



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA

RENATA SOARES DA SILVA

**A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA OS ALUNOS COM  
DEFICIÊNCIA NA EJA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS**

**TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO**

Florianópolis (SC)  
2015

**RENATA SOARES DA SILVA**

**A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA OS ALUNOS COM  
DEFICIÊNCIA NA EJA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS**

Trabalho de Conclusão de Curso de  
Graduação em Pedagogia, do Centro de  
Ciências da Educação da Universidade  
Federal de Santa Catarina (UFSC), sob a  
orientação da Profa. Dr. Rosalba Maria  
Cardoso Garcia.

Florianópolis (SC)  
2015

Dedico este trabalho aos meus pais: Renato Mauri da Silva e Ondina Soares Henrique. Eles foram minha fonte de inspiração e meu porto seguro nos momentos em que mais precisei. Tenho certeza que sou um orgulho para eles.

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer primeiramente a Deus! Acredito que em todos os momentos de minha vida ele estava presente dentro do meu coração. Em momentos difíceis sempre pedi sua proteção e ajuda. Tenho certeza que foi ele que me orientou para o melhor caminho. Sinto o Espírito Santo dentro de mim.

Agradeço a minha orientadora Rosalba Maria Cardoso Garcia, que sempre esteve disponível para me ajudar e tirar minhas dúvidas. Ela em muitas vezes me equilibrou pelo seu jeito de ser. Agradeço também a Dayana Valéria Folster Antonio Schreiber e Paula Cabral por aceitar o convite em ser integrantes da banca da defesa do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Agradeço aos integrantes dos grupos de pesquisa: Grupo de Estudos sobre Educação Especial (GEEP) e Grupo de Estudos de Política Educacional e Trabalho (Gepeto) e seus integrantes por me proporcionar muitas discussões e reflexões sobre o meu tema. Destaco Gabriel Serena D'Avila e Lêda Letro Ribeiro que foram muito importantes nesse processo. Agradeço também a participação no projeto de pesquisa “A escolarização de alunos com deficiência e rendimento escolar: uma análise dos indicadores educacionais em municípios brasileiros” orientado pela Profa. Dra. Maria Helena Michels, que participei em minha graduação, a participação nesse grupo foi crucial para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Agradeço aos amigos e amigas que conquistei na UFSC na minha graduação. Agradeço também aos amigos que conquistei antes de minha graduação, sempre me apoiaram e me compreenderam.

Agradeço em especial ao meu pai Renato Mauri da Silva e minha mãe Ondina Soares Henrique que foram muito presentes nessa caminhada acadêmica, sempre me ouviram e me apoiaram. Foram com certeza muito, muito pacientes em meus momentos de angústias. Eu amo vocês!

Agradeço meu afilhado Arthur Henrique de Freitas que com seu jeitinho sempre me cativou e me fez amá-lo desde que nasceu. Ele me ensinou outro tipo de amor. Apesar de ter que dizer muitos ‘nãos’ em momentos que ele queria que eu brincasse com ele e não podia para ter que estudar. Nos momentos em que disse “sim” foram muito preciosos e importantes para mim. Eram momentos de paz e descanso.

Agradeço a minha irmã Vanessa Soares Henrique. Aprendi muito com ela. Ela me fez olhar o mundo de outra forma. Ela me fez olhar a minha vida de outra forma. Sempre quando estive com problemas não importou a distância ou a dificuldade, ela sempre buscou me

ajudar. Sei que quando eu precisar de algo posso contar com ela sempre. Só espero que saiba o quanto eu te amo.

Agradeço a toda a minha família, meus avós, tios, tias, primos, primas, que sempre estão ao meu lado.

Gostaria de agradecer ao meu avô Mauri Orlando da Silva (*in memoriam*), que apesar de ter acompanhado a minha graduação até outubro de 2012 sempre foi muito orgulhoso por mim. Sempre me apoiou a estudar. Quando passei no vestibular ele foi uma das primeiras pessoas que liguei e ele ficou tão orgulhoso de mim. Sempre falou para eu nunca parar de estudar que iria longe. Ele dizia que eu fui uma neta que surpreendi ele, não imaginava que eu iria chegar aonde cheguei. Onde quer que esteja, sei que você está muito orgulhoso de mim.

Gostaria de agradecer ao meu namorado Maicon Donizete Carvalho da Silva, que desde 2011 vem me acompanhando e me apoiando em minha jornada acadêmica. Aprendi com ele a ter mais paciência, e aprendi que às vezes o silêncio é a melhor opção. Muitas vezes seu silêncio e seus ouvidos abertos para me ouvir me ajudou em muito. Ter ele ao meu lado só fez me tornar uma pessoa melhor. Você é uma pessoa muito especial para mim. Te amo.

“Precisamos dar um sentido humano às nossas construções. E, quando o amor ao dinheiro, ao sucesso nos estiver deixando cegos, saibamos fazer pausas para olhar os lírios do campo e as aves do céu.”

Érico Veríssimo

## RESUMO

Este estudo se propôs compreender a organização da Educação Especial (EE) para a escolarização dos alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMF). Buscou-se analisar e discutir os elementos de articulação entre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e as classes comuns da EJA. A partir da problemática de como estão organizados os serviços da EE para os jovens e adultos com deficiência, pretendeu-se: conhecer a organização da EJA na RMF; verificar e analisar quantitativa e qualitativamente a presença de estudantes na EJA em Florianópolis; compreender a organização da EE na RMF; analisar possíveis aproximações e distanciamentos entre a proposta pedagógica da EJA e a proposta pedagógica da EE em Florianópolis. Utilizamos de mapas e tabelas com microdados do Censo Escolar INEP/MEC para qualificar nossa análise em questão. Os procedimentos metodológicos para o desenvolvimento da investigação foram revisão de literatura, análise documental e coleta/tratamento/análise de microdados. A partir desses procedimentos de pesquisa pudemos perceber que o serviço do AEE não dá conta de atender os alunos com deficiência na EJA. Assim como a EJA também ainda não está preparada para atender esses sujeitos de forma que os mesmos consigam obter uma escolarização.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos. Educação Especial. Organização.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ABEDEV – Associação Brasileira de Educadores de Deficientes Visuais

ACIC– Associação Catarinense para Integração do Cego

AEE – Atendimento Educacional Especializado

ANPED – Associação Nacional da Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CAA – Comunicação Alternativa e Aumentativa

CAP – Centro de Apoio para o Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual

CAPEX – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CONFITEA – Conferência Internacional sobre a Educação de Jovens e Adultos

EE – Educação Especial

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEJA – Encontro Nacional da Educação de Jovens e Adultos

FIC – Formação Profissional Inicial e Continuada

FCEE – Fundação Catarinense de Educação Especial

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

GEEP – Grupo de Estudos sobre Educação Especial

GEPETO – Grupo de Estudos de Política Educacional e Trabalho

IATEL – Instituto de Audição e Terapia da Linguagem

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

PAS – Programa Alfabetização Solidária

PBA – Programa Brasil Alfabetizado

PLANFOR – Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador

PNAC – Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PNLDEJA – Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos

PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária



PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária  
RMF – Rede Municipal de Ensino de Florianópolis  
SciELO – Scientific Electronic Library Online  
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão  
SED – Secretaria de Educação  
SESAS – Secretaria de Educação, Saúde e Desenvolvimento Social  
SM – Sala Multimeios  
SRM – Sala de Recursos Multifuncionais  
SME – Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis  
SPSS – *Statistical Package for the Social Sciences*  
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso  
TDI – Transtorno Desintegrativo da Infância  
TEA – Transtorno do Espectro Autista  
TGD – Transtornos Globais do Desenvolvimento  
UE – Unidade Educativa  
UEL – Universidade Estadual de Londrina  
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina  
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos  
UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura  
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Número de matrículas da EJA no Brasil - 2007 a 2014 .....	511
TABELA 2 – Número de matrículas da EJA no Brasil (Ensino Fundamental) – 2007 a 2014 ... .....	511
TABELA 3 – Número de matrículas da EJA em Santa Catarina – 2007 a 2014 .....	522
TABELA 4 – Número de matrículas da EJA em Santa Catarina (Ensino Fundamental) - 2007 a 2014 .....	533
TABELA 5 – Número de matrículas da EJA em Florianópolis - 2007 a 2013.....	533
TABELA 6 – Número de matrículas da EJA na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis - 2007 a 2013 .....	544
TABELA 7 – Número de matrículas da EJA na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (Ensino Fundamental) - 2007 a 2013 .....	555
TABELA 8 – Número de matrículas da EE no Brasil - 2007 a 2014 .....	77
TABELA 9 – Número de matrículas de alunos com deficiência nas classes comuns no Brasil - 2007 a 2014 .....	777
TABELA 10 – Número de matrículas da EE em Santa Catarina - 2007 a 2014.....	78
TABELA 11 – Número de matrículas de alunos com deficiência nas classes comuns em Santa Catarina - 2007 a 2014.....	799
TABELA 12 – Número de matrículas da EE em Florianópolis - 2007 a 2013 .....	80
TABELA 13 – Número de matrículas dos alunos com deficiência nas classes comuns em Florianópolis - 2007 a 2013.....	80
TABELA 14 – Número de matrículas de alunos com deficiência nas classes comuns na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis - 2007 a 2013.....	81
TABELA 15 – Número de matrículas de alunos com deficiência na EJA na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis - 2007 a 2013 .....	81
TABELA 16 – Número de matrículas de alunos com deficiência na EJA na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis por Sexo no ano de 2013 .....	82
TABELA 17 – Número de matrículas de alunos com deficiência na EJA na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis por Tipo de Deficiência no ano de 2013.....	82
TABELA 18 – Número de matrículas de alunos com deficiência na EJA na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis por Idade no ano de 2013 .....	83

TABELA 19 – Número de matrículas de alunos com deficiência na EJA na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis por Etapa de Ensino no ano de 2013 .....	84
---	----

## **LISTA DE QUADROS**

QUADRO 1 – Artigos de periódicos que articulam EJA e Educação Especial .....	211
QUADRO 2 – Núcleos de EJA na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis no ano de 2015 .....	48
QUADRO 3 – Polos de Salas Multimeios em Unidades Educativas do ano de 2015 .....	74

## **LISTA DE MAPAS**

MAPA 1 – Núcleos de EJA na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis do ano de 2015 .....	47
MAPA 2 – Polos de Salas Multimeios em Unidades Educativas do ano de 2015 .....	73
MAPA 3 – Polos de Salas Multimeios e núcleos de EJA .....	75

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Representação Gráfica da Organização do Curso da EJA - Florianópolis .....	44
---	----

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
1.1 Delimitação do tema.....	16
1.2 Justificativa.....	16
1.3 Objetivos.....	18
1.4 Procedimentos Metodológicos .....	18
1.5 Problemática .....	27
1.6 Organização do Trabalho.....	30
<b>2. A EJA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS: ORGANIZAÇÃO .....</b>	<b>32</b>
2.1 Introdução.....	32
2.2 A organização da EJA em Florianópolis .....	39
2.3 Núcleos da EJA em Florianópolis .....	45
2.4 Matrículas .....	48
<b>3. A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS: ORGANIZAÇÃO .....</b>	<b>57</b>
3.1 Introdução.....	57
3.2 A Educação Especial e sua organização.....	57
3.3 A organização da EE em Florianópolis .....	64
3.4 Polos de Salas Multimeios.....	72
3.5 Matrículas .....	76
3.6 Possibilidades de articulação EJA/Educação Especial .....	84
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>90</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>95</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>99</b>
ANEXO A - Relação de Núcleos da Educação de Jovens e Adultos - 2015 .....	100
ANEXO B – Relação de Polos e Abrangências de Salas Multimeios – 2015.....	102

## **1. INTRODUÇÃO**

### **1.1 Delimitação do tema**

No presente trabalho pesquisamos como está prevista a organização da Educação Especial (EE) para os alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMF) e com isso percebemos a relação entre as modalidades EJA e EE e o processo de escolarização de jovens e adultos com deficiência. Nesse estudo focamos nosso olhar para a EJA no Ensino Fundamental (Presencial e Semipresencial). Esse recorte da etapa de ensino foi proposto devido à distribuição das responsabilidades educativas considerando que o Ensino Fundamental é assumido pela RMF e o Ensino Médio é atribuição do governo do estado, distribuição que se mantém nas etapas da EJA.

Ao refletir acerca da articulação entre EJA e EE percebemos algumas semelhanças em relação as suas propostas e objetivos de ensino. Ambas apresentam-se como estratégias de inclusão educacional. A EJA tem como objetivo oportunizar educação àqueles que não tiveram acesso em idade escolar, ou seja, incluir o aluno novamente ao processo de escolarização. A EE oferece atendimento educacional especializado para incluir os alunos com deficiência no ensino regular, historicamente e majoritariamente marginalizados do ensino regular e matriculados em instituições segregadas. Tanto o trabalho da EJA como da EE são organizados para um público que historicamente ficou fora, ou foi colocado para fora, dos processos formais de escolarização e que na atual conjuntura são alvo de políticas de inclusão educacional.

### **1.2 Justificativa**

A escolha desse tema está relacionada ao projeto de pesquisa intitulado: “A escolarização de alunos com deficiência e rendimento escolar: uma análise dos indicadores educacionais em municípios brasileiros” (2010 - 2014) do qual participei desde que ingressei como bolsista de iniciação científica na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no curso de Pedagogia. Esta pesquisa teve caráter interinstitucional, envolvendo investigadores da Universidade Estadual de Londrina (UEL), da Universidade Federal de São Carlos



(UFSCar), da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)<sup>1</sup>.

Nesse grupo foram desenvolvidas várias pesquisas com base em coletas e tratamento dos microdados do Censo Escolar, tendo como eixo agregador o projeto de pesquisa nacional mencionado. Durante as análises e debates dos microdados, sentimos a necessidade de focar a pesquisa dos índices educacionais nas etapas, modalidades de ensino, com isso iniciamos o tratamento e análise com microdados da EJA. Tal opção foi decorrente do cruzamentos de dados das matrículas de alunos com deficiência nas diferentes modalidades no qual percebeu-se a incidência desse público na modalidade EJA. E com isso observou-se a possível contribuição que os microdados proporcionariam para a pesquisa de TCC, principalmente para apreender a incidência de alunos com deficiência na EJA em Florianópolis. Foi por meio dos microdados que identificamos a existência de alunos da EE na EJA.

Durante minha participação no projeto de pesquisa supramencionado, quando da necessidade de dividir a equipe de pesquisa por modalidades, senti inclinação em pesquisar a EJA, em parte porque no curso de Pedagogia estudamos muito a Educação Infantil e os Anos Iniciais. Então quis me aventurar, quis conhecer como se configura a EJA. Estudei minha vida inteira em escola pública e sempre ouvi falar na EJA que ocorria no período noturno, alguns professores meus também eram professores da EJA. Então eu sempre ouvi conversas sobre a EJA, mas nunca entendi exatamente o que era e como funcionava a modalidade. O que me motivou mais ainda para pesquisar a EJA e os alunos com deficiência foi quando realizei uma pesquisa para a produção de um artigo na disciplina, onde fui em um núcleo da EJA e fiz uma entrevista com a coordenadora do núcleo e percebi que essa modalidade sofre um descaso. A partir de então, essa foi a motivação principal do estudo.

Ao longo do estudo contamos com a sustentação acadêmica de dois grupos de pesquisa na UFSC: Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO) e Grupo de Estudos sobre Educação Especial (GEEP), e em seminários, palestras e congressos com esta temática. Tais grupos de pesquisa vêm investigando a escola brasileira e as políticas educacionais, inclusive as políticas de EE.

A existência empírica em Florianópolis de unidades que atendem a EJA e de serviços da EE na RMF possibilitou objetivamente a realização desta pesquisa e o aprofundamento do tema.

---

<sup>1</sup> Sob a coordenação nacional da Profa. Dra. Silvia Márcia Ferreira Meletti e coordenação do núcleo da UFSC pela Profa. Dra. Maria Helena Michels. Minha orientadora de TCC participou do núcleo da UFSC como professora pesquisadora.

### **1.3 Objetivos**

A partir do tema elucidado pretendeu-se como objetivo geral: compreender a organização da Educação Especial para a escolarização dos alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Definimos como objetivos específicos: conhecer a organização da EJA na RMF; verificar e analisar quantitativa e qualitativamente a presença de estudantes na EJA em Florianópolis; compreender a organização da EE na RMF; analisar possíveis aproximações e distanciamentos entre a proposta pedagógica da EJA e a proposta pedagógica da EE em Florianópolis.

No presente trabalho quando é indicado que se pretendeu pesquisar a organização da EJA para os alunos com deficiência, em relação ao termo organização nos referimos a três fatores: a organização estrutural dos serviços na RMF, incluindo infraestrutura e a institucionalidade; a organização da legislação, ou seja, como os documentos políticos oficiais estão organizados em relação aos alunos com deficiência na EJA; a organização pedagógica, como está proposta pedagogicamente essa organização.

### **1.4 Procedimentos Metodológicos**

Para alcançar esses objetivos a pesquisa seguiu alguns procedimentos metodológicos, como revisão de literatura, análise documental e coleta/tratamento/análise de microdados.

A revisão de literatura como procedimento metodológico foi de extrema importância e o passo inicial da pesquisa, pois foi por meio desse processo que traçamos um panorama das pesquisas sobre o tema nas produções acadêmicas realizadas no Brasil. Estar por dentro dos debates acerca dessas duas modalidades e suas interlocuções foi ao mesmo tempo esclarecedor e gerador de novos questionamentos ao longo do trabalho. Além de propiciar um embasamento teórico para o trabalho, proporcionou uma direção para o foco principal da pesquisa. A revisão de literatura facilitou a delimitação do tema, pois esse procedimento permite perceber as tendências nas produções acadêmicas, o que contribuiu com a delimitação do tema no contexto das necessidades que surgem dos debates teóricos atuais. Quando pesquisamos, desejamos que o tema possa contribuir para buscar respostas e reflexões para a demanda de questionamentos que surgem na área. Segundo Gil (2010),

Esse levantamento bibliográfico preliminar pode ser entendido como um estudo exploratório, posto que tem a finalidade de proporcionar a familiaridade do aluno com a área de estudo na qual está interessado, bem

como sua delimitação. Essa familiaridade é essencial para que o problema seja formulado de maneira mais clara e precisa (GIL, 2010, p. 46).

Uma revisão de literatura serve para localizarmos – em alguma fonte de consulta ou banco de dados –, selecionarmos, lermos, sistematizarmos e analisarmos artigos, periódicos, dissertações, documentos oficiais etc., para nossa pesquisa. Precisamos ter uma seleção minuciosa, pois não iremos utilizar todas as obras que existem sobre o tema da pesquisa (EVANGELISTA, 2012). “A escolha preliminar, ainda caótica, deve respeitar a pertinência aos objetivos inicialmente propostos, evitando-se tanto o alargamento exagerado da busca, quanto o seu estreitamento.” (EVANGELISTA, 2012, p. 56).

A pesquisa bibliográfica que realizamos na revisão de literatura nos permite conhecer várias teorias e visões sobre um determinado assunto, pois teremos acesso a uma variedade de trabalhos acadêmicos (GIL, 2010). Procuramos, com base nesse procedimento, escolher um caminho teórico-metodológico mais condizente com a pesquisa.

A partir de um balanço de produções, tentamos compreender como vem sendo discutido os estudos sobre a EJA e EE no Brasil. Procuramos perceber como tais produções podem contribuir e possibilitar algumas reflexões para o estudo.

Percebemos que estudos que pesquisam alunos com deficiência na EJA e que relacionam as duas modalidades, EJA e EE, são escassos, o que indica a pouca importância destinada ao tema. Ao observar, nessa produção, o processo histórico de constituição da EJA também é possível perceber que ganham maior importância recentemente – principalmente após a década de 1940, quando a UNESCO deu um maior foco em discussões sobre a educação de adultos. Trata-se, portanto, de temática recente e pouco explorada nos estudos na área da Educação.

Desenvolvemos buscas por pesquisas em artigos de periódicos, dissertações e teses e trabalhos em eventos. Para tanto trabalhamos com fontes tais como o portal da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e em anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e da Associação Nacional de Pós-Graduação da Região Sul (ANPEd-Sul). Utilizamos de descritores específicos como: EJA e Educação Especial; Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial; alunos com deficiência e EJA; alunos com necessidades educacionais especiais e EJA. Foram localizados 23 artigos, quatro dissertações e duas monografias sobre alunos com deficiência na EJA, além de trabalhos que tratam apenas da EE e trabalhos que tratam apenas da EJA. Quando desenvolvida a busca das

produções não trabalhamos com um recorte temporal específico, foi realizada uma busca aberta.

Verificamos um conjunto de trabalhos relacionados ao tema. Destacamos autores da área da EJA como Sérgio Haddad, Maria Clara Di Pierro, Jane Paiva, Regina Bittencourt Souto. Além disso, destacamos produções do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) que vem contribuindo com as reflexões sobre o tema<sup>2</sup>, principalmente as dissertações sobre EJA, de Lêda Letro Ribeiro com o título: “Formação Inicial do Professor da Educação de Jovens e Adultos: Projeto para o Futuro?” de 2012 e de Gabriel D’Ávila com o título: “Do berço ao túmulo: A estratégia de Educação ao Longo da Vida na Educação de Jovens e Adultos para a Sociedade Capitalista” do ano de 2012. Tais produções compõem as reflexões do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO), no qual acompanhei seu processo de construção pela participação no grupo. Além disso, os autores tiveram participação ativa no meu processo formativo com vias à construção do TCC.

Dentre os autores do campo da EE, tomamos como referência os trabalhos de José Geraldo Silveira Bueno, Silvia Márcia Ferreira Meletti, Mônica de Carvalho Magalhães Kassar, Kátia Regina Moreno Caiado, Adriana Lia Frizman Laplane, Maria Helena Michels, Rosalba Maria Cardoso Garcia e Maria Sylvia Cardoso Carneiro.

Encontramos também produções que articularam a EJA e a EE, as quais abordam a presença de alunos com deficiência na EJA. Ocorreu outro refinamento dessas pesquisas, focando para a organização, onde foram selecionados para o estudo 16 artigos e uma dissertação.

---

<sup>2</sup> Produções do PPGE na área de EJA: Teses – PASSOS, Joana Celia dos. Juventude negra na EJA : os desafios de uma política pública, 2010. XAVIER, Marcia Rejania Souza. Comunicação, conhecimento e docência: dimensões do processo de formação de educadores no contexto da educação de jovens e adultos, 2010. Dissertações – ABREU, Anderson Carlos Santos de. Concepções de professores da rede municipal de ensino de Florianópolis: educação de jovens adultos e conhecimento (escolar), 2014. CABRAL, Paula. Formação continuada de professores na EJA: qual o lugar dos sujeitos estudantes?, 2013. GAYA, Sidneya Magaly. Elementos constitutivos da e para a educação de jovens e adultos na formação de professores em cursos de Pedagogia em Santa Catarina, 2012. GARCIA, Rafael Wionosky. Tempos modernos : relações entre as narrativas de alunos de EJA e a cultura do tempo escolar, 2011. NUNES, José Manoel Cruz Pereira. Sujeitos da educação de jovens e adultos: produção da permanência no ensino médio regular noturno, 2010. AGUIAR, Paula Alves de. Leituras de alfabetização da EJA : práticas de letramento em construção, 2009. BERGER, Daniel Godinho. Trajetórias territoriais dos jovens da EJA, 2009. MAGALHÃES, Murilo Genazio. Jovens egressos da educação de jovens e adultos : possibilidades e limites, 2009. VIEIRA, Margarete da Rosa. Vozes de ébano : um estudo das representações sociais sobre os saberes escolares de estudantes afro-descendentes na educação de jovens e adultos do município de São José - Santa Catarina, 2009. VANSUITA, Ana Paula. Educação de jovens e adultos do campo: um estudo sobre o PRONERA em Santa Catarina, 2007. SILVA, Samuel Ramos da. Movimento, comunicação e linguagem na educação de jovens e adultos do MST, 2003. XAVIER, Marcia Rejania Souza. Educação e religião: os entre-lugares da educação de adultos na ação educativa do PEACE, 2003.

**QUADRO 1 – Artigos de periódicos que articulam EJA e Educação Especial**

<b>ANO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>TÍTULO</b>
2013	Jéssica de Brito e Juliane A. de Paula Perez Campos	Escolarização de Jovens e Adultos com Deficiência Intelectual: considerações sobre as pesquisas em dissertações e teses no período de 1988 a 2008
2013	Clarissa Haas e Cláudio Roberto Baptista	A Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial: os sujeitos e as políticas públicas em foco
2013	Fabiana de Oliveira Lima e Nilson Rogério da Silva	O Perfil dos Alunos da Educação de Jovens e Adultos Hoje: tempos de inclusão
2012	Windyz Brazão Ferreira	EJA & Deficiência: estudo da oferta da modalidade EJA para estudantes com deficiência
2011	Maria da Conceição Bezerra Varella	EJA e Educação Especial: caminhos que se cruzam
2011	Maria Edith Romano Siems	Educação de Jovens e Adultos com Deficiência: saberes e caminhos em construção
2011	Sinara Pollom Zardo	A Organização do Atendimento Educacional Especializado no Sistema de Ensino Brasileiro para Jovens com Deficiência: a ótica dos gestores de estado da educação
2011	Juliane A. de Paula Perez Campos e Márcia Duarte	O Aluno com Deficiência na EJA: reflexões sobre o atendimento educacional especializado a partir do relato de uma professora da educação especial
2011	Taísa Grasiela G. Liduenha e Silvia Márcia Ferreira Meletti	Escolarização de Alunos com Deficiência na Educação de Jovens e Adultos: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros (2007-2010)
2010	Taísa Grasiela G. Liduenha	A Trajetória Escolar de Alunos da Educação de Jovens e Adultos oriundos de Classe Especial
2010	Annie Gomes Redig	Reflexões sobre o ensino itinerante na EJA: o relato de uma professora especialista
2008	Edna Castro de Oliveira	Educação de Jovens e Adultos com Necessidades Especiais: rastreando alguns apontamentos para reflexão
2008	Maria José Calado	A Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais na Educação de Jovens e Adultos
2007	Mirella Villa A. T. Fonseca	Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial: versões e inserções
2007	Maria de Fátima Carvalho	Reflexões sobre a Inclusão de Jovens e Adultos com Deficiência Mental na EJA
2006	Maria de Fátima Carvalho	Educação de Jovens e Adultos com Deficiência Mental: inclusão escolar e constituição dos sujeitos

Fonte: Elaborado por Renata Soares da Silva.

Selecionamos também produções que tratam sobre a deficiência mental e deficiência intelectual na EJA por ser uma deficiência de maior incidência nessa modalidade, conforme verificado nos microdados do Censo Escolar. Destaca-se, nesse caso, os artigos da autora Maria de Fátima Carvalho como apresentado no quadro.

Ainda como apoio utilizamos a dissertação de Taísa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves com o título “Escolarização de Alunos com Deficiência na Educação de Jovens e Adultos: Uma Análise dos Indicadores Educacionais Brasileiros” do ano de 2012.

Como segundo procedimento de investigação, desenvolvemos uma pesquisa documental com base em documentos oficiais da EJA e da EE, em âmbito municipal e tomamos como parâmetro os documentos oficiais da política nacional. Pretendeu-se conhecer por meio dos documentos a organização estrutural e institucional dos serviços da EJA e da EE, principalmente a organização do AEE. Como primeiros elementos, constatamos que o AEE nas salas multimeios (SM) é o serviço que oferece atendimento aos alunos com deficiência na EJA na RMF cuja maior incidência é a deficiência mental. O Centro de Apoio para o Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP) atende os estudantes cegos e com baixa visão. Em relação aos estudantes surdos na EJA, a RMF propõe a presença do professor auxiliar de LIBRAS. Procuramos, portanto, conhecer como está prevista a organização do trabalho pedagógico do professor – tanto o professor do AEE quanto o professor da classe comum – para os alunos com deficiência na EJA, ou seja, a proposta pedagógica presente nos documentos. Analisamos os documentos sempre confrontando as duas modalidades. Essa organização também foi observada e investigada a partir dos microdados do Censo Escolar.

