer as principais políticas adotadas para o atendimento deste segmento a partir da leitura e análise dos documentos legais e publicações institucionais acerca do público estudado, bem como das entrevistas com as gestoras municipais das áreas de educação de jovens e adultos e educação especial.

3.1 A política educacional voltada a jovens e adultos com deficiência no município de São Paulo a partir de 1988

Em 1988, a Carta Magna redefiniu as responsabilidades para a oferta e garantia da educação escolar, abrindo possibilidades para que a municipalização do ensino[92] ocorresse, estabelecendo como competência desta esfera administrativa a garantia da oferta prioritária do ensino fundamental, o inclui a educação de jovens e adultos e a educação de pessoas com deficiência matriculadas neste nível de ensino, bem como da educação infantil (BRAIL, 1988, art. 211), elevando esta esfera de governo, pela primeira vez na legislação brasileira, para a condição de sistema de ensino.

Posteriormente, com a vinculação de recursos financeiros destinados aos estados e municípios por meio do Fundef com vistas à universalização do ensino fundamental voltado a crianças e adolescentes, como apresentado no capítulo anterior, a municipalização do ensino tornou-se realidade no país, já que a União repassava os recursos financeiros a partir da exata proporção do número de alunos efetivamente matriculados nas respectivas redes de ensino, complementando o valor estimado por aluno / ano sempre que necessário.

Além disso, o art. 11 do Fundef atribuiu aos municípios a incumbência de:

[92] A municipalização do ensino não será explorada com profundidade neste capítulo. Apenas será mencionada para contextualizar a oferta da educação de jovens e adultos por esta dependência administrativa.

> I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;
> II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;
> III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;
> IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;
> V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitindo a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 1996).

Assim, transferiu-se para os municípios a responsabilidade não apenas de ofertar o ensino fundamental, como também de planejar, organizar e assegurar a qualidade do ensino.

Outro aspecto a ser ressaltado quanto à concretização da municipalização do ensino refere-se à vinculação constitucional de recursos para a educação presentes no art. 212 da CF/88, que afirma que

> [...] a União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferência, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

Posteriormente, em 1996, a LDB apresentou redação semelhante em seu art. 60, trazendo elementos que dariam suporte ao exposto no Fundef. Assim, nota-se que a descentralização estava instaurando-se em âmbito legal por meio da implantação do sistema municipal de ensino, bem como o estabelecimento de competências e vinculação do percentual a ser gasto por cada dependência administrativa na educação pública.

Destaca-se que nos estados de São Paulo, Mato Grosso do Sul, Goiás e Piauí, o percentual de recursos vinculado à educação foi ampliado, ficando em 30%; já nos estados de Mato Grosso, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro a ampliação foi um pouco maior, com vinculação de 35% (OLIVEIRA, R., 1997, p. 188). Os demais entes federativos utilizaram o estipulado constitucionalmente (25%).

Nota-se pela breve exposição acima que tanto a CF/88, quanto a LDB/96 e o Fundef trouxeram elementos para efetivar e reconhecer legalmente o que já ocorria em algumas esferas administrativas, como São Paulo, fazendo da municipalização do ensino uma política pública fundamentada na descentralização das competências das esferas administrativas.

Entretanto, para Azanha (1991), a CF/88 e os documentos posteriores, ao proporem a redefinição da organização administrativa e apontarem responsabilidades com a educação, induziram uma municipalização pautada mais na racionalização de recursos do que na

ampliação da qualidade da escola pública, uma vez que a mesma foi indicada sem que fossem levantados os problemas educacionais que se pretendiam combater com ela. Diante disso, o referido autor ressalta que "a simples administração local do ensino não representa por si só nenhuma garantia de sua efetiva democratização e pode até mesmo ser oportunidade de exercício de formas mais duras de coerção sobre o processo educativo e sobre o magistério" (p. 62-63). Por isso, destaca a importância de "ser municipalizada, também, a preocupação com o problema educacional" (AZANHA, 1991, p. 64).

Em contrapartida, a municipalização do ensino é vista por alguns estudiosos como um meio de "ação de política educacional menos burocratizada", em que se busca garantir "maior flexibilidade curricular e uma gestão mais democrática, além de possibilitar maior controle social por parte dos usuários dos serviços educacionais atribuída à proximidade entre eles e os gestores das políticas educacionais" (GUTIERRES, 2005, p. 119).

Oliveira, R. (1997) sintetiza outras visões de duas formas: a primeira, "como a iniciativa, no âmbito do poder municipal, de expandir suas redes de ensino, ampliando o nível de atendimento por parte desta esfera da administração pública" (p.174). Já a segunda refere-se ao "processo de transferência de rede de ensino de um nível da Administração Pública para outro, geralmente do estadual, para o município" (p. 174).

Acredita-se que em São Paulo, no que se refere à educação de jovens e adultos, a municipalização do ensino está pautada nessas duas maneiras citadas acima, uma vez que houve mobilização da maior parte das gestões que serão estudadas posteriormente em ampliar as ofertas educacionais para este segmento, mesmo sem o repasse de verbas do Fundef, como visto no capítulo anterior. Ao mesmo tempo, sabe-se que o governo estadual também transferiu parte de suas responsabilidades para o município em questão, concentrando esforços na ampliação de vagas do ensino médio.

No caso específico da educação de jovens e adultos, a municipalização do ensino teve mais um fator contribuinte: a extinção da Fundação Educar, em 1990, durante o mandato de Collor, "quando o governo federal retirou-se subitamente desse campo de atuação, delegando aos parceiros locais – sem qualquer negociação prévia – a responsabilidade por dar continuidade ao atendimento" (DI PIERRO, 2001, p. 324).

Porém, mesmo diante de um cenário pouco favorável à expansão do atendimento a jovens e adultos, o município de São Paulo exerceu papel significativo nessa direção, atendendo de maneira expressiva às reivindicações instauradas tanto no contexto internacional quanto no local, por meio de pressão da sociedade civil, para que houvesse a garantia de educação para toda a população, ou pelo menos, para "quase" toda a população.

A palavra “quase” foi destacada porque a educação de jovens e adultos com deficiência, objeto da presente pesquisa, passou a ser recentemente incorporada na política de atendimento do município de São Paulo, embora este direito já estivesse assegurado em âmbito nacional desde a CF/88, como visto nos capítulos anteriores. Assim, poucas foram as escolas de educação de jovens e adultos que possuíam matriculadas pessoas com deficiência, sendo que grande parte das mesmas não contaram com nenhum tipo de atendimento de apoio educacional especializado voltado à equipe escolar e aos próprios alunos com deficiência até o final de 2004, como será visto ao longo deste capítulo, revelando o quão recente é a garantia do direito à educação ao público jovem e adulto com deficiência em um dos municípios mais desenvolvidos, não só do Brasil, mas de toda a América Latina.

Sobre o município de São Paulo, destaca-se que em 2000, de acordo com dados do IBGE, registrou-se cerca de 10,5 milhões de habitantes residentes na cidade, sendo a maioria domiciliada na zona urbana. Em 2009, este número subiu para 11.037.593 habitantes.

Pode-se dizer que São Paulo é o município mais populoso do país, possuindo cerca de um quarto dos habitantes do estado de São Paulo (Tabela 15) em 2000, além de ser o mais rico do Brasil. Ressalta-se que o estado de São Paulo possui, atualmente, 645 municípios.

Tabela 15 –

População residente, sexo e situação do domicílio em São Paulo – 2000

Local	Total	Homens	Mulheres	Urbana	Rural
Estado	37.032.403	18.139.363	18.893.040	34.592.851	2.439.552
Capital	10.434.252	4.972.678	5.461.574	9.813.187	621.065

Fonte: IBGE. Censo populacional de 2000.

No ano em que foram coletados os referidos dados acerca do censo populacional, mais de 95% da população do município de São Paulo encontrava-se alfabetizada, como pode ser visto na Tabela 16. Infere-se que nos 4,6% da população não alfabetizada no município encontrem-se, além de outros segmentos excluídos socialmente, os jovens e adultos com deficiência.

Tabela 16 –

População residente de 10 anos ou mais de idade em São Paulo – 2000

Local	Alfabetizada	Taxa de alfabetização (%)
Estado	28.800.475	93.9
Capital	8.327.045	95.4

Fonte: IBGE. Censo populacional de 2000.

Em relação à organização do município para o atendimento de pessoas com deficiência, é importante destacar, também, para a compreensão do que será exposto neste capítulo, que até 1987, um ano antes da promulgação da CF/88, a política de atendimento no município de São Paulo consistia em: 1) alocação de recursos públicos para instituições privadas por meio de convênios, parcerias, incentivos e cessões de terrenos públicos desde meados da década de 1940, a fim de atender, principalmente, as necessidades terapêuticas de crianças e adolescentes com deficiência, embora algumas destas instituições prestassem, também, atendimento educacional (PRIETO, 2000); e 2) uma única escola especial[93] voltada ao atendimento de pessoas com deficiência auditiva, instituída em 1951. Essas formas de atendimento eram previstas e incentivadas nos documentos legais da época em âmbito nacional, como visto no primeiro capítulo.

Após 1987, durante a administração de Jânio da Silva Quadros (1986 – 1988), primeiro prefeito eleito por voto direto[94], o município de São Paulo passou a elaborar programas de educação especial a fim de auxiliar o atendimento de crianças e adolescentes nas classes comuns. Assim, em 1987, foi elaborado o Programa de Educação Especial, "que previa a criação de modalidades de atendimento para educandos com necessidades educacionais especiais junto às escolas comuns" (PRIETO, 2000, p. 67), atendendo, de certa maneira, as reivindicações em prol dos direitos sociais, como a educação escolar, a segmentos constantemente esquecidos na política pública, mas agora organizados e atuantes durante o processo de constituinte. No ano seguinte, em 1988, foi aprovada a criação de mais quatro escolas especiais de educação infantil e ensino fundamental para pessoas com deficiência auditiva, que atendiam, e ainda atendem no período noturno, a modalidade de educação de jovens e adultos[95].

---

[93] Essa escola atualmente é chamada Escola Municipal de Educação Especial Helen Keller.
[94] Até 1985, os prefeitos eram indicados pelos governadores estaduais e os mandatos tinham duração de três anos.
[95] Atualmente, são seis Escolas Municipais de Educação Especial no município de São Paulo: Hellen Keller, Anne Sullivan, Madre Lucie Bray, Prof. Mário Pereira Bicudo, Prof.ª Neusa Basseto e Prof.ª. Vera Lúcia Aparecida Ribeiro.

Nota-se, assim, que apenas os jovens e adultos com deficiência auditiva tiveram garantido o direito à educação, apesar de possuírem uma única opção, a escola especial, a qual lhes oferecia atendimento apenas no período noturno. Além disso, as poucas escolas especiais existentes, embora localizadas em todas as cinco regiões do município, não são de fácil acesso a todos.

Sobre a política proposta durante a gestão de Jânio Quadros, verificou-se, também, que eram considerados como sujeitos de direitos à educação escolar somente as crianças e os adolescentes, como já foi destacado, posto que nos documentos que tratam o Programa de Educação Especial do município não havia referências aos jovens e adultos com deficiência. Entretanto, é importante ressaltar que até esse período não tinha a garantia de escolarização no âmbito legal para essa população, apenas após a CF/88. Por essa razão, o Programa de Educação Especial e os documentos legais publicados nesse período que envolviam as pessoas com deficiência serão comentados brevemente, apenas para contextualizar as mudanças iniciadas durante essa administração, uma vez que não tratam do público alvo desta pesquisa, embora representem um avanço significativo para a área em questão. Nessa direção, acredita-se que merece ser destacado o tipo de atendimento proposto e o público alvo do Programa de Educação Especial desenvolvido ao longo do governo de Jânio Quadros.

O referido programa propunha a implantação de atendimento pedagógico específico nas modalidades de classe comum com apoio especializado para alunos da primeira série do primeiro grau e sala de recursos especiais na própria unidade escolar para os alunos diagnosticados como possuidores de uma deficiência por profissionais especializados, inovando a forma de atendimento existente no município até este momento (SÃO PAULO, 1988).

O modelo educacional previsto nesse programa visava a atender as necessidades da rede, mas sem configurar-se como um reforço paralelo ou recuperação (SÃO PAULO, 1988). Porém, Prieto (2000) salienta que apenas quatro professoras foram designadas para assumir as salas de recursos; as demais inscritas desistiram ou não compareceram no período determinado. Assim, não se têm informações se mais do que quatro salas de recursos tiveram funcionamento efetivo durante a gestão de Jânio Quadros.

Salienta-se que nesse programa a educação especial era entendida, de acordo com a Portaria n. 1.153, de 9 de fevereiro de 1988, como “um conjunto de serviços e auxílios especiais necessários para a melhoria dos próprios recursos escolares existentes na referida rede” (SÃO PAULO, 1988), devendo estar à disposição do educando quando as demais alternativas comumente utilizadas fossem esgotadas.

No entanto, a referida portaria, ao definir o público da educação especial e do atendimento educacional especializado, selecionou aqueles que poderiam ter acesso às classes comuns: crianças e adolescentes com comprometimentos leves e atitudes condizentes com a sua idade cronológica. Dessa forma, a partir do Programa de Educação Especial, eram admitidos no sistema público municipal apenas aqueles que se distanciavam menos dos padrões de normalidade estabelecidos socialmente, enquanto que os que não correspondiam a este perfil, quando aceitos, eram encaminhados às instituições especializadas de caráter segregador (PRIETO, 2000).

Destaca-se que grande parte das entidades voltadas ao atendimento de pessoas com deficiência também selecionavam seu público a partir de certos critérios e perfis ideais, não aceitando, geralmente, os casos de deficiências mais graves, contribuindo para que ficassem à margem de qualquer tipo de atendimento.

Para Prieto (2000), o governo Jânio Quadros apresentou avanços ao criar auxílios especiais e ampliar os espaços comuns de escolarização, apesar de não os implantar durante a sua gestão. Entretanto, a partir dos esforços iniciados neste momento, outras ações foram implementadas em governos posteriores, adotando como referência o começado naquele período.

A seguir, serão analisados os programas e documentos legais voltados ao atendimento de jovens e adultos e / ou pessoas com deficiência durante as gestões de Luiza Erundina de Souza (1989 – 1992), Paulo Salim Maluf (1993 – 1996), Celso Roberto Pitta do Nascimento (1997 – 2000), Marta Teresa Smith de Vasconcelos Suplicy (2001 – 2004) e José Serra / Gilberto Kassab (2005 – 2008)[96] e Gilberto Kassab (2009 – atual). Não se pretende, aqui, apresentar características gerais dos governos, tampouco fazer uma análise das gestões mencionadas, dados os objetivos deste estudo. Serão resgatadas, apenas, as informações necessárias para compreender como os jovens e adultos com deficiência estão sendo atendidos no município de São Paulo, contextualizando as ações adotadas por meio de retrospectiva do que já foi oferecido a esta população em governos anteriores.

3.2 Garantias legais de atendimento a jovens e adultos com deficiência

Além das garantias legais anunciadas nos capítulos anteriores, os educandos do município de São Paulo contam com o disposto na Constituição do Estado de São Paulo, de 1989, e na Lei Orgânica do Município, de 1990, documentos previstos na CF/88, art. 29.

[96] Em 31 de março de 2006, Gilberto Kassab, vice-prefeito na Gestão de José Serra, assumiu a Prefeitura Municipal de São Paulo após José Serra ter renunciado para se candidatar a governador do estado de São Paulo.

Em relação às garantias presentes na Constituição do Estado de São Paulo, serão comentados apenas os aspectos voltados à escolarização, apesar de terem sido localizadas garantias nas áreas de saúde, esporte, recreação, acessibilidade e prevenção da deficiência. Desse modo, em termos gerais, a Constituição do Estado garante subvenção aos programas desenvolvidos por entidades filantrópicas assistenciais sem fins lucrativos, comprometendo-se a fiscalizar as ações e os serviços prestados por estas instituições (art. 234); assegura o ensino fundamental público e gratuito a jovens e adultos que não o cursaram anteriormente, adequando-o às características dos educandos (art. 249, § 3º); responsabiliza-se pela manutenção e extensão do ensino médio, inclusive aos jovens e adultos, especialmente trabalhadores, com vistas a universalizá-lo (art. 250); e assegura formação do magistério em nível médio para a docência, também voltado às pessoas com deficiência (art. 50, § 2º).

A Lei Orgânica do Município de São Paulo, em seu art. 2º, adota como princípios e diretrizes: "I - a prática democrática", [...] "VIII - a garantia de acesso, a todos, de modo justo e igual, sem distinção de origem, raça, sexo, orientação sexual, cor, idade, condição econômica, religião, ou qualquer outra discriminação, aos bens, serviços e condições de vida indispensáveis a uma existência digna" (SÃO PAULO, 1990), entre outros.

Há, também, na Lei Orgânica do Município, um capítulo dedicado à educação, em que são ressaltadas as garantias presentes no art. 201, parágrafo 9º, por assegurar prioridade de atendimento ao ensino fundamental, inclusive àqueles que não tiveram acesso anteriormente, e à educação infantil; no art. 204, inciso I, é garantida "igualdade de condições de acesso e permanência" a todos; e no art. 206 é explicitado que

> [...] o atendimento especializado aos portadores de deficiência, dar-se-á na rede regular de ensino e em escolas especiais públicas, sendo-lhes garantido o acesso a todos os benefícios conferidos à clientela do sistema municipal de ensino e provendo sua efetiva integração social.
> § 1º - O atendimento aos portadores de deficiência poderá ser efetuado suplementarmente mediante convênios e outras modalidades de colaboração com instituições sem fins lucrativos, sob supervisão dos órgãos públicos responsáveis, que objetivem a qualidade de ensino, a preparação para o trabalho e a plena integração da pessoa deficiente, nos termos da lei.
> § 2º - Deverão ser garantidas aos portadores de deficiência a eliminação de barreiras arquitetônicas dos edifícios escolares já existentes e a adoção de medidas semelhantes quando da construção de novos. (SÃO PAULO, 1990).

Destaca-se que, no município de São Paulo, o atendimento educacional oferecido em escolas especiais voltou-se apenas para a educação de surdos até 1999 e, após este período, as Escolas Municipais de Educação de Deficientes Auditivos (Emeda) passaram a se chamar Escolas Municipais de Educação Especial (Emee), incorporando como sujeitos do atendimento

as crianças, os adolescentes, os jovens e adultos com deficiência auditiva, surdocegueira ou com outras deficiências, limitações, condições ou disfunções associadas à surdez.

Nas disposições transitórias da Lei Orgânica Municipal (1990), o art. 238 afirma que nos dez primeiros anos da promulgação dessa lei, "o Poder Executivo Municipal desenvolverá esforços com a mobilização de todos os setores organizados da sociedade e com a aplicação de, pelo menos, 50 % (cinqüenta por cento) dos recursos [...] para eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino municipal". (SÃO PAULO, 1990).

Em 2001, o art. 208 da Lei Orgânica do Ensino foi alterado, estipulando que os gastos do município com a educação deveriam ser de 31% e não mais 25%, como constava na redação anterior. Em 26 de dezembro de 2001, a Lei n. 13.245 regulamentou esta alteração, definindo que 25% dos gastos seriam aplicados de acordo com o previsto na CF/88 e os demais 6% poderiam ser utilizados, entre outras coisas, em programas voltados: 1) à educação de jovens e adultos; 2) à reinserção educacional da criança e adolescente em situação de risco pessoal e social; e 3) à educação de crianças e adolescentes com deficiência. (SÃO PAULO, 2001, art. 3º).

Tais mudanças provocaram um acirrado debate no município em relação ao financiamento da educação (ROCHA, 2003). Entretanto, tendo em vista às dificuldades impostas pelo Fundef para a viabilização de práticas educacionais voltadas a outros grupos não matriculados no ensino fundamental regular, é possível relativizar as tensões ocasionadas. Para Rocha (2003), as condições de exclusão de significativa parcela da população fez estabelecer uma "dimensão assistencial (e não assistencialista) do atendimento, visando contribuir para a emancipação de centenas de crianças, jovens e adultos que freqüentam as unidades educacionais" (p. 37).

