



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

TAÍSA GRASIELA GOMES LIDUENHA

**DEFICIÊNCIA E ESCOLARIZAÇÃO: UMA ANÁLISE DA  
TRAJETÓRIA ESCOLAR DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE  
JOVENS E ADULTOS ORIUNDOS DE CLASSES ESPECIAIS**

---

LONDRINA  
2009

TAÍSA GRASIELA GOMES LIDUENHA

**DEFICIÊNCIA E ESCOLARIZAÇÃO: UMA ANÁLISE DA  
TRAJETÓRIA ESCOLAR DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE  
JOVENS E ADULTOS ORIUNDOS DE CLASSES ESPECIAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao Curso de Pedagogia da  
Universidade Estadual de Londrina.

Orientador(a): Prof. Dra. Sílvia Márcia  
Ferreira Meletti.

LONDRINA  
2009

TAÍSA GRASIELA GOMES LIDUENHA

**DEFICIÊNCIA E ESCOLARIZAÇÃO: UMA ANÁLISE DA  
TRAJETÓRIA ESCOLAR DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE  
JOVENS E ADULTOS ORIUNDOS DE CLASSES ESPECIAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao Curso de Pedagogia da  
Universidade Estadual de Londrina.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Profa. Sílvia Márcia Ferreira Meletti  
Universidade Estadual de Londrina

---

Profa. Célia Regina Vitaliano  
Universidade Estadual de Londrina

---

Profa. Marleide Rodrigues da Silva Perrude  
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de 2009.

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho a Deus, minha família, meu noivo Ricardo e à minha orientadora Prof.<sup>a</sup> Dra. Sílvia Marcia Ferreira Meletti.

## **AGRADECIMENTO**

Agradeço primeiramente a Deus que sempre me protegeu.

Aos meus pais Ana e José pelo incentivo constante em minha carreira acadêmica.

Aos meus irmãos Ricardo e Camila que sempre me apoiaram nos estudos.

Ao meu noivo Ricardo pelo companheirismo, paciência e acompanhamento constante neste trabalho.

Aos participantes deste estudo pela disponibilidade e contribuição para realização da pesquisa.

E à Professora Dra. Sílvia Márcia Ferreira Meletti pela amizade, orientação, dedicação e incentivo constante para a realização deste trabalho e pela minha carreira acadêmica.

LIDUENHA, Taísa Grasiela Gomes. **Deficiência e escolarização: uma análise da trajetória escolar de alunos da Educação de Jovens e Adultos oriundos de classes especiais.** 2009. 30 folhas. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

## RESUMO

O trabalho teve como objetivo analisar o percurso escolar de alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de Londrina- Paraná, oriundos da classe especial. Os dados foram coletados por meio de entrevistas recorrentes e analisados com base nos pressupostos da análise de conteúdo. Os resultados indicam: trajetória escolar fragmentada; acesso restrito a processos de escolarização; estigmatização dos alunos.

**Palavras-chave:** Classe especial. Percurso escolar. EJA.

## SUMÁRIO

|   |    |
|---|----|
| <b>1. INTRODUÇÃO</b> .....                    | 8  |
| 1.1 Breve Histórico da Educação Especial..... | 8  |
| 1.2 A Classe Especial .....                   | 11 |
| <b>2. MATERIAL E MÉTODOS</b> .....            | 14 |
| <b>3. ANÁLISE DOS DADOS</b> .....             | 19 |
| 3.1. Tema: Classe Especial.....               | 19 |
| 3.2. Tema: Ensino Regular.....                | 21 |
| 3.3. Tema: Instituição Especial.....          | 22 |
| 3.4. Tema: EJA.....                           | 24 |
| <b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....          | 27 |
| <b>REFERÊNCIAS</b> .....                      | 28 |

## 1. INTRODUÇÃO

### 1.1. Breve Histórico da Educação Especial

A educação se tornou necessária no Brasil devido ao novo modo de produção, exigindo-se a instrumentalização mais adequada de mão-de-obra, ou seja, a educação popular foi concedida para a subsistência do sistema dominante.

No período Imperial a sociedade era rural e desescolarizada, e os deficientes eram escondidos, pois causavam incômodos, afirma SILVA (2000). E os primeiros atendimentos dos deficientes eram ligados ao campo médico Serviço de Higiene e Saúde Pública, considerando as deficiências, principalmente a mental, como problemas básicos de saúde.

Segundo Jannuzzi (2004), com a ideologia de que os deficientes pudessem se incorporar ao mercado de trabalho organizou escolas para esses, havendo uma economia dos cofres públicos e dos bolsos particulares, pois assim evitaria investimentos em penitenciárias, manicômios e asilos.

De acordo com Bueno (1993), a educação especial historicamente enfrentou diversos problemas e contradições, pois o sistema educacional oferecendo escolaridade a crianças com deficiência, simultaneamente serve de instrumento básico para sua segregação.

Segundo Corrêa (2004), em 1889, com o advento da República, a educação especial ainda não tinha sido assumida totalmente por parte do Estado, passando a existir diferentes situações no território nacional: nos Estados de São Paulo e Rio de Janeiro começaram a funcionar algumas classes especiais vinculadas a escolas públicas.

Em 1911 foi criado o Serviço de Higiene e Saúde Pública no Estado de São Paulo, havendo uma inspeção médico-hospitalar, que trabalharia juntamente com o Serviço de Educação, na defesa da saúde pública. Posteriormente entrelaçou ao atendimento de pessoas com necessidades especiais o chamado Laboratório de Pedagogia Experimental ou Gabinete de Psicologia Experimental, na Escola Normal de São Paulo. Em 1917 foram estabelecidas normas para a seleção de “anormais”, pois na época havia uma preocupação com a Eugênia da raça.

A Educação Especial inicialmente se constituía por um acompanhamento médico, sendo o atendimento feito de maneira segregada em



escolas ou instituições especializadas, pois os deficientes eram vistos como portadores de deficiência crônica, sendo excluídos do meio social. Afirma Bueno (1993) que além dos serviços de Higiene Mental, da área da Medicina, a Psicologia também passou a proporcionar o aval do especialista para a segregação dos educandos que interferiam “negativamente” no ambiente escolar.