Entre os documentos oficiais que orientam a EJA e que foram utilizados nesse trabalho, destacamos como documentos nacionais: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394 de 1996 que trata da EJA no Capítulo II e seção V; Parecer CNE/CEB nº11/2000 e a Resolução CNE/CEB nº1/2000 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA; Parecer CNE/CEB nº. 23/2008; Parecer CNE/CEB nº 6/2010 e Resolução CNE/CEB nº 3/2010 e Projetos de Lei como o Plano Nacional de Educação. Dentre os documentos municipais elencamos: Diretrizes para a Implantação do Plano de Curso da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis do ano de 2012; Resolução nº 02/2010; Plano Municipal de Educação de Florianópolis do ano de 2010 onde tem como um dos eixos temáticos a EJA. Em 1997 o

Estado de Santa Catarina iniciou um maior interesse nessa etapa de ensino, criando assim uma Proposta Curricular do Estado para essa modalidade também.

Entre os documentos oficiais que orientam a EE e que foram utilizados nesse trabalho, destacamos como documentos nacionais: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394 de 1996 onde trata da Educação Especial no Capítulo V; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008); Parecer CNE/CEB nº 17/2001 e Resolução CNE/CEB nº 2/2001 que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; Portaria Normativa nº13 de 2007 que dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”; Decreto 6.571 de 2008; Parecer CNE/CEB nº 13/2009 e Resolução CNE/CEB nº 4/2009; Decreto 7.611 de 2011 e Lei nº 12.796 de 2013. Como documentos municipais elegemos: Programa Escola Aberta às Diferenças do ano de 2004; Documento Orientador da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis do ano de 2007; Plano Municipal de Educação de Florianópolis do ano de 2010, o qual tem como um dos eixos temáticos a Educação Especial; Portaria nº 007/2014.

Em toda a análise documental focamos nos documentos políticos oficiais de Florianópolis, mas sempre tomando como referência a política maior, no caso, documentos gerais da política nacional, tanto da EJA como da EE, que são norteadores da legislação dessas modalidades no município.

Com esse estudo documental percebemos como a EJA na RMF se orienta para atender os alunos com deficiência nesta modalidade e como a EE, mediante os serviços disponíveis, se organiza para atender os alunos que frequentam a modalidade EJA. Com base nesses documentos verificamos a presença de alguns conceitos e termos como: inclusão, inclusão escolar, escolarização, deficiência, salas multifuncionais<sup>3</sup>, Atendimento Educacional Especializado (AEE), embora não tenham sido problematizados de maneira verticalizada.

A pesquisa tem como pano de fundo as políticas educacionais. Ao longo da pesquisa buscou-se sempre entender e analisar o conteúdo dos documentos, qual a concepção de educação e de sociedade que eles transmitem.

[...] encontrar o sentido dos documentos e com eles construir conhecimentos que permitam não apenas o entendimento da fonte, mas dos projetos históricos ali presentes e das perspectivas que – não raro obliteradas no texto – estão em litígio e em disputa pelo conceito, pelo que define o mundo, pelo

---

<sup>3</sup> Ou salas multimeios de acordo com a Política de Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

que constitui a história. Podemos afirmar que trabalhar com documentos significa aceder à história, à consciência do homem e às suas possibilidades de transformação (EVANGELISTA, 2012, p. 58).

Com isso, analisamos documentos oficiais da EJA confrontando com documentos oficiais da EE, pois consideramos que há similaridade entre os discursos políticos. Estudamos os documentos para buscar entender a organização dessas modalidades e suas características, buscando elos entre as duas modalidades.

A política existe em uma sociedade como expressão dos interesses de todos organizados em uma única instância, o Estado. Porém, organizados de forma desigual e hierárquica. Mas nem sempre essa definição de política, principalmente política social, é a que está aparente. A política se efetiva em meio a conflitos de classes e ao fortalecimento de uma concepção de mundo que faz parecer coletivo o interesse particular (GARCIA, 2007). Como Garcia (2007) assinala, a sociedade é um espaço de lutas constantes, pois é composta de forças sociais com diferentes interesses que se organizam para disputar e transformar a política vigente. O conflito de classes constitui o cerne das mudanças sociais. Mas no interior dessa dinâmica, grupos sociais identificados por outras singularidades, aparentemente descolados da luta de classes, mas de fato, partes desses litígios, ganham maior ou menor organização social, produzindo mudanças na legislação e nas políticas sociais. A concepção de mundo que a política expressa por não ser de todos, muitas vezes oculta a realidade social.

Assim ocorre com as políticas educacionais que difundem uma concepção de educação não formulada por aqueles que usufruem dessas políticas públicas. A política educacional que chega até a escola por meio de diretrizes, leis e metas também sofrem confrontos, pois nem sempre professores exercem o que está pontuado nas políticas devido a diferentes compreensões sobre a educação. Como as políticas chegam a escola por meio de textos, documentos, também tem a fragilidade de serem interpretadas de várias maneiras (GARCIA, 2007).

Todavia, alguns temas são mais enfatizados, com o intuito de que sejam incorporados pelos professores. Estes, por sua vez, estabelecem uma relação ativa e direta com a política, concordam com alguns pontos do debate, discordam de outros, num processo de reelaboração de sentidos que tem repercussões sobre seus discursos e práticas (GARCIA, 2007, p.134).

Na área da educação também ocorrem disputas assim como as lutas de grupos sociais, pois a escola possui concepções próprias que normalmente não são privilegiadas nas políticas educacionais.



Como terceiro procedimento, trabalhamos também com os microdados do Censo Escolar do INEP/MEC do ano de 2007 a 2013 do banco de matrículas, a partir de um programa de leitura (*software*) de dados IBM SPSS – Statistical Package for the Social Sciences – Statistic 20. A partir desses dados procurou-se caracterizar as matrículas totais da EJA na RMF e matrículas de alunos com alguma deficiência na EJA. Além de mapear e quantificar as escolas que ofertam EJA e a presença do AEE. Os microdados consistem em dados auxiliares que permitem localizar a incidência de matrículas de alunos com deficiência na EJA e por meio da análise dos microdados, nos permitem ter uma visão mais ampliada para dialogar com a problemática da pesquisa. Os microdados trazem outro olhar sobre a realidade que está posta nos documentos. E buscar conhecer outro meio de perceber a mesma realidade pode oferecer qualidade para a pesquisa.

O Censo Escolar é um levantamento anual de dados estatístico-educacionais de âmbito nacional, coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A coleta é feita em todas as escolas públicas e privadas do país, responsáveis pelo preenchimento de um formulário disponível no sistema on-line Educacenso. Trata-se do principal instrumento de coleta de informações sobre a educação básica, que abrange suas diferentes etapas e modalidades coletando dados sobre estabelecimentos, matrículas, funções docentes, movimento e rendimento escolar (MELETTI; BUENO, 2010, p.7-8).

Ao trabalhar com dados estatísticos não estamos reduzindo o trabalho a um método apenas quantitativo. Trabalhar com dados estatísticos envolve também o desenvolvimento de uma análise qualitativa. Verificar como está organizada a escolarização dos alunos com deficiência na EJA na RMF por meio também dos microdados é mais uma forma de mobilizar dados que constituem uma pesquisa qualitativa. Tanto o método qualitativo como o quantitativo se voltam para o mesmo objeto de pesquisa. Existe uma unidade dialética entre os dois. “Nessa perspectiva dialética, simplesmente não há quantidade sem qualidade, nem qualidade sem quantidade; a unidade entre essas duas dimensões do real está em sua inseparabilidade ou exigência recíproca, não em qualquer identidade imaginária entre ambas.” (FERRARO, 2012, p.144). A realidade social é constituída de elementos quantitativos e qualitativos. Por isso nos debruçamos sobre os dados estatísticos, pois acreditamos que no quantitativo existe também uma qualidade. “[...] não importa quão precisas sejam as medidas, uma vez que ‘o que é medido continua sendo uma qualidade’, de sorte que ‘num sentido fundamental a pesquisa pode ser chamada de qualitativa’” (FERRARO, 2012, p. 137).

Além de trabalhar com o tratamento dos microdados do Censo Escolar do INEP/MEC, também utilizamos as Sinopses Estatísticas, pois para alguns casos os dados são difíceis de obter, mas necessários para a análise, como é o caso dos dados nacionais e estaduais, que foram conseguidos por meio das sinopses. Utilizar outra forma de tabular os dados pode incorrer no risco de se ter dados imprecisos ou diferentes do que se vêm obtendo até então.

As Sinopses Estatísticas que apresentam os dados dos censos educacionais revelam aspectos imprecisos e ambíguos em sua metodologia de coleta de dados. A título de ilustração podemos citar a imprecisão da definição da população alvo da educação especial, agravada pelos sistemas de avaliação e de classificação do alunado, analisada anteriormente. Podemos também indicar a alternância das categorias de dados. Isso porque podemos considerar a metodologia de coleta como uma 'auto-declaração' escolar feita nos limites de um sistema que estabelece previamente categorias imprecisas (MELETTI; BUENO, 2010, p.8).

Para analisar os dados utilizamos o processo de tabulação, o qual favorece uma melhor visualização. Outro processo que amplia a qualidade de análise são os cálculos estatísticos com os microdados, em que calculamos as porcentagens de alguns casos (GIL, 2010). O trabalho com microdados é complexo, pois exige muita atenção do pesquisador, muita cautela para transferir os dados para uma tabela e muito conhecimento prévio dos dados e do programa de leitura dos microdados.

Para bem decidir acerca dos indicadores é necessário que o investigador seja dotado de grande intuição e sólidos conhecimentos sobre o tema pesquisado. Caso contrário, a pesquisa, a despeito de revestir-se de grande aparato técnico, tenderá a produzir resultados bastante equivocados (GIL, 2010, p. 102).

A escolha desse período no trabalho com os microdados se deve ao fato da pesquisa de TCC estar vinculada a um projeto de pesquisa de caráter interinstitucional, vinculado ao Observatório da Educação/CAPES, coincidindo o recorte temporal para coleta de dados.

A partir da coleta de dados mediante os procedimentos relatados pretendemos compreender como estão organizados os serviços da EE na EJA e conhecer como está previsto o trabalho pedagógico com/para os sujeitos da EE.

Com esses procedimentos metodológicos esperamos que além de responder algumas perguntas levantadas e oportunizar conhecer mais sobre essas duas modalidades educacionais e sua relação, levantar novas perguntas para que discussões sobre esse tema não cessem.

## 1.5 Problemática

A educação de adultos começa a ter maior importância no Brasil a partir da década de 1940, devido a alguns acontecimentos históricos da época, como o êxodo rural e a industrialização que naquele momento histórico se julgava essencial e primordial uma educação para a qualificação desse público que estava se mudando para a cidade e se empregando em fábricas. A partir desse período as discussões da educação se voltam também para a educação de adultos, inclusive com o envolvimento da UNESCO que passa a discutir e criar metas para a educação desse público (DI PIERRO; MASAGÃO; JOIA, 2001).

Compreende-se a EJA como uma modalidade de ensino que oferece uma educação voltada para jovens e adultos (inclusive os idosos) fora da idade escolar obrigatória para que possam ter direito à escolarização, ampliação dos conhecimentos e possível acesso aos bens culturais de forma a aumentar sua participação na sociedade. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996, a EJA é definida como:

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

**§ 1º.** Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996, p.15).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais foram encontradas três funções fundamentais para a EJA. Função reparadora, no sentido de suprir a educação que foi negada ao aluno em idade escolar. Função equalizadora em que anuncia o direito a uma educação digna para todos os cidadãos, principalmente aqueles que são marginalizados ou excluídos da sociedade. Função permanente, pois se propõe a qualificar o jovem, o adulto (BRASIL, 2000a).

Uma proposta de educação de adultos em Florianópolis existe desde 1970 com características do antigo MOBREAL. Com o passar dos anos e de acordo com os momentos históricos da EJA nacionalmente, o município de Florianópolis segue os mesmos moldes da EJA em âmbito nacional. Com a criação da Fundação EDUCAR a EJA configura-se de acordo com esse modelo. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 a EJA em Florianópolis segue o modelo de Ensino Supletivo. Até chegar como é atualmente, em Cursos de EJA.

A finalidade da EJA ofertada na RMF está caracterizada no documento de Diretrizes da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis como “atender estudantes que por motivos diversos, não tiveram a possibilidade de realizar o processo de escolarização formal na idade considerada adequada pela legislação” “ou migraram diretamente do ensino fundamental e buscam possibilidades de aceleração dos estudos.” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p.3 e 6). Segundo Bins atualmente “a Educação de Jovens e Adultos, inserida em ações sócio-políticas, se constitui em uma ‘nova concepção de escola’, que se propõe a recuperar o atraso escolar, tendo como meta garantir a educação regular.” (BINS, 2007, p. 36).

Na resolução municipal do ano de 2010 está assinalado que:

**Art. 1º** A Educação de Jovens e Adultos - EJA, mantida pelo Poder Público Municipal, como modalidade do Ensino Fundamental, constitui-se direito dos jovens e adultos e como dever do Estado, tendo atribuição de assegurar, gratuitamente, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características dos estudantes, seus interesses, suas condições de vida e de trabalho, mediante educação de qualidade àqueles que não tiveram acesso e/ou não concluíram o Ensino Fundamental na idade própria (FLORIANÓPOLIS, 2010a, p.1).

Atualmente a RMF conta com nove núcleos de EJA distribuídos pelo município nas Unidades Educativas (UE). No ano de 2013 a EJA na RMF contava com 1.217 alunos matriculados nos Cursos de EJA. Desde que existe a EJA na RMF, existem alunos com deficiência matriculados nessas classes comuns de EJA. No ano de 2013, a RMF contava com 19 alunos com deficiência na EJA, que significa 1,5% em relação às matrículas totais de EJA na RMF.

No capítulo V da LDBEN – com alteração dada pela Lei nº 12.796 –, compreende-se a EE como:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2013, p. 2).

No Artigo 3 da Resolução CNE/CEB nº 2 de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica entende-se por Educação Especial:

Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos

educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001, p.1).

No Plano Municipal de Educação de Florianópolis é definida a EE como uma:

[...] modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades; realiza o atendimento educacional especializado; disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (FLORIANÓPOLIS, 2010b, p.91).

Podemos perceber que a definição de EE presente no Plano Municipal de Educação de Florianópolis é igual ao que está na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. O que indica um alinhamento da política municipal a política nacional.

No Documento Orientador da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2007, p. 1) a Educação Especial visa “garantir as condições de o aluno, com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação, frequentar a escola comum com a qualidade e as condições de acesso ao conhecimento formal”.

A EE começa ter maior importância em Santa Catarina e em Florianópolis a partir da década de 1960 com as primeiras classes especiais. Com o passar dos anos foi se ampliando discussões e avanços nessa área, foram sendo criadas instituições especializadas para pessoas com deficiência, como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE)<sup>4</sup>, a Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), Associação Catarinense para Integração do Cego (ACIC), Instituto de Audição e Terapia da Linguagem (IATEL) (MARTINS, 2003). Expandiram-se os serviços especializados para esse público, até se transformar nos serviços da EE que se tem até os dias atuais, tendo o AEE como o principal serviço para alunos com deficiência matriculados nas classes comuns do Ensino Regular.

Na RMF os serviços da EE são expressos no AEE que ocorre nas SM em UE do município. A RMF conta com 22 polos de SM. No ano de 2013 a RMF possuía 508 alunos com deficiência em todas as etapas e modalidades escolares.

Em meio aos debates e reflexões proporcionados por grupos de pesquisas percebemos a necessidade de problematizar a organização da escolarização e a própria escolarização em si, como está se dando a escolarização na EJA junto com a organização dos serviços da EE. A RMF já tem uma história da EJA no município, tem há anos toda uma organização própria,

---

<sup>4</sup> A APAE surgiu primeiramente no estado do Rio de Janeiro no ano de 1954.

diferenciada e inovadora da EJA. Já a EE também com sua proposta de inclusão escolar e a configuração das SM no município tem uma qualidade própria. Contudo, refletimos sobre esse cruzamento, ou seja, a organização da EE dentro da modalidade da EJA, como se organiza quando os alunos da EE estão na EJA? A EE consegue atender aos alunos com deficiência na EJA e o Ensino Regular? A EE continua promovendo seus ideais de inclusão escolar, principalmente de incluir o aluno com deficiência ao processo de escolarização? De que modo isto se configura na EJA? A partir disso trouxemos como problemáticas iniciais algumas questões: como ocorre o AEE na EJA? Como se dá a escolarização dos jovens e adultos com deficiência na EJA? Para tais alunos há a necessidade de um plano pedagógico diferenciado? Como os professores, tanto da EJA como o professor do Atendimento Educacional Especializado, segundo os documentos oficiais, se organizam para atender aos alunos com deficiência? Existe possibilidades de diálogo entre os professores das modalidades mencionadas? Como está proposto o trabalho em relação à didática para esse público na EJA? Quais as condições de infraestrutura das escolas da RMF que está prevista, para atender a EJA nos períodos diurno e noturno e AEE no contraturno?

## **1.6 Organização do Trabalho**

Além da introdução, o trabalho está organizado em mais três capítulos. Expomos no segundo capítulo a EJA na RMF, suas legislações, proposta educativa, proposta curricular, etapas de ensinos que a rede abrange, origem da EJA e sua história, estrutura, as instituições escolares que comportam essa modalidade, dados numéricos oficiais e os sujeitos que participam dessa modalidade. Utilizamos tabelas com microdados do Censo Escolar para analisar como essa modalidade vem se desenvolvendo ao longo dos anos e como tem se organizado em relação aos números de matrículas em etapas de ensino, em nível nacional, estadual e municipal. Além disso, apresentamos mapas, que expõem os núcleos da EJA.

No terceiro capítulo pretendeu-se dar a saber sobre a história da EE, instituições especializadas e serviços para o ensino regular no estado e na RMF. Analisamos a legislação e procuramos conhecer a organização da EE, buscando compreender os serviços, informações sobre os polos de AEE, professores e profissionais que trabalham nessa área, mas buscando analisar as articulações entre as modalidades EJA e EE. Com o auxílio de um mapa verificamos a quantidade e a localização dos polos de AEE nas UE da RMF. Um tópico do capítulo três foi dedicado à discussão sobre a articulação pedagógica entre a EJA e os serviços da EE, no caso do AEE na RMF, apontando alguns desafios que a rede de ensino enfrenta.

Utilizamos algumas pesquisas para apresentar como essa discussão vem se dando nas produções acadêmicas, conhecendo como ocorre essa articulação em outros estados e municípios verificando o quanto essas realidades se assemelham em alguns pontos da realidade na RMF. Também utilizamos o cruzamento de mapas com polos de AEE e núcleos de EJA juntos, para auxiliar na análise da articulação pedagógica entre EJA e EE.

Desenvolvemos, por meio dos microdados do Censo Escolar, uma caracterização/mapeamento quantitativo de alunos com deficiência na EJA, bem como sobre os tipos de deficiência presentes, em quais etapas estão, se recebem ou não um apoio especializado e outras informações que emergiram como necessidade ao longo do trabalho. Tomamos esses dados como norteadores para a pesquisa.

Por fim, apresentamos algumas considerações finais relativas à pesquisa desenvolvida.

## **2. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: HISTÓRIA, LEGISLAÇÃO E ORGANIZAÇÃO**

### **2.1 Introdução**

Tendo em vista o objetivo geral desse trabalho: compreender a organização da Educação Especial (EE) para a escolarização dos alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMF), apresentamos aqui um panorama da organização da EJA em Florianópolis. O estudo remete à Educação Especial (EE) em seus mecanismos para o atendimento dos alunos jovens e adultos, e sua interface com a modalidade EJA. Para compreender tais relações precisamos explicitar e aprofundar sobre a organização da EJA na RMF, mas sempre tendo como foco central a escolarização dos estudantes vinculados à EE.

Cumpramos lembrar que a educação de jovens e adultos é um termo cunhado recentemente, ao final do século passado. A educação formal voltada para os adultos começou a ter importância no Brasil a partir da década de 1930. Na Constituição de 1934 essa educação foi mencionada pela primeira vez como direito do cidadão adulto: “ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensiva aos adultos” (BRASIL, 1934). Essa maior importância a esse ensino ocorreu também devido a aceleração da urbanização através de migrações da população da área rural para a área urbana – êxodo rural – e com o aumento da industrialização. Isso exigiu uma formação, uma certificação educacional voltada para o mercado de trabalho. Adultos que não tinham escolaridade desenvolvida e concluída foram levados a voltar para as escolas e, como já estavam fora da idade apropriada para a educação escolar, buscavam a educação de adultos, na época caracterizada como uma educação compensatória no antigo modelo de ensino supletivo, no qual o que mais se valorizava era a conclusão da formação (DI PIERRO; MASAGÃO; JOIA, 2001). A partir de 1940 foram criados pelo governo federal vários programas e ações voltados à educação desse público, como citado a seguir:

a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário em 1942, do Serviço de Educação de Adultos e da Campanha de Educação de Adultos, ambos em 1947, da Campanha de Educação Rural iniciada em 1952 e da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo em 1958 (DI PIERRO; MASAGÃO; JOIA, 2001, p.59).

Nesse período havia uma preocupação dos educadores e da população com a melhoria da educação em vários níveis. Esse período foi de grandes lutas, reformas educacionais e



concomitantemente a educação voltada para os adultos foi ganhando mais força política (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Segundo Di Pierro, Masagão e Joia (2001), a educação de adultos já era considerada fundamental na elevação dos níveis educacionais da população. Nesse momento também havia uma pressão dos organismos multilaterais – principalmente a UNESCO – sobre os países subdesenvolvidos para a ampliação e melhoria da educação dos adultos nesses países. Entre os anos de 1960 e de 1964 – antes do golpe militar – a educação de adultos começou a ser pensada com uma proposta metodológica, principalmente com o surgimento das ideias de Paulo Freire<sup>5</sup> que voltava seus estudos e pesquisas aos adultos analfabetos. Suas ideias:

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 (DI PIERRO; MASAGÃO; JOIA, 2001, p.60).

Os autores ressaltam a importância das ideias de Paulo Freire para a ação dos movimentos sociais a favor de uma educação de qualidade para os adultos. Foi um período com grandes movimentos sociais das camadas populares, “embaladas pela efervescência política e cultural do período, essas experiências evoluíam no sentido da organização de grupos populares articulados a sindicatos e outros movimentos sociais” (DI PIERRO; MASAGÃO; JOIA, 2001, p.60).

Na Lei nº 4.024 de 1961, que fixa as diretrizes e bases da Educação nacional, a educação de adultos é tratada como cursos supletivos.

Art. 27. O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento (BRASIL, 1961, p.6).

Já se percebe aqui um reconhecimento da existência de sujeitos com deficiência entre a população adulta que não desenvolveu os processos de escolaridade na idade indicada, elucidado pela possibilidade de formação de “classes especiais”.

Com o golpe militar de 1964 ocorreu uma ruptura política e uma violenta repressão o que acabou interrompendo a maioria dos programas e ações voltadas para a educação, principalmente os movimentos de educação popular, no caso a educação de adultos. Porém,

---

<sup>5</sup> Para melhor esclarecimento ler “Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire” do autor Paulo Freire, publicado no ano de 1979.

[...] este setor da educação – a escolarização básica de jovens e adultos – não poderia ser abandonado por parte do aparelho do Estado, uma vez que tinha nele um dos canais mais importantes da mediação com a sociedade (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.114).

Com isso, em 1967 foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) sob o controle do governo federal, que tinha como objetivo oferecer alfabetização aos adultos e como objetivo político dos governos militares o supervisionamento das camadas populares (HADDAD; DI PIERRO, 2000), “possibilitando ao movimento servir como agente de segurança interna do regime” (PAIVA, 1982 apud HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 115). Ainda no período militar, com a Lei Federal 5.692/71, foi regulamentada uma educação voltada para adolescentes e adultos, o Ensino Supletivo, que tem por finalidade:

a) suprir, a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria; b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte (BRASIL, 1971, p.6).

Este documento indica quatro funções do Ensino Supletivo: Suplência, Suprimento, Aprendizagem e Qualificação. O Ensino Supletivo surgiu com ideia de ser um sistema próprio e independente do Ensino Regular e com uma metodologia própria. (DI PIERRO; MASAGÃO; JOIA, 2001).

Pode-se perceber, conforme trecho acima (BRASIL, 1971, p.6), que nessa lei iniciou menções os adolescentes como público também alvo desse ensino. O que ocorre é a juvenilização da clientela (DI PIERRO; MASAGÃO; JOIA, 2001). Esse dado tem implicações na atualidade, considerando que cada vez mais novos os sujeitos começam a trabalhar e as exigências de instrução e domínio de habilidade nas empresas aumentam. As exigências do mundo atual, um mundo globalizado no qual se sobressai o uso de tecnologias sugere uma exigência do acesso ao conhecimento. Com isso, os jovens começam a procurar o Ensino Supletivo devido às exigências de certificação do mercado de trabalho. Outro fator que conduz os jovens para o Ensino Supletivo é a precariedade na escolarização do Ensino Regular público, o que tem como consequência o aumento da defasagem idade/série. Ainda que a EJA se volte para os jovens e adultos que não tiveram acesso à educação escolar na idade prevista conforme as definições do sistema de ensino, atualmente observa-se crescente procura pela EJA por parte de jovens em idade escolar, por não obter uma aprendizagem suficiente no Ensino Fundamental regular (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Tal fato

demonstra uma mudança do perfil de estudantes que acessam a modalidade da EJA, com possíveis consequências para o trabalho pedagógico a ser realizado.

A EJA em seu funcionamento atual, não é uma modalidade voltada apenas para adultos e idosos para suprir uma falha deixada pelo ensino fundamental das escolas do século passado ou como refere na LDBEN na seção V Da Educação de Jovens e Adultos no primeiro parágrafo “que não puderam efetuar os estudos na idade regular” por estarem nas atividades agrícolas familiares ou outros motivos. A EJA também é uma modalidade voltada a um público jovem que procura a escolarização não alcançada no Ensino Fundamental para se qualificarem para o mercado de trabalho. Existe um índice elevado de adolescentes na EJA o que indica uma precariedade da Educação Básica regular atual (DI PIERRO; MASAGÃO; JOIA, 2001). Definimos EJA como uma modalidade de ensino que oferece uma educação voltada para jovens e adultos ou idosos para que possam ter direito à escolarização, ampliação dos conhecimentos e possível acesso aos bens culturais de forma a aumentar sua participação na sociedade.

Retomando as mudanças ocorridas no processo de constituição da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, em 1985, com o fim da ditadura militar percebe-se gradativamente a ação dos movimentos sociais para retomar a participação popular, a abertura dos sindicatos, as lutas das frentes políticas para a redemocratização. O MOBREAL é extinto e substituído pela Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos (EDUCAR) sob responsabilidade do MEC com parcerias de empresas e municípios (HADDAD; DI PIERRO, 2000). A Fundação EDUCAR funcionava nos mesmos moldes que o MOBREAL só que sob ajustes que incorporaram algumas ideias da nova democratização. Com o processo de redemocratização foi promulgada a Constituição Federal de 1988, o que resultou em vários desdobramentos para a educação do Brasil. Inclusive para a educação dos adolescentes e adultos – ou a todos que não tiveram acesso na idade própria – conforme citado em seu artigo 208 “I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;” (BRASIL, 1988, p. 98).