Para sintetizar o exposto neste subitem, de acordo com a legislação estadual e municipal apresentada, nota-se que o município de São Paulo garantiu a universalização do ensino e a erradicação do analfabetismo, apresentando como princípios a igualdade de condições de acesso e permanência a todos, sem qualquer tipo de discriminação, oferecendo apoio especializado na própria rede regular de ensino ou em escolas especiais públicas àqueles que necessitassem, podendo haver convênios com instituições sem fins lucrativos para atender suplementarmente os educandos com necessidades educacionais especiais.

Entretanto, os programas de atendimento propostos a fim de cumprir a legislação estabelecida, assim como as oportunidades de acesso e permanência conforme exposto no parágrafo anterior, não foram estendidos a todos de maneira igual. Durante as gestões de Luiza Erundina, Paulo Maluf e Celso Pitta, foram instituídos e / ou mantidos programas de

grande relevância ao atendimento de jovens e adultos, bem como crianças e adolescentes com deficiência, mas não a jovens e adultos com deficiência.

Os programas de educação de jovens e adultos existentes nesse período não contaram com nenhum tipo de auxílio ou serviço educacional especializado. Existiam, apenas, as hoje denominadas Escolas Municipais de Educação Especial voltadas ao atendimento de pessoas com deficiências relacionadas à surdez. Tais afirmações serão detalhadas no subitem a seguir.

3.3 Programas voltados ao atendimento de jovens e adultos, pessoas com deficiência e jovens e adultos com deficiência

Com o fim da ditadura militar e o início do processo de redemocratização do país, a conquista do Partido dos Trabalhadores na disputa pelo governo municipal de São Paulo representou um grande avanço na ampliação de direitos sociais. Luiza Erundina assumiu a administração do município de São Paulo em 1989, iniciando um período em que a população pode participar dos desdobramentos das políticas públicas. De acordo com Abbonízio (2007),

> [...] em sua plataforma política, o Partido dos Trabalhadores incluía a construção de um governo popular, democrático, de participação de moradores através de conselhos populares e setoriais. Via conselhos, sociedade civil, servidores dos setores de representantes do poder público municipal elaborariam diretrizes e planos setoriais, além de fiscalizar sua efetivação. (p. 33).

A gestão de Luiza Erundina contou com Paulo Freire como secretário da educação nos dois primeiros anos de mandato, seguido por Mário Sérgio Cortella, ambos educadores. Durante esta gestão, na visão de Prieto (2000), “houve investimento em todos os níveis e modalidades da educação básica, incluindo a educação de jovens e adultos e a especial, com predominância na expansão de vagas para atender o ensino fundamental” (p. 130), conforme orientação nacional adotada no início dos anos de 1990.

Como já mencionado anteriormente, Paulo Freire foi um dos grandes responsáveis pela modificação na forma de conceber a educação de jovens e adultos não só no Brasil, mas em grande parte do mundo, influenciando o movimento de pedagogia libertária na educação, sendo um dos educadores de maior destaque no contexto mundial.

Cabe lembrar que antes do início do mandato de Luiza Erundina, o município de São Paulo contava com poucas escolas conveniadas ao Mobral que ofereciam o ensino fundamental a jovens e adultos. Em 1984, com a extinção do Mobral, as ações desenvolvidas

passaram a integra-se ao Programa de Educação de Adultos, que não se constituía em um programa estruturado para o atendimento de adultos analfabetos ou com pouca escolarização, mas, sim, em iniciativas isoladas que perderam força com a extinção da Fundação Educar devido à ruptura de subsídios financeiros (GADOTTI, 1996).

Diante desse quadro, não seria suficiente a SME-SP apenas ampliar o número de vagas do programa para adultos sem escolarização. Era necessário reformulá-lo como um todo. Para tanto, a referida administração municipal julgou como melhor alternativa assumir a coordenação dos trabalhos de educação de adultos existentes nesse período, incorporando-os às demais atividades do ensino fundamental.

Dessa forma, a educação de adultos foi transferida da Secretaria de Bem-Estar Social para a de Educação, fator que contribuiu para que as ações voltadas para esta modalidade de ensino começassem a sair da esfera assistencialista, além de permitir que fosse estendida aos adultos a possibilidade de prosseguir os estudos, além da alfabetização, como assegurado na CF/88.

Nessa direção, por meio do Decreto n. 27.633, de 27 de janeiro de 1989, as Escolas Municipais de Ensino Supletivo foram extintas para serem criados cursos de educação de adultos integrados às então chamadas Escolas Municipais de 1º e 2º Graus.

De acordo com a gestora da área de educação de jovens e adultos da administração de Marta Suplicy, que atuou na DOT-EJA durante o governo de Luiza Erundina também, foi necessário construir com as escolas que receberiam esses alunos a dimensão de direito à educação de jovens e adultos, bem como as suas especificidades, já que o ensino voltado às crianças diferia-se do destinado aos adultos. Além disso, havia muito preconceito com relação a jovens e adultos ocuparem o mesmo espaço que as crianças, mesmo que em outro período. Segundo a citada gestora, alguns diretores acreditavam que “na medida que fossem abertas as escolas noturnas, estariam abrindo as portas para a destruição da escola”.

Em abril de 1989, foi organizado pela SME-SP o I Simpósio de Educação de Adultos que, além de membros do governo, contou com a participação de representantes dos movimentos populares. Neste simpósio foi constituído um fórum permanente de entidades voltadas à educação de adultos com a finalidade de implantar um movimento de alfabetização no município de São Paulo com apoio da SME-SP. A ideia de criação do fórum, segundo Gadotti (1996) surgiu

> [...] a partir de reuniões entre a Secretaria e os grupos compostos por membros dos movimentos e por educadores comprometidos com a alfabetização de jovens e adultos de São Paulo. Esses grupos já desenvolviam iniciativas isoladas para alcançar melhor desempenho na realização de seus trabalhos. Com a criação do Fórum, puderam unificar suas experiências e ampliá-las, tendo em vista o compromisso daquela administração com as causas populares. A partir

> de sua criação, ele passou a se reunir mensalmente para debater o andamento do Projeto. (p. 22).

Essa parceria estabeleceu um convênio entre as partes e, em 21 de novembro de 1989, foi criado o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (Mova), voltado a maiores de 15 anos, pelo Decreto n. 28.302, de 21 de novembro de 1989, com o objetivo geral de possibilitar "o processo construtivo de ampliação do próprio conhecimento, através da intervenção sistemática do educador e da vivência com os colegas numa relação dialógica" (SÃO PAULO, 1989d, p. 11).

Assim, o Mova, contando com os convênios a serem firmados com os movimentos populares, propunha-se a cumprir três funções: "1ª – apoiar financeira e materialmente os grupos populares; 2ª – criar novos núcleos de alfabetização nas áreas onde os movimentos populares ainda não assumiam esta tarefa; 3ª – garantir orientação político-pedagógica e a formação permanente dos educadores populares" (SÃO PAULO, 1989d, p. 10).

Para que fosse instituída uma unidade do Mova, seria necessário apresentar, além dos documentos pessoais do presidente ou representante legal da instituição, um projeto contendo histórico, objetivo, concepção político-pedagógica e planos das classes a serem implantadas (SÃO PAULO, 1989a). Ressalta-se que o convênio estabelecido da entidade com a SME-SP previa prestação de contas, descrição e avaliação das atividades desenvolvidas.

No segundo semestre de 1990, como uma das ações em comemoração ao Ano Internacional da Alfabetização, foi realizado o 1º Congresso de Alfabetizandos da Cidade de São Paulo, em que umas das reivindicações principais foi a oferta de cursos de pós-alfabetização. Ressalta-se que o Mova, ao longo da gestão de Luiza Erundina, oferecia alfabetização e pós-alfabetização, atendendo aquilo que vinha sendo solicitado.

Abbonízio (2007) relata em sua pesquisa que a análise dos primeiros documentos legais publicados acerca do Mova permitiram a reflexão de que houve

> [...] vontade política da administração municipal em tratar a questão do analfabetismo em conformidade com a Constituição Federal de 1988 e suas metas, ao mesmo tempo situa o ser analfabeto como uma parcela grande da população excluída de direitos sociais e esquecida pelos poderes públicos. Mostra a dimensão do *problema* chamando para a administração municipal a responsabilidade de eliminar o analfabetismo na capital paulista, juntamente com as organizações da sociedade civil que historicamente vinham trabalhando junto a essa população. Ao mesmo tempo, amplia a solução desse *problema* para as esferas nacionais, uma vez que *a verba que hoje os Estados e os municípios dispõem para a Educação Fundamental é insuficiente para cobrir toda a demanda populacional, para suprir o déficit educacional do povo.* Outro ponto importante é que resgata o papel da sociedade civil em pressionar os poderes públicos para a efetivação dos direitos sociais, o que nos parece que só ganha legitimidade quando quem está no poder é um partido que tem uma história de movimento orgânico com os movimentos locais. (p. 43, grifos da autora).

A proposta político-pedagógica do Mova visava a ser construída, debatida e assumida pelos educadores, a partir de subsídios da educação libertadora, bem como de estudos sobre a linguagem e a abordagem construtivista-interacionista (SÃO PAULO, 1989a). Entretanto, o Mova não chegou a se vincular institucionalmente à SME-SP, como proposto inicialmente, apenas ao gabinete do secretário da educação, que deixou o cargo em 1991.

Ressalta-se que durante a gestão de Paulo Freire não foi imposta nenhuma metodologia de trabalho para o Mova. Na visão de Gadotti (2003), isso ocorreu porque ele "tinha uma visão estratégica clara. Sabia que o seu gabinete era transitório e que as escolas eram permanentes, o que fosse feito por vontade política das escolas seria mais duradouro do que o que fosse imposto pela Secretaria" (p. 13).

Entretanto, com a saída de Paulo Freire, algumas alterações de ordem administrativa ocorreram, o que resultou em mudanças na concepção e organização do movimento, inclusive no que se refere ao estabelecimento de convênios. Outro ponto que sofreu modificações foi a certificação dos alunos que concluíam o curso de pós-alfabetização do Mova, antes garantida, e após a saída de Paulo Freire, dificultada, sendo oferecida apenas ao final da gestão de Luiza Erundina (ABBONÍZIO, 2007).

Sobre o atendimento educacional especializado voltado aos alunos com deficiência, foi elaborado, em 1989, um documento intitulado "Definindo uma política de atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais – Educação Especial", em que as secretarias municipais de educação, saúde e bem-estar social apresentavam uma possibilidade de construção intersecretarial de ação integrada a fim de não somente levantar os problemas que envolviam as pessoas com deficiência, como também apresentar soluções por meio da concretização de uma política de prevenção e atendimento. Assim, o grupo de trabalho designado por estas secretarias desenvolveu o Programa de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especais (Papne), instituído pelo Decreto n. 32.066[97], de 18 de agosto de 1992, que entendia por necessidades especiais o "conjunto de problemas apresentados pelos alunos, decorrentes de deficiências de condições de saúde que os dispõe à discriminação e exclusão dos equipamentos sociais e do processo pedagógico, exigindo [...] ações intersecretariais e multidisciplinares" (SÃO PAULO, 1992a, art. 2º)[98].

Ressalta-se que no ano seguinte foi instituída pelo governo federal a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, apresentada no capítulo anterior, em que

[97] Esse Decreto revogou o anterior, de 20 de março de 1992, o Decreto n. 31.341.

[98] Nota-se que as características provenientes da deficiência ou necessidades educacionais especiais são chamadas, nesse documento, de "problemas".

a mesma apresenta uma visão da deficiência pautada apenas na conceituação e caracterização da mesma, não fazendo articulação a discriminação sofrida nos equipamentos públicos, como a política do município de São Paulo fez. Porém, ambas ressaltavam a importância de serem oferecidas igualdades de acesso e permanência de pessoas com deficiência nos serviços sociais.

O Papne visava, também, disponibilizar educação especial nas classes comuns e nos Centros Públicos de Apoio e Projetos (Cpap), contando com o auxílio de equipes regionais e centrais, formadas por profissionais das Secretarias Municipais de Educação, Saúde e Bem-Estar Social e, no caso das equipes centrais, deveria haver, também, integrantes do Conselho Municipal da Pessoa com Deficiência.

As classes comuns receberiam alunos com e sem necessidades educacionais especiais e seguiriam o planejamento elaborado pela escola, contando com orientações acerca dos "problemas dos alunos", formação permanente, apoio técnico e supervisão das atividades, entre outros (SÃO PAULO, 1992c). A única ressalva é que nas classes comuns não poderiam ser matriculados muitos alunos com a mesma deficiência, porém, de acordo com Prieto (2000), não foi definida a quantidade de alunos totais que poderiam estar matriculados em cada classe. Em suas palavras:

> [...] em se tratando de turmas onde os alunos com necessidades educacionais encontram-se inseridos, o estabelecimento de um critério quantitativo para uma rede de ensino implica considerar, entre outros fatores, quem e quantos são os alunos matriculados em cada turma, que tipos de necessidades e possibilidades apresentam, qual a formação do professor e seu nível de aceitação dos desafios. (PRIETO, 2000, p. 142).

O Cpap constituía-se em suporte imediato à classe comum, assemelhando-se ao papel desenvolvido pelas salas de recursos da gestão de Jânio Quadros. Deveria facilitar a presença de alunos com necessidades educacionais especiais em creches e classes comuns, sendo conduzidos por professores especializados.

Os alunos com deficiência poderiam matricular-se em escolas municipais que tivessem equipadas com um Cpap que atendesse a sua deficiência (SÃO PAULO, 1992c). Caso a escola escolhida pelo aluno não possuísse este serviço, o mesmo seria encaminhado para uma unidade escolar que o possuísse. Porém, como ressalta Prieto (2000), estes centros deveriam prever uma distribuição geográfica dos recursos especiais a partir de planejamento administrativo, evitando a peregrinação das pessoas com deficiência e seus familiares em busca de um local de atendimento.

Em relação às funções do Cpap, uma publicação da SME-SP afirma tudo aquilo que ele não deveria ser, ou seja, não é "uma sala onde se instala uma classe especial, não é uma

clínica, nem centro de reabilitação, não é uma sala de reforço para as tarefas dadas em sala de aula e também não é um depósito para todas crianças com dificuldades de aprendizagem em classes comuns" (SÃO PAULO, 1992c, p. 46). Afirma ser, apenas, uma "retaguarda" para as crianças com necessidades educacionais especiais superarem suas dificuldades.

Em relação ao papel do professor especializado que atuaria no Cpap, este deveria elaborar e executar planos de trabalhos, individuais ou em grupos, visando à integração escolar do aluno; registrar sistematicamente as ações desenvolvidas neste espaço, bem como os progressos obtidos; orientar professores das classes comuns e familiares dos alunos acerca da deficiência e das atividades elaboradas, em horário contrário ao do atendimento do educando; entre outros. Ressalta-se que os profissionais especializados deveriam ser, sempre que possível, professores efetivos da rede municipal de ensino (SÃO PAULO, 1992c).

Observa-se, assim, que "as tarefas atribuídas aos professores especializados lhes conferiam parcela significativa da responsabilidade pelo sucesso da integração do aluno com necessidades educacionais especiais" (PRIETO, 2000, p. 146), de modo que todas as ações deveriam ser "desencadeadas pelo ensino especial e não pela educação. Todavia, é dever e compromisso do sistema de ensino, como um todo, garantir a permanência do aluno no fluxo comum de escolaridade" (PRIETO, 2000, p. 146).

Entretanto, apesar dos avanços na organização do programa, o mesmo foi elaborado no último ano de gestão da prefeita Luiza Erundina e, para dar continuidade às tarefas iniciadas, seria necessária a vitória nas eleições de 1992 (PRIETO, 2000), o que não ocorreu. Por isso, com o intuito de dar continuidade ao programa iniciado nesta gestão, foi promulgada a Lei n. 11.326, em 30 de dezembro de 1992, que dispunha sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais na rede municipal de ensino, estabelecendo, em seu art. 1º, "a instalação de espaços nas escolas municipais equipados adequadamente para a retaguarda e atendimentos específicos nas áreas das deficiências, complementando as ações desenvolvidas por meio de Centros de Treinamento e Apoio (CTA)".

Prieto (2000), ao analisar as políticas de atendimento oferecidas nesse período, afirma que durante mais da metade da gestão de Erundina foi oferecido atendimento em educação especial "tão somente pela oferta de serviços educacionais em situação segregada" (p. 165), ampliando o número de matrículas de alunos com deficiência auditiva nas escolas especiais e expandindo os convênios com entidades sem fins lucrativos e de reconhecida utilidade pública no atendimento de crianças com deficiência. Já o Papne esteve em vigor apenas em 1992, tendo as suas atividades encerradas com a entrada da nova gestão.

Ressalta-se, também, que o Papne e os convênios firmados com entidades especializadas não consideraram, em nenhum momento, os alunos jovens e adultos, como já mencionado anteriormente.

Em 1993, Paulo Maluf assumiu a administração municipal, promovendo mudanças nos programas iniciados na gestão anterior, destacando-se a extinção do Mova e a criação do Programa Municipal de Alfabetização de Adultos (Pró-Alfa), que teve uma atuação tímida e de menor abrangência que o Mova, apesar de também contar com o apoio da sociedade civil e do Centro Municipal de Ensino Supletivo (Cemes). Ambos os programas supracitados foram instituídos pelo Decreto n. 33.894, de 16 de dezembro de 1993, que garantiu, em seu texto, o compromisso de ampliar o atendimento a jovens e adultos em espaços ociosos das escolas municipais, instalando cursos de suplência I e II por meio de convênios com entidades públicas e particulares, bem como oferecendo uma estrutura flexível nos Cemes aos alunos integrados ao mercado de trabalho (SÃO PAULO, 1993c). Ressalta-se que nada foi explicitado em relação aos alunos que ainda não estavam integrados ao mercado de trabalho.

É importante destacar o papel secundário que esta modalidade de ensino teve durante a referida gestão, ao serem previstos apenas espaços ociosos, sem adequação e estruturas próprias para o oferecimento de uma educação a essa população. Além disso, no Decreto n. 35.456, de 30 de agosto de 1995, que altera o anterior, é explicitado que a demanda prioritária de atendimento na rede municipal de ensino seria daquela que cursava o ensino regular, composta por crianças e adolescentes, não os jovens e adultos. Tal opção vai ao encontro da orientação nacional de focalização de políticas em apenas um segmento adotada pelo governo FHC nesse período, subsidiada pela restrição de vinculação de recursos financeiros à educação de jovens e adultos por meio do Fundef.

Sobre o Pró-alfa, pode-se dizer que o mesmo foi instituído junto à SME-SP, como a finalidade de oferecer alfabetização e continuidade nos estudos aos alunos matriculados no programa, auxiliando financeiramente as entidades que instalassem classes de alfabetização. Tinha como objetivos:

> – ampliar a possibilidade de acesso ao Ensino Fundamental àqueles que não tiveram oportunidades de fazê-lo ou concluí-lo na idade própria;
> – desenvolver alfabetização e demais termos da Suplência através de convênios com entidades da sociedade civil;
> – assegurar aos jovens e adultos conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam necessidades elementares da vida cotidiana;
> – oferecer formas diversificadas de atendimento que se ajustem às características e à disponibilidade de adolescentes e adultos que estão engajados na força de trabalho. (SÃO PAULO, 1994, p. 21-22).

Nota-se que aos jovens e adultos deveriam ser assegurados apenas conteúdos mínimos, retomando a reflexão iniciada no segundo capítulo de que a esta população apenas o mínimo é necessário, perpetuando a dicotomia entre escola de qualidade para uns e escola mínima ou "empobrecida" para outros. Além disso, o município de São Paulo também incorporou o conceito de "solidariedade" e parcerias com a sociedade civil para a viabilização de sua política, tal como feito pelo governo federal. Contudo, embora o Pró-alfa dependesse da atuação dos convênios para a instalação de classes, o acompanhamento pedagógico e técnico ficou sob a responsabilidade das DOT ou delegacias regionais de educação. Assim, infere-se que o Pró-alfa não tinha autonomia para criar a sua proposta de trabalho, já que deveria seguir as orientações pedagógicas e o calendário escolar da rede municipal de ensino (SÃO PAULO, 1994a).