No final da década de 1920 já se encontravam em funcionamento 15 classes especiais, principalmente em escolas estaduais, sendo a maioria no Rio de Janeiro. Nesse período o fato do Estado não assumir satisfatoriamente o atendimento educacional a portadores de necessidades especiais fez com que instituições assistenciais passassem a assumir cada vez mais a educação especial no Brasil, o que pode ser constatado com a criação da Sociedade Pestalozzi (década de 30), das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais-APAE (década de 50) e das unidades de reabilitação (início dos anos 60).

Para Meletti (2006), os movimentos sociais anti-segregacionistas e anti-discriminatórios que ocorreram na segunda metade do século XX provocou a reavaliação dos direitos humanos e em 1948 originou a Declaração Universal dos Direitos Humanos constituindo os direitos fundamentais a “todo Homem”.

Segundo Ferreira (1995), o Estado aumentou as oportunidades a partir da década de 50 com a abertura das classes especiais, principalmente para deficientes mentais, junto às escolas públicas. Essas classes também absorveram as deficiências leves.

A partir da segunda metade da década de 60 foi que surgiu a idéia de uma educação especial escolar integrada aos sistemas de ensino, no contexto da expansão do acesso ao ensino primário. Na LDB 4024/61, pela primeira vez, a educação especial é tratada legalmente, quando o atendimento ao deficiente passou a configurar as políticas públicas educacionais do Estado brasileiro, “regularizando as funções” entre os serviços oferecidos pelo poder público e pelas instituições assistenciais, conforme GLAT e FERREIRA (2003).

A Lei de Diretrizes e Bases-LDB (lei nº 4.024/61) veio explicitar o compromisso do poder público brasileiro com a educação especial no momento em que ocorreria um aumento crescente das escolas públicas no país.

Em 1971, a Lei Educacional nº 5.692 define em seu artigo 9º como população alvo da educação especial: “alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de

matrícula e os superdotados”. Segundo Kassar (2000), nesse momento houve uma identificação explícita da educação especial com os problemas de aprendizagem surgidos no ingresso da população economicamente menos favorecida à escola com a expansão da rede pública, transformando as crianças cronologicamente atrasadas em “deficientes” ou “deficientes mentais educáveis”. O sucesso ou fracasso desses sujeitos é respaldado pelo discurso das potencialidades inatas e pela implementação e utilização de técnicas especializadas.

O Plano Setorial de Educação e Cultura, por sua vez, (1972-1974) incluiu a educação especial no rol das prioridades do país (Projeto Prioritário nº 35). Em 1973, foi criado por meio do Decreto nº 72.425, de 03/07/73, o CENESP, Centro Nacional de Educação Especial.

Segundo Pereira et. al. (1980), no final dos anos 70 e início da década de 80 houve uma crescente preocupação com a educação especial, proporcionando aos sujeitos com deficiência condições de vida semelhante à de pessoas normais, sendo grande influente o cunho pedagógico por meio da normalização e integração.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS) publicados em 1988 vieram orientar os profissionais da educação quanto à relação professor e aluno no desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem eficaz e significativo.

Diante do atraso na década de 90 por estatísticas educacionais, os organismos internacionais (responsáveis pelo patrocínio da Conferência Mundial sobre Educação para Todos), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Banco Mundial, vão “pressionar” países como o Brasil e propor o compromisso de priorização da melhoria do desempenho educacional – a “educação para todos”, que passa a se constituir como critério para recebimento de empréstimos internacionais.

Os acontecimentos como: - a aprovação da Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes em 1975 pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU); a Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtein na Tailândia em 1990, que tinha por objetivo a inclusão dos marginalizados; a Declaração de Salamanca em 1994, que fez referências sobre os princípios, políticas e práticas a respeito da educação especial, foram de extrema importância para o processo da educação inclusiva no Brasil.

Ferreira (1995) afirma que independentemente dos critérios ou dos sistemas classificatórios, contudo, não há como mascarar a definição da “anormalidade”, está profundamente condicionada pelas conveniências da “normalidade”.

Nas palavras de GLAT e FERREIRA (2003):

No Brasil, a dificuldade de implementação de propostas relacionadas aos portadores de necessidades especiais não só na área educacional, mas também nos campos do emprego e direitos, de modo geral, reflete uma perspectiva assistencialista predominante que, apesar de todas as leis, ainda depende muito de iniciativas e disposições individuais. Sobretudo no que diz respeito à acessibilidade e democratização do acesso ao conhecimento, as barreiras ainda são, para a maioria das pessoas com deficiências, principalmente as que vivem longe dos grandes centros, atualmente, intransponíveis. (p.31)

A educação especial ainda carrega estigmas, enfrenta preconceitos e discriminações devido à falta de conscientização das pessoas, sendo a escola ainda um espaço de exclusão, mesmo diante da diversidade e miscigenação brasileira.

## **1.2. A Classe Especial**

Em 2001 a educação especial como mais uma forma da educação escolar foi ampliada por meio das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Conforme o MEC (Ministério da Educação e Cultura) o processo educacional definido em uma proposta pedagógica para educação especial deve garantir vários recursos e serviços especializados no campo educacional, institucionalizando-os para que proporcionem aos alunos com necessidades educacionais o desenvolvimento de suas potencialidades.

A classe especial deve cumprir a função de educar os deficientes, cabe a ela a função de escolarizar na rede de ensino regular os deficientes em idade escolar e que apresentem condições para isso, acolhendo os portadores de necessidades especiais que se encontram em instituições especializadas ou em casa. A classe especial não pode admitir que seus recursos sejam usados para interpretar o grave problema político do fracasso escolar na educação de crianças geralmente de camadas populares.

A escola recebendo os portadores de necessidades especiais utiliza falsos critérios de cientificidade, selecionando e estigmatizando os ditos “anormais”, não pautando em razões patológicas, genéticas ou neurológicas. Ressalta Amaral (1998), que a classe especial estigmatiza o aluno focando tributos como incapacidade, fraqueza e desvantagem diante dos alunos “normais”. Evidencia um peso que a escola tem que carregar até que ele seja encaminhado para cursos profissionalizantes ou evada, ou ainda pode ser expulso pela escola desacreditar na capacidade e desenvolvimento desse aluno. Ressalta Marcondes (1994): “A classe especial é um espaço de desaparecimento. A criança é descaracterizada como aluno, aprendiz e indivíduo.”