Logo em 1990 a Fundação EDUCAR foi extinta, retirando assim os subsídios estatais e passando a responsabilidade da EJA para os municípios. Ocorre que nas séries iniciais do Ensino Fundamental a EJA ficou sob responsabilidade dos municípios e nas séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, dos estados<sup>6</sup>. A EJA esteve sob responsabilidade de diferentes esferas públicas no tocante à sua organização e oferta. Ao longo do tempo ela já foi

---

<sup>6</sup> Atualmente as etapas de ensino são nomeadas de anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental.

transferida para várias instituições públicas que a supervisionaram e se responsabilizavam por essa modalidade, sofrendo constantes transições. Tal processo contribuiu para que a EJA passasse a ser responsabilidade dos municípios e dos estados da federação ocorrendo a sua descentralização (BINS, 2007).

A partir desse período foram criados vários programas para dar sustentação à EJA. Os principais foram: Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC<sup>7</sup>) de 1990; Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR<sup>8</sup>) de 1995. Esses dois programas já foram extintos. Os programas da EJA que permanecem em funcionamento são Programa Alfabetização Solidária (PAS<sup>9</sup>), criado em 1997; Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA<sup>10</sup>) de 1998; Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (PROJOVEM<sup>11</sup>) de 2005; Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLDEJA<sup>12</sup>) de 2009.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 a EJA passa a ser reconhecida como uma modalidade (PORCARO, 2004) integrando a educação básica e ganha maior importância em função dos projetos do governo federal para a erradicação do analfabetismo no país (BINS, 2007). A LDBEN de 1996 define a EJA como:

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

**§ 1º.** Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996, p.15).

A LDBEN de 1996 também contempla a diminuição da idade mínima para se frequentar a EJA, fixando 15 anos para o Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio.

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

---

<sup>7</sup> Para conhecer melhor o programa veja: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000684.pdf>

<sup>8</sup> Quando criado recebeu o nome de Plano Nacional de Formação do Trabalhador. Para conhecer melhor o programa veja: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/770/691>

<sup>9</sup> Para conhecer melhor o programa veja: [http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes\\_antiores/anais16/sem01pdf/sm01ss10\\_05.pdf](http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_antiores/anais16/sem01pdf/sm01ss10_05.pdf)

<sup>10</sup> Para conhecer melhor o programa veja: <http://www.incra.gov.br/proneraeducacao>

<sup>11</sup> Para conhecer melhor o programa veja: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17462&Itemid=817](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17462&Itemid=817)

<sup>12</sup> Para conhecer melhor o programa veja: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17458&Itemid=817](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17458&Itemid=817)

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

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

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos (BRASIL, 1996, p.15).

Após a LDBEN reconhecer a EJA como uma modalidade da Educação Básica, foram renovados os movimentos e lutas em favor de seu desenvolvimento. Com a convocação da UNESCO para a V Conferência Internacional sobre a Educação de Jovens e Adultos <sup>13</sup> (CONFITEA) que iria ocorrer na Alemanha em 1997 os movimentos e frentes políticas, apoiadas por instituições governamentais e não governamentais, se organizaram e criaram um Fórum da EJA. O primeiro Fórum da EJA foi criado inicialmente no Rio de Janeiro, sendo considerado como uma experiência exitosa e apoiada pelo MEC. Tal situação levou, em alguma medida, a criação de fóruns em outros estados brasileiros. Atualmente cada estado conta com um fórum da EJA, um no Distrito Federal e um Fórum Nacional. O Fórum da EJA do estado de Santa Catarina foi criado em 1998. Os fóruns “atuam como espaços de formação, de articulação e de pressão política para o cumprimento do direito humano à educação de pessoas jovens e adultas (EJA)”<sup>14</sup>. Após a V CONFITEA os fóruns se organizaram para realizar encontros visando articulação na realização do Encontro Nacional da EJA (ENEJA). Mais tarde o MEC criou a Comissão Nacional da EJA para fortalecer os fóruns. Os grupos dos fóruns – constituídos por estudantes da EJA, educadores, gestores, pesquisadores, professores universitários – lutam para criações de políticas públicas para a EJA. Segundo Paiva, os fóruns “têm como principal objetivo inverter o rumo histórico das agendas públicas dos governos federal, estaduais e municipais, quando a EJA tinha lugar quase invisível, defendendo a implantação e a consolidação de importantes conquistas legais.” (PAIVA, 2007, p.68).

Um marco histórico político importante para a EJA foi à aprovação do Parecer CEB/CNE nº 11/2000 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de

---

<sup>13</sup> A I CONFITEA ocorreu na Dinamarca no ano de 1949; a II CONFITEA ocorreu no Canadá no ano de 1960; a III CONFITEA ocorreu no Japão no ano de 1972; a IV CONFITEA ocorreu na França no ano de 1985; a V CONFITEA ocorreu na Alemanha no ano de 1997; a V CONFITEA ocorreu no Brasil no ano de 2009. A UNESCO organiza a CONFITEA, e tem como objetivo atuar “liderar, formular e disseminar concepções e metas para a Educação de Adultos” (D’AVILA, 2012).

<sup>14</sup>Retirado do sítio eletrônico: <http://www.acaoeducativa.org.br/index.php/educacao/50-educacao-de-jovens-e-adultos/10004827-os-foruns-de-eja-e-a-defesa-do-direito-humano-a-educacao>.

Jovens e Adultos. Já em 2004, no Governo Lula, a Secretaria de Educação Continuada e Alfabetização (SECAD<sup>15</sup>) passou a organizar também programas e políticas para a EJA.

No período do Governo Lula, de 2003 a 2010, alguns programas da EJA foram desenvolvidos e ganhando força como o PROJOVEM e o Programa Brasil Alfabetizado (PBA<sup>16</sup>). Um marco importante para essa década (2000) foi a inclusão da EJA na distribuição dos recursos do FUNDEB<sup>17</sup>. Contudo, o percentual de financiamento para essa modalidade era insuficiente para atender a demanda. Quando foi incluída no FUNDEB, a EJA recebia se 15 por cento das verbas da educação, o que foi modificado com a diminuição para apenas 10 por cento.

Sucessivos governos brasileiros, com raríssimas exceções, não priorizaram ou deram a atenção merecida à escolarização desse público. Justo agora, que poderíamos ter a chance histórica de rever esta situação deplorável, com um financiamento importante e regular, criam-se estes obstáculos, estes desestímulos (CARVALHO, 2012, p. 7-8).

A EJA, em âmbito nacional, está organizada de acordo com os microdados do Censo Escolar do INEP/MEC em registros de Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional, oferecidos na forma de cursos presenciais e semipresenciais. A diferença dos cursos de EJA presencial e semipresencial é a exigência de uma frequência obrigatória mínima, presente para o curso presencial e não no semipresencial (BRASIL, 2011a).

No Parecer CEB/CNE nº 11/2000 e a Resolução CNE/CEB nº 01/2000 – que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, no Parecer CNE/CEB nº 23/2008, no Parecer CNE/CEB nº 6/2010 e a Resolução CNE/CEB nº 3/2010 definem-se algumas características básicas como a idade mínima exigida para frequentar a EJA, as competências e estruturas dos sistemas de ensino federal, estadual e municipal, o ensino à distância, a avaliação, a duração dos cursos nas etapas de ensino e outras questões.

---

<sup>15</sup> A partir de 2011 foi transformada em Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. A SECADI, segundo o site do MEC, funciona “em articulação com os sistemas de ensino, implementa políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. O objetivo da Secadi é contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais”.

<sup>16</sup> Para conhecer melhor o programa veja:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17457&Itemid=817](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17457&Itemid=817)

<sup>17</sup> Em 1996 ocorreu uma tentativa de incluir a EJA no antigo FUNDEF, porém naquela ocasião os fundos foram priorizados para os alunos entre 7 a 14 anos.

O Ensino Fundamental da EJA está em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, o mesmo ocorre com o Ensino Médio. Como apresentado na Resolução CEB/CNE nº 01/2000, no artigo 3 e 4:

Art. 3º As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental estabelecidas e vigentes na Resolução CNE/CEB 2/98 se estendem para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos no ensino fundamental.

Art. 4º As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio estabelecidas e vigentes na Resolução CNE/CEB 3/98, se estendem para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos no ensino médio (BRASIL, 2000b, p. 1).

Na Resolução CNE/CEB nº de 2000, em seu artigo 6,

Art. 6º Cabe a cada sistema de ensino definir a estrutura e a duração dos cursos da Educação de Jovens e Adultos, respeitadas as diretrizes curriculares nacionais, a identidade desta modalidade de educação e o regime de colaboração entre os entes federativos (BRASIL, 2000b, p.2).

Em conformidade com tal documento, a RMF criou uma proposta educativa própria para essa modalidade que será apresentada a seguir.

## **2.2 A organização da EJA em Florianópolis**

Como discutido anteriormente na história da EJA, podemos perceber que essa modalidade a partir da extinção da Fundação EDUCAR, na década de 1990, ficou sob responsabilidade dos municípios, mediante um processo de descentralização. Os municípios ficaram com maior responsabilidade na etapa de ensino dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na EJA, além de se responsabilizar também em elaborar programas para essa modalidade de ensino.

Contudo, no município de Florianópolis a educação para adultos se inicia ainda em 1970 com as iniciativas do MOBREAL. O município atendia aos jovens e adultos, entre 12 a 35 anos, em turmas de alfabetização. A secretaria que ficava responsável pela educação dos jovens e adultos nesse período era a Secretaria de Educação, Saúde e Desenvolvimento Social (SESAS). Em 1985 a SESAS foi desmembrada e criada a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (SME), na época responsável pelos programas destinados à educação dos jovens e adultos. Em 1984 estavam em funcionamento seis classes de alfabetização de jovens e adultos na RMF. Com a criação da Fundação EDUCAR o município de Florianópolis reafirma o convênio e continua com o atendimento educacional a esse público. Em 1988 o município implanta o Ensino Supletivo, porém apenas da 1ª a 4ª série (SOUTO, 2009). “As

turmas funcionavam no período noturno e eram organizadas em três níveis: alfabetização, intermediário e supletivo” (SOUTO, 2009, p. 36). Mesmo depois da extinção da Fundação EDUCAR, a RMF manteve o Ensino Supletivo.

Com a redemocratização iniciam-se as lutas para uma educação de jovens e adultos (EJA) tal qual (no sentido do direito à educação) os outros níveis de educação. Em 1993 acontece na RMF um marco importante, um Movimento de Reorientação Curricular, resultando em uma nova abordagem teóricometodológica, a Pedagogia Histórico-Crítica, que se fundamenta no Materialismo Histórico-Dialético (SOUTO, 2009). Em 1996 são criadas as primeiras turmas de Ensino Supletivo de 5ª a 8ª série. Esse modelo de educação para jovens e adultos na forma de Ensino Supletivo durou até 2000, pois nesse ano ocorre uma mudança na organização das secretarias. Em 2001 foi criada a Divisão de Educação Continuada<sup>18</sup>, assumindo como uma de suas responsabilidades a EJA. Com a criação da Educação Continuada foi repensada a proposta educativa da EJA, e formulada nos moldes como é atualmente, o ensino via pesquisa. A proposta educativa da EJA foi pensada e construída primeiramente para classes de aceleração, porque os docentes que atuavam nessas classes tinham os mesmos objetivos que o público da EJA.

Se naquele modelo de escola ‘essas crianças’ não conseguiram obter sucesso, então foi necessário pensar em uma outra proposta de trabalho, outra maneira de lidar com os conteúdos, com o conhecimento e com a avaliação.” (SOUTO, 2009, p.40).

Mais tarde, essa proposta foi levada à Divisão de Educação Continuada e aprovada para a EJA. Com essa proposta educativa e com o Parecer CEB/CNE nº 11/2000 a EJA ganha uma identidade curricular que a diferencia das concepções metodológicas do Ensino Fundamental. A partir de 2001 foram implantados na RMF os Cursos de EJA, os quais em 2005 passam por mudanças na sua organização sendo propostos por segmentos, em uma perspectiva não seriada e não disciplinar (SOUTO, 2009). No ano de 2010, o município aprova uma resolução que estabelece normas operacionais complementares em conformidade com o Parecer CNE/CEB nº 06/2010.

A EJA na RMF, de acordo com as Diretrizes para a Implantação do Plano de Curso da EJA na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2012), tem como proposta pedagógica a pesquisa como o princípio educativo. O ensino na EJA é constituído por meio de pesquisas

---

<sup>18</sup> Mais tarde, no ano de 2005, foi extinta essa denominação e passou a chamar-se de Departamento de Educação Continuada (DEC).



para o “desenvolvimento de potencialidades necessárias à realização humana” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 4). Com isso, o professor e o aluno buscam novos conhecimentos mobilizados por conhecimentos prévios. A proposta da EJA na RMF valoriza o que o aluno traz consigo de sua realidade social. O aluno tem autonomia de trazer para a sala de aula conhecimentos, experiências que foram aprendidas em sua vida pessoal. E a partir disso, o professor mobiliza esses saberes e os amplia com conhecimentos científicos por meio da pesquisa. Segundo essas diretrizes a pesquisa como princípio educativo tem por finalidade:

[...] o desenvolvimento de exercícios investigativos motivados por meio de problematizações do conhecimento, tendo como ponto de partida o interesse dos próprios estudantes, a mediação por meio de expectativas de aprendizagem e como ponto de chegada, a realização de diferentes interações com o conhecimento em redes de aprendizagem (FLORIANÓPOLIS, 2012, p.4).

A proposta da EJA desenvolvida na RMF contempla o trabalho com a interdisciplinaridade, na qual apresenta que a resolução dos questionamentos da pesquisa permeiam a todas as áreas e temas, “não como fim em si mesmos, mas como ferramentas que deverão ser apropriadas pelos estudantes ao longo da pesquisa” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 5). Os professores adaptam suas áreas de conhecimento ao interesse dos alunos (OLIVEIRA; SILVA, 2014). Esse princípio educativo também é apresentado na Resolução Municipal nº 02/2010, em seu artigo 2: “IX - Fortalecimento da pesquisa como princípio educativo, coadunando práticas pedagógicas interdisciplinares e/ou transdisciplinares;” (FLORIANÓPOLIS, 2010a, p.2).

Além de valorizar as experiências dos alunos, o professor também busca compreender a trajetória escolar do aluno antes da vinda para a EJA, principalmente o contato do aluno com o mundo letrado, a questão do letramento. “Conhecer os limites, as necessidades, a trajetória de cada um dos alunos é fundamental para que o planejamento da prática pedagógica possa promover a ampliação do nível de letramento dos mesmos.” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p.7). O objetivo dessa busca pela trajetória escolar do aluno não é para igualar as experiências de aprendizagens, mas ver em que nível de letramento eles estão para ampliar seus conhecimentos. Os objetivos da formação básica dos alunos da EJA são:

- I – desenvolver a capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II – compreender o ambiente natural e social, o sistema político, a economia, a tecnologia, as artes, as culturas e os valores em que se fundamentam a sociedade;

- III – desenvolver a capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV – fortalecer os vínculos de família, os laços de solidariedade humana e o respeito recíproco em que se assenta a vida social;
- V – compreender e atuar de forma crítica, participativa e dialógica na realidade social (FLORIANÓPOLIS, 2010a, p.2).

Estão previstos três tipos diferentes de planejamentos na EJA: o planejamento anual, o planejamento por ciclos de pesquisa e o planejamento semanal que é elaborado nas reuniões de trabalho. O planejamento anual consiste basicamente em um relatório com as informações das práticas, projetos e estratégias construídas ao longo do ano letivo. O planejamento por ciclos é elaborado depois que surgem as indagações dos alunos para uma posterior pesquisa e também depois do levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos. Após as problemáticas para a pesquisa, o professor elabora um planejamento por meio de ciclos de pesquisa. As atividades de pesquisa planejada pelo professor são avaliadas semanalmente nas reuniões semanais de trabalho (FLORIANÓPOLIS, 2012).

Ao longo de um ciclo são proporcionados não só momentos de pesquisa, como também momentos privilegiados para o estudo de saberes que surgem como demanda para a resolução das problemáticas ou para o desenvolvimento de conceitos e habilidades. [...] a rotina semanal nas unidades educativas deverá contemplar momentos de ação docente caracterizadas pela mediação junto às equipes de pesquisa, como também momentos de intervenção diretiva dos professores das áreas do conhecimento (FLORIANÓPOLIS, 2012, p.9).

As atividades da EJA estão propostas por meio de sequências didáticas. A justificativa para essa modalidade organizativa do trabalho pedagógico se assenta por ser considerado o que mais se enquadra para pesquisas, pois consegue ter uma linearidade, delinear uma sequência de pesquisa com elos em cada atividade e com isso pode-se construir etapas para pesquisa como: definição de problemáticas, saberes prévios, justificativas, socializações, sistematizações. (FLORIANÓPOLIS, 2012).

A adoção das sequências didáticas<sup>19</sup> nessa proposta tem por objetivo:

[...] uniformizar a sistematização do registro e do planejamento que possa ser conjugada com a diversidade de experimentações realizadas pelas diversas unidades e possibilite a intersecção entre os saberes prévios, os interesses dos estudantes e as expectativas de aprendizagem adotadas como referências

---

<sup>19</sup> “as sequências didáticas pressupõem um trabalho pedagógico organizado em uma determinada sequência, durante um determinado período estruturado pelo (a) professor (a), criando-se, assim, uma modalidade de aprendizagem mais orgânica. Os planos de aula, em geral, seguem essa organização didática.” (BRASIL, 2007, p.114).

para a mediação dos estudantes com os conhecimentos (FLORIANÓPOLIS, 2012, p.9).

A partir de 2012, a EJA foi organizada na RMF em três fases de aprendizagem que são definidas de acordo com o nível de letramento do aluno. O ano letivo possui quatro ciclos de pesquisa. As fases de aprendizagem são: Fase Inicial, Fase Intermediária e Final. As fases de aprendizagem são constituídas de dois segmentos, nos quais são propostas três classificações mencionadas anteriormente – inicial, intermediária e final – aos quais contêm ciclos de pesquisa. “As fases de aprendizagem correspondem ao conjunto de expectativas de aprendizagem elaboradas conforme o nível de letramento dos estudantes e o segmento em que se encontram.” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p.10). As etapas de ensino por meio de segmentos foram definidas na Resolução Municipal nº 02/2010 no artigo 4: “§ 2º O curso é oferecido em dois segmentos, sendo um equivalente aos anos iniciais e o outro equivalente aos anos finais do Ensino Fundamental.” (FLORIANÓPOLIS, 2010a, p.2).

O primeiro segmento tem carga horária de 800 horas e duração de um ano letivo. É equivalente aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nesse período o foco maior se concentra na alfabetização. Neste segmento a fase inicial está dividida em quatro ciclos de pesquisa durante o ano letivo. O primeiro segmento tem o intuito de alfabetizar na perspectiva do letramento, ou seja, o aluno deve ser capaz de ler, escrever e compreender um texto. A fase inicial corresponde à alfabetização, e nos quatro ciclos dessa fase cabe aos professores alfabetizadores organizarem os objetivos e finalidades nos encontros da formação continuada. O segundo segmento tem carga horária de 1.600 horas o equivalente a dois anos letivos, e está dividido em fase intermediária e fase final, com duração de um ano letivo cada. A fase intermediária e a fase final correspondem aos Anos Finais do Ensino Fundamental e cada fase contém quatro ciclos de pesquisas que são organizados também pela equipe de professores (FLORIANÓPOLIS, 2012).

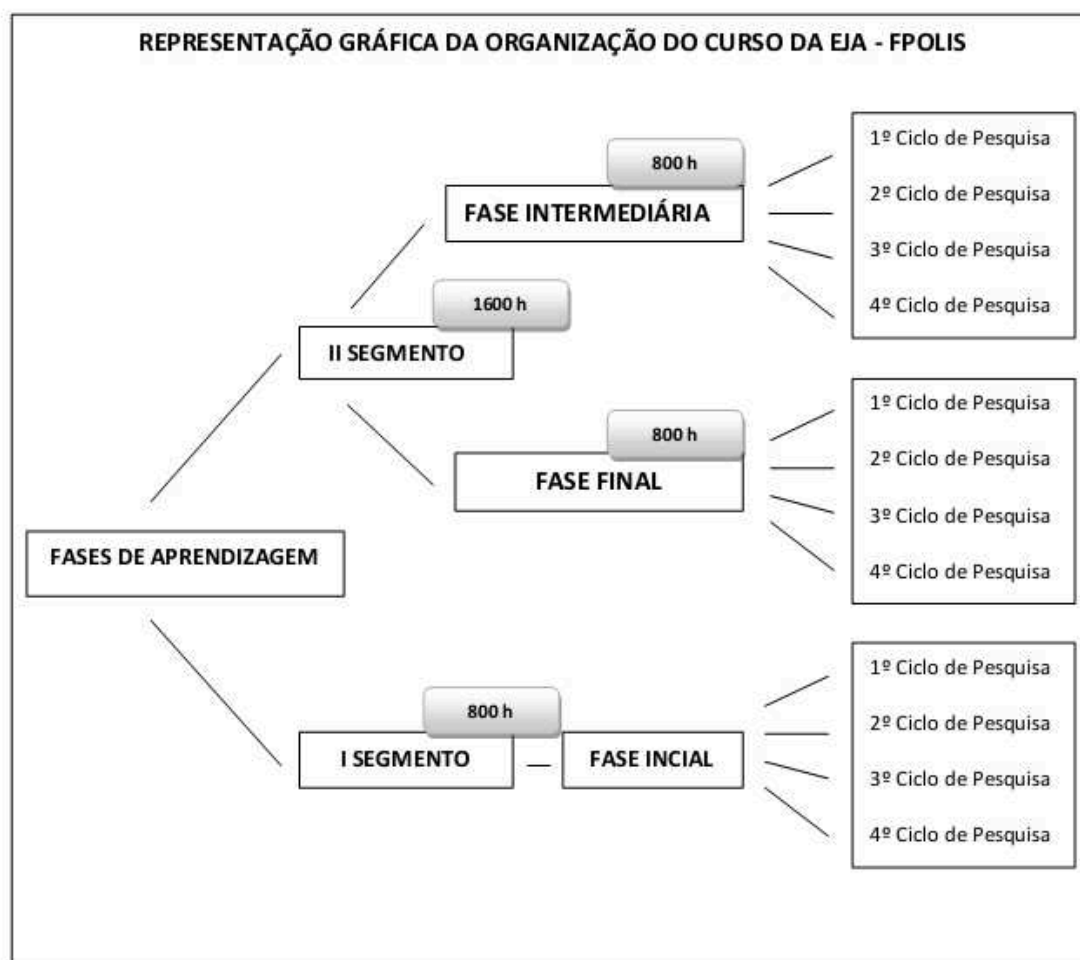
Essas 1.600 horas não precisam necessariamente ser cumpridas em 2 anos. Quando o aluno ingressa no segundo segmento da EJA é considerada sua trajetória escolar no Ensino Regular. A cada um ano completo de escolaridade no Ensino Regular são validadas 200 horas do total de 1.600 horas que o aluno deve cumprir no segundo segmento da EJA, isso vale para o primeiro segmento também.

Além da avaliação das aprendizagens por horas de produção, os núcleos deverão prever situações de aprendizagem por meio de atividades de produção externas, como oportunidade para o reconhecimento de saberes não tangenciados pelas pesquisas (FLORIANÓPOLIS, 2012, p.14).

Portanto, a EJA possui 200 horas destinadas a atividades realizadas fora do espaço escolar. Essas atividades ficam a critério do aluno, desde filmes, viagens, passeios, até diários de vida e cursos realizados em diferentes espaços antes e durante a EJA. Dessa forma, o curso acaba por contemplar e valorizar a experiência do aluno (OLIVEIRA; SILVA, 2014).

Isso pode ser observado na figura número 1:

**FIGURA 1 – Representação Gráfica da Organização do Curso da EJA - Florianópolis**



Fonte: FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 12.

Os profissionais envolvidos na educação dos alunos da EJA são: o professor alfabetizador no primeiro segmento que é um pedagogo; os professores das diferentes áreas específicas (Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, Ciências, Artes, Língua Estrangeira e História); auxiliar administrativo; coordenador (OLIVEIRA; SILVA, 2014). Segundo a Resolução Municipal nº 02/2010, os núcleos são constituídos por: “um Coordenador, Corpo Docente e outros profissionais que garantam o seu funcionamento, cujo quadro funcional será

definido pela Secretaria Municipal de Educação.” (FLORIANÓPOLIS, 2010a, p.3). E os professores “devidamente habilitados, com formação mínima em pedagogia, ênfase nas séries iniciais para atuar no primeiro segmento e formação em cursos de nível superior, na modalidade de licenciatura, na área específica que irá atuar para o segundo segmento.” (FLORIANÓPOLIS, 2010a, p.3).

Conforme previsto nas diretrizes (Florianópolis, 2012), a avaliação do processo de escolarização dos alunos da EJA, se desenvolve por duas dimensões. Uma é a dimensão de avaliação a ser realizada por meio de diagnóstico de aprendizagem do aluno durante todo o processo. E a outra é própria do professor, uma autoavaliação sobre sua prática pedagógica e o andamento das atividades realizadas com/para os alunos. A avaliação, além de identificar o desenvolvimento do aluno, também tenta verificar as aprendizagens do aluno antes da chegada à EJA. A avaliação ocorre por meio de horas de produção, cada noite/tarde de aula tem duração de quatro horas, conforme o envolvimento do aluno eles receberão de uma a quatro horas de produção. Ao final de cada ciclo os professores reavaliam e somam essas horas de produção diárias do aluno para verificar se está próximo do total de horas do ciclo.

É considerada a participação do aluno, que também realiza uma autoavaliação sobre seu envolvimento com as pesquisas, com as atividades propostas, atividades de produção externas e outras estratégias que o professor pode oferecer durante as aulas.

Existe uma articulação pedagógica entre os núcleos da EJA para que não se perca a especificidade da proposta pedagógica dessa modalidade no município. Além de previsão para a formação continuada para esses docentes (FLORIANÓPOLIS, 2012).