O programa também teve baixa abrangência, mantendo apenas sete classes de alfabetização de adultos em 1994, sendo que estava prevista a instalação de mais uma para 1995, enquanto o Mova, quando foi extinto em 1993, tinha aproximadamente mil classes atendendo cerca de 20.000 alunos. O processo de encerramento das atividades do Mova, embora tenha encontrado resistência dos alunos e dos participantes do fórum municipal, ocorreu pela não renovação dos contratos na gestão de Paulo Maluf.

Em relação ao outro programa mantido durante os governos de Paulo Maluf e Celso Pitta, o Cemes, criado em 1992 ao final da gestão de Luiza Erundina, por meio do Decreto n. 32.930, de 31 de dezembro, sabe-se que o mesmo tinha como ideia inicial imprimir na educação de jovens e adultos um novo caráter (SÃO PAULO, 2003). Entretanto, por ter sido criado no último dia de governo desta gestão, não foi possível implantar o Cemes naquele momento, ficando a cargo da nova gestão, que o fez a partir de novos pressupostos.

Entre 1994 a 2000, durante as gestões de Paulo Maluf e Celso Pitta, seu sucessor na administração municipal, foram instalados 13 Cemes, que funcionavam em regime semi-presencial, mediante o uso de material apostilado, em que os alunos poderiam frenquentá-lo apenas para tirar dúvidas ao longo do semestre ou antes de fazer as provas de promoção.

Para a gestora de educação de jovens e adultos do governo de Marta Suplicy, o Cemes tinha uma estrutura inadequada para as necessidades do educando jovem e adulto, além de não possuir material didático apropriado a sua forma de funcionamento. Além disso, a gestora afirma:

> Quando a gente foi conhecer essa estrutura, uma coisa que a gente tinha como princípio é que esse aluno tinha o direito de ter um ensino presencial. O ensino à distância exige habilidades que às vezes um aluno não tem... Ele tem que ter uma autonomia que dê conta daquela necessidade de aprendizado e a gente entendia que no coletivo, junto com os outros, ficaria mais fortalecida a continuidade nos estudos.

Porém, além do ensino semi-presencial, a partir de 1995 passou a ser permitido aos Cemes também instalarem Telepostos para promoverem o chamado ensino supletivo voltado aos alunos das séries finas do ensino fundamental e qualificação profissional via teleducação, adequando-se ao programa federal de implantação de telesalas. Tal ampliação na forma de oferecimento do ensino supletivo está presente no já citado Decreto n. 35.456/95, o qual instituiu o Projeto Teleducar.

Entre os principais objetivos do Projeto Teleducar, destacam-se:

> - Expandir a educação além dos limites da Escola através de recursos alternativos que possibilitem aumentar o número de alunos beneficiados pela educação básica;
> - Oferecer formas diversificadas de atendimento que se ajustem às características e à disponibilidade de adolescentes e adultos que estão engajados no mercado de trabalho;
> - Propiciar através da auto-instrução condições para o aluno adquirir autonomia na busca de seu conhecimento [...];
> - Desenvolver a formação de uma consciência social, responsável, crítica, solidária e democrática, onde o educando vá, gradativamente, percebendo-se agente de sua própria educação e transformação da sociedade". (SÃO PAULO, 1995b, p. 8-9).

O Projeto Teleducar foi concebido após a constatação da SME-SP de que as escolas municipais, no formato existente, não conseguiam atender a toda a demanda de jovens e adultos, especialmente os integrados ao mercado de trabalho. Por essa razão, idealizou-se o projeto via teleducação para, além de

> [...] ampliar as oportunidades de acesso e retorno à escola, estimular a participação dos empresários nas ações voltadas para a elevação dos níveis médios de escolaridade da população e, por outro lado, incorporar as novas tecnologias, utilizando-a no processo educativo, a fim de tornar o ensino mais motivador e eficiente (SÃO PAULO, 1995b, p. 7).

Nota-se nessa justificativa a presença dos ideais neoliberais manifestados pela transferência de responsabilidade do município com a educação de jovens e adultos para a sociedade civil, incentivando a participação de empresários na educação, associando esta nova "parceria" à concepção de maior eficiência, além de evidenciar a mercantilização do ensino voltado a essa modalidade de ensino, já que os Telepostos foram instalados pelas empresas interessadas, sendo de responsabilidade das mesmas o provimento e a manutenção de equipamentos e materiais, tais como: "TV à cores, aparelho de vídeo cassete, mobiliário escolar, material audiovisual e material impresso" (SÃO PAULO, 1995b, p. 9). Os recursos de audiovisual utilizado era o Telecurso 2000, disponibilizado pelo convênio entre a SME-SP e à Federação das Indústrias de São Paulo. Cada classe deveria atender o mínimo de 25

alunos, contado com um orientador de aprendizagem para todas as áreas do conhecimento e um supervisor por Teleposto.

Pelas características e objetivos dos programas dos governos Paulo Maluf e Celso Pitta citados até o momento, observa-se o quanto o município de São Paulo furtou-se em cumprir o seu dever de oferecer uma educação de qualidade a um segmento que já foi tão excluído socialmente, além de focalizar suas ações em apenas um perfil dos sujeitos da educação de jovens e adultos: os integrados ao mercado de trabalho.

Já em relação à educação das pessoas com deficiência, a gestão de Paulo Maluf, seguida pela de Celso Pitta, enfocou apenas as crianças e os adolescentes, contando com serviços de atendimento semelhantes aos propostos pelos governos anteriores, ou seja, por meio de salas de recursos, escolas especiais para surdos e convênios.

Segundo Prieto (2000), a educação especial passou a ter uma interpretação semelhante a que seria exposta, posteriormente, na LDB/96, o que indica que esta deveria ser a visão da época debatida e defendida em diferentes instâncias sociais e políticas, inclusive nas do município de São Paulo. Assim, a educação especial era entendida como uma modalidade de ensino que deveria "perpassar todo o sistema de ensino, de modo a proporcionar condições de acesso e de desenvolvimento aos alunos com necessidades educacionais especiais" (PRIETO, 2000, p. 173), sendo necessário o planejamento conjunto de algumas ações com outras secretarias municipais.

Entretanto, salienta-se que a partir do momento que se entende a educação especial dessa maneira, acredita-se que deveriam ser adotadas medidas para garantir seu alcance a todos os níveis e modalidades de ensino, incluindo a educação de jovens e adultos, o que não ocorreu.

Em relação aos CTA instituídos ao final do mandato de Luiza Erundina, é necessário destacar que sua implantação foi inviabilizada dentro do prazo estabelecido (60 dias corridos a partir da publicação da referida lei), posto que as equipes regionais e centrais de apoio aos Cpap deixaram de exercer suas funções na gestão subsequente.

Outra equipe foi designada no governo Paulo Maluf e instalou, por meio do Decreto n. 33.793, de 9 de novembro de 1993, os primeiros CTA voltados à complementação das atividades desenvolvidas nas classes comuns aos alunos com deficiência. Entretanto, de acordo com Prieto (2000), este decreto visava a apenas legitimar a "nova" forma de atendimento proposta nessa gestão, uma vez que, de acordo com art. 2º, os CTA seriam compreendidos por uma ou mais Salas de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais (Sapne), dotadas de equipamentos e materiais pedagógicos específicos, oferecendo retaguarda aos alunos que dele necessitassem de forma paralela, ou não, na classe comum.

Na realidade, as Sapne implantadas a partir de 1994 era uma nova versão da sala de recursos proposta no governo de Jânio Quadros, retomada na gestão de Erundina por meio dos Cpap e definida ao final de 1992 como CTA (PRIETO, 2000).

Os alunos deveriam ser encaminhados à Sapne após avaliação diagnóstica realizada por equipe multifuncional e, se fosse comprovada impossibilidade dos mesmos frequentarem a Sapne, seria proposto o seu encaminhamento a uma das entidades conveniadas com a prefeitura (SÃO PAULO, 1993a), uma vez que casos mais graves de deficiência não seriam atendidos pela rede municipal de ensino.

O detalhamento das funções da Sapne está presente no Decreto n. 33.891, de 16 de dezembro de 1993, o qual instituiu a Política de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais, bem como o Programa de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais.

O referido decreto também apresentou como ações prioritárias:

> I- divulgação de dados relativos a deficiência, suas necessidades e características, suas formas de atendimento e prevenção, bem como sobre os direitos e deveres dos portadores de deficiência;
> II- envolvimento e plena participação, em intercomplementariedade, das famílias, das diferentes instâncias da Secretaria Municipal e Educação e outros órgãos [...];
> III- integração do portador de necessidades especiais envolvendo o aspecto físico, funcional e social, com redução da distância espacial entre esses e outros alunos, e o acesso a todos os recursos educacionais, com a sua assimilação, como elemento importante e produtivo. (SÃO PAULO, 1993b, art. 1º, § 1º).

Definiu, ainda, como recursos diferenciados e especiais da política de atendimento proposta: 1) classes comuns, equipadas com materiais adequados e contando com o trabalho de professores "preparados" para atender os alunos com necessidades educacionais especiais; 2) salas de apoio pedagógico (SAP) em escolas de ensino fundamental, com recursos materiais e humanos adequados, que deveriam funcionar em paralelo as classes comuns quando tivessem sido esgotadas todas as possibilidades de atendimento na sala de aula regular; 3) Sapne para complementar as atividades da sala de aula comum ou para substituí-las quando fosse identificado que o aluno não se beneficiaria da integração; 4) Centros Municipais de Atendimento, formados por SAP e Sapne, a fim de atender os alunos de uma determinada região que não estivessem beneficiando-se de outros tipos de atendimento[99]; e, por fim, 5) escolas especiais voltadas ao atendimento de alunos com deficiência auditiva (SÃO PAULO, 1993b, art. 6º).

[99] Ressalta-se que os referidos Centros não chegaram a funcionar, efetivamente, ao longo da gestão de Paulo Maluf.

Destaca-se que na Portaria n. 8.042, de 24 de novembro de 1993, ficou estabelecido um número mínimo de 35 alunos por classe, sem que este número fosse reduzido caso houvesse matrículas de alunos com deficiência, o que representa, para Prieto (2000), que "o ensino municipal não oferecia condições adequadas para que a integração desse alunado, com aquisição de conhecimento e desenvolvimento das potencialidades, fosse garantida" (p. 196). Assim, a autora salienta a importância das políticas de educação especial serem planejadas pela política educacional como um todo, evitando o surgimento de obstáculos que inviabilizem uma educação de qualidade para todos.

Outro ponto a ser destacado é a ausência de informações acerca da formação de docentes das classes comuns, sendo que estes teriam papel de destaque na garantia do direito à educação de alunos com deficiência nesse espaço de aprendizagem e isso não foi levado em consideração na política proposta. Nos documentos consultados, encontram-se menções voltadas apenas aos professores das SAP e Sapne.

Os critérios para a instalação de Sapne na rede municipal de ensino de São Paulo também não foram claros, o que dificultou a sua requisição, uma vez que, de acordo com Prieto (2000),

> [...] a solicitação para a criação de uma SAPNE deveria ser desencadeada pela unidade escolar e, por tanto, dependia de interesse e iniciativa de cada escola, a pouca informação e formação dos professores do ensino comum e dos especialistas sobre as características, possibilidades e ensino de alunos portadores de deficiência, pode ter resultado em baixo índice de procura por esta modalidade de atendimento educacional especializado. (p. 194).

As Portarias n. 873 e n. 1.358, de 09 de fevereiro de 1994 e 8 de março de 1994, respectivamente, definiram as primeiras diretrizes de atendimento dos alunos com deficiência, estabelecendo, entre outros aspectos, que alunos avaliados como possuidores de uma "deficiência mental leve" só poderiam estar em regime exclusivo (fora das classes comuns) por meio de demanda evidenciada. Entretanto, a Portaria n. 6.159, de 9 de dezembro de 1994, revogou as anteriores, definindo como público alvo do atendimento os alunos com deficiências física, visual, auditiva "leve", "mental leve e moderada".

Em pesquisa realizada por Prieto e Sousa (2006) sobre as trajetórias escolares dos alunos que frequentavam as Sapne durante as administrações de Paulo Maluf e Celso Pitta, verificou-se que havia a possibilidade de ter alunos matriculados na educação de jovens e adultos que recebiam esse atendimento nas classes voltadas à deficiência intelectual, porém, o público prioritário era composto por crianças e adolescentes, como especificam as autoras em relação aos 310 alunos matriculados em Sapne em 1997:

> [...] 24 desses alunos possuíam entre 04 e 06 anos (7,7%), idades correspondentes ao nível pré-escolar; 29 deles tinham 15 anos ou mais

> (9,35%), sendo, provavelmente, alunos matriculados em curso supletivo. Os alunos cuja idade correspondia ao ensino fundamental totalizaram 257, ou seja, 82,9% do total, evidenciando, de modo dominante, uma tendência de serem atendidos em SAPNE os alunos matriculados nesse nível de ensino. Dentre esses 257 alunos, 150 deles tinham entre 07 e 10 anos, representando 66,7% do total. Esse número permite inferir que a maior parte dos alunos atendidos pela SAPNE, no ano de 1997, se concentrava no primeiro ciclo do ensino fundamental. (p. 194).

Entretanto, algumas professoras relataram ao longo da supracitada pesquisa que alunos com "idade avançada" não poderiam frequentar o atendimento. Diante da imprecisão do significado de "idade avançada" não é possível afirmar se jovens e adultos, de fato, não eram destinatários dos serviços realizados nas Sapnes. O que se sabe pelo exposto no estudo coordenado por Prieto e Sousa (2006) é que não havia uma sistemática de acompanhamento do trabalho realizado nessas salas ou uma orientação comum dada às escolas para a documentação acerca da trajetória escolar dos alunos que fizeram parte do atendimento.

Já para a criação de SAP houve maior clareza nos critérios estabelecidos, porém considerados difíceis de serem realizados dadas as condições de inchaço do sistema municipal, uma vez que essas salas deveriam ser instaladas em espaços ociosos da rede municipal e funcionar em turno inverso ao da classe comum.

Sobre o funcionamento da SAP, de acordo com a Portaria n. 5.387, de 13 de novembro de 1996, consta que a mesma poderia ter entre seis a oito alunos, matriculados nos 2º e 3º anos do ciclo inicial da própria escola que contava com os serviços da sala, podendo ser ampliado a alunos de outros anos dependendo da demanda da escola. Ainda, cada aluno deveria frequentar, no máximo, cinco horas / aulas semanais e, no mínimo, três horas / aulas semanais, distribuídas em diferentes dias da semana (SÃO PAULO, 1996). Também é afirmado no art. 1º da referida portaria que o atendimento da SAP objetiva ser "transitório, cessando tão logo o aluno apresentasse condições de acompanhar a dinâmica da classe regular".

De acordo com Prieto (2000), o professor interessado em ministrar aula na SAP deveria cadastrar-se na então denominada diretoria de ensino, passar em entrevista com a equipe gestora da SAP e realizar estágio de 20 horas/aula em uma sala já em funcionamento, como se tal estágio fosse suficiente para formar o docente para o trabalho em classe, assim como se todas as SAP em funcionamento apresentassem condições adequadas de trabalho, servindo de local de "treinamento" para os novos professores.

Entretanto, Prieto (2000) destaca que durante a gestão de Paulo Maluf buscou-se, pelo menos nos documentos legais e quando se tratava dos alunos com menores comprometimentos advindos da deficiência, garantir "a convivência em espaço físico comum a todos (integração

física), a existência de situações que pudessem favorecer a aprendizagem num ambiente de classe regular (integração funcional) e oportunizar o relacionamento com seus companheiros (integração social)" (p. 242).

A gestão seguinte, cuja administração municipal ficou sob a responsabilidade de Celso Pitta (1996 – 2000), como já dito neste capítulo, manteve o iniciado no governo anterior, uma vez que não houve a implantação de novos programas e políticas de educação especial ou de jovens e adultos.

Fazendo um balanço das três administrações citadas até o momento, pode-se dizer que as políticas de educação especial implantadas adotaram um modelo de atendimento semelhante: classes comuns e auxílios especiais visando à permanência nas classes comuns daqueles alunos que apresentassem deficiências consideradas leves, portanto, avaliadas como passíveis de inserção em ambientes comuns. Tanto que, de acordo com Prieto (2000), "não foi raro encontrar documentos que registravam que o ensino comum seria disponibilizado *quando possível* e estruturas de apoio seriam acionadas *se necessário*" (p. 241, grifo da autora).

Em relação ao que foi realizado na área de educação de jovens e adultos no período de 1989 a 2000, Freitas, J.; Saul; Silva, A. (2002) apontam que durante a administração de Luiza Erundina, houve crescimento no sistema municipal de educação de 15%, cerca de 4% ao ano, sendo que tal expansão se deu, especialmente, em creches e na educação de jovens e adultos. Em 1988, o município de São Paulo registrava 21.818 matrículas de jovens e adultos, passando a ter 95.124 matrículas deste alunado em 1992, o que corresponde a um aumento de 341%. Isso sem contabilizar as matrículas do Mova. Já as administrações de Paulo Maluf e Celso Pitta, em oito anos, cresceu, apenas, 17,5%, sendo que ao final de 1999 o número de matrículas de jovens e adultos caiu para 85.608, totalizando uma diminuição de dez mil alunos no ensino supletivo, como chamado.

Em 2001, após a vitória nas eleições municipais, Marta Suplicy iniciou sua gestão. Durante seu mandato, os cursos voltados à educação de jovens e adultos continuaram a fazer parte da SME-SP, os Cemes foram reformulados, dando origem aos Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos (Cieja), e o Mova voltou a fazer parte da política municipal de atendimento. Também foram reorganizados os serviços e auxílios especiais para o atendimento de pessoas com deficiência, sendo incluídos, pela primeira vez em documentos do município de São Paulo, os educandos jovens e adultos com deficiência.

Sobre o Mova, vale lembrar que muitas entidades conveniadas ao movimento conseguiram manter-se após a sua extinção em 1993 de forma voluntária ou financiadas por diferentes instituições (ABBONÍZIO, 2007). Outras, no entanto, sem o financiamento

municipal, não conseguiram dar continuidade as suas ações, vendo na retomada do governo petista, em 2001, uma nova possibilidade de prosseguir o iniciado durante a gestão de Luiza Erundina (ABBONÍZIO, 2007). Assim, devido à pressão da sociedade civil, foi possível retomar o programa por meio do Decreto n. 41.109, de 6 de setembro de 2001.

Ao contrário da primeira versão do Mova, ficou sob a responsabilidade dos Núcleos de Ação Educativa (NAE) habilitar as entidades que fariam parte do governo, enquanto antes, tal parceria ocorria mediante um "critério político de participação nos fóruns e consensos quanto à aprovação de planos de trabalho", modificação esta que "ao mesmo tempo que ampliava as possibilidades de atendimento, aumentou a heterogeneidade das entidades conveniadas e enfraqueceu o poder daquelas que participavam dos fóruns" (ABBONÍZIO, 2007, p. 61). Por outro lado, houve maior exigência de ordem administrativo-burocrático, o que dificultou convênios com entidades que se encontravam em situação informal, evitando que algumas irregularidades ocorressem (ABBONÍZIO, 2007). Contudo, não se pode negar que houve um esforço desta gestão para formalizar as ações do Mova a fim de evitar retaliações futuras da administração seguinte, como pode ser visto na fala da gestora da área de educação de jovens e adultos do governo da Marta Suplicy:

> Quando terminou a gestão da Erundina, o Mova acabou, foi extinto. [...] Uma preocupação que eu tive, conhecendo toda esta história desde a secretaria, foi, justamente, não fazer com que isso acontece de novo. Um dos itens do nosso plano de metas para a EJA na divisão foi resgatar o Mova e resgatar o atendimento dentro das escolas, ampliando-o, fazendo com que eles tivessem uma integração. Além de fazer de um jeito de que o Mova não ficasse mais refém de um governante ou outro, que ele se estruturasse como um direito, em que ninguém pudesse chegar e falar que não queria mais. Essa construção toda me encantou muito, porque ela foi feita de uma forma democrática e coletiva. [...] Nós reunimos os representantes das unidades sociais e fomos constituindo parcerias e convênios. Mas foi bastante moroso, porque tudo foi discutido: como seriam os convênios, quais seriam os princípios a serem resgatados do Mova, enfim.