A classe especial deve funcionar nas escolas regulares, atendendo os educandos com necessidades especiais, composta por professores qualificados para que apoiem e dêem suporte para o desenvolvimento global dos alunos. É necessário um espaço físico adequado e recursos pedagógicos apropriados, podendo variar essa escolaridade do pré a quarta série. Segundo Amaral (2001), a classe especial caracteriza-se:

- Por ter entre dez e quinze alunos;
- Haver uma avaliação psicológica do aluno com deficiência mental;
- Ter professor especializado com nível de 3º grau e habilitação em deficientes mentais;
- Por ter um espaço físico adequado;

A classe especial funciona também como medida paliativa do fracasso escolar, sendo feito encaminhamento por decisões de cunho individual e justificadas por meio da história de vida pessoal, familiar, desnutrição, dificuldades de aprendizagem decorrentes do processo de alfabetização, dentre outros.

A equipe multidisciplinar composta por médico, psicólogo, fonoaudiólogo, pedagogo e assistente social é que vai avaliar, analisar e diagnosticar os casos dos alunos com necessidades especiais, e encaminhar ou não para a classe especial. Mas se não for possível essa avaliação multidisciplinar o psicólogo é que torna responsável pela avaliação encaminhamento.

Amaral (2001) afirma que a classe especial direciona o aluno para aquisição de hábitos de saúde, como escovar os dentes, tomar banho. Dentre outras atividades, não elevando o nível intelectual, apenas o desenvolve para tarefas básicas como: atender telefone, cuidar de seus pertences...

Ressalta Amaral (2001) que para o educando freqüentar a sala especial deve seguir essas etapas:

- Suspeita e avaliação psicológica feita pela professora ou responsável pela criança;
- Avaliação feita pela direção escolar;
- Encaminhamento para avaliações com profissionais competentes;
- Avaliação da equipe multidisciplinar ou do psicólogo;
- Elaboração para a conclusão de um diagnóstico a ser enviado para a escola, para que essa se aproprie das informações e dificuldades dos alunos deficientes. Após o recebimento do relatório é que a escola irá decidir se o aluno irá ou não para a classe especial. A criança deve preferencialmente ser reavaliada antes do ano letivo, e se houver necessidade antes de completar esse período.

O psicólogo também deve comunicar e auxiliar a família, explicando como será o desenvolvimento dessa criança e suas dificuldades, para que a família consciente trabalhe a autoconfiança e a independência com o indivíduo com necessidades especiais.

A condição do aluno de classe especial para deficiente mental parece autorizar as pessoas ao verem-no estereotipado, negando-lhe suas particularidades devido à sua história e objetivos pessoais.

A classe especial é motivo de muita crítica por muitos educadores, sendo um recurso segregativo. Mas acrescenta Omote (2000), não é a classe especial que segrega o aluno. O fechamento de classes especiais não irá combater o problema de segregação. Não é o recurso que precisa ser extinto, mas o seu mau uso é que precisa ser reconhecido e urgentemente corrigido.

A segregação e a exclusão de alunos caracterizados deficientes podem ocorrer freqüentemente, mesmo havendo a reavaliação, pode não ocorrer a reintegração deles na classe regular de ensino. A classe especial é um estágio intermediário para se chegar à classe regular. Mas outro problema é que a maioria dos professores de classes comuns não está preparados para receber alunos deficientes.

O objetivo desse trabalho é apresentar o porquê de muitos alunos com necessidades especiais que cursaram a classe especial estão atualmente freqüentando a EJA, analisando esta escolarização, visto que a classe especial

deveria ser uma modalidade educacional que desse suporte e apoio pedagógico para estes alunos com necessidades especiais.

Pretendemos demonstrar a especificidade dos sujeitos, pois foi considerada a vida escolar de dois discentes da EJA, que freqüentaram a classe especial e serão mencionados pelo pseudônimo de Rita e José.

## **2. MATERIAL E MÉTODOS**

No ano de 2007 iniciei um estágio não-obrigatório em uma instituição social de ensino em Londrina- Paraná, no qual assumi uma sala multisseriada de primeira e segunda-série na EJA como professora regente. No decorrer do estágio notei que havia alguns alunos nesta modalidade educacional com necessidades especiais. A partir daí, entrei em contato com a supervisão do local para entender o porquê desta grande procura de educandos com necessidades especiais na EJA, e a argumentação da pedagoga responsável foi que estes discentes eram oriundos de sala especial, instituições segregadas (APAE, PS-Down, ILECE...) e até mesmo discriminados, excluídos da escola por diversos motivos.

Perguntamos também na secretaria da instituição se os alunos vindos de sala especial tinham algum histórico escolar ou algum tipo de documento que registrava a escolaridade dos discentes e foi dito que não. Isso me inquietou e pedi para a coordenação pedagógica se poderia realizar uma pesquisa para verificar o processo escolar dos alunos por meio de um questionário objetivo para facilitar a compreensão e preenchimento do mesmo, visto que alguns alunos estavam se alfabetizando. Para realização do mesmo houve um pouco de dificuldade, pois todas as séries participaram, havendo três salas de alfabetização; três de 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> série; três de 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> série, sendo estas multisseriadas. Participaram do processo 132 discentes. Conversamos antecipadamente com as professoras e todas aceitaram a pesquisa nas respectivas salas. Nas séries iniciais as professoras utilizaram a aplicação do questionário como oportunidade de trabalhar com a turma a importância do preenchimento de cadastros, fichas, documentos... Visto que muitos educandos tinham dificuldade e até mesmo constrangimento para fazer cadastro em diversos espaços sócias tais como comércio, repartições públicas etc. Junto com as professoras regentes fomos lendo vagarosamente, interpretando o que estava

escrito e acompanhando de “carteira em carteira” para que os discentes entendessem o que estava sendo investigado, contudo os alunos tiveram bastante dificuldade no preenchimento. Não direcionamos as respostas dos alunos para não atrapalhar os dados concretos e reais.

Depois da coleta de dados, fizemos um mapeamento e nos deparamos com algumas informações importantes: 7 alunos freqüentaram instituições especiais; 1 aluna freqüentou classe especial e instituição especial e um aluno cursou classe especial. Sendo o objetivo da pesquisa o percurso de um aluno de classe especial que hoje está na EJA, decidimos então partir para a entrevista recorrente com os dois alunos: José e Rita (pseudônimos) que freqüentaram a classe especial.