### **2.3 Núcleos da EJA em Florianópolis**

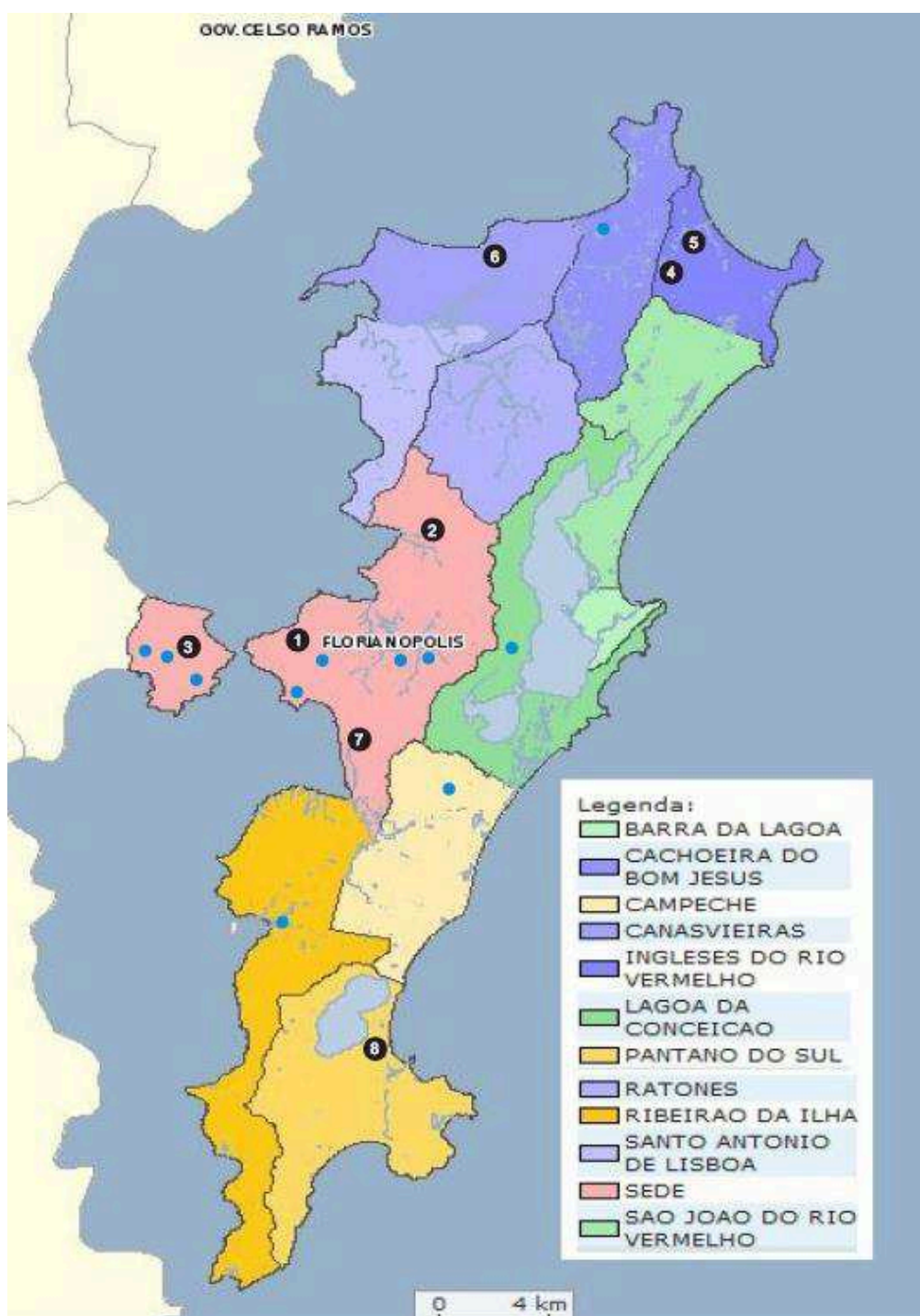
Na RMF a modalidade em tela é oferecida nos núcleos de EJA, que se encontram nas unidades educativas (UE) que alocam o espaço para a oferta dessa modalidade de ensino, conforme explicitado na Resolução Municipal nº 2 de 2010.

Art. 4º A Educação de Jovens e Adultos será oferecida através de curso presencial e a distância organizada em Núcleos de Educação de Jovens e Adultos, vinculados à Secretaria Municipal de Educação que manterá, em sua estrutura, órgão responsável para Educação de Jovens e Adultos.

§ 1º Entende-se por Núcleo de Educação de Jovens e Adultos a Unidade Educativa que abriga o ensino na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (FLORIANÓPOLIS, 2010a, p.2).

Os núcleos da EJA foram criados nas regiões da cidade com maiores demandas, pois um dos princípios de atuação é o incentivo a oferta de educação para pessoas fora da idade escolar obrigatória. Os sujeitos da EJA são pessoas que trabalham e que tem outras responsabilidades de vida pessoal e essa modalidade tem característica de não obrigatoriedade, por isso depende da vontade de cada indivíduo frequentar ou não, e ao facilitar o acesso, há o incentivo para que tais sujeitos estudem (OLIVEIRA; SILVA, 2014). Isso também está previsto na Resolução Municipal nº 2 de 2010, “Art. 7º Caberá à Secretaria Municipal de Educação, conforme interesse e necessidade, implantar os Núcleos de Educação de Jovens e Adultos para atender a demanda” (FLORIANÓPOLIS, 2010a, p. 3). Para isso acontecer, são estabelecidos acordos necessários entre a coordenadoria da EJA e as escolas, independente da escola ser municipal ou estadual, pois a escola estadual oferece apenas o espaço para que os núcleos da EJA sejam instalados. Logo, pode ocorrer que escolas estaduais cedam espaço para o funcionamento da EJA Fundamental, oferecida pela RMF. Tal fato foi evidenciado mediante análise dos Microdados do Censo Escolar do INEP/MEC: no ano de 2012 foram identificadas matrículas municipais de EJA em escolas estaduais (OLIVEIRA; SILVA, 2014).

**MAPA 1 – Núcleos de EJA na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis do ano de 2015**



Fonte: Google Imagens. Editado por Renata Soares da Silva.

No mapa número 1 foram apresentados os núcleos de EJA que existem na RMF, representados como círculos pretos. Os círculos azuis representam as unidades de abrangência

dos núcleos de EJA. Os números representam uma sequência de escolas que tem EJA em sua composição de atendimentos, como apresentado no quadro a seguir. No mapa são apresentados oito núcleos de EJA, mas na secretaria de educação são considerados nove núcleos, pois o núcleo EJA Centro I na Escola Silveira de Souza tem a oferta da EJA no período matutino e no período noturno e é contabilizado em dois núcleos.

**QUADRO 2 – Núcleos de EJA na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis no ano de 2015**

<p><b>1</b> - Núcleo EJA Centro I - Escola Silveira de Souza (Centro)            - Polo NETI/UFSC (Trindade)            - Polo ASGF – Associação de Surdos da Grande Florianópolis (Centro)            - Polo EBM Almirante Carvalhal (Coqueiros)            - Polo CONCEC/MC Conselho Comunitário, Esportivo e Cultural do Morro da Caixa (Capoeiras)</p>	<p><b>5</b> - Núcleo EJA Norte I – Escola Básica Professora Herondina Medeiros Zeferino (Ingleses)</p> <p><b>6</b> - Núcleo EJA Norte II - Escola Básica Osmar Cunha (Canasvieiras)            - Polo ETHCI – Escola de Turismo e Hotelaria Canto da Ilha (Ponta das Canas)</p>
<p><b>2</b> - Núcleo EJA Centro II - Escola Básica Donícia Maria da Costa (Saco Grande)            - Polo EBM José Jacinto Cardoso (Serrinha)</p>	<p><b>7</b> - Núcleo Sul I - Escola Básica Anísio Teixeira (Costeira do Pirajubaé)            - Polo Centro de Reciclagem Morro da Queimada (Morro da Queimada)</p>
<p><b>3</b> - Núcleo EJA Continente I – Biblioteca Municipal Professor Barreiros Filho<sup>20</sup> (Estreito)            - Polo CEDEP – Centro de Educação e Evangelização Popular (Monte Cristo)</p>	<p><b>8</b> - Núcleo EJA Sul II – Escola Básica José Amaro Cordeiro (Morro das Pedras)            - Polo EBM Batista Pereira (Ribeirão da Ilha)            - Polo EBM João Gonçalves Pinheiro (Rio Tavares)</p>
<p><b>4</b> - Núcleo EJA Leste III - Escola Básica Maria Conceição Nunes (Rio Vermelho)            - Polo EBM Henrique Veras (Lagoa da Conceição)</p>	

Fonte: Elaborado por Renata Soares da Silva.

## 2.4 Matrículas

Ao observar os microdados em nível nacional no ano de 2007, para o Ensino Fundamental é possível verificar que a EJA foi dividida nas categorias Presencial de 1ª a 4ª

<sup>20</sup> Salas para o funcionamento de EJA são alocadas no espaço físico da Biblioteca Municipal Professor Barreiros Filho.



série, Presencial de 5<sup>o</sup> a 8<sup>a</sup> série, Presencial de 1<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série, Semipresencial de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série, Semipresencial de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série, Semipresencial de 1<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série. Para o Ensino Médio a EJA foi dividida em Presencial e Semipresencial. Para a educação profissional estão previstas EJA integrada a Educação Profissional de Nível Médio e EJA integrada à Educação Profissional de Ensino Fundamental (FIC). Ainda nesse ano estão dispostas etapas como: Esp\_EJA Presencial Ensino Fundamental de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série, Esp\_EJA Presencial Ensino Fundamental de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série, Esp\_EJA Presencial Ensino Médio, Esp\_EJA Semipresencial Ensino Fundamental de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série, Esp\_EJA Semipresencial Ensino Fundamental de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série, Esp\_EJA Semipresencial Ensino Médio; nos Cadernos de Instruções<sup>21</sup> e no ‘Leia-me’<sup>22</sup> do MEC não mencionam a definição dessas turmas, porém deduzimos que estas etapas se referem a EJA para turmas especiais, as quais permanecem até 2008 e depois são extintas da base de coleta de dados do Censo Escolar. No ano de 2008 permanecem as mesmas etapas sem alterações. No ano de 2009 algumas alterações em relação ao ano de 2007 e 2008 são feitas, no Ensino fundamental as etapas EJA Presencial de 1<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série e EJA Semipresencial de 1<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série foram extintas. No Ensino Médio não ocorre modificações. Na educação profissional foram adicionadas etapas semipresenciais EJA Semipresencial integrada à Educação Profissional de Nível Médio e EJA Semipresencial integrada à Educação Profissional de Nível Fundamental (FIC). Em 2010 no Ensino Fundamental não ocorreu modificações em relação a 2009. Em 2011 ocorrem mudanças de nomenclatura devido a transformação de oito séries do Ensino Fundamental para nove anos escolares<sup>23</sup>, ficando no Ensino Fundamental EJA Presencial Anos Iniciais, EJA Presencial Anos Finais, EJA Semipresencial Anos Iniciais e EJA Semipresencial Anos Finais. No Ensino Médio e Profissional permanece como no ano anterior. No ano de 2012 surge uma nova etapa de ensino denominada EJA Presencial – Ensino Fundamental Projovem (Urbano). Em 2013, não ocorre nenhuma mudança nas etapas permanecendo então 11 etapas: EJA Presencial – Ens. Fundamental Anos Iniciais; EJA Presencial – Ens. Fundamental Anos Finais; EJA Presencial – Ens. Médio; EJA Semipresencial – Ens. Fundamental Anos Iniciais; EJA Semipresencial –

---

<sup>21</sup> Segundo o site do INEP, “O Caderno de Instruções é o instrumento utilizado para auxiliar o preenchimento dos dados do Censo Escolar. Disponível a partir de 2007, quando o Censo passou a ser coletado por meio do Sistema Educacenso, apresenta os conceitos e tabelas que subsidiarão as escolas na declaração correta dos dados.”

<sup>22</sup> É um documento que contém as explicações e significados das siglas e códigos que aparecem na hora de baixar o dado bruto, pelo programa SPSS.

<sup>23</sup> Lei que mudou essas etapas escolares: Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Dispõe sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Brasília, DF, 2006.

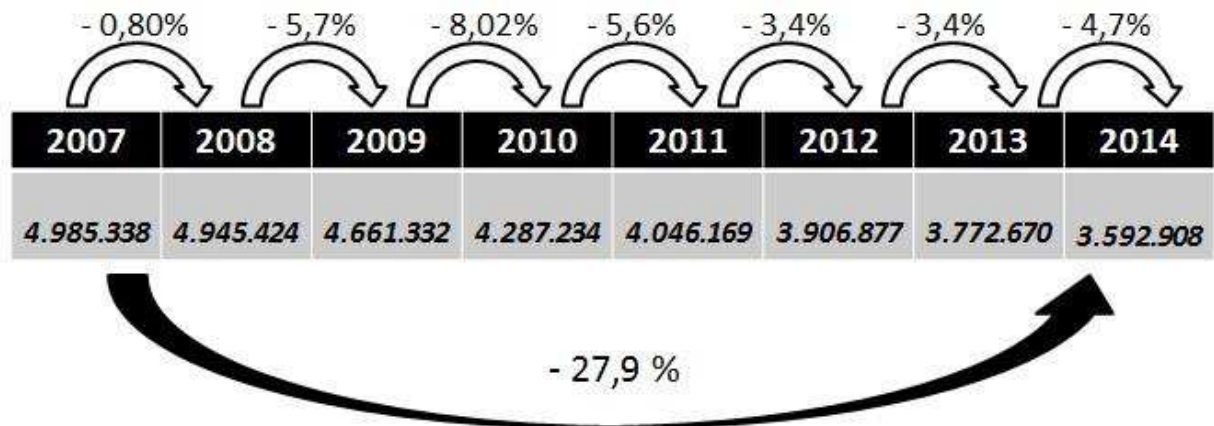
Ens. Fundamental Anos Finais; EJA Semipresencial – Ens. Médio; EJA Presencial – Integrado à Ed. Profissional de Nível Fundamental - FIC; EJA Semipresencial – Integrado à Ed. Profissional de Nível Fundamental - FIC; EJA Presencial – Integrado à Ed. Profissional de Nível Médio; EJA Semipresencial – Integrado à Ed. Profissional de Nível Médio e EJA Presencial – Ens. Fundamental Projovem (Urbano).

Em Florianópolis as variáveis se mantêm, no entanto segundo os microdados não existe e nunca existiu a etapa Esp\_EJA no município, que é a etapa que deduzimos ser a que são matriculados exclusivamente alunos com deficiência. No trabalho com os dados, em todos os anos – desde 2007 até 2013 – essas variáveis se mantêm zeradas. Então podemos afirmar que desde o início das matrículas de alunos com deficiência na EJA de Florianópolis eles foram inseridos nas salas comuns da EJA. Em outros estados como o Paraná, podemos perceber que existem matrículas de alunos com deficiência na EJA Especial, como se apresenta no trabalho de Gonçalves e Meletti.

O número de alunos com deficiência física e deficiência mental nas séries iniciais da EJA Especial se sobressai com em relação às séries iniciais da EJA Regular no ano de 2010. Isso mostra que a EJA Especial é mais um forte espaço de segregação que se apoia na educação especial dando continuidade a exclusão. Isso não quer dizer, que a EJA Regular também não seja um suporte para a exclusão, pois, muitos alunos com necessidades especiais após ficarem vários anos no ensino regular sem a escolarização são direcionados às series iniciais da EJA (GONÇALVES; MELETTI, 2011, p. 10-11).

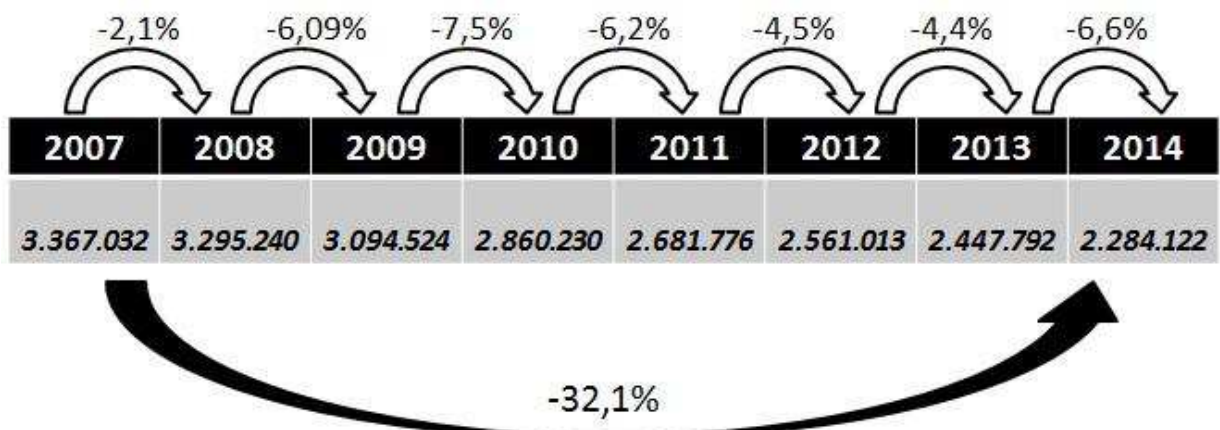
Com base nas fontes de pesquisas indicadas nos procedimentos metodológicos verificamos como estão organizadas as instituições escolares no município de Florianópolis, além de tomar como referência os microdados do INEP/MEC.

Os dados estão dispostos em tabelas para explicar como estão as matrículas da EJA no Brasil, estado de Santa Catarina e no município de estudo, Florianópolis, para fazer comparações e indicar algumas conclusões. Em alguns casos as tabelas foram organizadas até o ano de 2014, pois foram retiradas informações das Sinopses Estatísticas – no caso de dados nacionais e estaduais – que estão disponíveis. Nas outras tabelas que foram utilizados os microdados coletados do programa de leitura de dados SPSS, utilizamos microdados até o ano de 2013, pois não foi possível coletar informações do ano e 2014 com o programa de leitura de dados.

**TABELA 1 – Número de matrículas da EJA no Brasil - 2007 a 2014**

Fonte: Elaborado por Renata Soares da Silva com base nos microdados do Censo Escolar INEP/MEC.

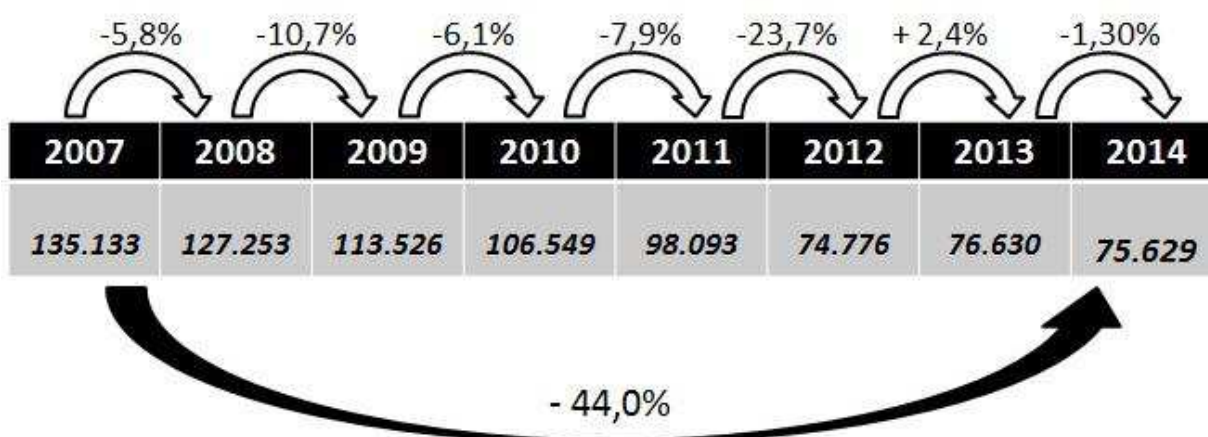
Na tabela 1 pode-se perceber que as matrículas da EJA no Brasil, no geral, vêm diminuindo expressivamente ao longo dos últimos anos. No ano de 2009 para 2010 foi o período em que mais diminuíram as matrículas numericamente e percentualmente. Do ano de 2007 a 2013 a redução foi em torno de 1.212.668 matrículas.

**TABELA 2 – Número de matrículas da EJA no Brasil (Ensino Fundamental) – 2007 a 2014**

Fonte: Elaborado por Renata Soares da Silva com base nos microdados do Censo Escolar INEP/MEC.

Na tabela 2 pode-se perceber que as matrículas da EJA no Ensino Fundamental no Brasil vêm diminuindo expressivamente ao longo dos últimos anos. No ano de 2009 para 2010 foi o período em que mais diminuiu as matrículas numericamente e percentualmente, assim como na tabela 1. Do ano de 2007 a 2013 diminuíram em torno de 1.082.910 matrículas da EJA no Ensino Fundamental.

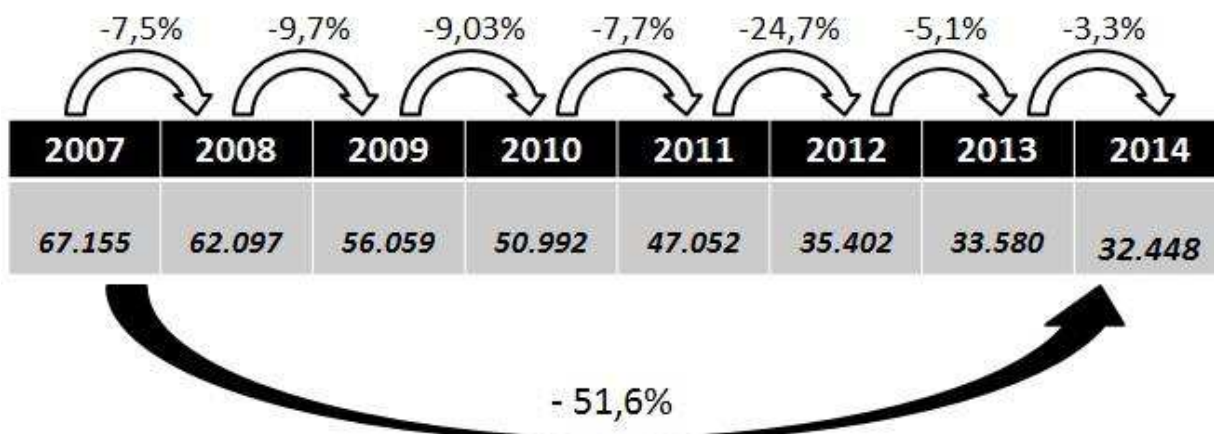
**TABELA 3 – Número de matrículas da EJA em Santa Catarina – 2007 a 2014**



Fonte: Elaborado por Renata Soares da Silva com base nos microdados do Censo Escolar INEP/MEC.

Assim como em nível nacional, na tabela 3 pode-se perceber que as matrículas da EJA em Santa Catarina vêm diminuindo expressivamente ao longo dos últimos anos. No ano de 2011 para 2012 foi o período em que mais diminuiu as matrículas numericamente e percentualmente. Do ano de 2007 a 2013 diminuíram em torno de 61.503 matrículas.

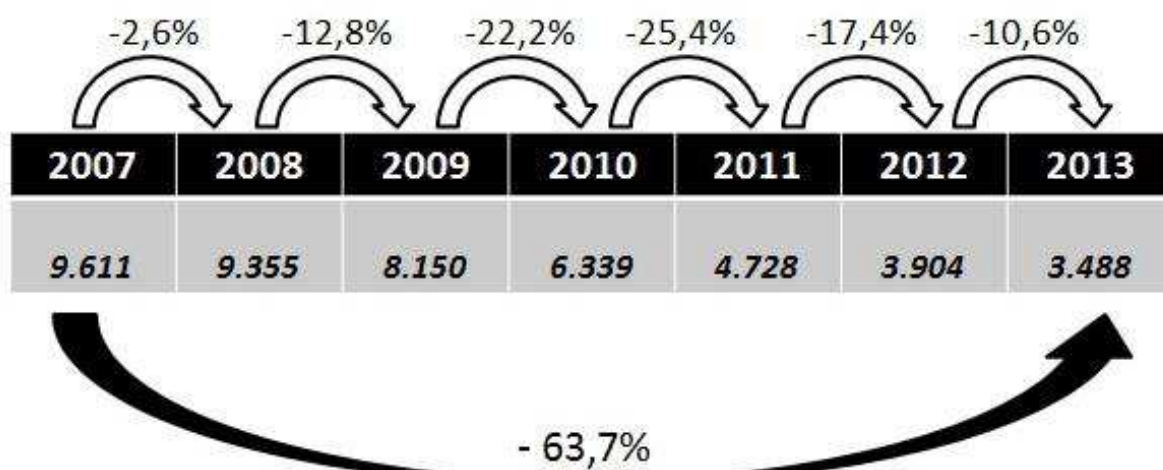
**TABELA 4 – Número de matrículas da EJA em Santa Catarina (Ensino Fundamental) - 2007 a 2014**



Fonte: Elaborado por Renata Soares da Silva com base nos microdados do Censo Escolar INEP/MEC.

Na tabela 4 pode-se perceber que as matrículas da EJA no Ensino Fundamental em Santa Catarina vêm diminuindo expressivamente ao longo dos últimos anos. No ano de 2011 para 2012 foi o período em que mais diminuiu as matrículas numericamente e percentualmente.

**TABELA 5 – Número de matrículas da EJA em Florianópolis - 2007 a 2013**



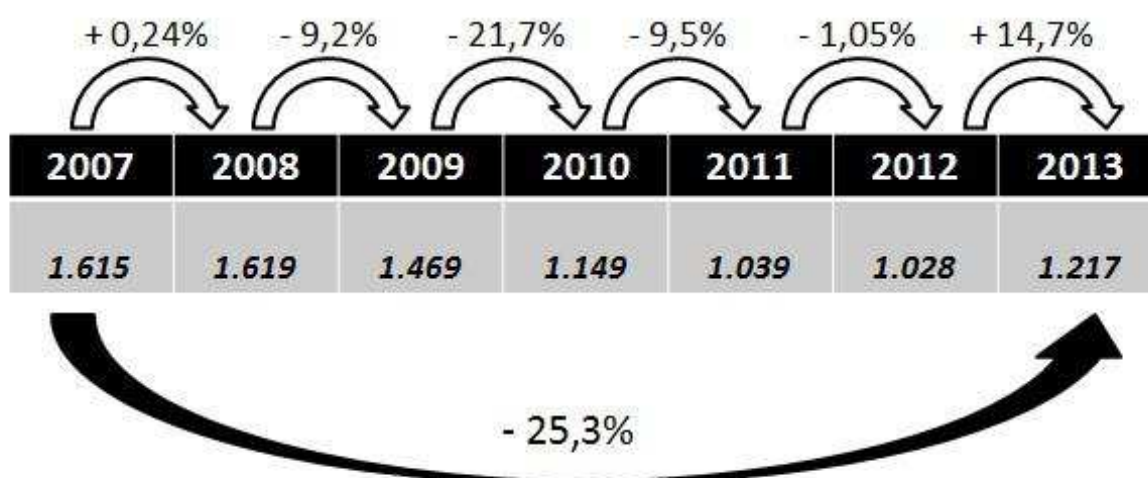
Fonte: Elaborado por Renata Soares da Silva com base nos microdados do Censo Escolar INEP/MEC.

Na tabela 5 pode-se perceber que as matrículas da EJA no município de Florianópolis vêm diminuindo expressivamente ao longo dos últimos anos, seguindo uma tendência nacional e estadual. No ano de 2010 para 2011 foi o período em que mais diminuiu as matrículas numericamente e percentualmente. Do ano de 2007 a 2013 diminuíram em torno de 6.123 matrículas.

Percebemos por estas tabelas que as matrículas da EJA no Brasil, no estado de Santa Catarina e no município estudado ao longo desses anos vem diminuindo expressivamente nos três âmbitos. Diante disso levanto algumas hipóteses. O fato das matrículas estarem diminuindo supõe-se que a educação no Ensino Fundamental e Médio estão cumprindo seu papel de garantir os conhecimentos básicos aos alunos e está sendo de qualidade não havendo assim a desistência, ou seja, está diminuindo a matrícula na EJA porque diminuiu a desistência no Ensino Fundamental? Outra hipótese seria que as unidades no município de Florianópolis que oferecem a EJA estão se extinguindo, se esse fato for verídico deve estar ocorrendo também em nível estadual e nacional devido à diminuição das matrículas?

Apresentamos os dados mais gerais da EJA para nos situarmos nas matrículas da modalidade em questão. O foco maior são os microdados somente da etapa de Ensino Fundamental e na RMF que apresentaremos a seguir.