Apesar dos impasses quanto ao estabelecimento de convênios, uma publicação do município revelou que no início de 2004 haviam 159 entidades conveniadas, atendendo cerca de 33.000 educandos a partir de 14 anos de idade nas 1.314 classes de alfabetização (SÃO PAULO, 2004d). Destaca-se que nos últimos anos, com a mudança de governo e crença em relação ao Mova, o número de turmas diminuiu significativamente, conforme mostra a Tabela 17, havendo em 2009 redução de quase metade das turmas em relação a 2004.

Tabela 17 –

Número de turmas do Mova em São Paulo – 2006 a 2009

Ano	Total
2004	1.314
2005	---
2006	882
2007	821
2008	881
2009	693

Fonte: Adaptação de: SME-ATP/Centro de Informática Anos 2004 a 2009 – EOL(Sistema Escola On-line).

Ao contrário do que havia sido iniciado na administração de Luiza Erundina, o compromisso do Mova não se estendeu a pós-alfabetização porque a ideia do mesmo passou a ser, de acordo com a gestora da área de educação de jovens e adultos do governo da Marta Suplicy, "chegar onde a escola não está". Para ela, o Mova tem o caráter de sensibilizar e conquistar o aluno para que depois ele buscasse uma escola municipal de seu interesse.

Sobre o corpo de educadores do Mova do município de São Paulo, sabe-se que ele deveria ser composto por monitores e coordenadores pedagógicos, sendo os primeiros responsáveis pela alfabetização, devendo possuir, no mínimo, ensino fundamental completo ou experiência anterior com alfabetização, enquanto os segundos eram responsáveis pelas atividades desenvolvidas na unidade e pelas reuniões de planejamento pedagógico, devendo ter ensino médio ou superior concluído ou comprovar experiência anterior (SÃO PAULO, 2004a).

A gestora da área de educação de jovens e adultos do governo da Marta Suplicy ressalta que "o educador comunitário tem outra relação que o professor, porque o professor tem a sua sala e o seu salário, a sua estrutura, e o educador popular, não. Ele depende de correr atrás dessa demanda. Ele vai e traz o aluno para o movimento. Ele tem uma relação mais afetiva".

Contudo, é importante ressaltar que a formação desses educadores é um tema que levanta muita polêmica, porque embora os mesmos possivelmente sejam integrantes da comunidade, trazendo confiança aos educandos e perspectivas profissionais para os membros do grupo, refletem a desqualificação profissional e a baixa remuneração desses profissionais (ABBONÍZIO, 2007), aspectos inadequados ao nível de importância que um programa de alfabetização deveria ter.

O município de São Paulo também retomou o vínculo com o fórum municipal e os fóruns regionais do Mova, articulando-os ao NAE e incorporando-os como parceiros e colaboradores do Mova, de modo a promover o diálogo, o planejamento e a avaliação do programa (SÃO PAULO, 2001, art. 3º). Ressalta-se que os referidos fóruns têm o compromisso de serem organizados uma vez por semestre pela Divisão e Orientação Técnica (DOT) da SME-SP, em parceria com as entidades conveniadas.

Além do Mova, a SME-SP resolveu realizar estudos e avaliações das atividades desenvolvidas nos Cemes, contando com a participação de diferentes sujeitos (representantes das equipes de DOT-EJA, NAE e do próprio Cemes, bem como professores em exercício nestes locais). Essas avaliações demonstraram que os Cemes, "da forma como estavam estruturados não respondiam às reais necessidades de inclusão de jovens e adultos não apenas no mundo escolar, mas, e sobretudo, no viver cotidiano em uma cidade como São Paulo" (SÃO PAULO, 2003, p. 04).

Assim, em 2003, como já mencionado, o Cemes foi reestruturado, passando a ser denominado Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (Cieja), de regime presencial, com carga horária adequada às possibilidades dos jovens e adultos (duas horas e meia de aula diárias) e com integração de qualificação profissional básica, oferecida por meio de itinerários formativos conduzidos pelo Senai, que firmaram parceria com a SME-SP.

Sua criação foi regulamentada pelo Decreto n. 43.052, de 4 de março de 2003, e complementada pela Portaria n. 5.491, de 28 de agosto de 2003, a fim de "promover uma ação educativa que considere as características dos jovens e adultos, contemple novas formas de ensinar e aprender e implante um modelo que articule a educação básica e a educação profissional" (SÃO PAULO, 2003, p. 4).

As diretrizes de política educacional do Cieja, explicitadas no Parecer do Conselho Municipal de Educação (CME) n. 10, de 7 de novembro de 2002, referem-se à democratização do acesso e permanência dos educandos jovens e adultos mediante planejamento e organização do trabalho educacional em espaços coletivos de discussão, adequados às necessidades desta população; democratização da gestão, incentivando e reforçando a participação dos diferentes agentes envolvidos (externos e internos aos centros) para a tomada de decisões; assim como a "criação de condições materiais e pedagógicas para atendimento das expectativas e demandas dos jovens e adultos da comunidade, bem como a valorização dos educadores por meio da educação continuada e avaliação sistemática das ações educacionais e condições de trabalho" (SÃO PAULO, 2002, p. 5).

Estabeleceu-se, também, que os educadores do Cieja deveriam ser profissionais efetivos da rede municipal de ensino e passar por seleção interna nas unidades que desejassem trabalhar. Assim, começaram a compor o quadro de educadores do Cieja aqueles comprometidos com o atendimento de jovens e adultos.

As aulas nos Ciejas ocorrem, geralmente, de segunda à quinta-feira, sendo que às sextas-feiras são dedicadas à formação docente e às reuniões de planejamento coletivo. O Mova possui a mesma forma de organização, o que possibilita a integração dos profissionais da unidade em um horário comum, facilitando a troca de experiência, compartilhamento de saberes e elaboração de um planejamento conjunto.

O Cieja também possui uma organização flexível, além de funcionar em todos os períodos (manhã, tarde e noite), podendo ser negociada a presença dos educandos em diferentes turnos, fatores que facilitaram o ingresso de diferentes segmentos sociais, entre eles jovens em cumprimento de liberdade assistida, trabalhadores que não tinham um horário fixo ou trabalhavam em regime de revezamento, pessoas com deficiência, donas de casa e idosos.

Para a gestora da área de educação de jovens e adultos da gestão da Marta Suplicy, houve grande evolução na forma de atender jovens e adultos nesse período, mas pondera que eles gostariam de além. Em suas palavras, o ideal seria "não ficar só na questão escolar, mas fazer um movimento com a comunidade de trazer esse adulto que fica em casa para ler um livro, ocupar o espaço, para ele não ter que ficar em casa assistindo televisão".

Embora o Cieja, durante a gestão de Marta Suplicy, não contasse com salas de apoio e acompanhamento à inclusão, o número de alunos com deficiência era expressivo e os profissionais diretamente envolvidos com eles participavam de encontros formativos para auxiliá-los no trabalho em classe.

Assim, em relação aos programas de educação de jovens e adultos mantidos durante a referida administração, é importante destacar que, de acordo com o art. 2º da Portaria n. 3.006, de 19 de maio de 2004, a oferta de educação de jovens e adultos no município de São Paulo deveria pautar-se nos seguintes princípios:

> I. a Educação de Jovens e Adultos como direito, com resgate das funções reparadora, eqüalizadora e qualificadora[100];
> II. a educação ao longo da vida, visando à satisfação das necessidades básicas da aprendizagem dos jovens e adultos, de modo que possam alcançar patamares comuns de escolaridade, percorrendo trajetórias escolares distintas;[101]
> III. a escola como instância de mediação importante, não como único espaço educativo, mas que reconhece e valoriza os conhecimentos que os jovens e

[100] Atendendo as Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Res. CNE/CEB n. 1/00).
[101] Seguindo orientações internacionais, como as presentes na Declaração de Hamburgo (1997).

> os adultos trazem da vida em sociedade, do trabalho e de outras situações e espaços educativos;
> IV. a educação voltada para o exercício da cidadania e para a solidariedade, a justiça social e a postura crítica frente à realidade, visando transformá-la;
> V. a educação que promova a relação, sem hierarquização e sem preconceito ou discriminação, entre pessoas com diferenças de cultura, etnia, cor, idade, gênero, orientação sexual, ascendência nacional, origem e posição social, profissão, religião, opinião política, estado de saúde, deficiência, aparência física, ou outra diversidade. (SÃO PAULO, 2004a).

Uma educação pautada nesses princípios, que busca adequar-se às necessidades dos educandos, possui grandes possibilidades de garantir o direito à educação a diferentes segmentos sociais, como as pessoas com deficiência. Entretanto, a ausência de um apoio pedagógico especializado, necessário para algumas necessidades educacionais especiais, pode ter comprometido o sucesso na escolarização de muitos alunos, materializado em condições propícias à aprendizagem e à permanência na escola comum de educação de jovens e adultos.

Diante do exposto, acredita-se ser pertinente a consideração feita por Arroyo (2003) sobre as mudanças na forma de organização e oferecimento de educação de jovens e adultos de um modo geral no município de São Paulo durante a gestão de 2001 a 2004:

> A educação de jovens e adultos está criando uma identidade cada vez mais forte no município de São Paulo. É uma reação à concepção negativa que sempre marcou a EJA, vista por muitos como aquele lugar onde é jogado tudo o que não presta e que não pode ser reciclado com algum curso ou apenas a boa vontade dos educandos. (p. 7).

O autor supracitado salienta, ainda, que muitas mudanças ocorreram a partir da crença de que os educandos jovens e adultos possuíam necessidades singulares, merecendo ter uma identidade própria. Dessa forma, considera que o município caminhou na direção correta ao investir em produção de materiais didáticos voltados aos jovens e adultos, reestruturação de projetos e qualificação do corpo docente. Entretanto, pondera: “o que dará identidade à EJA não será um novo horário, um novo material didático ou uma nova titulação para os educadores, mas sim a construção dessa identidade compartilhada entre educadores, jovens e adultos” (ARROYO, 2003, p. 7).

Ao final da administração de Marta Suplicy, por meio do Decreto n. 45.415, de 18 de outubro de 2004, estabeleceu-se no município de São Paulo a Política de Atendimento a Crianças, Adolescentes, Jovens e Adultos com Necessidades Educacionais Especiais. Essa política teve continuidade nas gestões posteriores sob a administração de José Serra e Gilberto Kassab (2005-2008), sendo empregada ainda nos dias de hoje pelo governo atual (2010).

Pode-se dizer que a referida política representou avanço por incluir desde o título e em todos os artigos o público de jovens e adultos com deficiência, assegurando em seu art.

2º, “a matrícula de todo e qualquer educando e educanda nas classes comuns, visto que reconhecida, considerada, respeitada e valorizada a diversidade humana, ficando vedada qualquer forma de discriminação”. Além disso, determinou que as matrículas fossem efetivadas de acordo com a idade cronológica ou a partir de outros critérios definidos com os educandos e familiares. Estabeleceu, em seu art. 3º, que o atendimento educacional estivesse voltado à diversidade dos educandos, sendo assegurado mediante: 1) elaboração de Projeto Político Pedagógico abrangendo as necessidades educacionais especiais; 2) avaliação e orientação pedagógica que identificasse as necessidades educacionais dos alunos; 3) adequação do número de educandos com necessidades educacionais especiais por classe; 4) acesso em turno que viabilizasse os atendimentos complementares; e 5) atendimento das necessidades básicas de locomoção, higiene e alimentação de todos que carecessem desse apoio.

Entretanto, o decreto supracitado salientou a possibilidade de, após avaliação educacional e identificação das necessidades educacionais especiais por deficiências, limitações, condições e / ou disfunções no processo de desenvolvimento e altas habilidades / superdotação[102], ser realizado o encaminhamento dessas crianças, adolescentes, jovens e adultos para os serviços de educação especial, compreendidos pelo Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (Cefai), Professores de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (Paai), Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (Saai), escolas de educação especial voltadas ao atendimento de alunos com deficiência auditiva ou com dificuldades relacionadas à surdez e instituições conveniadas à SME-SP (SÃO PAULO, 2004b).

Ressalta-se que com esse decreto transformou as Sapne em Saai, devendo estas estarem disponibilizadas nas unidades escolares da rede municipal de ensino em que houver matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais que precisem do serviço de apoio pedagógico para o trabalho suplementar, complementar ou exclusivo.

Quanto aos serviços conveniados de educação especial, o referido decreto permitiu que fossem prestados atendimentos por instituições conveniadas sem fins lucrativos, voltadas ao atendimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais, em caráter transitório, visando ao seu retorno à classe comum, “cujos pais ou o próprio aluno optaram por esse serviço, após avaliação do processo ensino-aprendizagem e se comprovado que não podem se beneficiar dos serviços públicos municipais de Educação Especial” (SÃO PAULO, 2004b, art. 9º). Havia 38 entidades conveniadas nesse período.

---

[102] O público da educação especial é definido dessa forma no Decreto n. 45.415/04.

Em relação à acessibilidade, ficou estabelecida a eliminação de barreiras arquitetônicas (instalações, equipamentos e mobiliário) e barreiras nas comunicações, tal como previsto pela legislação nacional que dispõe sobre acessibilidade, de 1994.

Destaca-se que, segundo a gestora de educação de jovens e adultos do governo da Marta Suplicy, a inclusão de jovens e adultos nesse decreto veio atender uma demanda que se estava começando a aparecer no município. A gestora reiterou, também, que havia um movimento da DOT-EJA de incluir nas diferentes áreas de trabalho da rede municipal de ensino o público jovem e adulto, a fim de dar visibilidade a esse segmento, garantindo-lhe direitos.

Alguns meses depois, a Portaria 5.718, de 17 de dezembro de 2004, estabeleceu normas e critérios para a regulamentação do Decreto n. 45.415/04, citado nos parágrafos anteriores, além de definir a composição e formação dos profissionais que atuariam nos Cefai e Saai, bem como as funções dos Paai.

Assim, ficou determinado que os profissionais do Cefai deveriam ter membros da Diretoria de Orientação Técnico Pedagógica, supervisores escolares das coordenadorias de educação e quatro professores titulares, para cumprir a função de Paai, com especialização e / ou habilitação em educação especial, em nível médio ou superior, tendo, preferencialmente, um Paai com formação específica para cada área da deficiência (SÃO PAULO, 2004c).

Além disso, a referida portaria previu o trabalho cooperativo com as demais coordenadorias e secretarias municipais, quando justificada a necessidade, contando com os serviços de profissionais das áreas de saúde, ação social, esportes, lazer, recreação e outros.

Também foi estabelecido que os Cefai deveriam ser instalados em espaços da coordenadoria de educação ou subprefeitura a que estivessem vinculados, desde que estes lugares possibilitassem a realização de formações, produção de materiais, desenvolvimento de projetos e formação de acervo bibliográfico, de materiais e equipamentos específicos (SÃO PAULO, 2004c).

Entre as atribuições dos Cefai presentes na portaria, destacam-se: disponibilização de recursos materiais às unidades educacionais, assegurando o serviço de apoio e acompanhamento pedagógico itinerante; organização, coordenação, acompanhamento e avaliação das ações das escolas; acompanhamento e avaliação das instituições conveniadas; realização de levantamento das necessidades da população acerca do apoio especializado por meio de mapeamento da demanda para que fossem otimizados os serviços públicos municipais existentes; desenvolvimento de projetos educacionais voltados ao atendimento das

necessidades educacionais especiais de crianças, adolescentes, jovens e adultos; realização de formação permanente dos profissionais envolvidos nas unidades escolares; manutenção e atualização das ações empregadas; documentação das práticas e elaboração políticas de inclusão; entre outros (SÃO PAULO, 2004c).

Já em relação às funções dos Paai, a portaria determinou que os mesmos realizariam serviços itinerantes de apoio e acompanhamento a partir da articulação de suas atividades com as desenvolvidas pelo Cefai, além de oferecerem atendimento individual ou em pequenos grupos, conforme a necessidade, em caráter suplementar ou complementar no contraturno e, durante o contexto da sala de aula, colaborassem com o professor regente da classe comum de modo a atender as necessidades de todos os alunos, sem que ocorresse qualquer forma de segregação e discriminação (SÃO PAULO, 2004c). Ao Paai também foi delegada a responsabilidade pelas ações compartilhas com a unidade escolar de planejamento, acompanhamento e avaliação das práticas que proporcionassem a inclusão de crianças, adolescentes, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais, bem como a orientação às famílias destes educandos (SÃO PAULO, 2004c).

Quanto às Saai, estabeleceu-se que as mesmas deveriam estar instaladas nas unidades educacionais, tendo como finalidade oferecer apoio pedagógico especializado de caráter complementar, suplementar ou exclusivo às crianças, adolescentes, jovens e adultos com deficiência, quando comprovada e justificada a necessidade deste serviço (SÃO PAULO, 2004c). Além disso, foi explicitado na portaria, art. 14, que estas salas poderiam ser instaladas a partir de ato oficial do secretário municipal de educação após o cumprimento de algumas ações, como:

> I - ofício do diretor da Unidade Educacional solicitando a instalação da SAAI, contendo informação quanto à demanda e existência de espaço físico adequado;
> II - avaliação do processo ensino e aprendizagem de cada educando e educanda a ser beneficiado (a) pela SAAI, com parecer do Coordenador Pedagógico;
> III - ata do Conselho de Escola com parecer favorável.

Na portaria também foi afirmado que os professores de Saai seriam designados pelo secretário municipal de educação, a partir da consulta ao quadro de carreira do magistério municipal, caso possuíssem comprovação de especialização ou habilitação em educação especial em nível médio ou superior (SÃO PAULO, 2004c). Apenas os docentes que atuavam nas antigas Sapne poderiam comprovar capacitação nos termos da Resolução CNE/CEB n. 2/01, devendo possuir especialização até 2009 para manter-se na função (SÃO PAULO, 2004c).

Entre as principais ações de um professor regente em Saai destacam-se: atuação conjunta com os profissionais da escola nas atividades de reflexão, planejamento, desenvolvimento, avaliação de projetos, formação e acompanhamento da prática pedagógica, objetivando o acesso igualitário ao currículo; elaboração de registros para subsidiar a avaliação do seu trabalho de apoio e acompanhamento dos alunos com necessidades educacionais especiais, verificando se os mesmos precisam continuar a desfrutar do atendimento educacional especializado; e participação das atividades de formação continuada oferecidas pelo Cefai e pela DOT/SME.

Em relação à educação oferecida pelas Emee, a portaria explicitou que as mesmas seriam uma opção a ser escolhida por pais ou pelos próprios alunos e que se destinariam às crianças, adolescentes, jovens e adultos com deficiência auditiva, surdocegueira ou com outras deficiências, limitações, condições ou disfunções associadas à deficiência auditiva (SÃO PAULO, 2004c). No que diz respeito à organização das classes de educação de jovens e adultos com deficiência nas Emee, a portaria esclareceu que cada turma deveria ser formada por dez alunos em média (SÃO PAULO, 2004c).

A Tabela 18 aponta o número total de alunos matriculados nas escolas especiais no município de São Paulo no final dos anos de 1990 até os dias atuais, revelando queda no número de matrículas principalmente nos últimos quatro anos. Como exemplo, vale mencionar que em 2009 foram registradas cerca da metade das matrículas existentes em 1999. Tal redução talvez tenha ocorrido devido ao aumento de matrículas de alunos com deficiência, entre elas a surdez e a surdocegueira, em classes comuns, como poderá ser visto posteriormente. A referida tabela também evidencia concentração de matrículas de alunos com surdez severa, razão que possivelmente justifique a escolha pela escola especial. Além disso, não se pode deixar de comentar o possível problema de categorização evidenciado nos dados nos anos de 2002, na área de surdocegueira e em 2004, na área de surdez leve.