Rita tem 22 anos e é estudante na EJA de uma instituição social na cidade de Londrina (PR). Rita iniciou sua vida escolar em Curitiba (PR) direto em uma sala especial aos sete anos e seu percurso escolar foi nesta sala, instituições especiais, ensino regular e EJA. Devido a este convívio e experiências em múltiplas modalidades de ensino é que decidimos realizar a pesquisa com a aluna.

José tem 19 anos também é estudante na EJA, na mesma instituição que Rita, mas estão em séries diferentes. O aluno comentou que começou a estudar com 6 anos, direto na primeira série e lá ficou por 6 anos, depois foi encaminhado para a terceira série, na qual ficou mais 2 anos. Com a justificativa de que José tinha dificuldades, ele foi para a sala especial, na qual ficou 4 anos, depois ficou um ano parado e agora está na EJA.

Optamos pela utilização do procedimento da entrevista recorrente devido à complexidade do assunto e por assegurar os detalhes, entonações de voz...

Conforme Meletti (2003, p.3), a entrevista recorrente é uma forma de dar à voz a pessoa com necessidades especiais, sem que esta dependa da fala dos outros. A autora utilizou a entrevista recorrente como método de coletar informações e tal instrumento lhe proporcionou detalhes e riqueza sobre o tema pesquisado: “expectativa com relação ao mercado de trabalho”.

Foram realizadas três entrevistas individuais com cada participante, no próprio local onde estudavam na ocasião da pesquisa.

As entrevistas foram registradas em áudio gravador, que garantiu a transcrição integral do conteúdo a ser empreendido. Segundo Bourdieu (1997, p.710 apud Meletti 2003, p.3) as gravações “conservam com maior precisão a

linguagem do narrador, suas pausas, a ordem de idéias”. A escrita das falas se perde informações, entonação, ritmo... E a transcrição é outro momento de rever a entrevista e aproveitar o máximo possível os dados.

Minha participação nas entrevistas foi no sentido de demonstrar interesse atenção e interesse diante das falas dos entrevistados. Para esclarecer, retomar, enfatizar ou esclarecer dúvidas sobre o assunto, apropriei-me de falas mais diretas, tais como “me fale mais sobre isso” ou solicitando esclarecimentos.

Antes de começar a entrevista conversamos individualmente com cada participante o porquê e relevância da pesquisa, explicamos que iríamos preservar a identidade de cada um. A primeira entrevista foi indagativa na qual fazíamos perguntas sobre o percurso escolar dos participantes: “com quantos anos entrou na escola?”; “se estudou em sala especial? Como era?”... E eles respondiam individualmente em sessões separadas.

A partir da transcrição na íntegra, foram formadas as falas que posteriormente agrupamos de acordo com os assuntos tratados por cada participante. O critério de formação das falas foi a mudança imediata de assunto no relato dos participantes. Após o agrupamento das falas organizamos a segunda entrevista de acordo com os assuntos tratados por cada participante. O método foi sendo construído de acordo com cada entrevista, ou seja, por meio das falas dos participantes é que o trabalho foi sendo (re) organizado.

José ficou muito tímido durante a primeira entrevista, respondeu o básico, somente o que era perguntado, mas no decorrer foi se “soltando” e nos falou coisas muito pertinentes em relação ao seu percurso escolar. Rita se sentiu muito a vontade na primeira entrevista, descrevendo todo seu percurso escolar com detalhes.

Quadro I: agrupamento das falas segundo o tema “Percurso Escolar”, categoria “Classe Especial” e subcategoria “Atividades Realizadas”.

Para a segunda entrevista apresentamos a organização dos dados em forma de narração e falamos para cada participante que eles podiam acrescentar, mudar, tirar o que quisessem. Esta entrevista foi conduzida conforme os diferentes assuntos abordados. Rita nesta entrevista destacou aspectos relevantes de sua vivência escolar, tais como: suas visões e sentimentos sobre os ambientes



educacionais que foi encaminhada. José estava mais a vontade na segunda entrevista e relatou com indignação seu percurso educacional.

Depois transcrevemos na íntegra o discurso dos alunos, formamos novamente as falas, reagrupamos e organizamos as falas por assuntos para rerepresentar aos participantes mais uma vez.

Na última entrevista ocorreu a rerepresentação cumulativa dos dados, e pedimos novamente para que os participantes ficassem a vontade para fazer qualquer alteração nos assuntos apontados. Rita e José confirmaram os dados lidos e disseram que não tinham mais informações.

Em seguida iniciou-se o agrupamento das falas segundo os diferentes temas tratados nas entrevistas e, em um segundo momento, o reagrupamento em categorias de análise. Este procedimento está exemplificado no Quadro I.

| Classe especial   |
|---|
| Atividades desenvolvidas  |
| <p><b>28</b><sub>1</sub>. era muito legal!</p> <p><b>30</b><sub>1</sub>. gostoso. A gente passeava.</p> <p><b>39</b><sub>1</sub>. legal! Fazia informática, educação física, artes, pintura, fazia... artesanato, pintava pano de prato...</p> <p><b>42</b><sub>2</sub> .<b>Karina:</b> ah! A gente fazia um monte de coisa lá, passeava... ia na casa dos colegas, da professora, a professora fazia visita na casa da gente pra ver como que era...</p> <p><b>44</b><sub>2</sub> . assim... quando era época de páscoa a gente fazia ovo de páscoa, a gente fazia negócio de natal... fazia monte de coisa lá.</p> <p><b>50</b><sub>2</sub>. eu fazia educação física, educação artística, a gente brincava, mas eu também não ficava só em sala de aula também. Eu ia lá incomodar as outras salas também porque eu era terrível...</p> <p><b>52</b><sub>2</sub>. por isso que eu não passava de ano.</p> <p><b>68</b><sub>2</sub>. é. Lá a gente fazia ( ) matérias, a gente fazia educação artística, informática, a gente fazia pintura também, a gente mexia com flor, areia, terra, plantava. Lá eu nunca fui num passeio, só lá em Curitiba. Lá a gente fazia um monte de coisa.</p> <p><b>104</b><sub>2</sub>. lá também a gente ficava fazendo educação física, educação artística, lá a gente ensaiava pra festa junina... Eu já desfilei uma vez já lá.</p> <p><b>110</b><sub>2</sub>. depois das atividades a gente fazia mais matemática, português, era mais português, e português eu não gosto.</p> |

Quadro I: agrupamento das falas segundo o Tema “Classe Especial” e Categoria “Atividades Realizadas”.