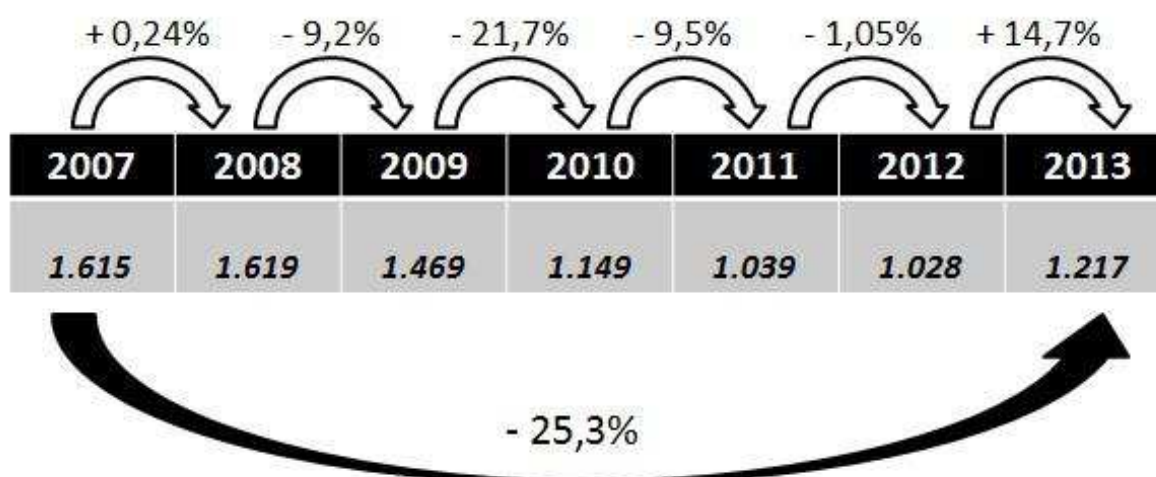
**TABELA 6 – Número de matrículas da EJA na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis - 2007 a 2013**



Fonte: Elaborado por Renata Soares da Silva com base nos microdados do Censo Escolar INEP/MEC.

Na tabela 4 da RMF, não segue a mesma lógica dos microdados nacionais, estaduais, e do município em todas as dependências administrativas (federal, estadual, municipal e privada). Pode-se notar que no ano de 2007 para 2008 e no ano de 2012 para 2013 as matrículas na EJA aumentam, mas esse aumento não foi tão significativo ao ponto de aumentar as matrículas desde 2007 até 2013. Se observarmos o ano de 2007 na comparação com o ano de 2013 as matrículas diminuem. A diminuição das matrículas mais expressiva foi do ano de 2009 para 2012 que coincide com o período de maior diminuição das matrículas em nível nacional.

**TABELA 7 – Número de matrículas da EJA na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (Ensino Fundamental) - 2007 a 2013**



Fonte: Elaborado por Renata Soares da Silva com base nos microdados do Censo Escolar INEP/MEC.

Na tabela 5 podemos perceber que ela se assemelha (numericamente) com a tabela apresentada anteriormente das matrículas da RMF sem delimitação de etapa de ensino. A única diferença é no ano de 2013, que além dos números das variáveis do Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais) aparecem 11 matrículas na variável Ensino Fundamental Integrado à Educação Profissional. Esta variável só aparece no ano de 2013. Pode-se afirmar então, que a RMF só atende o Ensino Fundamental, pois os números de matrículas são os mesmos – com exceção de 2013. Em termos de movimento de matrículas da EJA na RMF, observa-se um declínio significativo nos últimos anos.

Neste capítulo apresentamos uma explanação sobre alguns elementos constitutivos da EJA no Brasil e em Florianópolis, a apresentação das legislações para essa modalidade, a indicação da proposta educativa da RMF e uma exposição de alguns microdados do Censo Escolar. Após essa apresentação da organização da EJA, no próximo capítulo nos debruçaremos sobre a organização da Educação Especial apontando um breve histórico dessa modalidade no Brasil, legislações, programas e organização dos serviços da EE. Logo em seguida, focaremos nesses serviços na RMF e sua configuração para a EJA.



### **3. A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS: ORGANIZAÇÃO**

#### **3.1 Introdução**

Neste capítulo apresentamos a modalidade da Educação Especial (EE), suas definições, os tipos de serviços que essa modalidade oferece e sua organização – tanto estrutural como pedagógica na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMF), com base na análise de documentos oficiais e em microdados do Censo Escolar. A tarefa aqui assumida possibilitará a apresentação, ainda nesse capítulo, também da interface estabelecida entre as modalidades Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos (EJA). A consulta e análise dos microdados do Censo Escolar, organizados na forma de tabelas, permitirão um maior aprofundamento e entendimento do objetivo geral dessa pesquisa, pois os microdados trazem informações diferentes das que estão postos nos documentos oficiais. Com isso os documentos oficiais e as microdados do Censo Escolar se complementam, pois os documentos contém conteúdo relacionado a definições e à legislação que rege a EE na RMF e os microdados permitem compreender como esta modalidade se configura em termos do atendimento aos estudantes da EE na realidade educacional.

Para visualizar geograficamente a interface EE e EJA com base nas salas polos do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e nos núcleos de EJA existentes na RMF utilizamos mapas geográficos. Ao fazer a exposição e análise da organização estrutural e pedagógica dos serviços da EE para os alunos com deficiência da EJA na RMF, serão estabelecidas – sempre que necessário – relações com a política nacional.

#### **3.2 A Educação Especial e sua organização**

A Educação Especial se apresenta no Capítulo V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996 como uma modalidade de ensino que tem por finalidade oferecer serviços de apoio especializado preferencialmente na rede regular de ensino, sempre considerando a necessidade específica do aluno.

Art. 58º. 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 (BRASIL, 1996, p.21).

No ano de 2011 com a Lei nº 7.611 ocorre a mudança do público alvo da EE. O mesmo ocorre em 2013, onde esse Artigo sofre uma alteração na nomenclatura ao se referir ao público alvo da EE, conforme a Lei nº 12.796.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2013, p. 2).

Portanto, o público alvo da EE, conforme legislação atualizada, é constituído por “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2013).

A palavra ‘preferencialmente’ no artigo 58 da LDBEN deixa aberto para interpretações e abre possibilidades para a matrícula de alunos com deficiência ocorrer em escolas especializadas e não no ensino regular (GARCIA; MICHELS, 2011).

A LDBEN prevê o atendimento dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação na forma de apoio especializado – ou classes especiais – na rede regular de ensino e/ou em escolas especializadas.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º 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 (BRASIL, 1996, p. 21).

Os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com deficiência currículos e métodos e organizações específicas para atender às necessidades de cada educando. Assegurar uma terminalidade específica do Ensino Fundamental para aqueles que não conseguem concluir devido a sua deficiência. Professores capacitados para atuar nas redes regulares e professores especializados para atuar no apoio especializado com os alunos com deficiência. Deve-se considerar a EE para a inserção no mercado de trabalho e efetiva integração na sociedade. E assegurar igualdade de direitos em relação aos benefícios de programas sociais disponíveis na Rede Regular de Ensino (BRASIL, 1996).

A Educação Especial é uma modalidade que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, inclusive a Educação Infantil. Está indicado no artigo 58 da LDBEN de 1996, “§ 3º. A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na

faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.” (BRASIL, 1996, p.21). No Artigo 3 da Resolução CNE/CEB nº 2 de 2001 entende-se por Educação Especial:

Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001, p.1).

O atendimento educacional dos alunos com deficiência deve ser realizado nas classes comuns na rede regular. Os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiências na rede regular, cabendo também às escolas atender as necessidades educacionais desse educando por meio de serviços de apoio especializado. Nas escolas públicas do ensino regular é ofertado, quando necessário, serviços de apoio especializado. Os serviços oferecidos pela EE são: os serviços de apoio especializado em sala de aula, atendimento em classes especiais, atendimento domiciliar<sup>24</sup>, atendimento em classes hospitalares<sup>25</sup>, e o serviço de apoio pedagógico especializado em salas de recursos no contraturno (BRASIL, 2001).

Os serviços de apoio especializado em sala de aula foram previstos mediante:

- a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;
- b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;
- c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente;
- d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação (BRASIL, 2001, p. 2).

Já as classes especiais são turmas que atendem apenas alunos com deficiência, em caráter transitório. Essas classes se encontram nas escolas regulares. A criação dessas classes e o encaminhamento do aluno com deficiência para elas ocorrem devido à demanda de apoios intensos e contínuos de uma dificuldade considerada acentuada. Cabendo à equipe pedagógica e a família avaliar o aluno para verificar a possibilidade de retornar a classe comum ou não.

---

<sup>24</sup>“Serviço destinado a viabilizar, mediante atendimento especializado, a educação escolar de alunos que estejam impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique permanência prolongada em domicílio.” (BRASIL, 2001).

<sup>25</sup>“Serviço destinado a prover, mediante atendimento especializado, a educação escolar a alunos impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar ou atendimento ambulatorial.” (BRASIL, 2001).

§ 1o Nas classes especiais, o professor deve desenvolver o currículo, mediante adaptações, e, quando necessário, atividades da vida autônoma e social no turno inverso.

§ 2o A partir do desenvolvimento apresentado pelo aluno e das condições para o atendimento inclusivo, a equipe pedagógica da escola e a família devem decidir conjuntamente, com base em avaliação pedagógica, quanto ao seu retorno à classe comum (BRASIL, 2001, p. 3).

As instituições especializadas também oferecem serviços da EE, oferecem o AEE no contraturno e em casos particulares oferecem o atendimento ao indivíduo com deficiência que "não consegue acompanhar" a educação na classe comum.

Art. 10. Os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais e requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover, podem ser atendidos, em caráter extraordinário, em escolas especiais, públicas ou privadas, atendimento esse complementado, sempre que necessário e de maneira articulada, por serviços das áreas de Saúde, Trabalho e Assistência Social (BRASIL, 2001, p.3).

A equipe pedagógica da escola especial e a família devem decidir conjuntamente se o aluno com deficiência pode ou não retornar a classe comum do Ensino Regular. Além disso, a instituição especial oferece serviços na área da Saúde, Trabalho e Assistência Social.

No momento histórico da criação do Parecer CNE/CEB nº 17/2001 e da Resolução CNE/CEB nº 2 de 2001, as salas de recursos tinham configuração diferente da atual, pois esses documentos são anteriores ao Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais que ocorre no ano de 2007. As salas de recursos previstas em 2001 se configuram em outra forma.

V – serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos; (BRASIL, 2001, p.2).

Os professores que atuarão com alunos com deficiência nas classes comuns devem ser professores capacitados e para atuar com os serviços de apoio pedagógico especializado devem ser professores especializados em EE. Os professores capacitados são aqueles que irão atuar nas classes comuns com alunos com deficiência, eles devem ter em sua formação conteúdos/disciplinas sobre a EE. Os professores especializados em EE atuam no apoio pedagógico especializado, realizado na classe comum ou em sala de recursos, e devem ter graduação em EE ou uma pós-graduação relacionado à área da EE.

Além desses serviços, a EE tem que assegurar o acesso às estruturas físicas das instituições escolares nas quais os alunos com deficiência irão frequentar. Portanto, existe nas políticas educacionais a garantia de acessibilidade<sup>26</sup> na infraestrutura escolar para o deficiente<sup>27</sup>. Como visto no Artigo 12 da Resolução CNE/CEB nº 2 de 2001.

Art. 12. Os sistemas de ensino, nos termos da Lei 10.098/2000 e da Lei 10.172/2001, devem assegurar a acessibilidade aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliário – e nos transportes escolares, bem como de barreiras nas comunicações, provendo as escolas dos recursos humanos e materiais necessários (BRASIL, 2001, p. 3).

A partir do ano de 2007 entra em funcionamento o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais e ocorrem algumas mudanças em relação ao atendimento aos alunos com deficiência e que será apresentado e definido no Parecer CNE/CEB nº 13 de 2009, na Resolução CNE/CEB nº 4 de 2009 e no Decreto nº 6.571 de 2008 que foi revogado pelo Decreto nº 7.611 de 2011. Tais mudanças foram anunciadas em 2008, documento orientador “Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva”, cuja finalidade foi apresentar novos direcionamentos para a EE em âmbito nacional. Esse documento traz como objetivo da EE:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14).

A Resolução nº 4 de 2009 institui as diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade EE. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) ocorre nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) ou em centros de AEE, tanto na rede pública como privada (BRASIL, 2009).

---

<sup>26</sup>Em 2006, foi criado o Programa Brasil Acessível para “promover e apoiar o desenvolvimento de ações que garantem a acessibilidade (BRASIL, 2008, p.10).

<sup>27</sup>Não apenas na área da educação, mas acessibilidade aos meios culturais, às estruturas públicas da sociedade como um todo.

As SRM se caracterizam como “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e paradidáticos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2011b, p.3).

O trabalho do AEE consiste no “[...] conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente” (BRASIL, 2011b, p.2). Esse atendimento é prestado na seguinte forma:

- I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou
- II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011b, p.2).

O AEE é realizado no turno inverso da escolarização do aluno atendido, podendo ser oferecido nas escolas públicas ou em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos conveniadas com a Secretaria de Educação devendo cumprir às exigências relacionadas à autorização, organização e funcionamento. Esse atendimento deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a família e ser articulado com as políticas públicas. A União deve prestar apoio técnico e financeiro aos municípios para a oferta do AEE. O aluno com deficiência que estiver matriculado no ensino regular e frequentar o AEE será computado com dupla matrícula, para fins de distribuição dos recursos do FUNDEB. O AEE não é substitutivo às classes comuns da educação básica (BRASIL, 2009). Os objetivos do AEE são:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- 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, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011b, p.2).

O público alvo do AEE previsto na Resolução CNE/CEB nº 4 de 2009 são:

- I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.
- II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias 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.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009, p. 1).

O professor que atua no AEE é um “professor especializado”, devendo ter uma “formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (BRASIL, 2009, p.3), em muitos casos obtida mediante formação continuada. O professor do AEE, segundo a Resolução CNE/CEB nº 4 de 2009, deve ter uma articulação pedagógica com o professor da classe comum do ensino regular para que promovam a participação do aluno nas atividades escolares. Assim como o plano do AEE, que deve ser elaborado e executado junto com os professores do ensino regular e em interface com os serviços setoriais da saúde e da assistência social – entre outros necessários ao atendimento (BRASIL, 2009). Os elementos de articulação pedagógica mencionados nos documentos sugerem condições de trabalho docente como tempo conjunto dos professores de EJA e do AEE para planejamento que não são comuns nas redes de ensino.

Com a publicação de novos documentos políticos sobre a EE, os serviços da EE vem sofrendo mudanças ao longo dos anos. Antes caracterizado por classes especiais no ensino regular, apoio do professor da EE no ensino regular, agora focam no AEE em SRM.

[...] para a política que está expressa nos documentos de 2008, a ênfase está no AEE como sinônimo de Educação Especial. A EE se resume, para essa política, no acesso aos recursos técnicos e ao atendimento prestado para o aluno com deficiência inserido na escola regular por meio das salas de recursos multifuncionais (VAZ, 2013, p.115).

Como assinala Vaz (2013), além da política de Educação Especial atual tratar a EE e o AEE como sinônimos, considera o professor da EE e o professor do AEE como o mesmo profissional – o professor que atua no AEE é tratado, pela política, como o professor da EE –, mas a exigência de formação, os lugares que podem atuar, e as atribuições são diferentes.

Na Resolução CNE/CEB nº4 de 2009 além de prever acessibilidade às estruturas físicas, também prevê acessibilidade aos conteúdos curriculares – por meio de diferentes estratégias – que são base nacional para as escolas públicas.

Parágrafo único. Para fins destas Diretrizes, consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos

mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços (BRASIL, 2009, p. 1).

Ao apresentar os documentos oficiais da EE pode-se perceber que tanto os documentos políticos de 2001 como os de 2009 e 2011 expressam um foco diferente. “Percebe-se um abandono da ideia de Educação Especial como uma proposta pedagógica, para centrar-se na disponibilização de recursos e serviços” (GARCIA; MICHELS, 2011, p.110).

A RMF no atendimento da EE segue a configuração da política nacional. Com serviços de apoio pedagógico especializado, configuração das SRM e AEE muito semelhantes à proposta federal.

### **3.3 A organização da EE em Florianópolis**

O início da EE em Florianópolis foi concomitante ao movimento da EE em Santa Catarina (SC). As primeiras manifestações para/sobre a EE iniciaram por volta de 1957. Primeiramente a EE foi pensada para alunos surdos com implantações de salas/classes especiais para esse público. Com o tempo essas classes foram ampliando seu atendimento para alunos com deficiência mental, síndromes, deficiência física e as deficiências sensoriais (cegueira). Em 1962 foi criada a “Escola para Excepcionais” – uma entidade privada de caráter assistencial – para deficientes mentais, em que cuidava dos deficientes mentais em relação à alimentação, vestuário, assistência médica e garantia assistência à família do deficiente que frequentavam essa escola (MARTINS, 2003).

[...] o Estado vai repassar verbas e grande parte da responsabilidade pelo atendimento aos considerados excepcionais à iniciativa privada. Isto favorecerá a proliferação de instituições marcadas por práticas de caráter assistencial e filantrópico (MARTINS, 2003, p.10).

Em 1962 foi criada a Divisão de Ensino Especial na Secretaria de Educação (SED) de SC, com o objetivo de proporcionar atendimento aos deficientes visuais e surdos. No mesmo ano foi fundada a Escola para Surdos que era mantida pela Associação de Surdos e Mudos de Florianópolis. Posterior a isso, com a reestruturação do setor de deficiência visual, ocorreu uma tentativa de criar o Instituto Catarinense dos Cegos, mas essa proposta foi embargada. Em 1976 foi extinta a Divisão de Ensino Especial e passada as responsabilidades para outra instituição. Em 1977 foi criada a Associação Catarinense para a Integração do Cego (ACIC) (MARTINS, 2003).



A finalidade da Educação Especial neste momento era separar todos os sujeitos que se mostravam como desviados do padrão estabelecido como normal, pois o ‘desvio’, a ‘anormalidade’ deveria ser excluída, isolada por meio do internamento, para que desta forma pudesse haver a homogeneização dos indivíduos em duas categorias: o normal e o anormal (MARTINS, 2003, p. 19).

A primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) em Santa Catarina foi criada no município de Brusque em 1956, esta foi a primeira instituição particular de educação do estado. Essa instituição tem “caráter cultural, assistencial, e educacional, sem fins lucrativos e dissociada da iniciativa pública” (MARTINS, 2003, p.51). A APAE:

[...] busca manter relação com entidades públicas e particulares de educação especial e que expressa em seu discurso primeiro as finalidades de atender às necessidades da educação especial pública, de responder aos interesses, aptidões e problemas dos ‘excepcionais’, de promover a resolução destes, de dispor de serviços especializados, enfim, de prestar atendimento aos portadores de necessidades especiais (MARTINS, 2003, P. 56).

Depois da fundação da primeira APAE foram sendo criadas outras pelo estado. A criação dessas instituições privadas contribuiu para dar maior ênfase à área da EE a partir da década de 1960.

À medida que a educação pública não cumpria seu papel democratizador, empurrava para mais longe a possibilidade de igualdade de acesso escolar aos portadores de necessidades especiais. E as iniciativas privadas, de caráter elitista e excludente, que começaram a surgir, foram vistas então como a solução deste problema (MARTINS, 2003, p. 58).

Em 1968 foi criada a Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) sob responsabilidade do estado. Essa fundação surgiu devido à preocupação do corpo docente da Escola para Excepcionais em criar uma entidade que fosse amparada pelo estado e que auxiliasse as instituições mantidas pelo estado e que atendiam alunos com deficiência. Esses docentes tiveram a ideia de transformar a Escola para Excepcionais em uma fundação estadual. Então enviaram um projeto para o governador, e este foi aprovado.

A Fundação é um órgão do Governo do Estado que tem a responsabilidade de executar a política de educação especial e reabilitação, através da Secretaria da Educação e Cultura e da Secretaria da Saúde e Promoção Social. Tem também a função de articular as instituições públicas e particulares e prestar assistência técnica as mesmas, de promover recursos humanos para a educação especial, realizar cursos de formação, de aperfeiçoamento, atualização, seminários e estudos (MARTINS, 2003, p.64).

Em 1969 foi fundado o Instituto de Audição e Terapia da Linguagem (IATEL) que inicialmente teve atendimentos dentro do Hospital Infantil de Florianópolis e depois se tornou uma entidade própria.

Mesmo com o aumento do número de instituições privadas de educação especial e com a abertura das classes especiais na rede pública, a maioria das crianças necessitadas não teve acesso à educação especial. O processo de institucionalização da educação especial em âmbito nacional foi marcado pelo assistencialismo e por não ter conseguido efetivamente ampliar as oportunidades educacionais aos portadores de necessidades especiais (MARTINS, 2003, p.6).

Pode-se perceber que o movimento para a EE iniciou primeiramente com as iniciativas privadas desde a década de 1960, com um pequeno movimento de algumas classes especiais em escolas regulares. E que apenas no ano de 1980 é que se pensou em serviços voltados para as escolas de ensino regular pública, para o sistema de ensino público.

Na RMF, nos anos 1980 foi criada, a Coordenadoria de Integração (CADA) que organizava serviços de apoio para alunos com deficiência que frequentavam o ensino regular. No ano de 1990 é criada uma equipe de professores itinerantes que trabalhavam com visitas as escolas que tinha presentes alunos com deficiência (GARCIA; SILVA, 2011). Os professores itinerantes – eram denominados também como integradores polo, pois atendiam determinado número de escolas de acordo com uma região de atuação na cidade – atendiam aos alunos com deficiência e auxiliavam os professor das classes comuns com orientações sobre a integração do aluno com deficiência (SCHREIBER, 2012). Também já existia um trabalho de professores de sala de recursos só que apenas para deficientes visuais e deficientes auditivos (MARTINS, 2011).

Ainda na RMF, a organização com professores itinerantes não foi considerada a melhor articulação de apoio de EE para o ensino regular, devido à sobrecarga de trabalho e demanda das escolas, falta de condições de trabalho, e principalmente a falta de uma coordenadoria para a EE (MARTINS, 2011). Até foi tentado uma estratégia para o número alto de escolas a serem atendidas por professor itinerante, foi estabelecido que o professor itinerante iria atuar apenas em uma escola, mas isso causou a falta de atendimento aos alunos com deficiência em muitas outras escolas o que acarretou, em 2001, a extinção dos professores itinerantes (SCHREIBER, 2012). Em 2001, já existia novamente uma Coordenadoria para a Educação Especial, e analisando a situação do trabalho do professor itinerante, foi extinto o cargo de professor integrador polo, esse não condizia mais com a ideia

de inclusão, que vinha surgindo naquela época por meio de palestras e cursos de formação continuada no município (MARTINS, 2011). Os professores itinerantes foram realocados como professores das salas de recursos, que passam a ser discutidas a partir de 2003 (SCHREIBER, 2012).

Professores especializados e representantes da Coordenadoria de Educação Especial começaram a refletir sobre a nomenclatura ‘sala de recursos’, que, segundo Machado (2009, p. 78) ‘está imbuída da concepção de integração’. Para adequar-se à perspectiva inclusiva, as salas de recursos passaram a ser denominadas “salas multimeios [...], aquelas que buscam meios para complementar a sala de aula” (MACHADO, 2009, p. 78) (SCHREIBER, 2012, p. 96).

Antes mesmo da publicação do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais a RMF já havia publicado um documento sobre o atendimento em salas de recursos, o Programa Escola Aberta às Diferenças no ano de 2004.

A RMF conta atualmente com uma Gerência de Educação Especial destinada a “assegurar aos estudantes com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação o acesso, a permanência e a participação nas unidades educativas da Rede Regular de Ensino”<sup>28</sup>. A Gerência de Educação Inclusiva é responsável em gerir as políticas voltadas para a EE.

No Plano Municipal de Educação de Florianópolis a EE é definida como uma:

[...] modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades; realiza o atendimento educacional especializado; disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (FLORIANÓPOLIS, 2010b, p.91).

A RMF afirma sua aproximação intensa aos documentos políticos federais quando diz em seu plano municipal:

Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem como fundamentação os documentos legais vigentes, tais como: Constituição Federal, LDBEN Nº 9394/96, Convenção de Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, declaração de Salamanca e ainda a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, aprovada em janeiro de 2008 (FLORIANÓPOLIS, 2010b, p. 91).

O Plano Municipal de Educação de Florianópolis traz como diretrizes da EE:

---

<sup>28</sup> Retirado do site:

<http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=sobre+a+gerencia+de+educacao+especial&menu=14>

Desenvolver a política de inclusão, democratizando o acesso e a permanência do aluno com deficiência no ensino regular. Quanto mais o AEE for oferecido na escola comum, mais estará afirmando o seu papel de oportunizar a inclusão. Os problemas desse aluno devem ser tratados e discutidos no dia a dia da escola e com todos os que nela atuam.

Reconhecer o direito de todas as crianças à educação, pois a escola é o lugar em que os alunos estão sendo formados para a vida pública, construindo sua identidade, a partir dos confrontos com as diferenças e a convivência com o outro.

É de responsabilidade das escolas e suas respectivas redes de ensino a organização para o atendimento (AEE) às crianças e aos adolescentes com deficiência, assegurando-lhes as condições necessárias para uma educação de qualidade (FLORIANÓPOLIS, 2010b, p. 91-92).

No Documento Orientador da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2007, p. 1) a Educação Especial visa “garantir as condições de o aluno, com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação, frequentar a escola comum com a qualidade e as condições de acesso ao conhecimento formal”.

No município de Florianópolis, os serviços de atendimento oferecidos para os alunos com deficiência matriculados no Ensino Regular, conforme previsto no Documento Orientador da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2007), são Serviço de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP), o Atendimento Educacional Especializado (AEE) que ocorre nas salas multimeios (SM), apoio em sala de aula com um professor auxiliar de ensino de educação especial<sup>29</sup> que acompanha o aluno com deficiência em vários aspectos e tem como objetivo “estimular a autonomia e a independência dos alunos com deficiência e/ou TEA (Transtorno do Espectro Autista)” (FLORIANÓPOLIS, 2007, p.4), professor auxiliar de ensino de LIBRAS em sala de aula quando necessário, e os serviços de parceria e convênio com outras instituições especializadas e escolas especiais como o Instituto da Audição e Terapia da Linguagem (IATEL), a Associação Catarinense para Integração do Cego (ACIC), o Núcleo Desenvolver – Hospital Universitário/UFSC, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), e a Escola Vida e Movimento (MACHADO, 2004). Além desses serviços a RMF dispõe de recursos financeiros e adaptações arquitetônicas para esse público.

Na RMF o AEE, ocorre por meio de salas multimeios. O termo Sala Multimeios é utilizado apenas na RMF, esse termo tem a mesma definição do termo Sala de Recursos

---

<sup>29</sup> Para saber mais sobre as atribuições do professor auxiliar de ensino de educação especial ver documentos: “Documento Orientador da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis” que sofreu mudanças com a Portaria nº 007/2014.

Multifuncionais (SRM), o qual vem sendo utilizado pelo governo federal a partir do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Tal programa iniciou no ano de 2007, com a proposta de implementar nas escolas públicas salas com materiais didáticos pedagógicos e materiais adaptados para o público alvo da EE para organizar a sala para o AEE. E aos sistemas de ensino que recebem esses materiais cabe a eles disponibilizar espaço físico e um professor para atuar no AEE<sup>30</sup>. Esse programa tem o objetivo de, conforme informado no sítio eletrônico do MEC:

Apoiar a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE, prestado de forma complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem<sup>31</sup>.

Já na Portaria Normativa nº 13 de 2007, encontra-se como objetivo:

Apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino (BRASIL, 2007, p.1).