Tabela 18 –

Evolução do número de alunos da educação de jovens e adultos, por deficiência, em escolas de educação especial da rede municipal de ensino de São Paulo – 1998 a 2009

Ano	Total	Surdocegueira	Surdez Severa	Surdez Leve	Múltipla	Outros
1998	**279**	68	211	0	0	0
1999	**254**	0	254	0	0	0
2000	**304**	0	304	0	0	0
2001	**247**	0	247	0	0	0
2002	**287**	62	225	0	0	0
2003	**283**	0	283	0	0	0
2004	**243**	0	180	63	0	0
2005	**208**	0	206	0	2	0
2006	**185**	0	185	0	0	0
2007	**228**	0	218	6	4	0
2008	**178**	0	171	1	6	0
2009	**138**	0	130	1	6	1

Fonte: SME-ATP/Centro de Informática Anos 1998 a 2009 – Censos MEC.

Já a Tabela 19 apresenta informações sobre o número total de alunos matriculados em educação de jovens e adultos e educação especial ao longo no último ano de gestão de Celso Pitta e três primeiros anos de administração de Marta Suplicy.

Tabela 19 –

Matrícula inicial na rede municipal de São Paulo por nível de ensino – 2000 a 2003

Nível de Ensino	2000	2001	2002	2003
EJA	98.280	108.962	129.796	141.274
Educação Especial	1.493	1.474	1.484	2.223

FONTE: SILVA, C.; et al. *Educação na capital paulista*: um ensaio avaliativo da política municipal (2001-2002). São Paulo: Instituto Pólis; PUC-SP, 2004, p. 25.

A partir desses dados é possível verificar que na educação de jovens e adultos houve aumento de 44% entre os anos de 2000 e 2003, sendo que em 2003, 32.850 matrículas do total de 141.274 correspondiam aos alunos do Mova, o que indica saldo positivo, uma vez que nas duas

administrações anteriores houve queda no número de matrículas, como foi apresentado. A educação especial teve ampliação de 49% neste mesmo período, incluindo no total de 2.223 as matrículas referentes às 38 entidades conveniadas, escolas especiais e Sapnes instaladas em escolas municipais.

Retomando ao que vinha sendo exposto, em 2005, José Serra assumiu a prefeitura, exercendo seu mandato por pouco mais de um ano, já que renunciou à administração municipal em março de 2006 para se candidatar a governador do estado de São Paulo. Gilberto Kassab, até então vice-prefeito, assumiu a administração municipal e foi eleito no final de 2008, continuando o seu mandato até os dias atuais (2010).

Durante essas duas gestões, programas iniciados ao longo da administração de Marta Suplicy foram mantidos e ampliados após algumas modificações na organização e funcionamento dos mesmos, como poderá ser visto adiante.

Tabela 20 –
Número de matrículas na educação de jovens e adultos no município de São Paulo – 1998 a 2009

Ano	Total	1ª a 4ª	5ª a 8ª	Médio
1998	114.357	32.699	80.624	1.034
1999	120.478	31.472	89.006	-
2000	133.276	32.842	99.214	1.220
2001	131.221	31.005	100.216	-
2002	130.283	28.471	101.812	-
2003	142.087	30.637	111.450	-
2004	149.662	31.976	117.686	-
2005	146.767	31.877	114.890	-
2006	124.574	26.963	97.611	-
2007	101.451	21.933	79.518	-
2008	113.676	22.678	90.998	-
2009	89.170	19.477	69.693	-

Fonte: SME-ATP/Centro de Informática (Anos 1998 a 2009) - Censos MEC. Obs.: CIEJAS 1998 a 2003 - considerados exclusivamente como semi-presencial.

A rede municipal de São Paulo registrou, em 2009, 89.170 matrículas presenciais na educação de jovens e adultos correspondentes ao ensino fundamental, sendo 19.477 referentes

ao ciclo I e 69.693 referentes ao ciclo II[103]. Observando os dados presentes na Tabela 20, nota-se que nos últimos 11 anos, este foi o menor número total de matrículas computados na rede municipal, havendo redução de mais de 25 mil matrículas em relação a 1998.

A atual administração manteve os serviços que permitem a matrícula de jovens e adultos com deficiência criados nas administrações passadas, compreendidos pelas escolas municipais de ensino fundamental (funcionamento apenas em horário noturno); os Cieja (funcionamento no período diurno e noturno, atendendo somente a modalidade de educação de jovens e adultos); o Mova, serviço conveniado à prefeitura (funcionamento em horários variados, de acordo com as necessidades locais); e as escolas municipais de educação especial (funcionamento apenas em horário noturno com atendimento a alunos também com outras deficiências associadas).

Os dados relativos às escolas municipais de educação especial e ao número de turmas do Mova existentes atualmente já foram apresentados. Mas há uma informação significativa que será relatada a seguir: o aumento do número de matrículas de jovens e adultos com deficiência nas turmas do Mova, como mostra a Tabela 21[104].

Tabela 21 –

Número de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados em classes comuns do Mova em São Paulo no período diurno e noturno – 2006 a 2009

Ano	Autismo	Visual	Condutas Típicas	Física	Mental	Múltipla	Visual	Síndrome de Down	Surdez Leve / Moderada	Surdez Severa / Profunda	Surdocegueira	TDI *	Total
2006	0	4	5	2	14	2	0	2	2	0	0	0	**31**
2007	0	14	4	5	48	5	0	2	2	3	0	0	**94**
2008	0	20	9	5	47	6	0	3	13	3	1	0	**107**
2009	1	13	0	9	63	6	0	0	7	1	0	2	**102**

Fonte: SME-ATP/Centro de Informática. Anos 2006 a 2009 – EOL (Sistema Escola On-line).

*TDI = Transtorno do desenvolvimento infantil.

[103] Apenas para se ter uma visão do quanto o município de São Paulo é responsável pelo atendimento da educação de jovens e adultos, foram consultados os dados do censo escolar divulgados pelo Inep em 2009 em relação ao número de matrículas ocorridos em escolas estaduais de ciclo II no estado de São Paulo, chegando a um total de 6.326 matrículas. Assim, em 2009 a rede estadual foi responsável por 8,3% e a municipal por 91,6% do atendimento no ciclo II, quando a referência é o ensino público.

[104] Não foram localizados dados de matrículas de pessoas com deficiência antes de 2006 no Mova.

Sobre a tabela, destaque deve ser feito quanto ao aumento do número de matrículas em 2009 de alunos com necessidades educacionais especiais, como chamados pela rede de ensino, superior a três vezes em relação a 2006, chegando a 102 matrículas. Referendando uma tendência nacional, a deficiência intelectual é a área que mais se destaca, sendo responsável por mais da metade das matrículas de pessoas com deficiência, embora se localize nos quatro anos apresentados dados nas áreas de deficiência visual, física, múltipla e surdez, bem como de condutas típicas. Porém, como o Mova é um serviço conveniado à prefeitura, os alunos matriculados em suas turmas não podem beneficiar-se do atendimento oferecido pelas Saai, pois estas estão locadas em escolas públicas municipais. De acordo com a atual gestora da área de educação especial, "ele é um serviço que possui estrutura própria de funcionamento e o atendimento em Saai deve ser oferecido para os alunos da rede municipal de ensino".

Em 2005, a política municipal de atendimento a crianças, adolescentes, jovens e adultos com deficiência também foi implementada, sendo criados e mantidos os Cefai, Saai e Paai, comentados anteriormente.

Tabela 22 –

Número de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns da educação de jovens e adultos, matriculados em escolas municipais de ensino fundamental em São Paulo – 2001 a 2009

Ano	Total de alunos
2001	28
2002	74
2003	72
2004	317
2005	585
2006	1.365
2007	913
2008	1.138
2009	1.125

FONTE: SME-ATP/Centro de Informática Anos 2001 a 2009 – Censos MEC.

De acordo com dados disponíveis sobre o atendimento de jovens e adultos com deficiência a partir de 2001, pode-se dizer que após a implementação da citada política, o número de alunos com deficiência, que já vinha crescendo desde o início de 2000 nas classes

de educação de jovens e adultos, ampliou-se consideravelmente, como pode ser visto na Tabela 22, registrando, em 2009, 1.125 matrículas, o que corresponde a cerca do dobro das existentes em 2005 e 40 vezes maior do que as registradas em 2001.

A atual gestora de educação especial do município de São Paulo acredita que o aumento no número de matriculas de pessoas com deficiência na educação de jovens e adultos não é fruto de nenhum movimento social mais amplo, mas, sim, dos resultados positivos do Decreto n. 45.415/04, que reforçou o direito de matrícula de todo e qualquer aluno na escola, somado ao movimento da educação inclusiva presente na política educacional. Para ela, a busca pela educação escolar se deve ao fato destes alunos "não encontrarem outras possibilidades após a saída das classes especiais, principalmente aqueles que apresentam deficiência intelectual, ou pelo desejo de aprender". Também menciona a pressão gerada pela Lei de Cotas[105].

Entretanto, não se pode desconsiderar uma possível influência do Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade, implementado pelo governo federal em 2003, já que dados do citado programa indicam que houve crescimento de

> [...] 76,4% da matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns, passando de 110.704 alunos (24,6%) em 2002 para 195.370 alunos (34,4%) em 2004. Os dados do Censo Escolar de 2004 apontam para um total de 566.753 alunos com matrícula na educação especial, sendo que 323.258 estão matriculados na rede pública, representando 57% das matrículas[106].

Além disso, embora o referido aumento de matrículas represente avanço para a área em questão, poucos são aqueles matriculados na rede municipal de ensino que recebem algum tipo de apoio pedagógico especializado, como mostra a Tabelas 23. Nota-se que o número de alunos beneficiados pelo apoio pedagógico especializado nas classes comuns é crescente, bem como também é o dos que não recebem nenhum tipo de apoio especializado. Além disso, essa tabela evidencia que a partir de 2005 os alunos matriculados em Cieja passaram a ser responsáveis pelo recebimento de grande parte dos apoios especializados na rede, principalmente na área da deficiência intelectual, correspondente a quase a totalidade das deficiências atendidas. Observa-se, também, que as escolas municipais de ensino fundamental que possuem classes de educação de jovens e adultos só passaram a receber efetivamente apoio pedagógico especializado em mais áreas da deficiência em 2009.

---

[105] A lei de cotas para as pessoas com deficiência determina que empresas que tenham entre 100 e 200 empregados devem reservar pelo menos 2% da quantidade de vagas para profissionais com deficiência. Para as que possuem até 500 funcionários, a cota é de 3%; com até mil, 4%; e acima de mil, a cota estipulada pela lei é de 5%.

[106] Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=3684>. Acesso em: 22 set. 2009.

Tabela 23 –

Número de alunos com necessidades educacionais especiais, por deficiência, matriculados em classes comuns da educação de jovens e adultos no município de São Paulo com e sem apoio pedagógico especializado – 2001 a 2009

Ano	Escola	Visual		Sudez severa		Surdez leve		Surdo-cegueira		Física		Mental		Autismo		Múltipla		Condutas típicas		TDI*		Total	
		C/A	S/A	C/A	S/A	C/A	S/A	C/A	S/A	C/A	S/A	C/A	S/A	C/A	S/A	C/A	S/A	C/A	S/A	C/A	S/A	C/A	S/A
2001	**Emef**	-	-	-	-	-	-	-	-	2	10	3	12	-	-	-	1	-	-	-	-	**5**	**23**
	Cieja	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2002	**Emef**	-	-	-	-	-	-	-	-	-	30	14	30	-	-	-	-	-	-	-	-	**14**	**60**
	Cieja	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2003	**Emef**	-	-	-	-	-	-	-	-	-	16	5	23	-	-	-	2	-	-	-	-	**5**	**41**
	Cieja	-	-	-	-	-	-	-	-	-	13	-	19	-	-	-	3	-	-	-	1	-	36
2004	**Emef**	-	5	-	2	-	6	-	-	1	25	32	45	-	-	1	2	-	-	-	-	**34**	**85**
	Cieja	-	9	-	20	-	11	-	-	-	14	-	137	-	-	-	6	-	-	-	1	-	198
2005	**Emef**	-	74	-	15	1	14	-	-	1	73	12	108	-	2	-	10	8	-	-	60	**22**	**356**
	Cieja	-	9	-	3	-	2	-	-	2	25	41	103	1	1	2	12	3	-	-	3	49	158
2006	**Emef**	1	72	-	11	-	13	-	14	-	24	2	38	-	2	-	4	-	3	-	747	**3**	**928**
	Cieja	-	13	-	3	1	7	-	1	-	13	22	56	1	2	8	6	15	-	-	286	47	387
2007	**Emef**	-	40	-	18	-	11	-	15	-	51	2	270	-	-	-	14	-	2	-	3	**2**	**424**
	Cieja	1	34	-	35	-	6	-	2	3	43	25	313	-	-	2	17	1	-	-	6	31	456
2008	**Emef**	-	44	-	25	-	19	-	-	-	51	-	305	-	-	-	16	-	2	-	2	-	**464**
	Cieja	-	41	-	40	-	13	-	-	-	57	28	449	-	-	-	40	-	-	-	6	28	646
2009	**Emef**	7	30	10	18	3	15	-	7	1	49	52	166	3	4	1	8	-	1	2	7	**79**	**305**
	Cieja	17	27	1	32	-	17	2	-	7	55	114	408	2	11	6	42	-	-	-	-	149	592

*TDI = Transtorno do desenvolvimento infantil. ** C/A = com sala de apoio e **S/A = sem sala de apoio

FONTE: Adaptado de: SME-ATP/Centro de Informática Anos 2001 a 2009 – Censos MEC.

A priorização do atendimento nos Cieja induz a reflexão de que os alunos com deficiência procuram mais esta unidade de ensino por haver maiores possibilidades de atendimento de suas necessidades em decorrência da concentração de ações da política municipal nos referidos centros, como mostram as tabelas acima.

A atual gestora de educação especial concorda em partes com isso, justificando o número elevado de alunos com deficiência nos Cieja em virtude do projeto melhor atender as necessidades dos educandos devido "à organização das atividades, ao número de alunos por sala e a existência da Saai". Acredita, também, que o fato deles funcionarem durante o dia contribuiu para o aumento da demanda. Além disso, nas palavras da gestora,

> [...] o Cieja é um atendimento que possibilita o resgate da escolarização, também para as pessoas com deficiência. Anterior a este projeto, era muito difícil assegurar a matrícula, em contexto regular, do jovem e adulto com deficiência, principalmente aqueles que nunca haviam estudado.

Porém, é importante lembrar que antes dos Cieja e do Decreto n. 45.415/04, também não havia ação governamental, tanto da área de educação de jovens e adultos, quanto da área de educação especial, que oferecesse atendimento educacional especializado complementar à escolarização desses alunos.

Contudo, segundo a atual gestora de educação especial, os Cieja, por constituírem-se a instituição que atualmente possui maiores condições de atender a diversidade de alunos presentes na educação de jovens e adultos devido à organização da política municipal, fez com que muitos profissionais que atuam nos centros tivessem que buscar parcerias com os Cefai para melhorar o trabalho com os alunos com deficiência, além de realizarem cursos optativos oferecidos pela DOT – EE.

Ainda sobre a realização de cursos e a formação de professores, as atuais gestoras lembraram que os professores da educação de jovens e adultos comumente mencionam a insegurança e o sentimento de não estarem preparados para lidar com um novo público no cotidiano escolar: as pessoas com deficiência. A gestora de educação especial justifica tal preocupação devido ao fato de que muitos destes professores não discutiram a temática da deficiência enquanto estavam na graduação. Para ela, a insegurança aumenta principalmente para aqueles que ministram aulas no ciclo II do ensino fundamental, que "possuem menos contato com os alunos e muitas turmas para organizar o seu trabalho".

As gestoras também reconhecem que suas ações ao longo dos últimos anos não tiveram como preocupação central os jovens e adultos com deficiência. Foram oferecidos "alguns cursos com foco no atendimento da deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento na educação de jovens e adultos, no período de 2005 a 2008", de caráter

pontual. Entretanto, o crescente aumento de matriculas desses alunos tem preocupado os profissionais que lidam diariamente com eles. Em decorrência disso, as atuais gestoras afirmaram estar sendo desenvolvido um plano de ação para ser executado até 2012 com vistas a proporcionar formação específica nessa área. Nas palavras da gestora de educação especial:

> [...] a EJA tem necessitado de algo mais direto, mais específico, ou seja, não apenas uma formação com enfoque nas questões específicas da educação especial, mas algo que envolva tanto as questões próprias do desenvolvimento e aprendizagem do jovem e adulto quanto as possibilidades e recursos para a acessibilidade ao currículo. Por isso, a ideia não é fazer cursos separados, mas tratar, dentro da própria formação em EJA, as questões específicas dos alunos com deficiência e com transtornos. Essa é uma articulação que a DOT-EE e a DOT-EJA têm buscado.

A supracitada gestora complementa o exposto a partir da seguinte declaração:

> [...] não produzimos orientações específicas para o atendimento dos alunos com deficiência na EJA porque a nossa proposta é tratar essas questões no contexto geral de formação. Por isso, em 2009, apontamos como uma das nossas prioridades a formação dos professores que atuam na EJA e, para tanto, nosso objetivo é planejar esta formação juntamente com a equipe da EJA e, posteriormente, produzir um documento que represente as experiências desses professores e alunos.

Considera-se de grande avanço a busca pela articulação das duas DOT, já que o jovem e adulto com deficiência é aluno de responsabilidade de ambos os segmentos. Não adianta haver ações apenas da área de educação especial ou vice-versa, pois o educando transita pelos dois meios. É fundamental que ocorra diálogo entre as duas áreas para que se busque meios concretos de garantir o direito à educação a esta população. Porém, até o presente momento, esta articulação está apenas no discurso. Faltam ações claras que evidenciem a construção coletiva de garantia de uma educação de qualidade a estes alunos na rede municipal de ensino de São Paulo.

Retomando ao exposto na tabela 23, pode-se dizer que mesmo com os esforços empregados pela atual administração, é gritante o número de alunos sem nenhum tipo de apoio educacional especializado em todas as áreas da deficiência (visual, auditiva, intelectual, física e múltipla), tanto nas escolas de ensino fundamental quanto nos Cieja.

Também é preocupante o crescimento de matrículas de alunos com deficiências, particularmente as consideradas historicamente mais graves ou difíceis de serem trabalhadas na classe comum, como a surdocegueira, a deficiência múltipla, o autismo, os transtornos de desenvolvimento infantil e as condutas típicas. Ainda mais porque a própria equipe gestora elencou o atendimento a estes alunos como umas das maiores dificuldades hoje para a inclusão

dentro da estrutura que a rede municipal possui de atendimento. De acordo com a gestora de educação especial,

> [...] a falta de conhecimento de todos nós de como trabalhar com alunos que apresentam quadros de deficiência com grave comprometimento ou transtornos globais do desenvolvimento como, por exemplo, os autistas, pois eles estavam escondidos em suas casas ou em instituições de educação especial. Ninguém tem muita clareza de como eles funcionam em ambientes não segregados.

Para visualizar melhor as informações apresentadas nas tabelas anteriores referentes à existência, em alguns casos, e a ausência, em outros, do apoio pedagógico especializado, segue Gráfico 4 que sintetiza os principais dados de atendimento.