Após o tratamento dos dados, as falas dos participantes foram agrupadas em 04 Temas e reagrupadas em 10 Categorias, conforme apresentado no Quadro II.

| <b>TEMAS</b>                       | <b>CATEGORIAS</b>   |
|------------------------------------|---|
| CLASSE ESPECIAL                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Atividades</li> <li>- Relação professor- aluno</li> </ul>                          |
| CLASSE REGULAR                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Encaminhamento</li> <li>- Relação professor- aluno</li> </ul>                      |
| INSTITUIÇÃO ESPECIAL               | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Visão da Instituição Especial</li> <li>- Rejeição</li> <li>- Atividades</li> </ul> |
| EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Relação professor-aluno</li> <li>-Atividades</li> <li>- expectativas</li> </ul>    |

Quadro II: Apresentação dos temas segundo suas respectivas categorias.

Segundo Quadro II, os participantes, ao discorrerem sobre seu percurso escolar falaram sobre sua experiência educacional em classes especiais, classes regulares, instituições especiais e educação de jovens e adultos. Trataram das relações tecidas, das atividades realizadas, dos processos de encaminhamento, do modo como concebem tal experiência e do sentimento de rejeição.

### 3. Análise dos dados

#### 3.1. Tema: Classe Especial

Muitos alunos ainda são ignorados pela sua capacidade intelectual e assim o que ocorre geralmente é que na classe especial utiliza-se apenas de recursos motores e manuais para esses alunos, sendo o processo de ensino-aprendizagem dos mesmos atividades como: artesanato, passeios, esportes... Ressalta JANUZZI (p.56-57, 1992):

Também se tem observado que existe uma “infantilização” do “deficiente”, tanto que é comum encontrar-se instituições escolares que trabalham com adolescentes a prática de cantos, e de atividades completamente em desacordo com os muitas vezes robustos e desenvolvidos corpos. Isto também ocorre com as famílias, e desta forma, embora de camadas sociais que necessariamente ingressam mais cedo no mercado de trabalho, em relação aos “deficientes”, há o prolongamento da infância.

Em Rita é notório a infantilização, visto que a aluna foi rotulada e tratada sempre como “anormal”. A educanda reafirmou que as atividades desenvolvidas na sala especial não tinham uma intenção pedagógica direcionada para o currículo do ensino regular, visto que a primeira deve oferecer subsídios para que o educando retorne a sala “normal”. As atividades descritas por Rita são:

*“Fazia informática, educação física, artes, pintura, fazia... artesanato, pintava pano de prato... assim... quando era época de páscoa a gente fazia ovo de páscoa, a gente fazia negócio de natal... fazia monte de coisa lá”<sup>1</sup>*

A aluna comenta também sobre os passeios que fazia com a turma da classe especial:

*“A gente fazia um monte de coisa lá, passeava... ia na casa dos colegas, da professora, a professora fazia visita na casa da gente pra ver como que era... Cada semana a gente ia na casa de uma pessoa pra ver os colegas da classe. Aí no outro ia na casa de outro colega e daí a casa minha ficou por última, aí eu fui na minha casa. Aí depois eu fui na casa dos professores.”*

---

<sup>1</sup> As falas dos participantes estão em forma de citação em itálico.

José considerava as atividades da sala especial muito fáceis, afirma o aluno:

*“as coisa lá era assim muito fraca, assim... eu queria coisa mais difícil assim as coisas... entendeu?”*

Os conteúdos não eram desafiadores, ou seja, não havia a preocupação por parte do docente em aplicar atividades de acordo com o nível e necessidades de seus alunos. Ressalta Omote (1999 p. 7,):

Os vários problemas associados ao processo de encaminhamento de alunos a classes de ensino especial precisam ser adequadamente equacionados e os profissionais envolvidos nessa tarefa precisam buscar uma correta solução para evitar que os recursos de Educação Especial continuem a ser utilizados como meios de progressiva exclusão de alunos já integrados, de alguma forma e em algum grau, no ensino comum.

A relação entre professor- aluno é de extrema importância para Rita, pois em suas falas sempre se refere ao docente, ficando nítida a relevância deste na vida escolar da educanda:

*“porque eu não lia certo e ela ficava brigando, brigando.” “Ela gritava, eu não sabia ler, eu não aprendia.”*

O profissional que trabalha com educação especial deve ser primeiramente um bom professor, qualificado, dono de um saber reconhecido pela sociedade, e competente no seu métier. Deve ser também um profissional preocupado com as práticas sociais vigentes, possuir uma consciência de sua realidade histórica e dos problemas dela emergentes. Somente assim, poderá colaborar para a redução da segregação e da exclusão dos diferentes pela sociedade capitalista moderna. (CARTOLANO, 1998)

Os alunos que freqüentam a sala especial deveriam passar por um diagnóstico que comprovasse a deficiência mental, pois como no caso de José o motivo dele ir para sala especial foi devido a um problema de saúde: traqueostomia, o aluno nasceu prematuro, faltou oxigenação no cérebro. O mesmo já fez aproximadamente 30 cirurgias e por isso precisou faltar bastante no ensino regular e por não haver nenhum tipo de acompanhamento escolar durante este período, foi conduzido para a sala especial. Além disso, os critérios de elegibilidade do alunado da classe especial deveriam ser mais claros e rigorosos não se reduzindo ao

diagnóstico, haja vista a possibilidade de alunos com deficiência mental poderem acompanhar a classe regular.