As SM estão em funcionamento em período anterior às SRM, sofrendo alguns ajustes e adequações para integrar o referido programa. Uma mudança significativa em relação às salas multimeios foi a reconfiguração do seu público alvo. Com o documento de 2004 as salas multimeios atendiam a “educandos cegos, de baixa visão, surdos, surdo-cegos e àqueles com dificuldades motoras” (MACHADO, 2004, p. 51). Que foi atualizado com o Documento Orientador da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis de 2007. Nos documentos posteriores a esse documento, como o Parecer CNE/CEB nº 13 de 2009, a Resolução CNE/CEB nº 4 de 2009, Decreto 7.611 de 2011 o público alvo do AEE foi definido como alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, ou superdotação. O que acarretou a mudança e ampliação desse público na RMF.

Inicialmente o serviço estava voltado aos alunos com deficiências motoras e sensoriais. Mais recentemente, houve ampliação do AEE para alunos com deficiência mental, autismo e altas habilidades. No período mencionado, esses alunos não identificados como público-alvo das salas multimeios buscavam atendimento especializado em instituições privado-assistenciais existentes na cidade (MICHELS; CARNEIRO; GARCIA, 2011, p. 5).

---

<sup>30</sup> Retirado do site:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17430&Itemid=817](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17430&Itemid=817)

<sup>31</sup> Retirado do

site:[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17430&Itemid=817](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17430&Itemid=817)

As SM estão instaladas em 22 Unidades Educativas (UE) da RMF, como escolas de educação básica ou creches/centros de educação infantil/núcleos de educação infantil. As SM estão distribuídas em escolas-polo na RMF e tem o objetivo de “oferecer o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação desta rede” (FLORIANÓPOLIS, 2007, p.2). Nessas salas existem materiais adaptados e próprios para da cada tipo de deficiência, além de oferecer suporte para o planejamento de adaptações em toda a parte arquitetônica das escolas.

As atividades do AEE que são oferecidos nas SM, em conformidade com a política nacional, são: Ensino do Sistema Braille, estratégias para a autonomia no ambiente escolar, ensino do uso de recursos ópticos e não ópticos, estratégias para o desenvolvimento dos processos mentais, técnicas de orientação e mobilidade, ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), ensino do uso da Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA), estratégias para o enriquecimento curricular, ensino do uso do Soroban, ensino da usabilidade e das funcionalidades da informática acessível e ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita (BRASIL, 2014). O Sistema Braille é um sistema tátil de leitura e escrita e no AEE é utilizado para que o aluno cego se aproprie desse sistema e realize tarefas escolares por meio do Braille. As estratégias para a autonomia no ambiente escolar são desenvolvidas com o apoio de recursos assistivos para autonomia, independência e segurança do deficiente nos meios escolares. O ensino de recursos ópticos e não ópticos consiste na utilização desses materiais para a promoção das atividades escolares de leitura e escrita (BRASIL, 2014).

São exemplos de recursos ópticos: lupas manuais ou de apoio, lentes específicas bifocais, telescópios, entre outros, que possibilitam a ampliação de imagem. São exemplos de recursos não ópticos: iluminação, plano inclinado, contraste, ampliação de caracteres, cadernos de pauta ampliada, caneta de escrita grossa, lupa eletrônica, recursos de informática, entre outros, que favorecem o funcionamento visual (BRASIL, 2014, p. 74).

O ensino de estratégias para o desenvolvimento dos processos cognitivos consiste na realização de atividades que desenvolvam e ampliem as estruturas cognitivas da aprendizagem. As técnicas de orientação e mobilidade são estratégias de locomoção nos espaços e ambientes diferentes proporcionando o conhecimento de diferentes espaços para o desenvolvimento da segurança e autonomia do aluno. O ensino da LIBRAS consiste no desenvolvimento de estratégias pedagógicas de uso dessa língua para a aquisição de estruturas gramaticais. O uso da Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) em forma de

realização de atividades serve para ampliar os canais de comunicação e atender às necessidades comunicativas – fala, leitura ou escrita.

Alguns exemplos de CAA são cartões de comunicação, pranchas de comunicação com símbolos, pranchas alfabéticas e de palavras, vocalizadores ou o próprio computador, quando utilizado como ferramenta de voz e comunicação (BRASIL, 2014, p.75).

As estratégias para o enriquecimento curricular são atividades suplementares ao currículo comum para o aprofundamento e a expansão nas várias áreas do conhecimento. O uso do Soroban – calculadora mecânica manual – serve para o desenvolvimento de habilidades mentais e raciocínio lógico matemático. O ensino da usabilidade e das funcionalidades da informática acessível consiste no uso desses recursos para o acesso à informação e a comunicação. “São exemplos desses recursos: leitores de tela e sintetizadores de voz, ponteiros de cabeça, teclados alternativos, acionadores, softwares para a acessibilidade” (BRASIL, 2014, p. 76). E o ensino da Língua Portuguesa<sup>32</sup> na modalidade escrita são atividades de ensino dessa língua voltado à análise da estrutura da língua, seu sistema, funcionamento e variações (BRASIL, 2014).

Cada SM possui dois profissionais<sup>33</sup> da área da Educação Especial, para atender os alunos e apoiar o trabalho da sala comum da rede regular de ensino (MACHADO, 2004). Nesse espaço, o professor realiza o AEE, que por sua vez acontece no contraturno das aulas do Ensino Regular. Com caráter complementar e suplementar, o AEE pode ser realizado na própria UE na qual o aluno com deficiência está matriculado ou em uma UE mais próxima, na área de abrangência do pólo. As SM oferecem AEE para alunos com “deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação [...]” (FLORIANÓPOLIS, 2007, p.2). As deficiências consideradas são: deficiência física, deficiência mental, surdez, cegueira, baixa visão, surdocegueira e deficiência múltipla. O AEE segundo o documento Escola Aberta às Diferenças, está definido como “[...] serviços que atendam as necessidades específicas dos educandos, promovendo o acesso à educação[...]” (MACHADO, 2004, p.39) e auxilia na remoção de barreiras. O AEE “[...] promove meios de acesso para que o educando não encontre barreiras físicas, cognitivas, de comunicação dentre outras, no seu processo de aprendizagem.” (MACHADO, 2004, p. 43). Deve ser “um complemento à educação escolar e não um substitutivo dela” (MACHADO, 2004, p. 43).

---

<sup>32</sup>Segunda língua para os estudantes surdos usuários da LIBRAS.

<sup>33</sup>Termo utilizado pelo documento: Escola Aberta às Diferenças, 2004. Já no Documento Orientador utiliza-se o termo professor ao se referir ao indivíduo que trabalha nas salas multimeios com o AEE.

Outros serviços presente na RMF, o CAP, faz uma associação entre a Prefeitura de Florianópolis, o MEC, a Associação Brasileira de Educadores de Deficientes Visuais (ABEDEV) e a Associação Catarinense para Integração do Cego (ACIC). Portanto, “é uma unidade de serviços de apoio pedagógico e suplementação didática do sistema de ensino” (FLORIANÓPOLIS, 2007, p.1) e tem a função de produzir e distribuir livros e materiais didáticos e pedagógicos – com o apoio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – para auxiliar as escolas que atendem alunos com deficiência visual ou baixa visão; e organiza espaços educacionais. Sua outra função é traçar uma articulação com a Gerência de Educação Inclusiva para colaborar na capacitação de professores, tanto da rede regular como professores do AEE, para o uso e manuseio desses materiais.

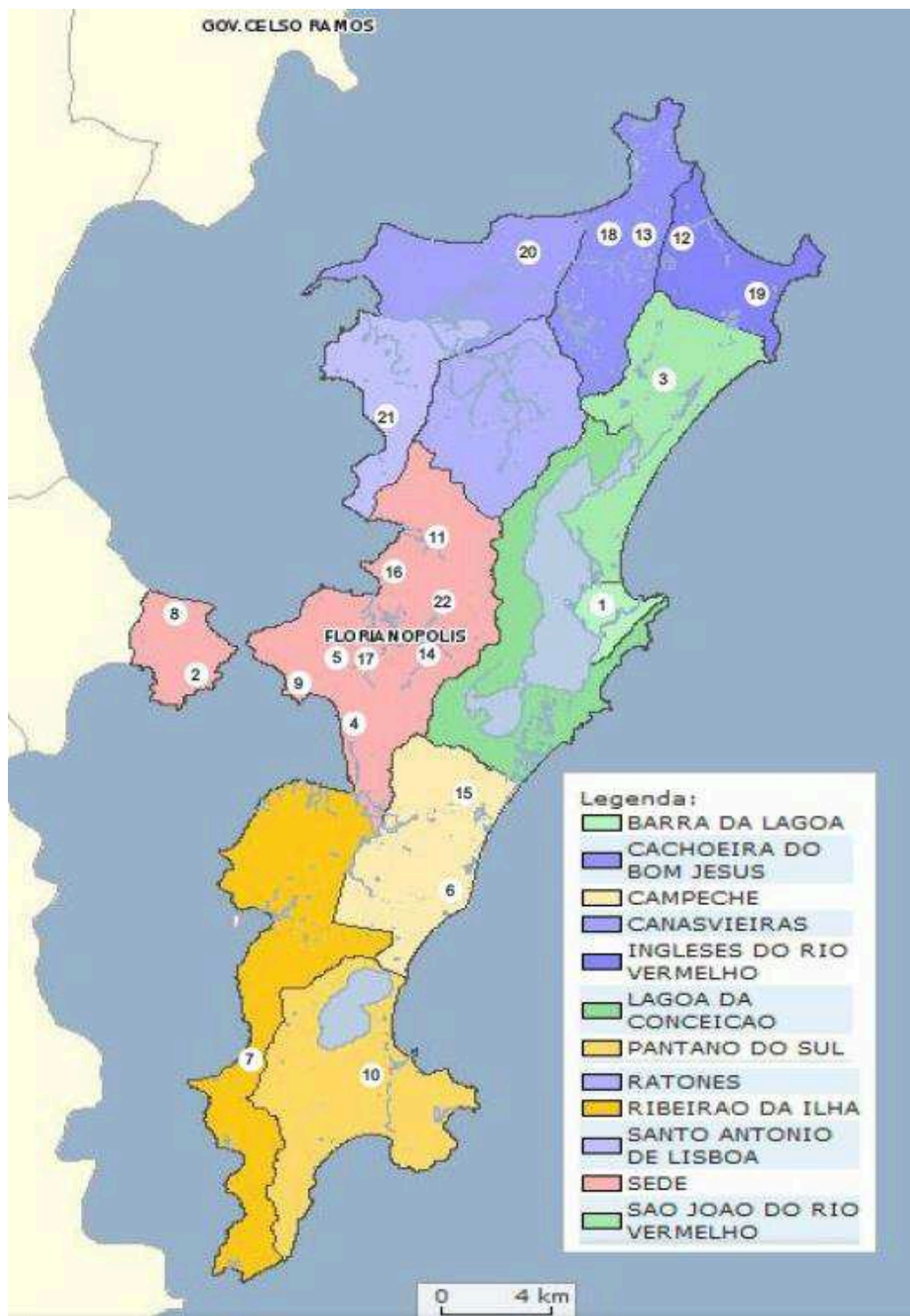
### **3.4 Polos de Salas Multimeios**

Atualmente a RMF conta com 22 polos de SM instalados em UE, como escolas de educação básica ou creches/centros de educação infantil/núcleos de educação infantil da rede. Os polos têm abrangência em outras UE próximas que não possuem salas multimeios, incluindo também os núcleos de EJA. Além de abranger escolas e creches municipais próximas, o polo abrange também instituições conveniadas. Segundo o quadro em anexo onde apresenta a relação de polos e abrangências de SM em 2015, cada polo possui em torno de três a sete instituições abrangentes, e de um a 17 instituições conveniadas, dependendo a localidade e a demanda. Possui no total 44 professores atuando nessas salas na rede.

Dos 22 polos de AEE, 15 atendem em sua abrangência núcleos de EJA.



MAPA 2 – Polos de Salas Multimeios em Unidades Educativas do ano de 2015



Fonte: Google Imagens<sup>34</sup>. Editado por Renata Soares da Silva.

<sup>34</sup> Disponível em: [https://www.google.com.br/search?hl=pt-BR&site=imghp&tbm=isch&source=hp&biw=1366&bih=667&q=mapa+florian%C3%B3polis&oq=mapa+florian%C3%B3polis&gs\\_l=img.3..0i3012j0i8i3018.2453.5581.0.5817.18.14.0.0.0.0.324.2160.2-](https://www.google.com.br/search?hl=pt-BR&site=imghp&tbm=isch&source=hp&biw=1366&bih=667&q=mapa+florian%C3%B3polis&oq=mapa+florian%C3%B3polis&gs_l=img.3..0i3012j0i8i3018.2453.5581.0.5817.18.14.0.0.0.0.324.2160.2-)

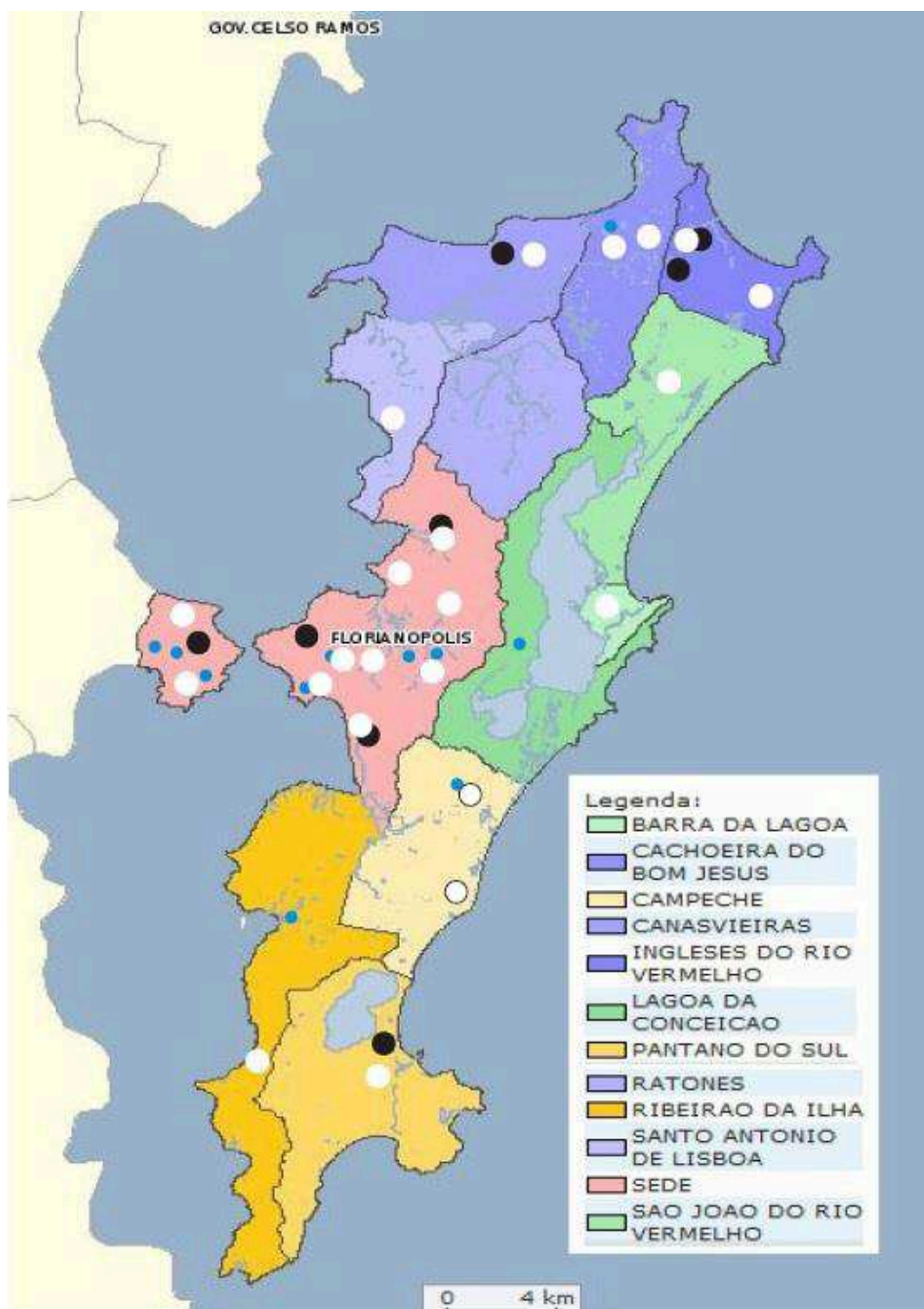
No mapa número 2 são apresentados os polos de SM na RMF, representados em círculos brancos. Os números representam uma sequência de escolas que são polos de SM, como apresentado no quadro a seguir.

### **QUADRO 3 – Polos de Salas Multimeios em Unidades Educativas do ano de 2015**

<b>1</b> - Escola Básica Acácio Garibaldi São Thiago (Barra da Lagoa)	<b>13</b> - Escola Básica Intendente Aricomedes da Silva (Cachoeira do Bom Jesus)
<b>2</b> - Escola Básica Almirante Carvalhal (Coqueiros)	<b>14</b> - Escola Básica João Alfredo Rohr (Córrego Grande)
<b>3</b> - Escola Básica Antônio Paschoal Apóstolo (Rio Vermelho)	<b>15</b> - Escola Básica João Gonçalves Pinheiro (Rio Tavares)
<b>4</b> - Escola Básica Anísio Teixeira (Costeira do Pirajubaé)	<b>16</b> - Escola Básica José do Valle Pereira (João Paulo)
<b>5</b> - Creche Almirante Lucas Boiteux (Centro)	<b>17</b> - Escola Básica José Jacinto Cardoso (Serrinha)
<b>6</b> - Escola Básica Brigadeiro Eduardo Gomes (Campeche)	<b>18</b> - Escola Básica Luiz Cândido da Luz (Vargem do Bom Jesus)
<b>7</b> - Escola Básica Batista Pereira (Ribeirão da Ilha)	<b>19</b> - Escola Básica Maria Tomázia Coelho (Santinho)
<b>8</b> - Creche Celso Pamplona (Jardim Atlântico)	<b>20</b> - Escola Básica Osmar Cunha (Canasvieira)
<b>9</b> - Creche Celso Ramos (Centro)	<b>21</b> - Núcleo de Educação Infantil Raul Francisco Lisboa (Santo Antônio)
<b>10</b> - Escola Básica Dilma Lúcia dos Santos (Armação)	<b>22</b> - Escola Básica Vitor Miguel de Souza (Itacurubi)
<b>11</b> - Escola Básica Donícia Maria da Costa (Saco Grande)	
<b>12</b> - Escola Básica Herondina Medeiros Zeferino (Ingleses)	

Fonte: Elaborado por Renata Soares da Silva.

MAPA 3 – Polos de Salas Multimeios e núcleos de EJA



Fonte: Google Imagens. Editado por Renata Soares da Silva.

- Polos de Salas Multimeios
- Núcleos de EJA
- Polos de Abrangência dos núcleos de EJA

No mapa número 3 está apresentado um cruzamento dos dados relativos aos núcleos de EJA com suas abrangências e aos polos de SM, para verificarmos a articulação geográfica

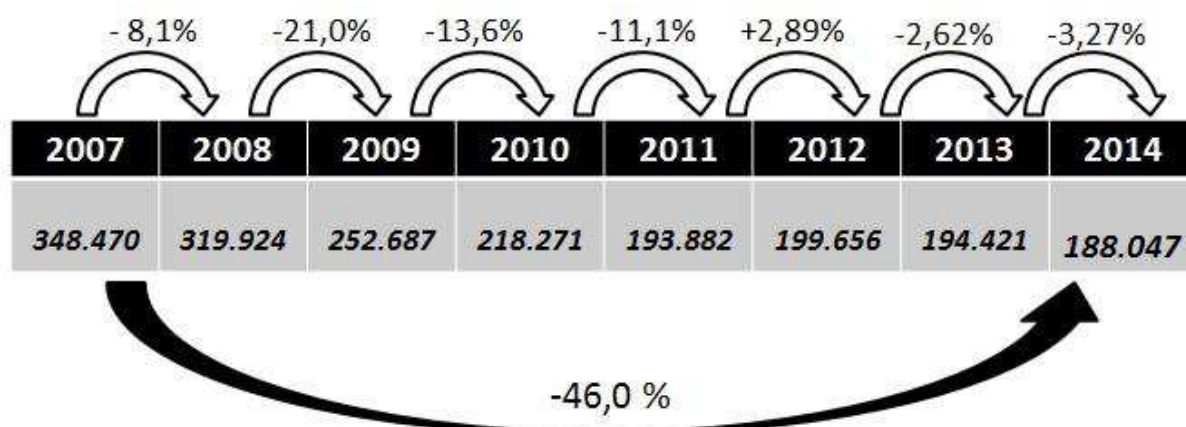
entre os mesmos. Podemos observar no mapa 3 que geograficamente todos os núcleos de EJA e abrangências – que estão representados na cor preta e azul, respectivamente – estão próximos dos polos de SM da RMF – que estão representados na cor branca. Essa aproximação entre núcleos e polos favorece uma articulação entre as classes comuns de EJA e o AEE. Para conhecer e analisar essa articulação pedagógica entre as classes comuns de EJA e o AEE é preciso também se atentar para outros elementos presentes nesse movimento de atendimentos educacionais.

Existem mais polos de SM em Florianópolis do que núcleos de EJA e abrangências. Devido a isso, também, a cobertura desse atendimento é maior e bem distribuída do que os núcleos de EJA. Existem regiões da cidade que não tem núcleos de EJA e no centro da cidade existe uma grande concentração desses núcleos, o que se verifica como uma oferta desigual de EJA ou uma estratégia de centralizar o atendimento geograficamente.

### **3.5 Matrículas**

Os microdados serão apresentados em duas etapas. Na primeira etapa de dados apresentamos somente da EE e de alunos com deficiência matriculados na Rede Regular de Ensino, no Brasil, em Santa Catarina, no município de Florianópolis e na RMF. Na segunda etapa de dados apresentamos o cruzamento da EE com a EJA, ou seja, alunos com deficiência na EJA. Na tabela número 9 e 11, para se chegar ao número de matrículas de alunos com deficiências nas classes comuns foram somados as classes comuns de EJA e do Ensino Regular.

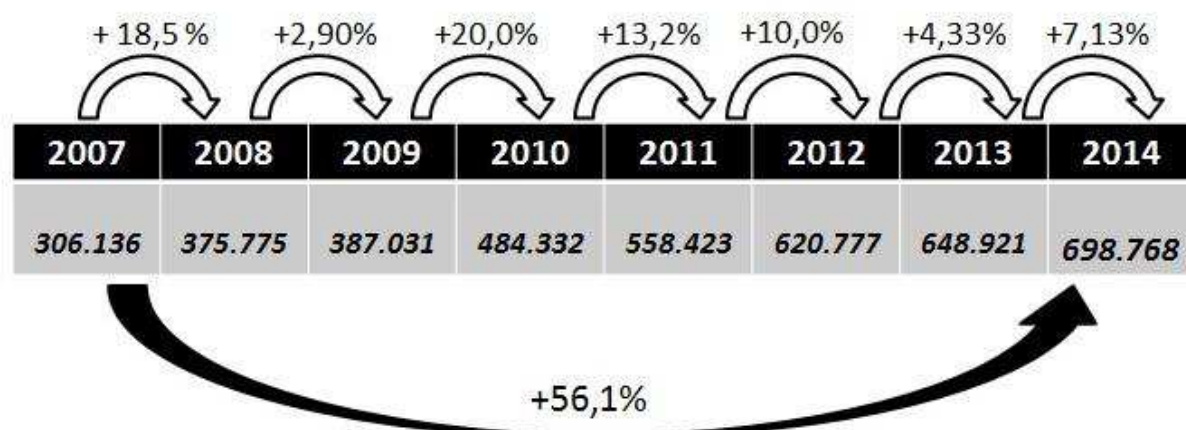
**TABELA 8 – Número de matrículas da EE<sup>35</sup> no Brasil - 2007 a 2014**



Fonte: Elaborado por Renata Soares da Silva com base nos microdados do Censo Escolar INEP/MEC.

Na tabela 8, podemos perceber que do ano de 2007 a 2014 o número de matrículas na EE vem diminuindo, nesse período diminui quase metade das matrículas. No ano de 2008 para 2009 é onde teve uma maior diminuição de matrículas.

**TABELA 9 – Número de matrículas de alunos com deficiência nas classes comuns no Brasil - 2007 a 2014**



Fonte: Elaborado por Renata Soares da Silva com base nos microdados do Censo Escolar INEP/MEC.

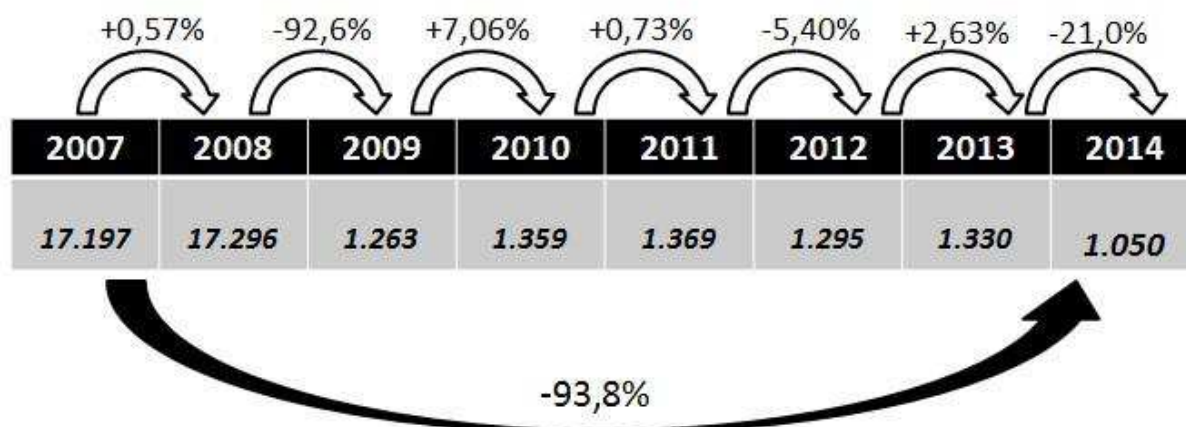
Na tabela 9, que são matrículas de alunos com deficiência no Ensino Regular ocorre o inverso da tabela 8 – que são alunos com deficiência matriculados em classes especiais e/ou

<sup>35</sup> Instituições especiais e/ou classes especiais.

instituições especializadas – ou seja, aumenta mais da metade do número de matrículas no período de 2007 a 2014. E também os anos em que teve maior diferença, é a passagem do ano de 2008 - 2009 sofrendo um aumento nas matrículas.

Podemos perceber que na tabela 8 e 9 ocorrem alterações importantes nas matrículas da EE e do ensino regular, a redução das matrículas exclusivas da educação especial e o aumento significativo das matrículas no ensino regular. Contudo, não é possível perceber que tenha havido uma migração direta das matrículas. As alterações assinaladas podem estar relacionadas à implantação das SRM e à obrigatoriedade de matrículas de alunos da EE no ensino regular (BRASIL, 2009).