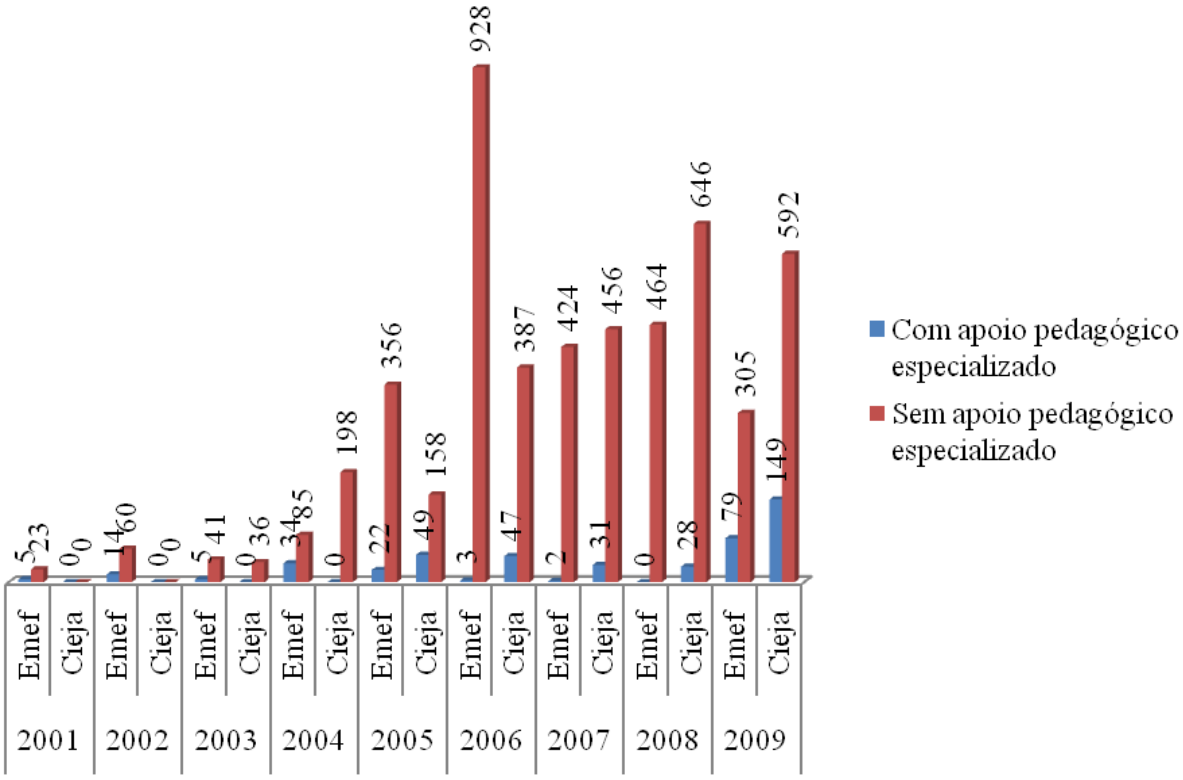

Gráfico 4 – Número de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns da educação de jovens e adultos, com e sem apoio pedagógico especializado, matriculados em escolas municipais de ensino fundamental de São Paulo – 2001 a 2009

FONTE: SME-ATP/Centro de Informática Anos 2001 a 2009 – Censos MEC.

Tendo consciência das limitações do atendimento oferecido, a atual gestora de educação especial explicitou que a SME-SP tem como uma de suas metas ampliar em 100% o número de Saai até 2012, abrindo salas, inclusive, em escolas que atendam a educação de

jovens e adultos. Para tanto, foi realizado, em 2009, um estudo da demanda juntamente com os Cefai, com o objetivo de estabelecer as unidades educacionais onde serão instaladas essas salas. “Nossa meta é abrir mais 199 Saai. Hoje, nós contamos com 194”. Destaca-se que a gestora estava referindo-se ao ano de 2010.

A Tabela 24 apresenta o número de Saai criadas a partir de 2006, separando-as por área de deficiência e por tipo de serviço: complementar ou exclusivo. Observa-se, novamente, que as salas que atendem pessoas com deficiência intelectual registram quase a totalidade do atendimento em serviços complementares, sendo que o número de salas que oferecem atendimento exclusivo voltadas a esta deficiência possui número semelhante ao de deficiência física, onde se inclui os casos de paralisia cerebral, por exemplo.

Tabela 24

Número de turmas de Saai – 2006 a 2009

Ano	Saai Mental (Exclusivo)	Saai Mental (Complementar)	Saai Física (Exclusivo)	Saai Física (Complementar)	Saai Visual (Exclusivo)	Saai Visual (Complementar)	Saai Auditava (Exclusivo)	Saai Auditiva (Complementar)	Saai Supertodado	Total
2006	15	98	2	14	1	5	0	7	0	**142**
2007	5	86	0	8	0	7	0	4	0	**110**
2008	12	97	0	13	1	6	3	1	3	**136**
2009	5	112	0	9	0	7	0	2	0	**135**

Fonte: SME-ATP/Centro de Informática. Anos 2006 a 2009 – EOL (Sistema Escola On-line).

A título de informação, os Cieja que contam com os serviços de Saai no primeiro semestre de 2010 são os seguintes: Butantã, Campo Limpo, Freguesia, Jaçanã, Sapopemba e Santo Amaro. Entretanto, a gestora de educação especial destaca a dificuldade que muitos alunos matriculados na educação de jovens e adultos possuem para frequentar o atendimento oferecido pelas Saai no contraturno. Em suas palavras, tem acontecido algo “muito bom. É que o jovem e o adulto com deficiência está trabalhando. Eles começaram a ter possibilidade no mercado de trabalho. Muitos não podem participar do atendimento [...] porque trabalham”. Por isso, ponderou a necessidade de serem pensadas formas diferenciadas de atendê-los, “inclusive porque estes alunos buscam a escolaridade por causa do trabalho”.

O fato da procura por essa modalidade de ensino justificar-se, também, para a inserção e adequação às exigências do mercado de trabalho evidencia grandes mudanças no seio da sociedade em relação à própria concepção de deficiência e potencialidade do sujeito, de modo que seja possível notar evolução, mesmo que tímida, no atendimento desta população se considerarmos a história apresentada ao longo desta pesquisa, embora os obstáculos para a plena garantia do direito ainda estejam latentes.

Segundo informações da atual gestora de educação especial, além dos serviços comentados até o momento, a SME-SP possui, atualmente, 42 instituições conveniadas, sendo que algumas delas fazem atendimento educacional não configurado como escolar para os alunos que pouco se beneficiam desta modalidade de ensino, os quais são encaminhados via Cefai ou por meio da própria família para estas instituições para a realização de iniciação da atividade profissional e / ou outras atividades educativas. Dentre as que atendem jovens e adultos com deficiência, estão as entidades Caminhando, Shalon, Alternativa e Ciam.

Fazendo apenas um adendo, ao apresentar a política atual de educação especial no município evidenciaram-se pelo menos duas contrariedades em relação às orientações nacionais nessa área que merecem ser destacadas: 1) o município de São Paulo não adotou o modelo de Sala de Recursos Multifuncionais, atuando com o atendimento complementar por meio das Saai, que especificam suas funções a partir da área de uma deficiência; e 2) no município coexistem diferentes formas de atendimento, como: escolas e classes exclusivamente especiais, apoio pedagógico especializado ofertado no contraturno e instituições filantrópicas de atendimento exclusivo. Entretanto, a recomendação nacional é para que todos os alunos estejam matriculados na classe comum, tendo acesso ao atendimento educacional especializado, quando necessário, no contraturmo.

Sobre a política mais específica da educação de jovens e adultos, vale mencionar que outros projetos, como os Cieja[107], sofreram alterações que podem não ser muito benéficas ao longo das últimas administrações. Como exemplo, vale mencionar que os referidos centros não tiveram os contratos com o Senai renovados em 2005, fazendo com que os itinerários formativos deixassem de integrar a sua proposta, bem como ocorreram mudanças no dia reservado para as reuniões pedagógicas, de modo que as aulas passaram a ser oferecidas todos os dias da semana e as reuniões começaram a ser realizadas de acordo com a disponibilidade na carga horária do professor.

[107] Existem, atualmente, 14 Cieja localizados em regiões do município de São Paulo marcadas com grande demanda pela educação de jovens e adultos.

Em relação à retirada do horário de formação coletiva que acontecia nos Cieja até 2004, a atual gestora da educação de jovens e adultos explicita que

> [...] a formação existe. Nós continuamos trabalhando para isso, para o processo de articulação, produção de materiais, acompanhamento, recursos, tudo isso existe. A formação dos professores acontece nos horários coletivos dos professores optantes por Jeif e professores com disponibilidade e interesse em participar do PEA, individualizado por cada unidade escolar seguindo as Orientações Curriculares e Expectativas de Aprendizagem. [...] As formações dos Coordenadores Pedagógicos acontece periodicamente nas Diretorias Regionais de Educação.

Contudo, no lugar dos itinerários formativos, a única opção de ensino profissionalizante articulado à educação de jovens e adultos ofertada nos últimos anos é a qualificação profissional inicial em informática, que ocorre apenas nas unidades dos Ciejas.

Em 2007, o município de São Paulo iniciou um processo de reorganização da educação de jovens e adultos devido à constatação dos altos índices de evasão e reprovação, acompanhados pelas exigências de inclusão social e cidadã, assim como do mundo do trabalho, que pedia mais qualificação, de acordo com justificativa apresentada no Parecer CME n. 96, de 30 de agosto de 2007, no qual consta, também, as seguintes metas: “a) democratização da EJA pelo pleno atendimento da demanda nas escolas; b) oferta de educação profissional em polos regionais; c) atividades sócio-culturais com permanência e aprendizagem dos alunos ao longo de todo o curso” (SÃO PAULO, 2007a, p. 1).

Além disso, o referido parecer estabeleceu que a educação de jovens e adultos deveria: 1) ser oferecida como um curso presencial para alunos com idade mínima de 14 anos completos; 2) ser estruturada em quatro anos, divididos em etapas anuais, a saber: alfabetização e básica – ciclo I, complementar e final – ciclo II, que formariam o eixo central do currículo; 3) cumprir por ano 200 dias letivos, divididos em dois semestres, com 500 horas anuais, sendo destas 450 horas obrigatórias e 50 horas de intervalo, além de ser disponibilizada, diariamente, uma hora / aula para orientação de estudos e projetos de recuperação de aprendizagem, de caráter facultativo ao aluno (esta complementação compõe o eixo variável); 4) ter as turmas formadas com, em média, 35 alunos; 5) aprovar os alunos, ao final da quarta etapa, de acordo com as normas de avaliação da SME-SP, para que seja possível a emissão do certificado de conclusão de curso; e 6) oferecer qualificação profissional na forma de itinerários formativos em 60 polos regionais com dois cursos diferentes em cada um, realizada preferencialmente aos sábados, perfazendo um total de 120 horas, conferindo ao aluno certificado (SÃO PAULO, 2007a).

Todos os itens propostos no parecer supracitado foram inseridos na reorganização do ensino prevista para o início do ano letivo de 2008 pela Portaria 4.917, de 2 de outubro de 2007, que explicitou que todas as unidades escolares que mantivessem vínculo com a rede municipal de ensino deveriam adequar-se à nova proposta.

Ainda sobre a reorganização do ensino, destaca-se que a publicação de 2008 preparada pela DOT – EJA, partiu da compreensão de que a educação desses alunos não deveria ser uma "miniatura do ensino regular oferecido a crianças e adolescentes" (SÃO PAULO, 2008, p. 7), objetivando a preencher vazios e lacunas de tudo o que não foi ensinado anteriormente, mas, deveria ser um meio de "propiciar o desenvolvimento de competências diretamente relacionadas com sua inclusão produtiva nas várias dimensões da vida social de uma megalópole como é São Paulo" (p. 7).

Ao definir o público atendido pela educação de jovens e adultos, menciona, pela primeira vez nos documentos consultados desde 1988, os alunos com necessidades educacionais especiais, o que inclui os com deficiência:

> As classes são heterogêneas, com jovens e adultos, inclusive idosos, homens e mulheres, portadores de necessidades especiais, trabalhadores empregados ou desempregados, com nenhuma ou com diferentes níveis de escolaridade fundamental, migrantes de zona rural ou já de cultura urbana, com diferentes objetivos. (SÃO PAULO, 2008b, p. 8).

É importante salientar que a reorganização da educação de jovens e adultos foi proposta após análise do currículo, práticas existentes, material didático adotado, pesquisas realizadas com egressos e legislação do ensino (SÃO PAULO, 2008b). Verificou-se nesta análise que a educação de jovens e adultos era concebida por muitos docentes e adultos como reposição do que não foi aprendido durante a infância e a adolescência, sendo realizada uma simetria equivocada desta modalidade com o ensino regular. Nessa direção, identificou-se a inadequação do currículo adotado para contemplar as necessidades educacionais especiais dos alunos. Por essa razão, na reorganização proposta, buscou-se a flexibilização necessária para o atendimento na diversidade, de modo que fosse possível a realização de percursos individualizados e que promovessem a aprendizagem.

Outros problemas na educação de jovens e adultos focalizados nesse estudo foram: 1) a formação docente voltada ao atendimento de crianças e adolescentes, não a jovens e adultos; 2) a baixa autoestima dos alunos em decorrência da vivência em uma sociedade competitiva, excludente e que valoriza apenas alguns conhecimentos; 3) a ausência de atividades recreativas e socializadoras necessárias ao enriquecimento e desenvolvimento satisfatório do percurso formativo; 4) o predomínio de aulas convencionais e expositivas, associadas à consequente

desmotivação dos alunos; 5) extensa carga horária, tornando as aulas cansativas e pouco produtivas para a realidade de grande parte dos alunos que trabalham demasiadamente e gastam muitas horas dentro de um transporte público; entre outros (SÃO PAULO, 2008b).

Diante do exposto, faz-se necessário lembrar que a Indicação CME n. 8, de 10 de dezembro de 1998, sobre a oferta do ensino noturno, já explicitava a necessidade de oferecimento de um curso a jovens e adultos sem a rigidez curricular e estrutural existente,

> [...] que obriga o aluno ao domínio de blocos indissociáveis de conhecimentos, agrupados em disciplinas cujos conteúdos estão dissociados da realidade do jovem ou adulto, visto que foram planejados para faixas etárias cuja capacidade de transferência de aprendizagens é bem diferente [...]. Há necessidade, ainda, de relevar-se às diferenças existentes entre a criança e o jovem ou adulto no que diz respeito a atitudes e motivações [...]. Devem ser valorizadas a formação anterior, a experiência de vida e a adquirida no trabalho, valiosas fontes de desenvolvimento da auto-aprendizagem e de construção autônoma do conhecimento. (SÃO PAULO, 1998, p. 18).

Outras considerações realizadas na Indicação CME n. 8 foram incorporadas na estruturação do Cieja, em meados 2002, e na reorganização do ensino proposta no final de 2007. Entretanto, esse “diagnóstico” precário da oferta de educação de jovens e adultos já vinha sendo levantado por diferentes estudiosos da temática.

Acredita-se que o modelo proposto para toda a rede municipal de ensino em 2007 assemelhou-se, em termos de estrutura e organização, ao Cieja. Entretanto, como ponderou a atual gestora de educação de jovens e adultos, a reorganização do ensino mal entrou em vigor e foi revogada em muitos aspectos devido às disputas políticas e reivindicações sindicais. Como os professores que atuam na educação de jovens e adultos ingressam no sistema municipal de ensino de São Paulo por meio de concurso comum a todos os outros níveis de ensino, foi considerado inadequado reduzir a sua carga horária, pois assim ele estaria trabalhando menos horas diretamente com os alunos do que os demais professores. Houve crítica, também, sobre a redução da carga horária, que implicaria, no entendimento de algumas pessoas, em desvantagens para os alunos. Após negociações políticas, manteve-se, apenas, o núcleo comum apresentado nos parágrafos anteriores e as orientações dispostas no programa Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas, instituído pela Portaria n. 4.507, de 30 de agosto de 2007.

Essas orientações curriculares trouxeram conceitos e princípios de cada área do conhecimento, sendo organizadas em 15 temáticas, a saber: língua portuguesa, artes, inglês, educação física, história, geografia, matemática, ciências, EJA, EJA-Mova, educação infantil,

educação especial – Libras, língua portuguesa para a pessoa surda, educação étnico-racial e ensino fundamental I.

No que diz respeito a esta pesquisa, apenas nas orientações didáticas para educação de jovens e adultos e Mova (SÃO PAULO, 2007d) é que os jovens e adultos com deficiência são mencionados como público alvo, porém, ao longo do texto, não há nenhuma outra referência a eles, sendo que o documento apresenta um conjunto de proposições para o atendimento qualitativo na educação de jovens e adultos, bem como sugestões de atividades e aspectos a serem considerados na avaliação dos alunos.

Nessa direção, é importante salientar que embora seja significativa a incorporação de jovens e adultos com deficiência nos documentos que se referem ao público da educação especial, em 2004 e da educação de jovens e adultos, a partir de 2007, apenas ela não é suficiente. É preciso ir além da menção a jovens e adultos com deficiência como sujeitos desta modalidade de ensino e incorporar, também nas orientações voltadas ao trabalho cotidiano, as estratégias, os recursos, os materiais e os meios de atender as necessidades educacionais de todos os alunos envolvidos no processo educativo. É imprescindível, também, garantir os serviços e apoios fundamentais para a permanência e aprendizagem dos alunos nas salas de aula, assim como formação docente condizente com as necessidades e desafios presentes no ambiente escolar.

Encerrando as apresentações e reflexões acerca da educação de jovens e adultos com deficiência no município de São Paulo, pode-se dizer que houve mobilização e comprometimento de alguns governos na garantia do direito à educação tanto de jovens e adultos como das pessoas com deficiência. Entretanto, aos jovens e adultos com deficiência, tal mobilização ocorreu tardiamente, sem atender toda a demanda existente e sem a previsão dos meios necessários para garantir plenamente o direito à educação a esta população, entendido aqui como acesso e permanência em uma escola com qualidade no ensino. Além disso, ficou nítido que, embora as pessoas com deficiência sejam parte do público alvo da educação de jovens e adultos e constituam-se em demanda real nas turmas desta modalidade de ensino, ainda não há articulação suficiente entre os campos da educação de jovens e adultos e da educação especial para construir e consolidar uma política de atendimento a jovens e adultos com deficiência.

Desse modo, apesar do direito à educação a todos os cidadãos ser anunciado há mais de um século e sua importância apontada em pesquisas, leis e estudos diversos, como foi mostrado nos capítulos anteriores, já deveríamos ter outra história para contar: a da erradicação do analfabetismo, da oferta do atendimento educacional especializado a todos que dele necessitar e da garantia de condições equitativas de acesso, permanência e conclusão da educação escolar básica. Contudo, sabe-se que este objetivo ainda está distante de ser cumprido

dado os escassos recursos financeiros, a gritante desigualdade e exclusão social, a ausência de uma política social efetiva, o comprometimento político com todos os níveis e modalidades de ensino, com a oferta de uma educação de qualidade que não reabasteça os estoques do analfabetismo no país nem alimente a discriminação e a desigualdade no interior da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fim de suprir uma das lacunas relativas à incipiência de estudos sobre a educação de jovens e adultos com deficiência, essa investigação apresentou um panorama de como a educação voltada a esse público foi constituindo-se lentamente como um direito ao longo da história da educação. Para tanto, buscou resgatar, sistematizar e analisar a evolução do direito à educação desses sujeitos na legislação nacional, bem como conhecer os principais programas e projetos adotados por São Paulo, município de destaque no país, para a garantia de direitos a essa população.

Verificou-se, ao longo desta pesquisa, que após um período de invisibilidade, tanto nas políticas educacionais como no interior das escolas, jovens e adultos com deficiência passaram a ser considerados, recentemente, sujeitos da aprendizagem e possuidores de um direito indisponível e inalienável: a educação escolar. Contudo, o estigma que envolveu essa população fez com que não fossem pensadas alternativas para sua escolarização, bem como elaboradas políticas claras para que os pequenos avanços previstos na legislação brasileira deixassem de ser apenas uma formalidade para começar a ser realidade nos sistemas de ensino.