Os encaminhamentos continuam a ser realizados sem a observância rigorosa das exigências legais em termos das avaliações. Mesmo que a avaliação seja feita, pelo menos em alguns casos, a decisão de encaminhar à classe especial pode já estar tomada. Nessas condições, pode ser procedente a crítica comum de que é praticada a exclusão de alunos com determinadas características, através do encaminhamento deles a classes especiais. A escola está simplesmente reproduzindo a exclusão que ocorre na sociedade. (OMOTE, 1999 p.7)

Rita e José ficaram durante muitos anos na sala especial e isto segundo Omote (1999, p.7) evidencia o mau uso desta modalidade de atendimento em educação especial. Reafirma Nunes e Ferreira (1994, p. 54)

As classes especiais para DM, como comprovado em várias pesquisas, constituíram mais um espaço para acomodar problemas de aprendizagem e comportamento das classes regulares do que para trazer para a escola crianças portadoras de deficiência. O problema é adicionalmente agravado para escassez de oportunidades, num quadro nacional em que apenas um percentual mínimo dos portadores tem atendimento educacional.

A análise sobre este tópico deixa evidente que dificilmente o aluno que é encaminhado para a classe especial retorna ao ensino normal, e ela atende os mais diversos casos que a escola possui, não havendo geralmente um atendimento direcionado aos alunos com necessidades especiais, visto que estes deveriam ser os auxiliados.

### **3.2. Tema: Ensino Regular**

José relatou que devido seus problemas de saúde, e pela necessidade de faltar na escola regular para se tratar fez com que o mesmo ficasse 5 anos na primeira série. Com uma idade avançada em relação aos outros educandos da primeira série, José foi encaminhado para a terceira série. O discente considerou essa decisão dos profissionais da educação incorreta, pois comentou:

*“aí depois me jogaram pra 3ª, não pode fazer isso, né?” “foi muito ruim, ta loco.” “Pra você passar pra outra série você tem que estar lendo já, lendo e escrevendo certinho.”*

As falas: “me jogaram”, “não pode fazer isso”, “agora tem que concertar”... mostram nitidamente o conceito de educação que José possui, devido seu percurso escolar ser caracterizado por: estigmas, falta de preocupação e responsabilidade com a vida do aluno, ignorar ou desconhecer a individualidade e os problemas dos educandos.

Rita comentou que estudou simultaneamente em uma Instituição Especial e no ensino regular, mas conta a mesma que:

*“não aprendendo nada lá onde que eu tava (Instituição Especial) nem na escola normal, então eu falei assim: ah! Então se é assim vamos parar. Deu nisso também fiquei parada.”*

Para Glat et. al. (2006) a insuficiente capacitação e preparação dos professores que atuam com educandos portadores de necessidades especiais é talvez a maior barreira em relação ao processo de inclusão. Este problema está presente em todos os sistemas, e a capacitação contínua, permanente e eficaz permite aos docentes reverem suas práticas pedagógicas.

Rita afirmou que:

*“a sala normal era mais... bom pra mim.” “na sala especial foi mais ruim porque a professora gritava comigo, e na sala normal a professora foi mais boa pra mim”.*

Sendo assim a interação professor- aluno no ensino regular foi mais agradável, visto que a docente mencionada pela educanda tinha mais facilidade para trabalhar com os alunos com necessidades especiais, do que a professora da classe especial.

José declara que no ensino regular:

*“tinha bastante dificuldade, não conseguia fazer as coisas, os trabalhos...”*

A inclusão é precária e perversa, pois “o que se reivindica é aquilo que reproduz e conforma a sociedade”. MELETTI (2007, p.7) Portanto, os preconceitos e estigmas que a sociedade carrega, na maioria das vezes são devido às tradições

culturais que influenciaram muito no campo educacional, dificultando a inclusão das crianças com necessidades especiais, visto que o espaço social existente é excludente há dificuldades de se inserir nele.

### 3.3. Tema: Instituição Especial

A Instituição Especial deve ofertar um saber sistematizado, por meio da teoria de aprendizagem adequada, consolidada em métodos e técnicas eficazes. Assim, a educação especial seria uma mediação para o ensino comum, só permanecendo na primeira os portadores de síndromes graves, que não podem se inserir no ensino comum, público, gratuito, obrigatório. (JANUZZI, 1992)

Rita rejeitou a instituição especial, declarou que não gostou de estudar neste espaço, pois “tinha muito deficiente mental, gente que gritava e chorava: gente doidinha” e a aluna não se considerou pertencente aquele ambiente.

Omote (1999, p.7) afirma que:

a permanência excessivamente prolongada de deficientes em uma instituição especializada e a manutenção no seu interior daqueles que poderiam estar freqüentando classes especiais da rede regular de ensino ou eventualmente até estar integrados nas classes de ensino comum não são determinadas intrinsecamente pela instituição enquanto um recurso de atendimento a deficientes. Resultam do modo como o recurso é utilizado. As instituições especializadas também reproduzem as exclusões que ocorrem na sociedade.

O comportamento de Rita evidenciou a repulsão diante da Instituição Especial, relata a aluna que após ter ido neste local passou mal,

*“não conseguia comer, nem dormir, dormia só lembrava que ia voltar lá. Aí acordei no outro dia e disse: Ah! Mãe não quero mais saber mais não, não volto mais pra lá não”.*

Rita afirmou que:

*“lá não fazia matéria, lá só tinha educação física, educação artística e aula de pintura... e de canto.”*

Justifica Meletti (2008, p. 207):

A crença na dependência da pessoa com deficiência mental está presente no entendimento de que o deficiente não tem autonomia para lidar com situações básicas de sua vida (alimentação, higiene pessoal), o que é coerente com alguns níveis de comprometimento. Por outro lado, ela se expressa na compreensão de que esta condição impede a pessoa de atuar no cotidiano, independentemente do grau de comprometimento.

A Instituição Especial precisa ser repensada em termos políticos e pedagógicos para que possa oferecer uma educação de qualidade que irá contribuir na formação do aluno que tiver realmente um grau comprometimento e não apenas proporcionar um espaço de lazer com atividades básicas, no qual não possibilita melhorias na vida dessas pessoas com necessidades especiais.

### **3.4. Tema: EJA**

Muitas pessoas com necessidades especiais já carregam consigo preconceitos e estigmas possuem estereótipos que não se adéquam ao que é chamado de “normal” pela sociedade. E a EJA também é discriminada por muitas pessoas, sendo um espaço de educação popular, sendo os alunos em sua maioria trabalhadores, pessoas que não tiveram oportunidades de estudar, que não puderam freqüentar a escola, ou não foram estimulados a se instruir na chamada idade escolar, sendo que a família teve grande participação no aprisionamento da idade escolar, afirma LEWIN apud XAVIER (2003).