**TABELA 10 – Número de matrículas da EE em Santa Catarina - 2007 a 2014**

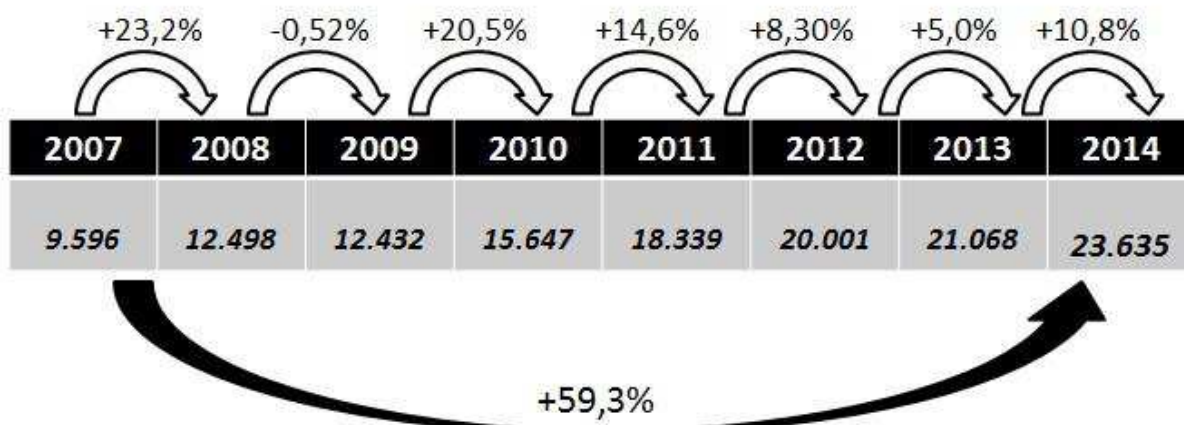


Fonte: Elaborado por Renata Soares da Silva com base nos microdados do Censo Escolar INEP/MEC.

Na tabela 10 assim como na tabela 9 as matrículas estão, com algumas variações, diminuindo nos anos entre 2007 a 2014. No estado de Santa Catarina essa diminuição das matrículas na EE nos anos de 2007 a 2014 é mais expressiva com 93% de diminuição. E com maior diminuição entre os anos de 2008 a 2009.



**TABELA 11 – Número de matrículas de alunos com deficiência nas classes comuns em Santa Catarina - 2007 a 2014**



Fonte: Elaborado por Renata Soares da Silva com base nos microdados do Censo Escolar INEP/MEC.

Na tabela 11 repete tendência apontada em nível nacional, ocorre um aumento das matrículas de alunos com deficiência no Ensino Regular entre os anos de 2007 a 2014. O aumento não ocorreu com maior incidência no ano de 2008 para 2009 onde ocorre a suposta migração dos alunos da modalidade da EE. O que leva a pensar que o aumento dos alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, não se dá apenas uma migração, mas também um aumento da procura de alunos com deficiência – que não estavam em nenhuma instituição formal – para entrarem em uma educação básica regular, porque o número que diminui na modalidade da EE não é o mesmo que aumenta no ensino regular, são movimentos diferentes.

[...] embora tenha havido crescimento dos alunos da educação especial incluídos no ensino regular, este incremento não parece refletir uma migração de alunos dos sistemas segregados, na medida em que este tipo de escolarização também cresceu em números de matrículas. O crescimento do número de matrículas de alunos da educação especial em classes regulares sem qualquer tipo de apoio parece expressar preocupação política com o aumento quantitativo dessas matrículas, mas pouco expressivo em relação à qualidade do ensino ofertado (MELETTI; BUENO, 2010, p.14).

**TABELA 12 – Número de matrículas da EE em Florianópolis - 2007 a 2013** <sup>36</sup>

2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
688	443	5	20	----	----	----

Fonte: Elaborado por Renata Soares da Silva com base nos microdados do Censo Escolar INEP/MEC.

Na tabela 12 pode-se perceber que entre 2007 e 2008 as matrículas diminuem, mas se mantêm na casa das centenas. A partir do ano de 2009 as matrículas diminuem radicalmente. Nos anos de 2011 em diante não é possível acessar esses dados por meio do aplicativo SPSS, ao proceder a tarefa de “baixar” os dados desses anos observa-se uma mensagem informando que não há dados registrados no arquivo. Não encontramos uma explicação sustentável, mas levantamos a hipótese de que pode ter ocorrido um problema de preenchimento do Censo Escolar, pois pela experiência empírica de instituições especializadas em Florianópolis há matrículas de alunos com deficiência na EE.

**TABELA 13 – Número de matrículas dos alunos com deficiência nas classes comuns em Florianópolis - 2007 a 2013**

2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
413	547	632	682	800	877	903

Fonte: Elaborado por Renata Soares da Silva com base nos microdados do Censo Escolar INEP/MEC.

Na tabela 13 o número de matrículas dos alunos com deficiência na EE aumenta consideravelmente, mais que dobra o número de matrículas entre os anos de 2007 a 2013.

<sup>36</sup> A partir da tabela número 12, não foram mais colocados percentuais por serem números menores e mais fáceis de visualizar.



**TABELA 14 – Número de matrículas de alunos com deficiência nas classes comuns na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis - 2007 a 2013**

<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>
<b>191</b>	<b>286</b>	<b>351</b>	<b>370</b>	<b>409</b>	<b>460</b>	<b>489</b>

Fonte: Elaborado por Renata Soares da Silva com base nos microdados do Censo Escolar INEP/MEC.

Na tabela 14, onde apresento o número de matrículas de alunos com deficiência no Ensino Regular na RMF, ocorre um aumento significativo nos anos de 2007 a 2013.

As tabelas de 8 a 14 foram apresentadas para ter um panorama de como a EE se configura nos âmbitos nacional, estadual, municipal e no município. E como se configuram as matrículas dos alunos com deficiência no Ensino Regular. Analisar esses dados é de extrema importância para entender a configuração da interface da EE e da EJA e as taxas de alunos com deficiência nas classes comuns da EJA. Permitem perceber que houve decréscimo das matrículas na EE (atendimento exclusivo) e expressivo crescimento de matrículas dos alunos da EE no ensino regular.

As próximas tabelas serão da interface EE e EJA, ou seja, trata do número de matrículas de alunos com deficiência em classes comuns da EJA na RMF. A partir da tabela 16 será focado apenas o ano de 2013 para detalhar mais informações sobre esse público e verticalizar mais a análise.

**TABELA 15 – Número de matrículas de alunos com deficiência na EJA na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis - 2007 a 2013**

<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>
<b>2</b>	<b>38</b>	<b>40</b>	<b>22</b>	<b>24</b>	<b>21</b>	<b>19</b>

Fonte: Elaborado por Renata Soares da Silva com base nos microdados do Censo Escolar INEP/MEC.

Na tabela 15 o número de matrículas de alunos com deficiência na EJA cresce consideravelmente, fazendo um movimento inverso ao das matrículas gerais na EJA que vem

diminuindo com o passar dos anos. Mas observando as matrículas de alunos com deficiência na educação básica regular – que vem aumentando – as matrículas de alunos com deficiência na EJA também seguem essa tendência.

**TABELA 16 – Número de matrículas de alunos com deficiência na EJA na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis por Sexo no ano de 2013**

<b>Sexo</b>	
Feminino	10
Masculino	09
<b>Total</b>	<b>19</b>

Fonte: Elaborado por Renata Soares da Silva com base nos microdados do Censo Escolar INEP/MEC.

Na tabela 16 são apresentadas as matrículas de alunos com deficiência por sexo. De acordo com os microdados, há um equilíbrio na distribuição por sexo entre os alunos com deficiência nas classes comuns da EJA na RMF no ano de 2013.

**TABELA 17 – Número de matrículas de alunos com deficiência na EJA na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis por Tipo de Deficiência no ano de 2013**

<b>Tipo de Deficiência</b>	
Cegueira	0
Baixa Visão	3
Surdez	2
Deficiência Auditiva	1
Surdocegueira	0
Deficiência Física	2
Deficiência Mental	11
Deficiência Múltipla	1
Autismo	1
Síndrome de Asperger	0
Síndrome de Rett	0
Transtorno Desintegrativo da Infância (TDI)	1
Superdotação	0
<b>Total</b>	<b>19</b>

Fonte: Elaborado por Renata Soares da Silva com base nos microdados do Censo Escolar INEP/MEC.

Na tabela 17, podemos perceber que as condições de deficiência relativas aos alunos presentes na EJA da RMF no ano de 2013 são baixa visão, surdez, deficiência auditiva, deficiência física, deficiência mental, deficiência múltipla, autismo e TDI. A deficiência com maior incidência nessa modalidade é a deficiência mental com 11 alunos.

Os deficientes sensoriais e físicos não estão predominantemente na EJA. Talvez isso signifique que estejam frequentando o Ensino Regular, já os alunos com deficiência mental são os predominantes na EJA. O AEE, ao enfatizar os recursos, estaria proporcionando maior sucesso escolar aos deficientes sensoriais do que os deficientes mentais?

**TABELA 18 – Número de matrículas de alunos com deficiência na EJA na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis por idade no ano de 2013**

<b>Idade</b>	
18 anos	2 alunos
20 anos	1 aluno
22 anos	1 aluno
23 anos	1 aluno
24 anos	1 aluno
26 anos	2 alunos
27 anos	1 aluno
28 anos	2 alunos
29 anos	2 alunos
33 anos	1 aluno
49 anos	1 aluno
50 anos	2 alunos
58 anos	1 aluno
61 anos	1 aluno
<b>Total</b>	<b>19</b>

Fonte: Elaborado por Renata Soares da Silva com base nos microdados do Censo Escolar INEP/MEC.

A tabela 18 apresenta as idades dos alunos com deficiência na EJA na RMF. As idades variam entre 18 a 61 anos, e a faixa etária de alunos com deficiência que está mais presente na EJA é as idades entre 18 a 29 anos com 13 alunos.

Se observarmos a idade predominante na EJA, alguns alunos ainda poderiam estar no Ensino Médio do Ensino Regular. Os alunos com deficiência que estão na EJA são jovens, o

que ocorre é que cada vez mais novos os alunos estão indo para a EJA. O fracasso escolar está ocorrendo mais cedo. Se o aluno com 18 anos com deficiência já está na EJA, podemos inferir que não houve uma intervenção pedagógica mais adequada com esse público.

**TABELA 19 – Número de matrículas de alunos com deficiência na EJA na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis por Etapa de Ensino no ano de 2013**

<b>Etapa de Ensino</b>	
EJA (Presencial) – Anos Iniciais	8
EJA (Presencial) – Anos Finais	11
<i>Total</i>	19

Fonte: Elaborado por Renata Soares da Silva com base nos microdados do Censo Escolar INEP/MEC.

Na tabela 19 pode-se observar que na EJA a distribuição dos alunos com deficiência está equilibrada, com ligeira prevalência nos Anos Finais.

Os dados de matrícula ao articular EE e EJA reforçam a perspectiva da EJA como uma alternativa educacional para os alunos da EE. Tal público se revela como um dos segmentos da população que ao frequentar o Ensino Fundamental, encontra dificuldades de permanência e de sucesso escolar. A EJA se configura como uma saída para o sistema educacional, acomodando os alunos com deficiência em uma alternativa "menos nobre", seguindo a tradição de seleção e discriminação, características conservadoras de educação, dos estudantes na perspectiva inclusiva (GARCIA; MICHELS; CARNEIRO, 2012).

### **3.6 Possibilidades de articulação EJA/Educação Especial**

Para observar as possíveis aproximações e distanciamentos entre a proposta pedagógica da EE e a proposta da EJA é necessário elucidar e analisar alguns elementos. A partir desses elementos é possível traçar uma análise sobre a articulação pedagógica dessas duas modalidades na RMF.

Os elementos que consideramos favoráveis para a articulação são: existência de alunos com deficiência na EJA; previsão do serviço do AEE para os alunos com deficiência na EJA; inserção dos núcleos da EJA como abrangência dos polos de SM e uma distribuição geográfica favorável.

Primeiramente é possível afirmar que existem alunos com deficiência na EJA. A EJA na RMF se ocupa no seu trabalho, em estabelecer estratégias para esse público, o que indica a

necessidade de articulação pedagógica entre EE e EJA. A partir dos microdados observa-se também que existem alunos com deficiência na EJA, com 19 matrículas de alunos com deficiência no ano de 2013. Esse número vem crescendo no período de 2007 a 2013, fazendo um movimento contrário das matrículas gerais da EJA, as quais vem tendo uma tendência de redução do número de matrículas.

Na organização da EJA na relação com a EE há previsão de atendimento aos alunos com deficiência. Constatamos a partir dos documentos oficiais e dos microdados, que existe a oferta do AEE para alunos com deficiência na EJA na RMF. Podemos constatar esse fato também, pela inserção dos núcleos de EJA como abrangência dos polos de AEE da RMF. Esse fato já nos anuncia novamente a possibilidade de articulação pedagógica. Na organização geral do AEE, os alunos com deficiência na EJA estão contemplados nesse serviço.

A distribuição geográfica entre polos de AEE e núcleos de EJA é muito favorável a uma articulação pedagógica.

Os núcleos de EJA e os polos de AEE se por um lado tem uma proximidade geográfica que tendencialmente favorece a articulação pedagógica, por outro lado alguns elementos são desfavoráveis. Como: o AEE não é universalizado para todas as etapas de ensino e modalidades; privilegiamento do AEE para o Ensino Fundamental regular e Educação Infantil; horários de funcionamento do AEE e da EJA não se articulam e perda na especificidade do trabalho pedagógico no AEE.

Ao analisar a oferta do AEE para todos os alunos com deficiência nas etapas de ensino da modalidade do Ensino Regular na RMF, esse atendimento não é universalizado. A RMF no ano de 2013 atende 508 (somando 489 das classes comuns nas etapas de ensino mais 19 nas classes comuns da EJA, que na tabela não inclui as classes comuns da EJA) matrículas de alunos com deficiência nas classes comuns do Ensino Regular – sem contar com os alunos com deficiência matriculados na EJA – e 22 polos de AEE, em cada polo existe uma sala, com dois professores de AEE. Se em cada polo (sala) de AEE atendesse em torno de 13 alunos, a RMF consegue atender um total de 286 alunos com deficiência. Isso não significa nem 57% por cento do total de alunos com deficiência na RMF. Imaginamos agora essa situação sem ainda nem contar com as matrículas de alunos com deficiência na EJA. Portanto, constatamos que nem todos os alunos com deficiência no Ensino Regular estão contemplados nesse serviço de atendimento. A oferta é obrigatória, mas a frequência não. Há pais que optam por não levar seus filhos porque já fazem outros atendimentos. Como o foco é o recurso

acaba-se por priorizar deficiência ou condições que necessitam do recurso, precarizando a oferta.

É possível inferir que devido à alta demanda de alunos com deficiência no ensino regular (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio), há um privilegiamento por parte do AEE em atender esses alunos. Já que na EJA temos apenas 19 alunos, um número bem menor comparado ao Ensino Regular. O número de escolas básicas como abrangência dos polos de AEE é muito maior se comparado aos núcleos de EJA.

Em relação à prioridade dos serviços da EE para os alunos com deficiência matriculados no Ensino Fundamental como afirmado anteriormente, Zardo (2011), em sua pesquisa comenta que.

[...] com o passar do tempo, os alunos com deficiência foram atingindo o ensino médio, mas que o Estado, em anos anteriores, não tinha estrutura de atendimento educacional especializado para esse alunado, já que a prioridade era investir na estrutura da educação especial nos municípios nos anos iniciais do ensino fundamental. Não havia salas de recursos para alunos com deficiência intelectual dos anos finais do ensino fundamental e atualmente esse investimento está progredindo (ZARDO, 2011, p.10-11).

A autora acredita que o atendimento da EE para as próximas etapas e modalidades (no caso, EJA) vem sendo repensado e recebendo maior atenção com o avanço dos anos e com a entrada – aumento das matrículas – dos alunos com deficiência nessas etapas e modalidades, mas que isso ainda é precário. Zardo (2011) aponta como uma dificuldade para a articulação da EE e da EJA, e também para a modalidade da EE em relação a todas as modalidades, a falta de “uma rede de salas de recursos que contemplem todas as escolas para a oferta do atendimento educacional especializado” (p. 13).

Os 22 polos de AEE não são suficientes para atender toda a demanda, todas as escolas da RMF com matrículas de alunos com deficiência. E com isso existe, segundo Michels, Carneiro, Garcia, uma seleção de alunos – de acordo com alguns critérios – que serão atendidos nas SM. Não há vagas para todos os alunos com deficiência, então acaba se fazendo uma seleção.

A seleção dos alunos a serem atendidos nas salas multimeios tem como critério primeiro que eles estejam regularmente matriculados na rede regular de ensino. As entrevistas revelaram que há encaminhamentos específicos em cada sala investigada no que se refere à seleção dos alunos. Porém, a maneira mais recorrente de selecionar aqueles que receberão atendimento educacional especializado é a solicitação dos professores aliada ao diagnóstico dos alunos. A seleção, neste caso, leva em conta além da solicitação dos professores e do diagnóstico do aluno, o fato de ele receber ou não atendimento em outro local. Quando o aluno já frequenta outro

atendimento, considera-se como não elegível para o AEE na sala multimeios. Observamos que, em geral, tais atendimentos são realizados em instituições privado-assistenciais, o que significa a manutenção dos convênios público-privados no setor (MICHELS; CARNEIRO; GARCIA, 2011, p.6).

Os horários de funcionamento da EJA e do AEE também não se articulam, pois os núcleos da EJA funcionam no período noturno e normalmente o AEE funciona nos períodos matutino e vespertino para acompanhar o ensino fundamental e porque o horário de contratação do professor é 40 horas semanais. O AEE deve funcionar no contraturno da escolarização do aluno, mas na EJA, de acordo com relatos de uma professora mediante coleta de informações assistemáticas, obtivemos a informação segundo a qual o AEE não ocorre um atendimento no contraturno. Os alunos com deficiência da EJA, não vão no contraturno, ou porque trabalham ou por dificuldades na locomoção. O que ocorre, em alguns casos, é um atendimento pelo menos uns 30 minutos antes de começar a aula no período noturno, isso quando se tem um atendimento em SM. Os professores não tem uma condição de trabalho para fazer essa adequação de horários e acabam tendo – em alguns casos – que atender depois do horário para oferecer um suporte para essa modalidade. Existe um afastamento da EJA com o AEE, nas relações de tempo de trabalho desses professores. Isso acaba depondo contra os alunos da EJA serem prioritários no atendimento especializado.

Redig (2010) em seu estudo – em uma escola municipal do Rio de Janeiro – também considera que o período noturno da EJA dificulta o atendimento da EE, que deve ocorrer no contraturno, mas que às vezes isso não ocorre. No caso, na pesquisa dessa autora uma entrevista com uma professora itinerante revela que os atendimentos são realizados no mesmo horário da EJA e retira os alunos da aula na classe comum para o atendimento individualizado. A autora afirma que esse movimento é desfavorável para o aluno.

[...] o que não é uma das melhores opções já que o aluno acaba tendo sua participação na turma prejudicada, mas como a professora itinerante visita a escola no horário da aula do PEJA, essa é a única maneira para realizar o atendimento educacional individualizado, devido ao fato dessa modalidade ser oferecida no turno noturno. Apesar da recomendação de Pletsch, Redig & Bürkle (2008) que os professores itinerantes trabalhem com o estudante no contra turno nem sempre isto é possível devido ao grande quantitativo de pessoas a serem atendidas, como no caso desta professora que acompanha 12 alunos, em diferentes horários, incluindo o PEJA (REDIG, 2010, p.5).

Pode-se perceber que isto ocorre na realidade de outras redes de ensino também.

Outro aspecto que dificulta o AEE para os alunos com deficiência na EJA, é a questão da especificidade no trabalho com os alunos. Devido aos polos de AEE atenderem várias etapas e modalidades – e em sua maioria o Ensino Fundamental do Ensino Regular – acaba se perdendo a especificidade de um só tipo de público. A diversificação do público que o polo atende é muito grande, desde a Educação Infantil com crianças de 3 anos até uma idade de um adulto ou até idoso. Outra questão é que os polos de AEE atendem em sua abrangência muitas entidades de educação não-formal como associação de moradores, centros comunitários, associações religiosas. Tais elementos podem ser indicativos de uma perda também da especificidade de um ensino para a escolarização.

O número significativo de instituições de abrangência que atuam com educação não formal pode ser representativo da ausência de centralidade do trabalho do AEE nos processos de escolarização formal dos alunos da Educação Especial. Observamos ainda uma diversificação do número de instituições de abrangência por sala multimeios, variando entre 5 e 17 unidades, o que pode representar uma diversificação importante no volume de trabalho de cada polo e diferença significativa na condição de trabalho dos professores do AEE (MICHELS; CARNEIRO; GARCIA, 2011, p.6).

Esses são elementos que indicam um distanciamento de um trabalho mais articulado pedagogicamente.

Dados coletados com a coordenadora da EJA do núcleo centro I, no trabalho de Oliveira e Silva (2014), foi relatado que o atendimento especializado para os alunos com deficiência na EJA naquele núcleo se dava apenas na forma de observações na classe comum e auxílio ao professor da classe comum com orientações pedagógicas e não pelo AEE com o aluno nas SM.

A organização dos polos de SM e a priorização do Ensino Regular faz com que os alunos da EJA, sejam contemplados apenas com orientação aos professores e não com atendimentos no AEE e quando ocorre o atendimento pelo AEE é de forma precarizada.

Então baseada nos tipos de trabalhos desenvolvidos pelos professores das SM como apresentam Michels, Carneiro e Garcia:

No que se refere ao trabalho desenvolvido pelos professores das salas multimeios, foram percebidas algumas ações: 1) atendimento aos alunos na sala multimeios; 2) observação do aluno na classe comum; 3) intervenção com os alunos na classe comum (em geral com alunos da Educação Infantil); 4) orientação aos professores da classe comum (acompanhamento assistemático); 5) orientação aos familiares; 6) produção de materiais; 7) avaliação da necessidade de acompanhamento de auxiliar de ensino de



Educação Especial na classe comum (MICHELS; CARNEIRO; GARCIA, 2011, p.5).

Pelo exposto, consideramos razoável supor que a forma possível de trabalho realizado na EJA em relação aos estudantes com deficiência é a orientação aos professores da classe comum (acompanhamento assistemático) e atendimento aos alunos na SM em regime de descontinuidade.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho tem como temática duas modalidades em questão, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Especial (EE). Procuramos compreender a organização dessas modalidades para os alunos com deficiência na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMF). Buscamos conhecer a legislação sobre a EJA, sua proposta educativa, sua organização na RMF, tentando entender como funciona sua organização para os alunos com deficiência presentes nessa modalidade. Na modalidade da EE tentamos conhecer suas legislações, sua organização e principalmente o funcionamento dos serviços da EE para os alunos com deficiência. Após estudarmos essas duas modalidades, tentamos buscar elos entre a EJA e a EE, para poder ter uma base para analisar a organização e como se dá o atendimento e a escolarização dos alunos com deficiência na EJA na RMF.

Como objetivo geral pretendeu-se: compreender a organização da Educação Especial para a escolarização dos alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Para apoiar nossa pesquisa definimos como objetivos específicos: conhecer a organização da EJA na RMF; verificar e analisar quantitativa e qualitativamente a presença de estudantes na EJA em Florianópolis; compreender a organização da EE na RMF; analisar possíveis aproximações e distanciamentos entre a proposta pedagógica da EJA e a proposta pedagógica da EE em Florianópolis.

Para desenvolver a pesquisa e alcançar os objetivos propostos trabalhamos três procedimentos metodológicos: revisão de literatura, análise documental e coleta/tratamento/análise de microdados. Na revisão de literatura conhecemos as produções publicadas sobre a temática. Com a revisão de literatura conseguimos também delimitar melhor nosso tema de pesquisa. Mediante a análise documental estudamos alguns documentos políticos sobre a EJA e a EE. Todo esse estudo dos documentos oficiais nos permitiram analisar a organização da EE proposta para os alunos com deficiência na EJA na RMF e ter mais embasamento para realizar algumas discussões acerca dessa articulação entre as duas modalidades, inclusive sobre como está se dando a escolarização dos alunos com deficiência na EJA. Com o procedimento de coletar e analisar microdados do Censo Escolar, conhecemos com mais profundidade como estão configuradas as organizações dessas duas modalidades. Realizar a coleta e análise dos microdados nos deu um amparo para retomarmos questionamentos que estávamos trazendo ao longo do trabalho e podê-los discutir com mais clareza.

No desenvolvimento da pesquisa formulamos algumas questões: Como se organiza a EJA quando os alunos da EE estão nessa modalidade? A EE consegue atender aos alunos com deficiência na EJA e o Ensino Regular? A EE continua promovendo seus ideais de inclusão escolar, principalmente de incluir o aluno com deficiência ao processo de escolarização? De que modo isto se configura na EJA? Como ocorre o AEE na EJA? Como se dá a escolarização dos jovens e adultos com deficiência na EJA? Para tais alunos há a necessidade de um plano pedagógico diferenciado? Como os professores, tanto da EJA como o professor do Atendimento Educacional Especializado, segundo os documentos oficiais, se organizam para atender aos alunos com deficiência? Existe possibilidades de diálogo entre os professores das modalidades mencionadas? Como está proposto o trabalho em relação à didática para esse público na EJA? Quais as condições de infraestrutura das escolas da RMF que está prevista, para atender a EJA nos períodos diurno e noturno e AEE no contraturno?

Algumas questões não foram respondidas, ou se respondidas o foram de maneira preliminar, foram perguntas iniciais e o rumo do trabalho nos levou para outro caminho, mas essas perguntas servem como sugestão para outras pesquisas. Questionamentos como: Como está proposto o trabalho em relação à didática para esse público na EJA? Para tais alunos há a necessidade de um plano pedagógico diferenciado? Quais as condições de infraestrutura das escolas da RMF que está prevista, para suportar a EJA nos períodos diurno e noturno e AEE no contraturno?

Foi possível tematizar algumas questões: como se organiza a EJA quando os alunos da EE estão nessa modalidade? Não existe nenhum trecho em específico na legislação da EJA destinada aos alunos com deficiência, mas analisando as características de funcionamento da EJA e sua proposta educativa pode-se perceber que a EJA é uma modalidade que estaria contribuindo em muito para a escolarização dos alunos com deficiência. Podemos trazer outro questionamento feito nessa pesquisa para discutir essa temática como: A EE continua promovendo seus ideais de inclusão escolar, de incluir o aluno com deficiência ao processo de escolarização? De que modo isto se configura na EJA? A proposta pedagógica da EJA na RMF tem uma perspectiva não seriada e não disciplinar, e afirma na valorização do sujeito individualmente, valorização de suas experiências para o processo de ensino e aprendizagem. Por ter essas características, a EJA pode ser uma ótima oportunidade para os alunos com deficiência ingressarem nessa modalidade e dela obterem um processo escolar mais condizente com suas características individuais. A EJA contempla uma heterogeneidade no seu público, tem características de um público que um dia foi excluído do processo de

escolarização e que retorna para a EJA para obter um sucesso escolar, o que apresenta como ponto positivo para a inclusão do aluno com deficiência aos processos de educação formal. Além também do número de aluno por sala que é menor comparado ao Ensino Fundamental do ensino regular, podendo com isso o professor da EJA conseguir focar mais nas singularidades de seu alunado.

Para pensar agora na organização da EE para os alunos com deficiência na EJA levantamos como questionamentos: como ocorre o AEE na EJA? A EE consegue atender aos alunos com deficiência na EJA atendendo também o Ensino Regular? Estudamos ao longo do trabalho que a EE prevê o serviço do AEE para atender aos alunos com deficiência na EJA, que tem como organização de funcionamento atender aos alunos em período contraturno oferecendo um apoio complementar e suplementar a escolarização da classe comum. Se analisarmos alguns pontos que viemos discutindo ao longo do trabalho, podemos perceber que esse serviço ocorre de forma fragmentada para os alunos com deficiência na EJA. Verificamos que o AEE para os alunos da EJA muitas vezes não ocorre, e quando ocorre é de formas diferentes das propostas para o ensino regular da RMF. O AEE tem muitas demandas de alunos com deficiência no ensino regular para atender e acaba tendo que priorizar essas demandas, secundarizando a modalidade da EJA por ter um número menor de alunos a serem atendidos pelo AEE. Além de outros pontos que já vínhamos discutindo como a questão dos horários que os professores do AEE podem atender os alunos com deficiência, questão da especificidade do trabalho no AEE, entre outros pontos.