Para se ter maior clareza do exposto acima, basta retomar, brevemente, alguns acontecimentos da história da educação apresentados nesta dissertação, a começar pela primeira constituição brasileira que garantiu a instrução primária a “todos” os cidadãos, em 1824, mas não assegurou direitos às pessoas com deficiência e aos jovens e adultos com pouca ou nenhuma escolaridade anterior. A ampliação de vagas e a adesão à obrigatoriedade ao ensino elementar surgiram como uma possibilidade eficaz para garantir a educação aos menos favorecidos social e economicamente apenas ao final da primeira metade do século XX, período em que cursos de educação de adultos espalharam-se pelo Brasil, acompanhados pelas campanhas de alfabetização e implementação de algumas políticas em prol dessa população. Em termos legais, vale destacar a Lei n. 5.692 de 1971 por publicar um capítulo destinado ao ensino supletivo, dispondo sobre as regras básicas para o provimento dessa modalidade de ensino e, no que se refere ao atendimento educacional, menção deve ser feita ao Mobral, programa de abrangência nacional, criado durante o governo militar. Entretanto, a evolução do atendimento de jovens e adultos não incluiu, em nenhum momento, as pessoas com deficiência como parte de seu público. Para o atendimento das mesmas, havia, nesse período, poucas instituições assistenciais, duas delas de caráter governamental, sendo que as

mesmas eram voltadas, geralmente, às crianças e aos adolescentes. Ao final de 1950, foram adotadas campanhas educacionais focalizadas nas pessoas com deficiência e, em 1961, publicada a primeira lei (LDB/61) que trouxe garantias nessa área. Com incentivo governamental, houve expansão significativa da rede privada para o atendimento de educação especial nas décadas de 1960 e 1970 e, em 1978, houve avanço em âmbito constitucional na garantia do direito à educação a essa população por meio da Emenda n. 12, que passou a garantir educação especial e gratuita a todos que dela necessitassem. Em 1985, o diagnóstico apresentado pelo Cenesp apontava a ausência de uma política voltada a jovens e adultos com deficiência, ressaltando a necessidade de serem pensadas formas para atender a todos que fizessem parte do público da educação especial.

Com a pressão popular e a organização da sociedade civil na década de 1980, foi promulgada a Constituição Cidadã em 1988, garantindo pela primeira vez o direito à educação a jovens e adultos com deficiência, bem como o atendimento educacional especializado e o ensino noturno regular adequado às condições do educando.

É importante destacar que a CF/88, ao assegurar o direito à educação de todos, especificando as formas de garanti-lo, fez com que as pessoas com deficiência, ao atingirem determinada idade, passassem a ser destinatárias de tudo aquilo garantido aos demais jovens e adultos, mesmo quando não houvesse referências explícitas acerca desta população nos textos legais subsequentes.

Mesmo assim, ao longo desta pesquisa, considerou-se fundamental a existência de menção a essas pessoas na legislação referente à educação de jovens e adultos, bem como na de educação especial, para que não houvesse dúvidas ou polêmicas acerca da extensão da garantia de direitos a esse público, além de se partir do princípio de que as leis devem ser elaboradas considerando as especificidades e as necessidades de sua clientela. Por isso, considerou-se tímidos os avanços no que se refere à garantia de direitos aos jovens e adultos com deficiência, pois, nos documentos posteriores à CF/88, poucos foram os que trataram a educação das pessoas com deficiência e a educação de jovens e adultos de maneira integrada. O primeiro deles foi a Res. CNE/CEB n. 2/01, evidenciando o quão recente é a efetivação do direito a essa população.

No município de São Paulo, apenas no final de 2004 a política de educação especial incorporou como parte de seu público os jovens e adultos com deficiência. Ressalta-se que a escolha por estudar a política de um município específico, no caso São Paulo, além da nacional, justificou-se especialmente ao final desta pesquisa ao se constatar que os programas

nacionais de atendimento a jovens e adultos destinaram-se prioritariamente a alunos com pouca ou nenhuma escolaridade anterior e, mesmo que recentemente tenha sido adotada uma política de incentivo a matrícula de alunos com deficiência, observou-se que as ações voltadas a este público são emergenciais e não garantem o direito à educação como previsto na legislação de ensino.

Assim, tendo em vista que os programas do governo federal não tiveram como foco a educação do público evidenciado nesta pesquisa e delegaram constitucionalmente aos estados e municípios a tarefa de viabilizar ações para garantir o direito à educação básica a todos, acredita-se que a análise das políticas do município de São Paulo tenha contribuindo para exemplificar o quanto não basta, apenas, ter o reconhecimento legal se não forem adotados mecanismos capazes de atender as necessidades dos sujeitos envolvidos, garantindo-lhes a oportunidade de ter uma educação de qualidade.

Sobre o município de São Paulo, constatou-se a falta de estrutura para atender uma demanda nova no sistema de ensino, composta pelos jovens e adultos com deficiência, que cresceu aceleradamente na última década, obrigando o poder público municipal a buscar meios de assegurar-lhes o acesso, a permanência e a possibilidade de cursar uma etapa escolar subsequente, já que esse direito é garantido pela legislação nacional e, também, pela municipal.

Apesar de terem sido identificados avanços na política do município de São Paulo, muito há que ser feito para que seja garantido o acesso a educação básica para jovens e adultos com deficiência, a começar pela elaboração de uma ação conjunta entre as áreas de educação de jovens e adultos e educação especial para garantir formação pertinente aos desafios que os profissionais que lidam com estes alunos enfrentam no cotidiano escolar, seguido de ampliação no apoio pedagógico especializado oferecido pela equipe de educação especial do município para que 100% dos alunos matriculados em educação de jovens e adultos possam ter acesso a esse serviço quando for necessário.

A ausência de articulação entre as áreas de educação de jovens e adultos e educação especial também esteve presente até o início dos anos de 2000 em âmbito nacional, não sendo constatada nenhuma interface entre as ações e políticas voltadas ao atendimento de jovens e adultos e pessoas com deficiência até esta data, embora tenha que se destacar que muitos avanços ocorreram neste período, marcando o início da visibilidade desses sujeitos, mesmo que isoladamente, ou seja, com garantias voltadas especificamente aos jovens e adultos e garantias voltadas especificamente às pessoas com deficiência.

A leitura das publicações legais presentes nesta dissertação, revela, ainda, que durante um longo período, a história da educação brasileira foi marcada pela descrença nas possibilidades de aprendizagem daquelas pessoas que possuíam alguma deficiência e atingiram a idade adulta, como se as mesmas não pudessem beneficiar-se da educação escolar, utilizando-a para o seu crescimento pessoal, profissional e cidadão, como as demais pessoas.

Diante da certeza do longo caminho a ser percorrido para que efetivamente seja garantido o direito a uma educação de qualidade a todos os alunos, incluindo-se os jovens e adultos com deficiência, acredita-se ser fundamental a mudança de pelo menos cinco campos: 1º) no político, para que os sistemas escolares assegurem a matrícula de todo e qualquer aluno, sem discriminação; 2º) no administrativo, garantido às escolas o acesso aos recursos humanos, financeiros e pedagógicos que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção de uma escola para todos; 3º) no pedagógico, viabilizando formas de flexibilização do currículo de modo a atender as necessidades educacionais especiais dos alunos, investindo na formação docente para o trabalho na diversidade, bem como disponibilizando materiais e equipamentos necessários a prática educativa; 4º) no técnico-científico, investindo na formação dos professores para o ensino na diversidade, bem como para o desenvolvimento de trabalho de equipe; e 5º) no estrutural, por meio da garantia de acessibilidade arquitetônica, de comunicação e de sinalização.

Assim, entende-se que são grandes os desafios nessa área para enfrentar as barreiras supracitadas, além de ser fundamental realizar um esforço coletivo para que a responsabilidade da educação desse segmento não seja atribuída “ora ao sistema educacional, ora à condição dos alunos, ora à figura do professores, ora aos técnicos da educação especial, ora à formação dada pelas universidades” (FONSECA, 2006, p. 6).

Ainda, embora se defenda a urgência de serem implementadas políticas capazes de garantir o direito à educação a todos os jovens e adultos com deficiência que desejarem matricular-se em uma unidade escolar e se acredite na capacidade de aprendizagem de todos os alunos, bem como nos benefícios imensuráveis que a convivência em um espaço escolar comum pode trazer, é importante destacar a igual importância de serem criados espaços educacionais alternativos à educação escolar como mais uma possibilidade de desenvolvimento de habilidades, competências e socialização.

A escola não pode continuar sendo a única opção para esse grupo que está começando a aparecer e reivindicar os seus direitos. O elevado número de alunos jovens e adultos com deficiência matriculados em uma mesma turma, como vem ocorrendo em alguns sistemas de ensino, justifica-se pela ausência de outra opção educacional, bem como

outras políticas sociais de cultura, lazer, formação profissional, empregabilidade, entre outras, para que seja garantido o convício social e a realização de uma atividade significativa para estes sujeitos. Assim, além da articulação imprescindível das áreas de educação de jovens e adultos e educação especial, outras secretarias, como as de saúde, esporte, lazer, bem-estar, assistência social e cultura, também devem compartilhar a responsabilidade pela garantia de oportunidades a esta população, assegurando-lhes o direito humano de desfrutar plenamente a vida.

Por fim, faz-se necessário evidenciar aquilo que se gostaria de ter realizado, mas que por diferentes razões não foi possível, ficando como sugestão para trabalhos futuros as seguintes explorações: 1) abordar o protagonismo dos movimentos sociais, tanto em âmbito nacional quanto em âmbito municipal, em prol dos direitos de jovens e adultos e pessoas com deficiência para que, primeiro, houvesse o reconhecimento legal e, depois, para que tais direitos não fossem desconstituídos. Para isso, sugere-se a análise da construção dos espaços de participação política e ampliação da esfera pública democrática, como as ocorridas nos fóruns municipais e estaduais de educação a partir da década de 1990, bem como da atuação destes movimentos na consolidação dos direitos hoje reconhecidos legalmente; 2) realizar entrevistas com os responsáveis pelos programas nacionais para que aspectos que não transpareceram nos documentos legais possam ser identificados e utilizados para a compreensão da política implementada que assegura direitos a jovens e adultos com deficiência; 3) discutir como o movimento da reforma impactou nos municípios e na oferta da educação básica, considerando-se as especificidades do atendimento ofertado aos jovens e adultos com deficiência; 4) apreender e analisar os impactos da nova regulamentação do Fundeb, tanto na área de educação de jovens e adultos, quanto na área de educação especial; 5) verificar os impactos do Programa BPC na escola na política educacional; e 6) tentar identificar o que impulsionou, de fato, jovens e adultos com deficiência a procurar pela educação escolar no município de São Paulo especialmente na última década.

REFERÊNCIAS

ABBONÍZIO, Aline Cristina de Oliveira. *Orientações da parceria entre poder público e organizações sociais no Mova-SP*. 2007. 112 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação,Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

ANDERSON, Perry**.** Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (Orgs.). *Pós-neoliberalismo:* as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.

ARAÚJO, Gilda Cardoso de. *Município, federação e educação*: história das instituições e das idéias políticas no Brasil. 2005. 332 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

ARELARO, Lisete Gomes; KRUPPA, Sônia Portella. A educação de jovens e adultos. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de, ADRIÃO, Theresa (Orgs.). *Organização do ensino no Brasil*: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. São Paulo: Xamã, 2002. p. 89-107.

_____. _____. São Paulo: Xamã, 2007. p. 85-105.

ARROYO, Miguel. Reflexões sobre a reorganização e reorientação curricular da Educação de Jovens e Adultos. In: SÃO PAULO. *Coleção uma nova EJA para São Paulo*. Encarte 1. RRCEJA. DOT-EJA, 2003. p. 07-11.

AZANHA, José Mário Pires. Uma idéia sobre a municipalização do ensino. *Estudos Avançados* [online], vol. 5, n. 12, p. 61-68, 1991.

BEISIEGEL, Celso de Rui. *Estado e educação popular*: um estudo sobre a educação de adultos. Brasília: Liber Livro, 2004.

_____. *A qualidade do ensino na escola pública*. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

BENEVIDES, Maria Victória. *A cidadania ativa*. São Paulo: Ática, 1991.

BIELER, Rosângela Berman. Entrevista com Rosangela Berman Bieler, Consultora do Banco Mundial. *Revista Sentidos*, p. 10-12, out./nov. 2004.

BINS, Katiuscha Lara Genro. *Aspectos psico-sócio-culturais envolvidos na alfabetização de jovens e adultos deficientes mentais*. 2007. 104 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. Capes. Banco de teses e dissertações. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw>. Acesso em: 15 fev. 2008.

BRASIL. Ministério da Ciência e Tecnologia. Biblioteca digital brasileira de teses e dissertações. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br>. Acesso em: 20 fev. 2008

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Brasil Alfabetizado*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12280&Itemid=86>. Acesso em: 15 mai. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. *Brasil intensifica esforço para cumprir as metas estabelecidas em Dacar.* Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=/index.php?option=com_content&view=article&id=13435:brasil-intensifica-esforco-para-cumprir-as-metas-estabelecidas-em-dacar&catid=204&Itemid=86>. Acesso em: 15 mai. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. *Ministério forma 95 mil professores para atender alunos especiais*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=3684>. Acesso em: 22 set. 2009.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. A Reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismo de controle. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997.

BRUNO, André Gustavo Garcia. Interdições e contradições na política de inclusão de jovens e adultos com deficiência no Estado de Mato Grosso do Sul. 2006. 80 f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2006.

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

CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. *Deficiência mental como produção social*: uma discussão a partir de histórias de vida de adultos com síndrome de Down. 2007. 193 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

_____. *Adultos com síndrome de Down*: a deficiência mental como uma produção social. Campinas, SP: Papirus, 2008.

CARVALHO, Maria de Fátima. *A relação do sujeito com o conhecimento*: condições de possibilidades no enfrentamento da deficiência mental. 2004. 196 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

_____. *Conhecimento e vida na escola*: convivendo com as diferenças. São Paulo: Autores Associados, 2006.

CARVALHO, Rosita Edler. *A nova LDB e a educação especial.* Rio de Janeiro: WVA, 1997.

CENDALES, Lola. El curriculum para una educación de jóvenes y adultos: elementos para el debate. In: OSÓRIO, Jorge; RIVERO, José (orgs.). *Construyendo la modernidad educativa en América Latina*: nuevos desarrollos curriculares en la educación de personas jóvenes y adultas. Lima: OREALC – UNESCO: CEAAL: Tarea, 1996. p. 45-70.

CERVO, Amado Luiz. *Metodologia científica*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CHAUÏ, Marilena. Direitos Humanos e Medo. In. FESTER, A. C. Ribeiro. *Direitos Humanos*. São Paulo: Brasiliense, 1989. p. 15-35.

CHILANTE, Edinéia Fátima Navarro. *A educação de jovens e adultos brasileira pós 1990:* reparação, equalização e qualificação. 2005. 213 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2005.

CIRINO, Roseneide Maria Batista. Concepções de jovens e adultos com deficiência visual sobre os contextos de aprendizagem escolar. 2007. 154 f. Dissertação (Mestrado) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

CLASER, Edne Aparecida. *Projeto de educação inclusiva (PR)*: propostas para a educação na diversidade. 2001. 130 f. Dissertação (Mestrado) – Centro Tecnológico. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

CRESPO, Telma Cristina Fernandes. *Educação Especial frente à inclusão de jovens e adultos*: um estudo de caso. 2005. 92 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

CUNHA, Luiz Antônio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro, Livraria F. Alves Editora, 1980.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa* [online], n.116, p. 245-262, Jul. 2002.

DANTAS, Dulciana de Carvalho Lopes. Jovens e adultos com deficiência mental: entre o limite e possibilidades de permanência na escola regular, em tempos de inclusão. 2006. 207 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

DEMO, Pedro. *Política Social, educação e cidadania*. Campinas, SP: Papirus, 1996

DENARI, Fátima Elisabeth. Educação, cidadania e diversidade: a ótica da educação especial. In: Conselho Nacional de Educação; UNESCO. (Orgs.). Conferências do Fórum Brasil de Educação. Brasília: Conselho Nacional de Educação/MEC/UNESCO, 2004. p. 277-285.

DI PIERRO, Maria Clara. *As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil do período 1985/1999*. 2000. 314 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em História e Filosofia da Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2000.

_____. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. *Educ. Pesqui.* [online], vol. 27, n.2, p. 321-337, jul./dez. 2001.

_____. Promovendo o direito à educação ao longo da vida. In: SÃO PAULO. *Coleção uma nova EJA para São Paulo*. Encarte 1. RRCEJA. DOT-EJA, 2003. p. 17-21.

_____. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *Educ. Soc.* [online], vol.26, n.92, p. 1115-1139, Especial - Out. 2005.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Massagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. *Cad. CEDES* [online], vol. 21, n. 55, p. 58-77, Nov. 2001.

DUARTE, Clarice Seixas. Direito público subjetivo e políticas educacionais. *São Paulo Perspec.* [online], vol. 18, n. 2, p. 113-118,Abr./Jun. 2004.

_____. A educação como um direito fundamental de natureza social. *Educ. Soc.* [online], Campinas,vol. 28, n. 100, Especial, p. 691-713, Out. 2007.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga; PANTOJA, Luísa de Marillac; MANTOAN, Maria Tereza Égler. Atendimento educacional especializado: aspectos legais. In: BRASIL. MEC/ SEESP/SEED. *Formação continuada à distância de professores para o atendimento educacional especializado*: aspectos legais e orientações pedagógicas. Brasília, 2007. p. 25-42.

FEREEIRA, Júlio Romero. *A exclusão da diferença*: a educação do portador de deficiência. Piracicaba: Unimep, 1995.

FOSNECA, Mirella Villa de Araújo Tucunduva da. *Versões e inserções*: A educação de jovens e adultos com deficiência mental. 2003. 131 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2003.

_____. Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial: versões e inserções. In: NERES, Celi Corrêa; LANCILLOTTI, Samira Saad Pulchério. *Educação especial em foco*: questões contemporâneas. Campo Grande: Ed. Uniderp, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação*: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREITAS, José Cleber; SAUL, Ana Maria; SILVA, Antônio Fernando Gouvêa da. *Educação na cidade de São Paulo (1989 a 2000)*. São Paulo: Pólis / PUC-SP, 2002. FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilane de Souza. *História Social da Educação no Brasil (1926 – 1996)*. São Paulo: Cortez, 2009.

GADOTTI, Moacir (org). Programa Mova-SP: tornar possível o que parece não ser possível In: *Educação de Jovens e Adultos* – a experiência do Mova-SP. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1996. p. 19-26.

_____. A gestão democrática na escola para jovens e adultos: idéias para tornar a escola pública uma escola de EJA? In: SÃO PAULO. *Coleção uma nova EJA para São Paulo*. Encarte 1. RRCEJA. DOT-EJA, 2003. p. 12-16.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; DI PIERRO, Maria Clara. *Preconceito contra o analfabeto*. São Paulo: Cortez, 2007.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social.* São Paulo: Atlas, 1999.

GOHN, Maria da Glória. *História dos movimentos sociais*: a construção da cidadania dos brasileiros. São Paulo: Edições Loyola, 1995.

GONDIM, Eneida Maria. As concepções de alfabetização e letramento subjacentes ao discurso docente na escola especial. 2004. 158 f. Dissertação (Mestrado) – Ciências da Linguagem, Universidade Católica de Pernambuco, Pernambuco, 2004.

GRACIANO, Mariângela. *A educação como direito humano*: a escola na prisão. 2005. 165 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

GUHUR, Maria de Lourdes Perioto. *As emoções na dimensão afetiva das condutas de jovens e adultos com deficiência mental e sua imersão no processo dialógico*: perspectivas teóricas de Wallon e Bakthin e observações num programa de intervenção educativa. 2005. 244 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005.

_____. A manifestação da atividade em sujeitos jovens e adultos com deficiência mental: perspectivas de Wallon e Bakhtin. *Rev. Brasil. de Ed. Especial*, Marília: v. 13, n. 3, p. 381-398, set./dez., 2007.

GUTIERRES, Dalva Valente Guimarães. A política de municipalização do ensino fundamental no Estado do Pará e suas relações com a Reforma do Estado. 2005. 251 f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Educação, Faculdade Federal do Pará, Belém, 2005.

HADDAD, Fernando. Apresentação sobre o PDE no Palácio do Planalto. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticias/2007/03/15/materia.2007-03-15.8769225511/view>. Acesso em: 18 jan. 2008.

HADDAD, Sérgio. *Estado e educação de adultos*: 1964-1985. 1991. 360 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

_____. Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998). Brasília: MEC/INEP/Comped, 2001.

_____. A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. In: *Revista Brasileira de educação*. Anped, vol. 12, n. 35, p. 197-211, Mai./Ago. 2007.

HADDAD, Sérgio et al. (Org). *O estado da arte das pesquisas de jovens e adultos no Brasil:* a produção discente da pós-graduação no período de 1986-1998. São Paulo: Ação Educativa, 2000.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. *História da Educação brasileira*: leituras. São Paulo: Pioneiras Thomson Learning, 2003.

IBASE. Observatório da Cidadania. *Cadernos do Observatório*. São Paulo: IBASE, 2001.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. *A educação do deficiente no Brasil*: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: algumas implicações. *Caderno CEDES*, Campinas, vol.19, n. 46, p. 16-28, Set. 1998.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica***.** São Paulo: Atlas, 2003.

MACHADO, Kenys. A discussão acerca da focalização e o gasto social federal. *Conjuntura e Planejamento*, Salvador: SEI, n. 149, p. 22-28, Out. 2006.

MACHADO, Lourdes Marcelino; OLIVEIRA, Romualdo Portela. Direito à educação e legislação do ensino. In: WITTMANN, Lauro Campos; GRACINDO, Regina Vinhaes (coord.). *O Estado da Arte em política e gestão da educação no Brasil*: 1991 a 1997. Brasília, ANPAE, Campinas: Editora Autores Associados, 2001.

MAFFEZOLI, Roberta Roncali. *Olha, eu já cresci*: a infantilização de jovens e adultos com deficiência mental. 2004. 158 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). *Inclusão escolar:* pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MARSHALL, T. H. Cidadania e classe social. In: *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MARSIGLIA, Regina M. G.; SILVEIRA, Cássio; JÚNIOR, Nivaldo Carneiro. Políticas sociais: desigualdade, universalidade e focalização na saúde no Brasil. *Saúde e Sociedade,* v. 14, n. 2, p. 69-76, Mai./Ago., 2005.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. *Fundamentos de educação especial*. Série Cadernos de Educação. São Paulo: Pioneira, 1982.

_____. Atitude da escola frente à integração do portador de deficiência. INSIGHT PSICOTERAPIA, São Paulo, v. 1, n. 40, p. 15-19, 1994.

_____. *A educação especial no Brasil:* história e políticas públicas. São Paulo: Editora Cortez, 1999.

MONDAINI, Marco. *Direitos humanos.* São Paulo: Contexto, 2006.

MONTEIRO, Agostinho dos Reis. O pão do direito à educação. *Educ. Soc.* [online], vol. 24, n. 84, p. 763-789, Set. 2003.

MOREIRA, Daniel Augusto. *O método fenomenológico na pesquisa.* São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

NEVES, Tânia Regina Levada. *Educar para a cidadania*: promovendo habilidades de auto-advocacia em grupos de pessoas com deficiência. 2005. 202 f. Tese (Doutorado) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana. Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 279-01, Jul./Dez. 2005.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. Porto Alegre, n. 2, v. 25, p. 197-209, Mai./Ago. 2009.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O direito à educação. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa (Orgs.). *Gestão, financiamento e direito à Educação*: análise da LDB e da Constituição Federal. São Paulo: Xamã, 2002. p. 15-43.

_____. Política educacional no Brasil*:* alguns desafios dos anos 90. *Revista da FEUSP*, vol. 18, n. 1, p. 5-19, Jan./Jun.1992.

_____. *Educação e cidadania*: o direito à educação na Constituição de 1988 da República Federativa do Brasil. 1995. 185 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

_____. A municipalização do ensino no Brasil. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org). *Gestão Democrática da Educação*: desafios contemporâneos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 174-198.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação.* São Paulo, n. 28, p. 5-23, Jan./Fev./Mar./Abr. 2005.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Paris, 1948.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. *Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual*. Canadá, 2008.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. *Metodologia da pesquisa*: abordagem teórico-prática. Campinas, SP: Papirus, 1996.

PAIVA, Vanilda. *História da educação popular no Brasil*: educação popular e educação de adultos. São Paulo: Loyola, 2003.

PAIVA, Jane. *Educação de jovens e adultos:* direito, concepções e sentidos. 2005. 480 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

PATTO, M.H.S. *A produção do fracasso escolar:* histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.

PEREIRA, Lívia Barbosa. O discurso dos formuladores do programa BPC na Escola a partir do princípio da diferença de John Rawls. In: Anais da 19° Conferência Mundial de Serviço Social: *O desafio de concretizar direitos em uma sociedade globalizada e desigual*. Salvador, 2008.

PERONI, Vera. *Política educacional e o papel do Estado no Brasil dos anos 1990.* São Paulo: Xamã, 2003.

PRIETO, Rosângela Gavioli. *Política educacional do município de São Paulo*: estudo sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais no período de 1986 a 1996. 2000. 260 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

_____. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, Valéria Amorim (org). *Inclusão escolar:* pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-69.

PRIETO, Rosângela Gavioli; SOUSA, Sandra Zákia Lian. Educação especial no município de São Paulo: acompanhamento da trajetória escolar de alunos no ensino regular. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 12, n. 2, p. 187-202. Mai.-Ago. 2006.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.

RIBEIRO, Vera Masagão. Elaboração de projeto curricular para a educação básica de jovens e adultos: comentários sobre uma experiência no Brasil. In: OSÓRIO, Jorge; RIVERO, José (orgs.). *Construyendo la modernidad educativa en América Latina*: nuevos desarrollos curriculares en la educación de personas jóvenes y adultas. Lima: OREALC – UNESCO: CEAAL: Tarea, 1996. p. 73-93.

_____. *O índice de analfabetismo cai em ritmo mais lento que em outros países latino-americanos.* Carta aberta aos formuladores das políticas educacionais. In: O Estado de S. Paulo, Suplementos, Aliás. 17 de maio de 2009.

ROCHA, Selma. *Fundos públicos e sistemas de ensino na Cidade de São Paulo*. São Paulo: Instituto Pólis / PUC-SP, 2003.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis: Vozes, 1997.

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. *A entrevista na pesquisa qualitativa*: mecanismos para validação dos resultados. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

RUBIM, Maria Helena. *Educação de jovens e adultos com deficiência mental*: análise evolutiva da aprendizagem da língua portuguesa e da matemática. 2003. 138 f. Dissertação (Mestrado) – Educação do Indivíduo Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A gramática do tempo*: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Paulo Franca Santos. Construção de significados e processos de identificação em jovens adultos com paralisia cerebral. 2007. 213 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

SHIMAZAKI, Elsa Midori. *Letramento em jovens e adultos com deficiência mental*. 2006. 188 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SILVA, Maria Lucia Lopes da. O direito à diversidade humana na escola: possibilidades do Programa BPC na escola. In: BRASIL. SEDH. Caderno de Texto II Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. *Inclusão, participação e desenvolvimento: um novo jeito de avançar*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos – SEDH, dezembro 2008.

SILVA, Maria Lúcia Carvalho da; WANDERLEY, Mariângela Belfiore; PAZ, Rosangela Dias Oliveira da. *Fóruns e movimentos sociais na Cidade de São Paulo*. São Paulo: Instituto Pólis / PUC-SP, 2006.

SESI; UNESCO. Conferência internacional sobre educação de adultos (Declaração de Hamburgo e Agenda para o Futuro). Brasília: Sesi / Unesco, 1999.

SILVA, Camilla Croso et al. *Educação na capital paulista*: um ensaio avaliativo da política municipal (2001-2002). São Paulo: Instituto Pólis; PUC-SP, 2004.

SOUSA, Sandra Zákia L.; PRIETO, Rosângela Gavioli. A educação especial. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa (Orgs.). *Organização do ensino no Brasil*: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. São Paulo: Xamã, 2002. p. 123-136.

TAVAGLINI, Rosaní Rossetto. *Análise do processo de alfabetização de jovens e adultos com deficiência mental*. 2004. 89 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2004.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação é um direito*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e prática em educação especial*. Espanha, 1994.

_____. *Declaração Mundial sobre educação para todos*: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.

VALLE, Maria Helena Feres. Vivências de pessoas com deficiência mental inseridas no mercado de trabalho. 2004. 91 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

VIEIRA, Evaldo. *Democracia e política social*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

VIEIRA, Sofia Lerche; FREITAS, Isabel Maria Sabino de. *Política educacional no Brasil*: introdução histórica. Brasília: Plano Editora, 2003.

XAVIER, Dayane Rodrigues. Possibilidades dialógicas e interações sociais de jovens com deficiência mental no contexto da escola especial. 2007. 75 f. Dissertação de Mestrado (Educação). Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, 2007.

DOCUMENTOS E PUBLICAÇÕES LEGAIS

BRASIL. MEC. *Obrigatoriedade escolar*. Rio de Janeiro, 1956.

BRASIL. Senado Federal. Câmara dos deputados. *Decreto n. 42.728*, de 3 de dezembro de 1957. Institui a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro.

BRASIL. Senado Federal. Câmara dos deputados. *Decreto n. 44.236*, de 1 de agosto de 1958. Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais.

BRASIL. Senado Federal. Câmara dos deputados. *Decreto n. 48.961*, de 22 de setembro de 1960. Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais.

BRASIL. Senado Federal. Câmara dos deputados. *Decreto n. 50.370*, de 21 de março de 1961. Dispõe sobre o programa de educação de base e adota medidas necessárias a sua execução através de Escolas Radiofônicas nas áreas subdesenvolvidas do Norte, do Nordeste e do Centro-Oeste do País a ser empreendida pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. *Lei n. 4.024* de 20, de dezembro de 1961. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Senado Federal. Câmara dos deputados. *Lei n. 5.379*, de 15 de dezembro de 1967. Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. *Lei n. 5.692*, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências.

BRASIL. MEC/SEE. *Relatório do planejamento para o grupo tarefa/educação especial do Ministério de Educação e Cultura do Brasil*. Brasília, SEE, 1972. Mimeografado.

BRASIL. Senado Federal. Câmara dos deputados. *Decreto n. 72.425*, de 3 de julho de 1973. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e da outras providências.

BRASIL. MOBRAL. *A clientela do Mobral:* suas características. Rio de Janeiro, MOBRAL, 1974.

BRASIL. MEC/SG/SEEC. *Educação especial:* dados estatísticos – 1974. Brasília. Departamento de Documentação e Divulgação, 1975.

BRASIL. Diário Oficial da União. *Emenda Constitucional n. 12,* de 17 de outubro de 1978. Altera a Constituição Federal, assegurando aos deficientes a melhoria de sua condição social e econômica.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. *Decreto n. 91.872,* de 4 de novembro de 1985a. Institui Comitê para traçar política de ação conjunta, destinada a aprimorar a educação especial e integrar, na sociedade, as pessoas portadoras de deficiências, problemas de conduta e superdotadas.

BRASIL. MEC/CENESP. *Educação especial:* nova proposta. Brasília, Cenesp, 1985b. Mimeografado.

BRASIL. Serviço Público Federal. *Plano nacional de ação conjunta para integração da pessoa deficiente*. Brasília, 1985c. (Mimeografado).

BRASIL. SENADO FEDERAL. *Constituições do Brasil*: de 1824, 1891, 1934, 1937, 1946, e 1967 e suas alterações. Brasília: Subsecretaria de Edições Técnicas, 1986.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. *Decreto n. 95.613,* de 21 de Novembro de 1986. Extingue órgãos do Ministério da Educação e dá outras providências.

BRASIL. Congresso Nacional. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. *Lei n. 7.853,* de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social e sobre a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde).

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. *Decreto n. 99.678,* de 8 de novembro de 1990. Aprova a Estrutura Regimental do Ministério da Educação e dá outras providências.

BRASIL. MEC. *Plano Nacional de Educação,* 1993.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. *Decreto n. 914,* de 6 de setembro de 1993. Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. *Lei. n. 10.098,* de 23 de março de 1994. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

BRASIL. MEC/SEESP. *Tendências e desafios da Educação Especial*. Brasília: SEESP, 1994.

BRASIL. Congresso Nacional. Constituição (1988). *Emenda Constitucional n. 14,* de 12 de setembro de 1996.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. *Lei n. 9.394,* de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei* n. *9.424,* de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

BRASIL. Diário Oficial da União. *Mensagem Presidencial n. 1.439,* de 26 de dezembro de 1996.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. *Decreto n. 2.208,* de 17 de abril de 1997. Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. MEC. *Conferência preparatória.* V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos. Hamburgo, 1997. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. MEC/INEP. *Sinopse estatística da educação básica*: Censo Escolar 98, 1999.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. *Decreto n. 3.298,* de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e consolida as normas de proteção.

BRASIL. IBGE. Censo populacional de 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer 11/2000,* de 10 de maio de 2000a sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 1, de 5 de julho de 2000b. Estabelece as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. *Lei n. 10.098,* de 19 de dezembro de 2000c. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

BRASIL. Congresso Nacional. *Plano Nacional de Educação*. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. *Parecer 17/2001,* de 03 de julho de 2001b sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial para a Educação Básica.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001c. *Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial para a Educação Básica*.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. *Decreto Legislativo n. 3.956,* de 08 de outubro de 2001d. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Convenção da Guatemala).

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. *Lei n. 10.436,* de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.

BRASIL. MEC/ SEESP. *Programa educação inclusiva:* direito à diversidade. Volume 1: a fundamentação filosófica. Brasília: SEESP, 2004.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. *Decreto n. 5.154,* de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os art. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Indicação 3, de 7 de dezembro de 2004. Propõe a reformulação da Resolução CNE/CEB 1/2000, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. *Decreto n. 5.626,* de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei 10.436 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras.

BRASIL. Congresso Nacional. Constituição (1988). *Emenda Constitucional n. 53,* de 19 de dezembro de 2006.

BRASIL. MEC. *O Plano de Desenvolvimento da Educação*: raízes, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei* n. *11.494,* de 20 de junho de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação.

BRASIL. MEC/ SEESP. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008a.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. *Decreto Legislativo n. 186*, de 9 de julho de 2008b. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. *Decreto n. 6.571,* de 17 de setembro de 2008c. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado.

BRASIL. MEC/ SEESP. Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na educação básica, regulamentado pelo do Decreto n. 6.571, de 18 de setembro de 2008d.

BRASIL. INEP. *Censo escolar*: sinopses estatísticas *da educação básica* de 1996 a 2007. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>. Acesso em: fev. 2009.

BRASIL. MEC/ SEESP. Grupo Gestor Interministerial. *BCP na escola*: documento orientador. Brasília: SEESP, 2009.

BRASIL. MEC. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. *Resolução n. 12*, de 03 de abril de 2009. Estabelece orientações, critérios e procedimentos para a transferência automática dos recursos financeiros para o exercício de 2009, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios e para o pagamento de bolsas no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n. 13, de 3 de junho de 2009. Dispõe sobre as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Resolução n. 6*, de 16 de abril de 2010. Estabelece orientações, critérios e procedimentos relativos à transferência automática a Estados, ao Distrito Federal e a Municípios dos recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado no exercício de 2010, bem como ao pagamento de bolsas a voluntários que atuam no Programa.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução n. 3*, de 15 de junho de 2010. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. *Decreto n. 22.365*, de 26 de junho de 1986. Reorganiza, parcialmente, o departamento de planejamento e orientação da Secretaria Municipal de Educação e do Bem Estar Social.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. *Portaria n. 1.153*, de 9 de fevereiro de 1988. Dispõe sobre a educação especial na rede municipal de ensino.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. *Decreto n*. 27.633, de 27 de janeiro de 1989a. Revoga decretos que criaram escolas de ensino supletivo, incorporando-as às escolas municipais de 1º grau.

SÃO PAULO. *Constituição do Estado de São Paulo*, de 5 de outubro de 1989b.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. *Decreto n*. *28.302*, de 21 de novembro de 1989c. Institui o movimento de alfabetização de jovens e adultos da cidade de São Paulo junto à Secretaria Municipal de Educação.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. *Mova-SP*: movimento de alfabetização de jovens e adultos da cidade de São Paulo. São Paulo: Assessoria de Comunicação e Imprensa da Secretaria Municipal de Educação, 1989d.

SÃO PAULO. *Lei Orgânica do Município*, de 4 de abril de 1990.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. *Decreto n. 32.066*, de 18 de agosto de 1992a. Institui programa de atendimento aos portadores de necessidades especiais.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. *Lei n. 11.326*, em 30 de dezembro de 1992b. Dispõe sobre o atendimento aos alunos portadores de necessidades especiais.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. *Educação especial ou educação?* Memória Técnica Documental, 1992c.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. *Decreto n. 32.930*, de 31 de dezembro de 1992.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. *Decreto n. 33.793*, de 9 de novembro de 1993a. Regulamenta a Lei n. 11.326.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. *Decreto n. 33.891*, de 16 de dezembro de 1993b. Institui a política de atendimento aos portadores de necessidades especiais na rede municipal de ensino.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. *Decreto n. 33.894*, de 16 de dezembro de 1993c. Dispõe sobre as diretrizes para o atendimento a educação de jovens e adultos.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. *Portaria n. 8.042*, de 24 de novembro de 1993d. Dispõe sobre critérios de organização das escolas municipais para o ano seguinte.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. *Portaria n. 873*, de 9 de fevereiro de 1994.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. *Portaria n. 1.358*, de 8 de março de 1994.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. *Portaria n. 1.674*, de 28 de março de 1994a. Regulamenta disposições do Pró-alfa.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. *Portaria n. 6.159*, de 9 de dezembro de 1994b. Dispõe sobre o funcionamento das salas de atendimento aos portadores de deficiência física.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. *Decreto n. 35.456*, de 30 de agosto de 1995a. Altera e amplia o Plano de Diretrizes Básicas para o atendimento à educação de jovens e adultos e institui o Projeto Teleducar.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. *Educação de adultos:* capacitação inicial. Projeto Teleducar. 1995b.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. *Portaria n. 5.387*, de 13 de novembro de 1996. Regulamenta o funcionamento das salas de apoio pedagógico.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Conselho Municipal de Educação. *Indicação n. 8*, de 10 de dezembro de 1998. Dispõe sobre os cursos de educação de jovens e adultos.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. *Decreto n. 41.109*, de 6 de setembro de 2001. Institui o programa "movimento de alfabetização de jovens e adultos do município de São Paulo – Mova-SP, junto à Secretaria Municipal de Educação.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. *Lei n. 13.245*, de 26 de dezembro de 2001. Define as despesas que poderão ser consideradas no cômputo do percentual das receitas destinado à educação, nos termos dos artigos 200, 203 e 208 da Lei Orgânica do Município de São Paulo.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Conselho Municipal de Educação. *Parecer n. 10*, de 7 de novembro de 2002. Autoriza o funcionamento do Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (Cieja).

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. *Decreto n. 43.052*, de 4 de março de 2003. Cria os Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos (Cieja).

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. *Portaria n. 5.491*, de 28 de agosto de 2003. Institui normas complementares para o cumprimento do Decreto de criação dos Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. *Portaria n. 3.006*, de 19 de maio de 2004a. Dispõe sobre a educação de jovens e adultos na rede de ensino.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. *Decreto n. 45.415*, de 18 de outubro de 2004b. Estabelece diretrizes para a política de atendimento a crianças, adolescentes, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no sistema municipal de ensino.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. *Portaria 5.718*, de 17 de dezembro de 2004c. Regulamenta Decreto n. 4.5415 sobre a política de atendimento a crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. *Mova-SP*: exercício da cidadania. Memória Técnica Documental, 2004d.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Conselho Municipal de Educação. *Parecer n. 96*, de 30 de agosto de 2007a. Proposta de reorganização da Educação de Jovens e Adultos na rede municipal de ensino do município de São Paulo.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. *Portaria n. 4.507*, de 30 de agosto de 2007b. Programa "orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas" para educação infantil / ensino fundamental.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. *Portaria 4.917*, de 02 de outubro de 2007c. Reorganiza a educação de jovens e adultos.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. *Orientações didáticas:* alfabetização e letramento – EJA e Mova. São Paulo: SME/DOT, 2007d.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Educação Técnica. *Referencial sobre avaliação da aprendizagem na área de deficiência intelectual* – ensino fundamental I. 2008a.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. *Reorganização da educação de jovens e adultos.* São Paulo: DOT-EJA, 2008b.