De acordo com CAMARGO (2006):

Assiste-se a uma “falha” da educação básica, principalmente no ensino fundamental, e observa-se que as políticas propostas pelo Estado brasileiro para a Educação de Jovens e Adultos, são apenas compensatórias, paliativas e ainda frágeis. Elas que deveriam ser capazes de atender os alunos em suas necessidades básicas de aprendizagem negligenciada pela escola básica regular, não dão conta de atender a complexa tarefa que é educar alunos jovens e adultos excluídos do direito à educação. Tal problema está relacionado a pouca atenção e falta de prioridade dada a essa modalidade de ensino. (p.24)

A nova LDB nº 9394/96, art.37 e art.38, contempla a Educação de Jovens e Adultos por meio de melhor adequação as novas exigências sociais e dentre algumas alterações significativas podemos citar: redução da idade mínima



(15 anos para o ensino fundamental e 18 para o ensino médio), defendendo também o uso de didática apropriada às características dos educandos, condições de vida e trabalho.

Conforme CARVALHO (2006):

A despeito do acesso à EJA, os alunos participam de forma que reproduz a posição que até recentemente lhes foi imposta nas classes especiais, nas classes comuns, nas escolas especiais: a posição de quem não aprende. Mas da perspectiva que falamos, acreditamos que esses alunos aprendem apesar de. Aprendem, entre outras coisas, a conviver com uma identidade social negativa, a conviver com a deficiência mental como condição que desautoriza, aprendem o que é ou não próprio e possível para eles quanto a escolarização, aprendem que precisam da escola. Aprendizados que concorrem para a construção de uma auto-imagem de incapacidade e inferioridade.(p.169)

Mas por outro, Carvalho (2006) ressalta que “a inclusão de alunos jovens e adultos com deficiência mental na EJA representa uma conquista quanto ao princípio da assunção pelo poder público da responsabilidade por sua educação.” (p.168) Ainda acrescenta a autora que é positiva a integração de pessoas com necessidades especiais na EJA, pois:

Envolve a construção social do reconhecimento dessa população como jovem e adulta. A possibilidade de acesso à EJA implica a atribuição do estatuto de jovem e adulto a essas pessoas, a consideração dessa etapa de vida e das necessidades que a constituem. (CARVALHO 2006, p.168)

José e Rita afirmam que estão gostando da EJA, o primeiro disse que já consegue escrever e na leitura tem muita dificuldade, relata o educando que:

*“aqui é melhor, eu consigo fazer as coisas que a professora dá, escrevo certinho...”*

Rita valoriza muito a relação professor – aluno nesta modalidade educacional e comenta:

*“as professoras são muito legais, são simpáticas, são boazinhas”*

Carvalho (2006) destaca que muitos professores da EJA ao lecionar para alunos com necessidades especiais são simplistas, utilizam conteúdos

inadequados, que não irão retratar a realidade do aluno e fazer com que o mesmo não se identifique, sendo o ensino irrelevante para a vida do educando. Afirma a autora:

A simplificação da atividade implica uma simplificação das especificidades que caracterizam o aluno com comprometimento do funcionamento mental e pode implicar também a restrição das possibilidades de participação, de aprendizagem e transformação de seu desempenho. (CARVALHO, 2006, p.167)

A Educação de Jovens e Adultos ainda é negada em termos políticos, comprometendo ainda mais a formação dos alunos que por motivos diversos evadiram, desistiram ou não freqüentaram o ambiente escolar em idade própria. Portanto, a EJA precisa ser pensada e vista como uma modalidade educacional séria, com o princípio de sistematizar a educação formal, garantindo aos alunos pelo menos uma formação básica para se inserirem na sociedade.

#### **4. Considerações Finais**

Na classe especial o aluno tende a estagnar sua trajetória escolar, pois no caso dos dois alunos que participaram da pesquisa um frequentou 4 anos e o outro 6 anos a sala especial, devido a idade precisaram sair e cursar a EJA, e assim tiveram que retornar novamente as séries iniciais.

Foi possível notar que o percurso escolar de José e Rita foi caracterizado por: estigmas, falta de preocupação e responsabilidade com a vida do aluno, desconhecimento da individualidade e dos problemas dos educandos.

O aluno que sai da sala especial e posteriormente começa a frequentar a EJA passa por outro tipo de preconceito: o de fracasso escolar, no qual é visto com poucas expectativas de sistematizar conhecimentos, duvida-se que será um futuro profissional e que esse tipo de educação pode colaborar para sua formação integral, sendo esse ativo na sociedade, ou seja, a EJA é colocada para essas pessoas como atividade ocupacional.

Os alunos que frequentam a sala especial deveriam passar por processos avaliativos rigorosos e indicativos dos procedimentos de ensino mais adequados para cada caso e que não são possíveis na classe regular. Mas o que ocorre geralmente é que são encaminhados os mais diversos casos para a classe especial, tais como: dificuldade de aprendizagem, problemas de comportamento, emocionais, alunos rotulados, que são discriminados, estigmatizados dentro da própria escola.

A classe especial funciona também como medida paliativa do fracasso escolar, sendo feito encaminhamento por decisões de cunho individual e justificadas por meio da história de vida pessoal, familiar, desnutrição, dificuldades de aprendizagem decorrentes do processo de alfabetização, dentre outros.

É necessário que haja conscientização para combater questões de discriminação dos diferentes e a conseqüente segregação e rotulação dos alunos com necessidades especiais, para que o processo e os recursos das classes especiais comecem a ser utilizados de forma coerente e benéfica no sistema educacional.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, T.P. Recuperando a história oficial de quem já foi aluno especial. São Paulo, Dissertação (Mestrado). IP-USP, 1998.

AMARAL, T.P. Encaminhamento de Crianças à Classe Especial: O Registro oficial dos profissionais responsáveis. 24ª Reunião da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu- MG, 2001.  
<http://www.anped.org.br/reunioes/24/T1581601862887.doc> data de acesso: 25/07/2007

BRASIL (1961). Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília.

BRASIL. Lei Educacional n. 5692/71, 1971.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Educação Especial no Brasil: Síntese estatística Brasília, SEEC/CENESP, 1984.

BRASIL. MEC. INEP. LDBEN 9394/96 que estabelece as Diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. Números da Educação Especial no Brasil. Disponível em: < <http://www.mec.gov.br/seesp>>. Acesso em 20 abr. 2008.