O AEE na RMF no trabalho de Michels, Carneiro e Garcia (2011) já foi apontado como precário na relação de trabalho do professor para a escolarização dos alunos com deficiência. Foi percebido nesse trabalho também que o AEE na RMF não dá conta de oferecer esse serviço para todos os alunos com deficiência que frequentam as classes comuns do ensino regular na RMF.

Outros questionamentos que tematizamos foram: como os professores, tanto da EJA como o professor do AEE, segundo os documentos oficiais, se organizam para atender aos alunos com deficiência? Existe possibilidades de diálogo entre as duas categorias de professores mencionadas? Está previsto nos documentos oficiais voltados para a EE que o professor do AEE deve ter uma articulação pedagógica com o professor da classe comum para que promovam a participação do aluno nas atividades escolares. Assim como o plano do AEE, que deve ser elaborado e executado junto com os professores do ensino regular. Os elementos de articulação pedagógica mencionados sugerem condições de trabalho docente

como tempo conjunto dos professores de EJA e do AEE para planejamento que não são comuns nas redes de ensino. Se pensar em um professor do AEE na RMF que atende em um polo alunos da Educação Infantil, alunos do Ensino Fundamental (em diferentes etapas de ensino) e junto a isso também atende alunos da EJA. Imaginamos agora como seria para este professor poder se reunir para planejar com um professor da Educação Infantil, alguns professores do Ensino Fundamental e também com o professor da EJA. Acreditamos que ele não teria uma condição de trabalho e uma carga horária condizente com todas as suas atribuições como professor – isso sendo apontada apenas essa atribuição de articulação pedagógica. Então refletimos agora como esse serviço desse ser fragmentado. O professor do AEE não dá conta de atender a todas as especificidades.

Para garantir a escolarização dos alunos com deficiência não basta apenas um apoio especializado, mas uma formação de qualidade dos professores que irão atuar nessa rede, uma proposta pedagógica consistente com seus objetivos, e uma política de financiamento priorizando uma carreira profissional digna do professor valorizando e ampliando suas condições de trabalho (OLIVEIRA; SILVA, 2014).

Diante disso levantamos outros questionamentos: Como se dá a escolarização dos jovens e adultos com deficiência na EJA? Se analisarmos a organização da EJA e da EE na forma como está configurada atualmente na RMF podemos perceber que não estão realizando seu papel de atender aos alunos com deficiência de forma a potencializar a sua escolarização. A EE não está realizando seu papel de oferecer o serviço do AEE de forma que qualifique e apoie o trabalho do professor da classe comum da EJA devido aos pontos que levantamos. E a EJA não dá conta de atender ao aluno com deficiência que entra na EJA, pois não tem o suporte pedagógico especializado que deveria receber. Infelizmente, a EJA nos moldes como está hoje ainda está longe de oferecer o acesso aos conhecimentos científicos para o aluno com deficiência. Em um estudo realizado por Oliveira e Silva (2014) foi identificado que uma aluna com deficiência estava na EJA no primeiro segmento por 11 anos no décimo segundo ano de frequência na EJA ela foi “passada” para o segundo segmento. Segundo a coordenadora ela estava adaptada a professora do primeiro segmento e após alguns anos frequentando algumas horas por dia do segundo segmento, a aluna conseguiu se adaptar a nova professora e devido a isso transferiram ela para o segundo segmento. Nesse breve exemplo pode-se perceber que a aluna com deficiência foi transferida para o outro segmento devido a uma adaptação e não por causa de um conhecimento sistematizado que foi adquirido. Novamente afirmamos que a EJA ainda não escolariza o aluno com deficiência. Os alunos

que entram na EJA estão tendo uma experiência de socialização com os outros alunos e não adquirindo de fato uma educação formal.

Os alunos com deficiência que fracassam no ensino fundamental regular acabam sendo transferidos para a EJA para não ficarem fora de um sistema de educação formal. Mas a escolarização em si na EJA não ocorre, e sim um processo de socialização e convivência. Segundo Oliveira e Silva (2014), não basta oportunizar o acesso à educação através da matrícula, pois pode ocorrer do aluno “ter acesso à escola, lá permanecer, mas na sala de aula, ficar excluído dos processos de ensino-aprendizagem” (FERREIRA, 2005, p. 2). Apenas oportunizar o acesso não garante a aprendizagem desses sujeitos. “Essa advertência é importante para que não se perca de vista o papel da escola na formação desse público e se evite o risco de reduzi-la a um lugar para socialização de indivíduos.” (SCHREIBER, 2012, p.26).

## REFERÊNCIAS

BINS, Katiusha Lara Genro. **Aspectos Psico-Sócio-Culturais envolvidos na alfabetização de jovens e adultos deficientes mentais**. Porto Alegre, 2007. *Disponível em:* <http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/2669/1/000395838-Texto%2bCompleto-0.pdf> . Acesso em: 20 de abril de 2015.

BRASIL. Constituição (1934) **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1934.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Brasília, DF, 1961.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Brasília, DF, 1971.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292p.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. MEC. CNE. **Parecer CNE/CEB n. 11**, de 10 de maio de 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: CNE, 2000a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução 01/2000, que estabelece diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos**. Brasília, 2000b.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, 14 set. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Ministerial nº 13/2007. **Programa de implantação de Sala de Recursos Multifuncionais**. Brasília, DF: MEC, 2007a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. 2ª ed. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2007b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de out. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB nº 6, de 7 de abril de 2010**. Reexamina o Parecer CNE/CEB nº. 23/2008 que instituiu as Diretrizes Operacionais para a EJA nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso; idade mínima e certificação nos exames de EJA e EJA desenvolvida por meio da Educação a Distância. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 jun. 2010. Seção 1. p. 20.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar**: caderno de instruções. Brasília, DF, 2011a.

BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. Brasília, DF, 2011b.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 12.796**, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 05 abr. 2013. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/52769566/dou-secao-1-05-04-2013-pg-1> . Acesso em: 17 maio. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar**: caderno de instruções. Brasília, DF, 2014.

CARVALHO, Marcelo Pagliosa .**As políticas para a Educação de Jovens e Adultos nos Governos Lula (2003-2010): incongruências das políticas e do FUNDEB**. In: 35º Reunião Anual da ANPED, 2012, Ipojuca. 35 Reunião Anual da ANPED, 2012.

D'AVILA, Gabriel Serena. **Do Berço ao Túmulo: A Estratégia de Educação ao longo da vida na Educação de Jovens e Adultos para a sociabilidade capitalista**. Florianópolis, SC, 2012. 204 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

DI PIERRO, M. C. R.; MASAGÃO, V.; JOIA, O. **Visões da educação de jovens e adultos no Brasil**. Cadernos do CEDES, Campinas, n.55, p.58-77, 2001.

EVANGELISTA, Olinda. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional**. In: RONALDO M. L.; ARAÚJO, Doriedson S. Rodrigues. (Org.). A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais. 1ed. Campinas – SP: Alínea, 2012, v.1, p.52-71.

FERRARO, A. R. **Quantidade e qualidade na pesquisa em educação na perspectiva da dialética marxista**. Pró-Posições (UNICAMP. Impresso), v. 23, p. 129-146, 2012.

FERREIRA, Maria Cecília C. **Alunos com deficiência na escola comum: os professores ensinam? Eles aprendem?** Trabalho apresentado na 28ª Reunião Nacional da ANPED. Caxambu/MG, 2005.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura de Florianópolis. **Documento Orientador da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino**. Florianópolis, 2007.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Conselho Municipal de Educação. **Resoluções CNE/CEB nº 02/2010**, que instituem as Diretrizes Gerais e Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, 2010a.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação**. Florianópolis, SC, 2010b.



FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes para a Implantação do Plano de Curso da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. 2012. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=educacao+de+jovens+e+adultos+++eja&menu=8>

GARCIA, Rosalba M. C. **Reflexões teórico-metodológicas acerca das políticas para a educação especial no contexto educacional brasileiro**. Revista FAEEBA, v. 16, p. 131-142, 2007.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; SILVA, Cláudia Teles da. **Política de educação especial: uma análise das ênfases temáticas e do corpo docente do VI Seminário de Educação Inclusiva em Florianópolis/SC**. Anais... VI Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, 2011.

GARCIA, R. M. C. ; MICHELS, M. H. . **A Política de Educação Especial no Brasil (1991-2011): Uma Análise da Produção do GT15 Educação Especial da ANPEd**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 17, p. 105-124, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2010. 184p.

GONÇALVES, T.G.G.L. ; MELETTI, S. M. F. . **Escolarização de alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos: Uma análise dos indicadores educacionais Brasileiros (2007-2010)**. In: VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial, 2011, Nova Almeida -ES. Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado, 2011. p. 01-12.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, M. C. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, mai./ago.2000.

MACHADO, Rosângela. **Programa Escola Aberta às Diferenças: consolidando o movimento de reorganização didática**. Florianópolis: Prelo, 2004.

MARTINS, Marcela Barbosa. **Educação Especial em Santa Catarina: gênese da institucionalização (décadas de 1950 a 1960)**. Florianópolis, 2003. 112f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

MARTINS, Silvia Maria. **O profissional de apoio na rede regular de ensino: a precarização o trabalho com os alunos da educação especial**. 2011. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2011.

MELETTI, S. M. F. ; BUENO, J. G. S. . **A escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil (1997-2006)**. In: 33ª Reunião Anual da ANPED, 2010, Caxambú. Educação no Brasil: o balanço de uma década, 2010. p. 1-17.

MICHELS, M. H. ; GARCIA, Rosalba M.C. ; CARNEIRO, M. S. C. **Implicações da diversificação na dinâmica das salas multimeios na rede municipal de Florianópolis**.

Trabalho apresentado no Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial. Serra-ES. UFES-UFRGS-UFSCAR, 2011.

PAIVA, Jane. **Educação de Jovens e Adultos: movimentos pela consolidação de direitos.** In: REVEJ@ - *Revista de Educação de Jovens e Adultos*, v. 1, n. 0, p. 1-108, ago. 2007, p.68-84.

OLIVEIRA, Mariana Carreira; SILVA, Renata Soares da. **A Organização da Educação Especial para os alunos com deficiência matriculados na EJA na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.** Anais... IV Encontro Interinstitucional de Pesquisa: Políticas Públicas e Escolarização de Alunos com Deficiência em Sorocaba/SP, 2014.

PORCARO, Rosa Cristina. **A História da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.** Universidade Federal de Viçosa, 2004.

REGID, Annie Gomes. **Reflexões sobre o ensino itinerante na EJA: O relato de uma professora especialista.** *Revista Educação Especial (UFSM)*, v. 23, p. 369-378, 2010.

SCHREIBER, Dayana Valéria Folster Antônio. **Política educacional, trabalho docente e alunos da modalidade educação especial: um estudo nos anos iniciais do ensino fundamental.** 2012. 239 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2012.

SOUTO, R. B. **A EJA na cidade de Florianópolis.** In: Cristiani Bereta da Silva. (Org.). (Org.). *História e trajetórias de jovens e adult@s em busca de escolarização.* 1ªed. Florianópolis: Ed. UDESC, 2009, v. 1, p. 29-47.

VAZ, Kamille. **O professor de educação especial nas políticas de perspectiva inclusiva no Brasil: concepções em disputa.** 2013. 237 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2013.

ZARDO, Sinara Pollom. **A organização do atendimento educacional especializado no sistema de ensino brasileiro para jovens com deficiência: a ótica dos gestores de estado da educação.** In: 34ª Reunião Anual da Anped, 2011, Natal/RN. 34ª Reunião Anual da Anped - Educação e Justiça Social, 2011. v. 1. p. 1-14.

**ANEXOS**

**ANEXO A - Relação de Núcleos da Educação de Jovens e Adultos - 2015****Núcleo EJA Centro I Matutino - Escola Silveira de Souza**

Rua Alves de Brito, 334, Centro - CEP: 88015-440

Fone: (48) 32254946

Coordenadora: CARINA SANTIAGO DOS SANTOS

**Polo NETI/UFSC**

Campus Universitário – Trindade – CEP: 88010-970

Fone: (48) 37219909

Coordenadora: CARINA SANTIAGO DOS SANTOS

**Polo ASGF – Associação de Surdos da Grande Florianópolis**

Rua Trajano, 168. Edifício Berenhauser, 6º andar. CEP: 88015-020

Fone: (48) 33220530

Coordenadora: CARINA SANTIAGO DOS SANTOS

**Núcleo EJA Centro I Noturno - Escola Silveira de Souza**

Rua Alves de Brito, 334, Centro - CEP: 88015-440

Fone: (48) 32254946

Coordenadora: NEUSA MARIA ROSA CHUCRE

**Polo EBM Almirante Carvalhal**

Rua Bento Goiá, 113. Coqueiros. CEP: 88080-150

Fone: (48) 33486645

Coordenadora: NEUSA MARIA ROSA CHUCRE

**Polo CONCEC/MC Conselho Comunitário, Esportivo e Cultural do Morro da Caixa**

Rua Prof Clementino de Brito, s/n. Capoeiras – CEP: 88070-150

Fone: (48) 33486645

Coordenadora: NEUSA MARIA ROSA CHUCRE

**Núcleo EJA Centro II - E.B. Donícia Maria da Costa**

Rodovia Virgílio Várzea, 2507, Saco Grande - CEP: 88032-100

Fone: (48) 32382299

Diretora: ROSEMAR UCHA PERES

**Polo EDM José Jacinto Cardoso**

Rua Marcus Aurélio Homem, 132. Serrinha – CEP: 88040-440

Fone: (48) 32347844

**Núcleo EJA Continente I - Biblioteca Municipal Professor Barreiros Filho**

Rua João Evangelista da Costa, 1160 Estreito - CEP: 88090-300

Fone: (48) 32717914

Coordenadora: ANA PAULA SILVA E COSTA

**Polo CEDEP – Centro de Educação e Evangelização Popular**

Rua Frei Fabiano de Cristo, s/n. Monte Cristo – CEP: 88090-490

Fone: (48) 32447497

**Núcleo EJA Leste III - E.B. Maria Conceição Nunes**

Rua Luiz Duarte Soares - Rio Vermelho - CEP: 88060-038

Fone: (48) 3234-8557

Coordenador: MOACIR ZANIN

**Polo EBM Henrique Veras**

Rua João Pacheco da Costa, 249. Lagoa da Conceição – CEP: 88062-040

Fone: (48) 32328923

Coordenador: MOACIR ZANIN

**Núcleo EJA Norte I - E.B. Professora Herondina Medeiros Zeferino**

Servidão Três Marias, 1040, Ingleses - CEP: 88058-600

Fone: (48) 32693091

Coordenador: ANTÔNIO CHEDID NETO

**Núcleo EJA Norte II - E.B. Osmar Cunha**

Rodovia Tertúliano Brito Xavier, 661, Canasvieiras - CEP: 88054-600

Fone: (48) 32665312

Coordenadora: IARA PROENÇA DE SOUZA

**Polo ETHCI – Escola de Turismo e Hotelaria Canto da Ilha**

Avenida Luiz Boiteux Piazza, 4810. Ponta das Canas – CEP: 88056-000

Fone: (48) 32848820

Articuladora: Maria Cristina de Oliveira Athayde

**Núcleo EJA Sul I - E.B. Anísio Teixeira**

Rua João Câncio Jacques, 1461, Costeira do Pirajubaé - CEP: 88047-010

Fone: (48) 32261154

Coordenadora: ROSELENE MELO MATOS

**Polo Centro de Reciclagem Morro da Queimada**

Rua Prof Aníbal Nunes Pires, s/n. Morro da Queimada – CEP: 88045-030

Fone: (48) 99357466

**Núcleo EJA Sul II - E.B. José Amaro Cordeiro**

Rodovia Francisco Thomaz dos Santos, 1691 - Morro das Pedras – CEP: 88066-000

Fone: (48) 3338-7834

Coordenadora: SANDRA APARECIDA LUCKMANN PRATS

**Polo EBM Batista Pereira**

Rodovia Baldicero Filomeno, 3000. Alto Ribeirão – CEP: 88064-000

Fone: (48) 33376074

Coordenadora: SANDRA APARECIDA LUCKMANN PRATS

**Polo EBM João Gonçalves Pinheiro**

Rua Sílvio Lopes Araújo, 290. Rio Tavares – CEP: 88048-391

Fone: (48) 32326269

Coordenadora: SANDRA APARECIDA LUCKMANN PRATS

## ANEXO B – Relação de Polos e Abrangências de Salas Multimeios – 2015

<p>E.B. Acácio Garibaldi São Thiago (Barra da Lagoa) ☎ 3232-7637          Profs: Leila Chagas Viganigo: 84151807 / Lente: 8485-6075</p> <p>E.D. Retiro da Lagoa com NEI vinculado          E.D. Costa da Lagoa com NEI vinculado          NEI Colônia Z11          Creche Elizabeth Anderle</p>	<p>E.B. Almirante Carvalho (Coqueiros) ☎ 3348-6645          Profs: Fabiana G. Mayca - 9631-4056 / Mauren 9941-0954</p> <p>NEI Coqueiros          Creche Abraão          Creche Dona Cota  <u>Conveniadas:</u>          CEI Vila Aparecida – Alfa Gente          Conselho Comunitário de Coqueiros          Centro de Valorização Humana, Moral e Social          Obras Sociais da Comunidade Paroquial de Coqueiros</p>	<p>E.B. Antônio P. Apóstolo (Rio Vermelho) ☎ 3269-7313          Profs: Raquel Schapoo – 8418-4428 / Rosane S. Farençena – 91572713</p> <p>E.B. Maria Conceição Nunes          NEI São João Batista          Creche Lauzimar Maria Laus          Núcleo EJA</p>
<p>E.B. Anísio Teixeira (Costeira do Pirajubá) ☎ 3226-1154          Profs: Andréia Martins - 96195-449 / Lídia - 99975999</p> <p>E.D. Adotiva L. Valentin          NEI Zilda Arns          NEI Costeira          Creche Monsenhor Frederico Hobolt          Creche Idalina Ochoa          Creche Monteiro Lobato          Núcleo EJA  <u>Conveniadas:</u>          Creche Crescer – CC Costeira do Pirajubá          Centro Espírita Raul Machado          CEC Costeira</p>	<p>Creche Almirante Lucas Boiteux (Centro) ☎ 3324-2819          Profs: Luciana Z. Machado – 84353737 / Jaqueline dos Santos - 9615-9905</p> <p>Creche Bem-Te-Vi          Creche Irmão Ceiso          Creche Professora Rosa Maria Pires          Núcleo EJA  <u>Conveniadas:</u>          CEI Girassol          Centro de Educação Infantil Nossa Senhora do Mont Serrat          Grupo Escola Irmão Delmíro          Associação Evangélica Beneficente de Assistência Social          Fundação Vidal Ramos          Lar Recanto do Carinho          Grupo de Apoio e Prevenção à AIDS          Promenor          Assis tência Social São Luiz          Associação Beneficente Educacional Assistência Entre Amigos          CEC Fazendo Arte          Casa dos Girassóis</p>	<p>E.B. Brigadeiro Eduardo Gomes (Campeche) ☎ 32374780          Profs: Iara Bertani - 9657-7714 / Mônica: 88352567</p> <p>Creche Francisca Idalina Lopes          Creche Mãe Nair da Silva          NEI Campeche          Creche Irmã Schellia          Creche Poeta João da Cruz e Souza</p>

<p><b>E.B. Batista Pereira (Ribeirão da Ilha) @ 3337-6074 32384393</b>  Profas: Fabiana V. H. de Moura – 9971-1876/ Juliana Comin-  99672282</p>	<p><b>Creche Celso Pamplona (Jardim Atlântico) @ 3240-1433</b>  Profas: Adriana Argenta – 9989-5420 / Naide L. Martins -  9973-4240</p>	<p><b>Creche Celso Ramos (Centro) 3225-8428</b>  Profes: Aldarlei A. da Rosa - 98487236 / Marilene F. Büttenbender -  9961-8004</p>
<p>E.D. Lupércio Belamino da Silva (Sertão do Ribeirão)  NEI Tapera  NEI Caeira da Barra do Sul  Creche Caetana Marcelina Dias  Creche Marcelino Barcelos Dutra  Creche Ana Spyrius de Matos  Núcleo EJA  <u>Conveniadas:</u>  CEC Tapera</p>	<p>Creche Maria Barreiros Filho  Creche Chico Mendes  Creche Joel Rogério de Freitas  Creche Paulo Michels  Creche Mateus de Barros  Creche Machado de Assis  Creche Julia Maria Rodrigues  <u>Conveniadas:</u>  CEI Ebenezer  CEI Panorama  Lar Fabiano de Cristo  Conselho Comunitário de Capoeiras  Obras de Assistência Social Dom Orione de Capoeiras  Assoc. dos Amigos do Centro de Atividades Comunitárias  Chico Mendes  Centro de Apoio à Formação Integral do Ser CEAFIS  Centro de Educação e Evangelização Popular CEDEP  Conselho Comunitário da Colônia  Ação Social Colônia  Herdeiros do Futuro  CEC Chico Mendes  CEC Novo Horizonte  CEC Promorar  CEC Monte Verde  Associação Evangélica Beneficente de Assistência Social -  Estreito  CEC Jardim Atlântico</p>	<p>Creche Cristo Redentor  Creche da Queimada  Creche do Mocotó  Creche Ilha Contínente  Nei Nagib Jabor  <u>Conveniadas:</u>  Creche Casa da Cidadania – Vô Inácia  CEI Morro da Caixa – Alfa Gente  Sociedade Alfa Gente – Casa da Criança  Associação de Amigos da Criança e do Adolescente do Morro do  Mocotó  Associação Atlética Vento Sul (Morro do Caeira Saco dos Limões)</p>

<p><b>E.B. Dilma Lúcia dos Santos (Armação) ☎ 3389-5080</b> Professoras: Regina M. Fiorillo - 91667644 / Sulisla 8401-5050</p> <p>E.B. José Amaro Cordeiro E.D. Costa de Dentro com NEI vinculado NEI Pântano do Sul NEI Armação Creche APAM Morro das Pedras Núcleo EJA</p> <p><b>Conveniadas:</b> Creche Associação dos Moradores da Lagoa do Peri Associação de Pais e Amigos da Criança do Morro das Pedras</p> <p><b>E.B. Int. Aricomedes da Silva (Cachoeira do bom Jesus) ☎ 3284-5836</b> Profas: Dantela R. Mariano - 9617-7438 / Isabella: 95119385</p>	<p><b>E.B. Donícia Maria da Costa (Saco Grande) ☎ 3238-2299</b> Profas: Andréia da C. Ferrão - 84579286 / Juliana: 99612400</p> <p>Creche Oriandina Cordeiro Creche Vila Cachoeira Nei Barreira do Janga Núcleo EJA</p> <p><b>Conveniadas:</b> Centro Espiritual da Estrela Guia – CEUGUIA Seara Espirita Entrepasto da Fé SEEDE Conselho de Moradores do Saco Grande II Seara Espirita Entrepasto da Fé</p> <p><b>E.B. João Alfredo Rohr (Córrego Grande) ☎ 3233-1689</b> Profas: Fernanda F. S. Manhães - 91087453 / Tarsília: 96305040</p>	<p><b>E.B. Herondina M. Zefenino (Ingleses) ☎ 3269-3091</b> Profas: Ana Paula - 91526534 / Angélica: 99334176</p> <p>Creche Ingleses NEI Ingleses Núcleo EJA</p>
<p>E.B. Osvaldo Machado Creche Stella Maris Corrêa Carneiro Creche Franklin Cascaes Núcleo EJA</p> <p><b>Conveniadas:</b> Creche SERTE</p>	<p>Creche Anjo da Guarda Creche Ferminio Francisco Vieira Creche Waldemar da Silva Filho Núcleo EJA</p> <p><b>Conveniadas:</b> Associação Bebeficente e Assistencial Gente Amiga Ação Social Missão Casa Lar</p>	<p><b>E.B. João Gonçalves Pinheiro (Rio Tavares) ☎ 3232-6269</b> Profas: Clarice - / Adalgisa: 88559301</p> <p>E.B. Henrique Veras E.D. João Francisco Garcez NEI Orivaldina Silva NEI Canto da Lagoa Creche Diamantina Bertolina da Conceição Núcleo EJA</p>



<p><b>E.B. José do Valle Pereira (João Paulo)</b> @ Profas: / Teresa Cristina Ehike:99157818 / Meliane: 99648085 / 84868556</p> <p>NEI Judite NEI Santo Antônio de Pádua</p>	<p><b>E.D. José Jacinto Cardoso (Serrinha)</b> @ 3234-7844 Profas: Gláucia G. Cardoso – 8842-0854 / Ruth M. P. dos Santos - 8458-5755</p> <p>E.B. Beatriz de Souza Brito Creche Nossa Senhora Aparecida Núcleo EJA <b>Conveniadas:</b> Creche Serrinha (São Francisco de Assis) Ação Social da Trindade Casa São José Creche Nossa Senhora da Boa Viagem Centro de Integração Familiar Conselho Comunitário do Pantanal Grupo de Trabalho Comunitário Catarinense</p>	<p><b>E.B. Luiz Cândido da Luz (Vargem do Bom Jesus)</b> @ 3269-6636 Profas: Maria Inês T. Drumond – 9936-2356 / Tiele da Costa – 8465-7657</p> <p>E.B. Albertina Madalena Dias Creche Vila União NEI Ponta do Morro Núcleo EJA <b>Conveniadas:</b> CEC Vila União</p>
<p><b>E.B. Maria Tomázia Coelho (Santinho)</b> 3269-1325 Profas: Adriana Nicoloso – 8418-2927 / Eliana O. da Rosa – 9936-4057</p> <p>Nei Luiz Paulo Creche Gentil Mathias da Silva <b>Conveniadas:</b> Ação Social Paroquial dos Ingleses</p>	<p><b>E.B. Osmar Cunha (Canasvieira)</b> @ 3282-5511 Profas: Veraline Soares – 9987-8804 / Vivian Campelo 9966-5774</p> <p>E.D. Jureê com NEI vinculado E.D. Praia do Forte com NEI vinculado Creche Doralice Teodora Bastos Creche Vargem Pequena Creche Clair Lillian Núcleo EJA</p>	<p><b>NEI Raul Francisco Lisboa (Santo Antônio)</b> @ 32352636 Profas: Rose Vargas: 84013585 e 96396082 / Valquiria H. Lamb – 9997-5952</p> <p>E.B. Paulo Fontes E.D. Marcolino J. de Lima E.B. Mâncio Costa Creche Hermenegida C. Jacques Creche Altino Dealino Cabral NEI Maria Salomé dos Santos Núcleo EJA <b>Conveniadas:</b> Conselho Comunitário do Monte Verde CEC Monte Verde</p>

<p><b>E.B. Vitor Miguel de Souza (Itacorubi) 3334-0031</b>  Profas: Mãez: 91449262 / Camil: 91135745</p>		
		<p>E.D. Osvaldo Galupo com Nei vinculado  Núcleo EJA  Creche Joaquina Maria Peres  Creche Nossa Senhora de Lourdas  Creche Carlos Humberto Pederneras Correa  NEI João Machado da Silva  Casa da Criança do Morro da Penitenciária  Conveniadas:  CEC Itacorubi</p>