BUENO, J. G. S. Educação especial brasileira: integração/ segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

CAMARGO, L. M. Programa Responsabilidade Social na EJA e a busca por uma formação crítica. Cadernos de Extensão/Universidade Federal de Roraima, Pró-Reitoria de Extensão, - v.1, n. 2 (jul. - dez. 2005), 84 p. Boa Vista: EdUFRR, PROEX, 2006 – Fascículo especial: Artigos, diagnósticos e relatos de experiência na Educação de Jovens e Adultos.

CARTOLANO, M. T. P. . Formação do educador no curso de pedagogia :a educação especial. Cadernos Cedes A Nova Ldb e As Necessidades Educativas Especiais, Campinas/SP, v. 46, p. 29-40, 1998. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32621998000300004&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32621998000300004&script=sci_arttext&tlng=pt) Acesso em: 23/07/2009

CARVALHO, M. de Fátima. Educação de jovens e adultos com deficiência mental: inclusão escolar e constituição dos sujeitos. Horizontes, v. 24, n. 2, p. 161-171, jul./dez. 2006  
[http://www.saofrancisco.edu.br/edusf/publicacoes/RevistaHorizontes/Volume\\_08/uploadAddress/Art6%5B6569%5D.pdf](http://www.saofrancisco.edu.br/edusf/publicacoes/RevistaHorizontes/Volume_08/uploadAddress/Art6%5B6569%5D.pdf) Data de acesso: 28/07/2008

CORREA, Nesdete Mesquita. A educação especial no Brasil dos anos 1990: Um esboço da política pública no contexto da reforma do Estado. GT : Educação Especial/ n.15,2004- UEMS

FERREIRA, J. R. A exclusão da diferença: A educação do portador de deficiência. 3ª Ed. Piracicaba: UNIMEP,1995.

GLAT, Rosana ; FERREIRA, Julio Romero . Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil. In: Educação Inclusiva no Brasil - Diagnóstico Atual e Desafios para o Futuro, 2004, Rio de Janeiro. Educação Inclusiva no Brasil - Diagnóstico Atual e Desafios para o Futuro. Rio de Janeiro : Educação Inclusiva no Brasil, 2003. v.1. p.1-63. Disponível em: [http://www.acessibilidade.net/at/kit2004/Programas%20CD/ATs/cnotinfor/Relatorio\\_Inclusiva/pdf/Educacao\\_inclusiva\\_Br\\_pt.pdf](http://www.acessibilidade.net/at/kit2004/Programas%20CD/ATs/cnotinfor/Relatorio_Inclusiva/pdf/Educacao_inclusiva_Br_pt.pdf) Data de acesso: 23/07/2008

GLAT, R.; PLETSCH, M.; ANTUNES, ANTUNES, K. C. V. & OLIVEIRA, M. C. de. A educação especial no paradigma da inclusão: a experiência da rede pública municipal de educação do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, p.01-13 2006. Disponível em [http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/livros\\_artigos/pdf/endipe1.pdf](http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/livros_artigos/pdf/endipe1.pdf) . Acesso em: 05/08/2009

JANNUZZI, Gilberta M. Oficina abrigada e a “integração do deficiente mental”. Revista Brasileira de Educação Especial. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 51-63. 1992.

JANNUZZI, G. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

KASSAR, M. C. M. Sujeitos da/na história da educação especial. In: III Conference for Sociocultural Research, 2001, Campinas, SP. Novas condições de produção do conhecimento: globalização e práticas sociais. São Paulo: GIPh, 2000. V.1 p.1-17.

MARTINS, Tânia Barbosa. Processos de exclusão social: A contribuição do conteúdo e ensino de História e a visão dos jovens e adultos. 28ª Reunião Anual da ANPEd GT: Educação de Pessoas Jovens e Adultas / n.18, Caxambu, 2005.

MARCONDES, M. A. - Crianças de classe especial: efeitos do encontro da saúde com a educação. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1994.

MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira. Projeto de Pesquisa: A inclusão de alunos com necessidades especiais no sistema regular de ensino no município de Londrina, 2006.

MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira. Políticas de educação inclusiva e a educação da pessoa com deficiência no Brasil, 2007.

MELETTI, S.F. O relato oral como recurso metodológico de pesquisa em educação especial. In: Maria Cristina Marquezine; Maria Amélia Almeida; Sadao Omote. (Org.). Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial. Londrina: Editora UEL, 2003, v.01, p.01-10.

MELETTI, S. M. F. . Políticas de educação inclusiva e a instituição especializada na educação da pessoa com deficiência mental. Ciências & Cognição (UFRJ), v. 13, p. 199-213, 2008.

NUNES, L.R.O.P; FERREIRA, J.R . Deficiência Mental: O que as pesquisas brasileiras têm revelado. Em aberto, Brasília: v. 13, n. 60, p. 37-60, out./dez., 1993.

OMOTE, S. Aspectos sócio-familiares da deficiência mental. Revista Marco, n.1, p.99-113, 1979.

OMOTE, S. Classes Especiais: Comentários à margem do texto de TOREZAN e CAIADO. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v.6, p.43-64, n.1, 2000.

OMOTE, S. Normalização, integração, inclusão. Ponto de Vista, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 4-13, 1999. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1042/1524>. Data de acesso: 03/08/2009

PEREIRA, O. et al. Educação especial: atuais desafios, Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

SILVA, F. C. T. Processos de ensino na educação dos deficientes mentais. In: 23ª Reunião Anual da ANPEd, 2000, Caxambú. Educação não é privilégio (Centenário de Anísio Teixeira), 2000. Disponível em : <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1508t.PDF>. Data de acesso: 23/07/2008

STROMQUIST, Nelly. P. Convergência e divergência na conexão entre gênero e letramento: novos avanços. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.27, n. 2, p.301-320, jul/dez.2001. O estigma da deficiência mental é reforçado com a entrada do aluno na EJA, que é considerada uma alternativa ao ócio e ao desemprego.

XAVIER, Márcia Rejânia. Os homens e mulheres da educação de adultos: a identidade construída a partir da diferença. In: XAVIER, Márcia Rejânia. Educação e religião: os entre-lugares da educação de adultos na ação educativa do PEACE, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina.