



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CIENTÍFICA
CURSO DE LICENCIATURA INTEGRADA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS,
MATEMÁTICA E LINGUAGENS**

**EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: os
desdobramentos na interconexão em uma turma da EJA da rede estadual em Belém/PA**

**BELÉM PA
2018**

DANIELLE SENA DE ARAÚJO

**EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: os
desdobramentos na interconexão em uma turma da EJA da rede estadual em Belém/PA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura Integrada em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens, da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do grau de Licenciado em Educação Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens.
Orientadora: Prof^ª. MSc. Maria Eliana Soares.

**BELÉM PA
2018**

DANIELLE SENA DE ARAÚJO

**EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: os
desdobramentos na interconexão em uma turma da EJA da rede estadual em Belém/PA**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao Curso de Licenciatura Integrada em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens, da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do grau de Licenciado em educação em ciências matemática e linguagens.

BANCA EXAMINADORA

Prof. MSc. Maria Eliana Soares
Universidade Federal do Pará
(Orientadora)

Prof. Dr. Elielson Ribeiro de Sales
Universidade Federal do Pará
(Membro interno)

Profª. MSc. Márcia Pantoja Contente
Universidade Federal do Pará
(Membro externo)

À Deus pelo dom da vida e força que me faz
caminhar e a minha família grande
incentivadora de meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

Á Deus por me fortalecer nos momentos de maior dificuldade e que pôde tornar este sonho em realidade.

Agradeço aos meus pais, em especial meu pai Daniel por sempre está presente em minha vida, investido em meus estudos e incentivando meus projetos.

A meu esposo por me apoiar e contribuir com seus conhecimentos e experiências acadêmicas.

A minha irmã e sobrinhos pelo afeto e sorrisos tão importantes em momentos delicados.

A minha orientadora Maria Eliana Soares, pelo seu suporte, paciência e grande responsável pela realização deste trabalho.

Ao Professor Elielson Ribeiro de Sales por promover momentos de discussão, reflexão e experiência sobre a Educação Especial, tema que sempre foi aguardado com muita expectativa.

Agradeço ao Professor Marcelo Marques de Araújo (UNIFESSPA) por sua solidariedade e palavras de incentivo durante a minha formação.

A esta Universidade e aos professores do Instituto de Educação Matemática e Científica que contribuem para a formação de professores que se envolvam com a realidade regional.

Aos colegas que a academia me proporcionou possibilitando muitas trocas de experiência, em especial ao amigo Aldane Luiz Souza da Paixão, solidário e companheiro para com todos.

"Inclusão é sair das escolas dos diferentes e promover a escola das diferenças" (MANTOAN, 2003)

RESUMO

O presente trabalho apresenta desdobramentos na interconexão entre Educação de Jovens e Adultos e Educação Inclusiva com base na realidade de uma turma numa escola da rede estadual de Ensino Fundamental e Médio na cidade de Belém/PA. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, que foi motivada pela indagação: como se configuram os desdobramentos na interconexão da Educação Inclusiva e da Educação de Jovens e Adultos? Tem como objetivo analisar aspectos que podem configurar esses desdobramentos, e como instrumento investigativo utilizou-se observações *in loco*, e um questionário aplicado à professora da turma, e, como método de análise utilizou-se a análise interpretativa. Os resultados indicaram que apesar de a professora em suas respostas por vezes se equivocar no discurso inclusivo ela conseguia dialogar alguns momentos com a professora do AEE, de modo que as práticas se aproximassem o máximo possível para uma educação para todos, para uma educação cidadã. Acreditamos na possibilidade de uma articulação entre as organizações institucionais e de práticas educativas que possibilitem ao aluno com deficiência em uma turma de EJA ampliar sua visão sobre os conhecimentos adquiridos ao longo da vida, para tanto, faz-se necessário que a teoria e o fazer educação com inclusão estejam mais perenes para o desenvolvimento desta proposta.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Educação de Jovens e Adultos. Atendimento Educacional Especializado.

ABSTRACT

The present work presents developments in the interconnection between Youth and Adult Education and Inclusive Education based on the reality of a class in a state school in the city of Belém / PA. This is a qualitative research, of the type of case study, which was motivated by the question: how are the developments in the interconnection of Inclusive Education and Education of Youth and Adults? It aims to analyze aspects that can configure these unfolding, and as an investigative instrument, on-site observations were used, and a questionnaire was applied to the class teacher, and interpretive analysis was used as the method of analysis. The results indicated that although the teacher in her answers sometimes made a mistake in the inclusive discourse, she was able to talk for a few moments with the ESA teacher, so that the practices would approach as much as possible for an education for all, for a citizen education. We believe in the possibility of an articulation between the institutional organizations and of educational practices that allow the disabled student in an EJA class to broaden their view on the knowledge acquired throughout the life, for that, it becomes necessary that the theory and the doing inclusive education are more perennial for the development of this proposal.

Keywords: Inclusive education. Youth and Adult Education. Specialized Educational Assistance

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 APROXIMAÇÕES TEÓRICAS.....	13
1.1 EDUCAÇÃO DE JOVENS: conceitos e contextos.....	13
1.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SUA TRANSVERSALIDADE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	16
2 DELINEAMENTO DA PESQUISA	21
2.1 APROXIMAÇÕES DIAGNÓSTICAS	24
2.2 ESTUDO DE CASO.....	24
3 ANÁLISE E DISCUSSÃO.....	26
3.1 A DISTORÇÃO NA APLICABILIDADE DA POLÍTICA DE INCLUSÃO.....	32
3.2 DISTÂNCIA ENTRE AEE E ENSINO REGULAR	27
3.3 A ESCOLA COMO ESPAÇO INCLUSIVO	29
3.4 A REALIDADE DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA EJA	30
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	33
REFERÊNCIAS	35
APÊNDICES	37

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva sempre nos despertou curiosidades, principalmente quando entramos na academia e cursamos as disciplinas Recursos Tecnológicos e Pedagógicos I e II e Introdução a Libras, pelas quais pudemos refletir sobre aspectos da inclusão.

Porém, ao nos deparar com as legislações que contemplavam o assunto e associá-las a nossa primeira prática de estágio nos surgiu uma inquietação, pois muito do que lemos não se encontram com possibilidade de execução.

Embora o início da experiência nos estágios não tenha sido satisfatório, a terceira fase reservou-nos surpresa. Por meio da disciplina de Estágio de Docência III, nos foi favorecida o acompanhamento da realidade de uma sala de aula de Educação de Jovens e Adultos (EJA) na qual a docente demonstrava em sua tarefa diária a promoção de ações inclusivas, pelo menos tentava, por mais difícil que fosse ao menos sob nosso ponto de vista.

Apesar do esforço, alguns alunos não encontravam motivações e ficavam desestimulados em prosseguir seus estudos, por entender que a escola não atendia suas expectativas e por isso acabaram evadindo.

Acreditamos que por se tratar de uma turma da EJA, a confiança foi se estabelecendo de acordo com o ritmo de cada um deles, afinal estávamos nos deparando com muitas histórias de vida e a consolidação desses laços ocorrera gradualmente.

Embora seja um dos objetivos da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva a “Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior” (BRASIL, 2007), é perceptível que essa transversalidade ocorre efetivamente, de forma burocrática, com relação à prática pedagógica, uma modalidade se sobrepõe a outra, e com relação a esta turma em específico, o que prevalecia era a EJA.

A dedicação da professora dar-se-ia ao cumprimento das atividades curriculares voltadas predominantemente para o letramento e noções matemáticas, reflexo do que acontece com muitas escolas da atualidade, isto porque “a escola se entupiu do formalismo da racionalidade e cindiu-se em modalidades de ensino, tipos de serviço, grades curriculares, burocracia” (MANTOAN, 2003, p. 12).

Essas observações causaram-nos incomodações, pois como se tratava de uma turma predominantemente constituída por alunos que apresentavam algum tipo de deficiência ou

déficits cognitivos, a atenção dada a essas condições era insuficiente, porque os próprios alunos alegavam falta de tempo, em quase a metade desses estudantes não freqüentavam o Atendimento Educacional Especializado (AEE), e quando sim, era no mesmo turno do ensino regular e durante essa estada não presenciamos um profissional que auxiliasse durante as aulas, ficando assim suprimida a educação inclusiva naquela turma, onde a professora assumia as duas modalidades, e ao mesmo tempo não correspondia com qualidade a nenhuma.

Tanto era o desejo da educadora em ter esse acompanhamento em classe, que na etapa seguinte a professora da Educação Especial passou a assistir alguns alunos dentro de sala, embora que esse acompanhamento ocorria esporadicamente.

Tal percepção deu origem à indagação de pesquisa: que aspectos podem configurar os desdobramentos na interconexão da Educação Inclusiva e da Educação de Jovens e Adultos em uma turma de EJA da rede estadual de Belém/PA?

Essa indagação se justifica, a partir de nossa observação durante o Estágio de Docência III realizado numa turma de 1ª etapa da EJA, sobre a dinâmica com que ocorria o ensino regular, que embora fosse nos anos iniciais do Ensino Fundamental, dar-se-ia de forma disciplinar, de modo que, contrariando aquela realidade, a inclusão exige muito mais que o cumprimento de um programa e de avaliações quantitativas, mas, informações e conhecimentos que possibilitem a formação desses estudantes adultos para viverem em sociedade.

Fato este garantido pela Constituição Federal (CF) de 1988, em seu artigo 205, assegurando que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2005).

Assim, compreendemos que a democratização da educação equivale à participação de tudo aquilo que a escola pode oferecer, dentre tantas, um ensino inclusivo. Desse modo, a socialização, a busca pelo conhecimento, o alcance da autonomia, a esperança de prosperar financeiramente, a mudança do cenário comunicativo que se tornou cada vez mais instantâneo são algumas das justificativas que movem os estudantes a procurarem a escola, pois muitas vezes involuntariamente acabam sendo envolvidos por esse sistema e exigem o entendimento para que não se sintam suprimidos.

Somente “Uma ruptura de base em sua estrutura organizacional, como propõe a inclusão, é uma saída para que a escola possa fluir, novamente, espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam” (BRASIL, 2007). Nessa perspectiva, é que acreditamos no ensino inclusivo, embora que esta turma seja de EJA.

Sendo assim, com base no explanado, o presente trabalho tem como objetivo analisar aspectos que podem configurar os desdobramentos na interconexão da Educação Inclusiva e da Educação de Jovens e Adultos em uma turma de EJA da rede estadual de Belém/PA.

É importante ressaltar que o público da EJA assim como o da Educação Especial revelam estágios de suas vidas em comum no que diz respeito às motivações da procura e seus afastamentos da escola. Partindo deste ponto, é que tentaremos aproximar os argumentos teóricos evidenciados às experiências práticas da realidade analisada.

Assim, advindo da percepção de que o estigma, o preconceito, a necessidade de se ascender profissionalmente, de exercer sua cidadania em plenitude, busca de autonomia, dentre outros aspectos, são os desvios e os incentivos que se avistam entre esses grupos, e o professor em sua prática docente é um dos sujeitos que pode ou não contribuir para a exitude do processo educacional desses alunos, sendo ele o catalisador ou não desta passagem.

A relevância do estudo sobre a tessitura da EJA e da Educação Inclusiva em nossa formação acadêmica, está intimamente associada à constituição da compreensão de que a sociedade se alicerça em princípios da igualdade, perseguindo as oportunidades que sejam iguais para todos. Assim sendo, nos sustentamos da concepção de que a educação é um direito universal, pelo qual a sua obtenção é o caminho facilitador que permite a concretização de suas outras necessidades.

Compreendemos que a Educação Inclusiva e a EJA são fundamentais para que essa parcela da população, historicamente alvo de exclusões desenvolvam suas liberdades, de modo a permitir que esse direito os prepare para o mundo do trabalho, possam vivê-las com dignidade e seja oportunizado a usufruir de uma sociedade menos excludente, fazendo diminuir a lacuna que existe entre os que não têm e os que têm alguma deficiência.

A importância da EJA e da Educação Inclusiva para a sociedade é de agregar em sua constituição a igualdade de oportunidades, sem ter a necessidade de mexer em toda uma estrutura para recebê-los e que intensifique o abismo entre elas.

Nesse sentido, esta pesquisa vem atribuir um valor reflexivo para aqueles que adentram e uma sala de aula e se deparam com a diferença, que inicialmente intimidada em sua

tarefa docente. Ela vem apresentar a pedagogia da sala de aula para que aqueles que nela atuam possam se reconhecer e os levem a pensar que suas dinâmicas estão se inserindo no movimento inclusivo.

O percurso deste trabalho permitirá ao leitor em seu primeiro capítulo a adentrar numa breve reflexão sobre a Educação de Jovens e Adultos como modalidade de ensino do qual introduziremos sobre seu contexto histórico, assim como sua caracterização além de como tem sido sua dinâmica nos dias atuais, bem como suas contribuições para a sociedade.

No segundo capítulo, abordaremos as discussões teóricas sobre a EJA e a Educação Inclusiva, conforme os parâmetros que regem essas modalidades, observando-as nos diferentes níveis de ensino, além de citar pontos em função de suas transversalidades.

No terceiro capítulo, numa aproximação entre teoria e prática, mostramos o delineamento da pesquisa, evidenciando as características, a abordagem e o tipo do estudo, bem como a contribuição da colaboradora, o instrumento utilizado e a análise das informações.

E, por fim, nas considerações finais, tecemos alguns pontos pertinentes observados na pesquisa, num diálogo reflexivo com autores das áreas em questão, de modo a definirmos as percepções conclusivas sobre o estudo.

Por se tratar de uma questão complexa, inferimos que há possibilidades diversas para a reflexão conclusiva deste trabalho, daí a amplitude das análises, de modo que, os possíveis resultados não se limitam a uma única interpretação, mas uma possibilidade de variáveis, desde que surjam novas inquietações sobre a temática.

1 APROXIMAÇÕES TEÓRICAS

Nesta sessão discorreremos sobre referenciais e documentos oficiais que nos servem de aporte e sustentam nossos argumentos sobre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Inclusiva, como eixos centrais no desenvolvimento deste estudo, considerando o contexto teórico na intrínseca relação dessas modalidades de ensino e a complexidade na sua efetivação prática.

1.1 EDUCAÇÃO DE JOVENS: conceitos e contextos

Conforme o Documento Base Nacional sobre a Educação de Jovens e Adultos, “[...] pensar sujeitos da EJA é trabalhar com e na diversidade [...]”, e esta “[...] se constitui das diferenças que distinguem os sujeitos uns dos outros [...]”, daí “[...] a *diversidade* que constitui a sociedade brasileira abrange jeitos de ser, viver, pensar — que se enfrentam [...]” (BRASIL, 2008).

Partindo dessas observações que respaldam a política de inclusão e a diversidade, a EJA que consiste numa modalidade de ensino diferenciada, porque visa o acesso e a continuidade nos estudos para aquelas pessoas que por alguma razão não conseguiram completar seus estudos na idade própria, e sustenta-se na LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), no seu artigo 37, parágrafo 1º, assegurando sua oferta gratuita nos sistemas de ensino, bem como “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (BRASIL, 2017).

Vale ressaltar que a EJA no Brasil remonta desde a época colonial vinculada a questões religiosas. No entanto, sua sistematização aconteceu de fato a partir dos anos 1940, incentivada por mudanças políticas e econômicas no país.

Naquele período, eventos, discussões e criação de órgãos foram surgindo com a proposta de incentivar a reflexão sobre a teoria e a metodologia deste ensino, mas infelizmente estes esforços acabaram por não efetivamente se concretizar. Alguns dos estudos da época se limitaram somente a ficar no campo da discussão e desenvolvendo práticas com adultos as que eram aplicados com crianças.

No final dos anos 50 surge uma visão completamente diferente do que era aplicado na pedagogia nas salas de aula. O principal autor deste novo movimento foi Paulo Freire, educador pernambucano que defendia o diálogo entre os dois sujeitos do processo educacional, aluno e professor.

Freire defende o posicionamento de que o começo da alfabetização deveria partir do aluno, pois este é um ser cultural, e a partir dele os trabalhos do ensino deveriam partir da formação conscientizadora, crítica, evidenciada na frase: “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 1992, p. 11-12).

Moura (1999) corrobora com a pedagogia freiriana ao afirmar que a realidade do sujeito é ponto inicial para desenvolver seu método, cujo caminho metodológico o diálogo e tem como ponto de chegada a conscientização, com o sentido de intervenção, de transformação da realidade. Ou seja, trabalhar com alunos da Educação de Jovens e Adultos é considerar seus conhecimentos e respeitar suas experiências e a partir delas organizar esses elementos para a construção do conhecimento, de modo a torná-los significativos.

Nos anos 60, com o golpe militar vários empreendimentos da alfabetização de Adultos geridos por grupos populares que eram embasados na concepção freiriana foram fechados, e só foram permitidos aqueles que não configuravam como problema ao governo.

Os anos 80 e 90 foram marcados pela abertura política e muitos estudiosos que estavam fora do Brasil retornaram com novos pensamentos motivando o ressurgimento de grupos sociais, políticos e sindicais que contribuíram para a educação.

A partir da década de 90 o compromisso dos países signatários participantes das Conferenciais Nacionais e Internacionais pela Educação têm se mobilizado para o cumprimento de ações que efetivem a processo de aprendizagem da demanda de jovens e adultos, cada vez mais estão imersos num mundo da tecnologia, da ciência e da interculturalidade.

Nesse sentido, o cenário atual da EJA aponta vários desafios para sua exequibilidade mediante os parâmetros que regem a educação escolar no contexto contemporâneo, comprometendo assim a sua funcionalidade, refletindo nas mudanças em sua dinâmica, suas restrições e contribuições.

Conforme o CNE/CEB nº 11/2000 com relação à funcionalidade do ensino supletivo constante no Parecer CFE nº 699/12 a EJA apresenta três funções básicas:

a) Exerce a função reparadora, por tornar-se uma condição de reparação da realidade de classes em situações de exclusão social, a partir do resgate de direitos negados a esses sujeitos.

b) Exerce a função equalizadora, pela oportunidade que vários segmentos sociais que tiveram interrompidos seu processo educacional, seja pela repetência ou pela evasão, retornam aos bancos escolares, na perspectiva de formação e preparação para o mundo do trabalho.

c) Exerce a função qualificadora porque a educação voltar-se-á para o desenvolvimento humano, a partir da formação para o universalismo, para a solidariedade, para a igualdade e para a diversidade.

Dessa forma, em quaisquer das condições, a EJA é uma modalidade inserida no campo das adversidades e, portanto, volta-se para o resgate da cidadania, de modo que, a partir da sua funcionalidade a pessoa adulta em estado de exclusão sinta-se parte do mundo social, e retome o que a Constituição Federal lhe garante de direito e de fato.

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino que está sob a responsabilidade do Estado, integrando as pessoas com mais de 15 anos que não tenham completado o Ensino Fundamental e as que tenham a partir dos 18 anos e não tenham concluído o Ensino Médio, como assegura a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96):

Artigo 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.

Parágrafo 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.

Necessariamente, estes estudantes não precisam frequentar as aulas para que efetivem sua escolaridade, mas é necessário que obtenham os mesmos conhecimentos dos alunos que freqüentaram o ensino regular. Para tanto, o Estado providenciará as maneiras para ofertar esses cursos e exames.

O Governo Federal através de acordos firmados com os órgãos de educação do Estado certificam os estudantes por meio do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), que pode ser realizado para pleitear certificação no nível de

conclusão do Ensino Fundamental e Ensino Médio, através das notas enviadas às Secretarias Estaduais de Educação que emitem o certificado.

No entanto, segundo o Censo de 2010, cerca de 8 milhões de pessoas que frequentaram a EJA de 2007 para trás, quase a metade não concluiu o curso, e os principais motivos foram:

[...] 42,7% não concluíram o curso, sendo que o principal motivo apontado para o abandono foi a incompatibilidade do horário das aulas com o de trabalho ou de procurar trabalho (27,9%), seguido pela falta de interesse em fazer o curso (15,6%) (BRASIL, 2010).

Sobre isso, Moura (1999) evidencia a preocupação excessiva com a exigência do escrever e falar “direito”, cuja prática os impede de avançar nas suas descobertas e ainda critica a ideia de que os que “não falam bem”, não terão condições de aprender, consequência de tal prática, ocorrem às repetências e desistências. Critérios estes desenvolvidos pela escola sem levar em conta a realidade do educando

Acarreta que a escola se torna um lugar fora de sua realidade e estranha, refletindo numa avaliação delimitada por formalidades que não sugere oportunidades ao aluno enxergar o processo e a significância do frequentar uma escola assim como tirando dele a oportunidade de se auto avaliar. O modelo educativo ainda é punitivo, provocando o abandono da escola.

1.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SUA TRANSVERSALIDADE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Desde a década de 1990 com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien na Tailândia, já se preocupava com a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.

Embora, a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Inclusiva tenham sua égide na política dos direitos humanos firmados na Constituição Federal de 1988, ainda é escassa a literatura que discuta as interfaces dessas modalidades. Contudo, pesquisas como as de Siems (2012); Lima e Silva (2014); e a de Haas (2015), tem mostrado questões correlatas, evidenciando o que ambas tem em comum, considerando a igualdade de oportunidades presente na sua efetivação.

Siems (2012) traz à tona a reflexão sobre a interface da EJA e da Educação Inclusiva, evidenciando a fragilidade nas estruturas dessas modalidades. Lima e Silva (2014) voltam-se para as características do público da EJA, considerando o aumento na demanda de adultos com deficiência, recaindo a necessidade de se pensar nas práticas que atendam as necessidades dessas demanda.

E, Haas (2015), que chama atenção sobre os reflexos da aproximação dessas modalidades, evidenciando a nitidez da (in) visibilidade que se sustenta por detrás dos discursos. Nesse sentido, aproximamos as ideias dos pesquisadores, as reflexões que levantaremos a cerca dos desdobramentos na interconexão da EJA e da Educação Inclusiva, na perspectiva de compreender a transversalidade presente nessas modalidades.

Partimos do contexto da criação da Secretaria de Educação Especial (SEESP) no início do século XX que regia:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001).

Nesta intenção, por uma década várias ações foram implementadas, dentre outras, o acesso de alunos com deficiência às escolas e classes Comuns da Rede Regular; a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida; a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras; a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE; e a criação do Serviço de Atendimento Educacional Especializado com a implantação da Sala de Recursos Multifuncionais (MEC/SEESP, 2007).

De modo que, até 2011 as ações supracitadas ainda em fase de experimentação, passaram a seguir a normativa da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, sendo incorporadas à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) que tem como objetivo 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.

Reflexo desse processo transitório, aquelas medidas que sequer foram alcançadas com a SEESP, ainda não conseguiram sua efetivação com a SECADI, de modo que:

A EJA, assim como a Educação Especial, vive um momento de reconfiguração de suas políticas, como responsabilidade pública do Estado, o que repercute no contexto escolar, com a aproximação dessas modalidades, ou seja, com o ingresso cada vez mais numeroso dos alunos, jovens e adultos com deficiência, nos bancos escolares da EJA (HAAS, 2015, p. 349).

E, entre uma tentativa e outra, os estudantes é quem sofrem as consequências, pois a transversalidade da Educação Inclusiva chega a camuflar-se com a diversidade manifestada nos sujeitos que a constituem e com os diferentes níveis de ensino em que se apresentam (HAAS, 2015). Isso porque, a Nota Técnica nº 36 / 2016 / DPEE / SECADI / MEC de abril de 2016, orienta sobre a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação de Jovens, Adultos e Idosos, definindo: I – O direito dos jovens, adultos e idosos com deficiência à educação ao longo da vida; II – A educação especial articulada à EJA; III – O atendimento educacional especializado na EJA inclusiva.

Sobre a primeira orientação concebe-se dentre outras, a ideia propositiva de otimização de “tempo, espaços e condições de acessibilidade, de modo a contemplar as diversas realidades socioculturais e interesses das comunidades, vinculando-se aos seus projetos sociais, culturais, econômicos e ambientais” (BRASIL, 2006).

Com relação à segunda orientação, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – MEC/2008 não trata mais a educação especial como modalidade substitutiva, mas complementar ou suplementar, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades da educação, daí a necessidade de adaptação curricular, considerando a intersetorialidade, na gestão das políticas públicas para atender a realidade da demanda adulta.

E, sobre a terceira orientação, que trata do Atendimento Educacional Especializado, volta-se para o trabalho docente, na elaboração do Plano de AEE, em articulação com os demais professores da EJA visando à efetivação da acessibilidade curricular (BRASIL, 2016).

Resaltamos que o AEE é um serviço que tem por finalidade de suprimir ou pelo menos minimizar as barreiras que impeçam o desenvolvimento dos alunos no processo educativo, na perspectiva de auxiliar na eliminação das discriminações e na busca de uma sociedade mais justa e igualitária.

Este atendimento não vem substituir a escola comum, apenas tem como mote complementar/suplementar o ensino para aqueles alunos que exijam a atender suas especificidades para os conteúdos nas salas regulares. Isto porque:

No caso dos jovens e adultos com deficiência, a invisibilidade de ações para incluí-los nos processos escolares do ensino comum pode significar a permanência desses sujeitos nos espaços especializados ou, mesmo quando há o deslocamento para o ensino comum, pode significar a manutenção da mesma configuração ou forma segregadora (HAAS, 2015, p 356).

Essa afirmação da autora, pode ser percebida na matrícula no AEE que só pode ser efetivada mediante a matrícula no ensino regular. Este serviço pode tanto ser ofertado nos Centros de Atendimento Educacional Especializados como nas escolas regulares. Sua disponibilidade nos sistemas de ensino comum é preferencial no sentido dos professores tanto da sala comum como do AEE dialogarem, e “[...] o motivo principal de o AEE ser realizado na própria escola do aluno está na possibilidade de que suas necessidades educacionais específicas possam ser atendidas e discutidas no dia dia escolar e com todos os que atuam no ensino regular” (BRASIL, 2010).

Contudo, para o AEE os docentes devem dispor de uma formação específica. Na sala regular esse preparo deveria partir do mesmo pressuposto, mas algumas pesquisas revelam uma realidade contrária, o que Haas (2015) corroborando com Siems (2012) sobre a escassez de pesquisas sobre formação de professores para a inclusão, se reporta ao termo “desprofissionalização da docência”, para registrar a carência na formação de professores para a EJA e para a Educação Inclusiva (HAAS, 2015).

A proposta inclusiva deve lançar mão de um arcabouço nas duas realidades, cujo sistema está recheado da maioria de professores que não recebem formação, seja para atuar no ensino regular, seja para a Educação Especial (SIEMS, 2012), tampouco orientação e aessoramento para atender tais especificidades.

Dessa forma, a Educação Inclusiva e sua transversalidade na EJA encontra-se abalada, pois ocorre burocraticamente, com sinônimo de integração não contempla a inclusão em sua episteme, tampouco é garantia de direitos.

No Brasil existem várias modalidades de ensino: Educação Básica, Educação Profissional, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial, e para todas elas o Atendimento Educacional Especializado deve ser ofertado, preferencialmente, nas instituições

regulares de ensino, conforme o Artigo 208 da Constituição Federal de 1988; ela é o documento oficial do país que inicialmente fez referência em atenção à pessoas com deficiência, muito embora tenham sido criadas desde o século XIX instituições que contemplassem a escolarização delas.

2 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Para o delineamento da pesquisa, consideramos de suma relevância os estudos bibliográficos, pelo qual obtivemos o direcionamento teórico que sustentou os argumentos, e nos conduziu ao estudo de caso com o qual nos defrontamos ao adentrar na intimidade do *locus* de estudo.

Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, no qual discutimos as subjetividades das informações adquiridas durante a pesquisa, pois “sendo o principal instrumento da investigação, o observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado [...]” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26), bem como do questionário aplicado à professora da turma.

O estudo foi realizado numa escola estadual localizada no centro da capital do Estado do Pará, com a frequência assídua de 12 (doze) alunos e com perfis bem diversificados. Nela eram inseridos estudantes que moravam longe da escola, assim como aqueles que residiam bem próximo, inclusive outros que faziam das ruas a sua casa. Alguns trabalhavam em casas de família, outros vendiam nas ruas, alguns eram concursados e possuíam uma condição econômica estável, assim como outros eram sustentados por suas famílias.

Quanto à pontualidade, em mais da metade eram bastante pontuais, outros chegavam ao meio das aulas e em sua minoria apareciam no final delas e por isso não conseguiam desenvolver as atividades propostas, por isso a professora sugeria que levassem as tarefas para a casa e que eram corrigidas posteriormente.

A faixa etária desses estudantes variava de 25 a 60 anos de idade, fato que exigia da professora certa especificidade na elaboração das atividades, pois alguns não apresentavam domínio da leitura nem da escrita.

Tivemos boa receptividade pela professora, que demonstrava interesse de nos fazer participar daquele processo e aos poucos fomos ganhando proximidade com os alunos também. A surpresa maior foi saber que a classe possuía pelo menos nove pessoas com deficiência dentre os doze que frequentavam, uma taxa consideravelmente alta para uma única turma, mediante as características da educação inclusiva, chegando divergir de tal proposta.

O estudo de caso, segundo Gil (2002) apresenta as seguintes características, sobre os quais nos debruçamos a estudar:

- a) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos;
- b) preservar o caráter unitário do objeto estudado;
- c) descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação;
- d) formular hipóteses ou desenvolver teorias; e
- e) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos (GIL, 2002, p. 54).

Desse modo a observação assume característica importante neste trabalho, tanto como instrumento de pesquisa quanto de método do estudo, a considerar que:

[...] na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 26).

E ainda, como método de análise, utilizamos a análise interpretativa (SEVERINO, 2007), na perspectiva de sintetizar as ideias sobre o objeto em estudo, no caso, aspectos que permeiam a interconexão entre a Educação Inclusiva na EJA na turma em questão, a partir de um diálogo interativo entre as informações adquiridas durante a pesquisa e nossas interpretações sobre as mesmas, isto por que:

Interpretar, em sentido restrito, é tomar uma posição própria a respeito das ideias enunciadas, é superar a estrita mensagem do texto, é ler nas entrelinhas, é forçar o autor a um diálogo, é explorar todas as fecundidades das ideias expostas, é cotejá-las com outras, enfim, é dialogar com o autor (SEVERINO, 2007, p. 59)

Nessa perspectiva, consideramos a relevância de nossa colaboradora, a professora da turma, que embora com todas as atribuições que lhe confere o ofício, nos absorveu com flexibilidade, bem como no contato diário a partir das observações e, por vezes intervenções/colaborações, quando aprendemos muito.

A Professora Cândida, como assim a identificamos é Pedagoga, especialista em musicoterapia e em matemática nas séries iniciais, e atualmente também cursa outra pós em Síndrome de Down, possui uma vasta experiência atuando na docência há 30 anos, trabalha há nove anos na rede estadual na EJA e está a três anos na escola trabalhando em turmas de EJA.

Na trajetória metodológica desta pesquisa adequa-se a realidade de uma turma da Educação de Jovens e Adultos em um contexto inclusivo. A priori, pedimos autorização à direção e a professora da escola e ambas assinaram um termo de consentimento do estudo, (Apêndice A e B) a sala escolhida foi por conta da proximidade adquirida durante o processo do cumprimento de estágio na mesma.

Para a produção dos dados utilizamos como instrumento um questionário aplicado à professora regente com questões estruturadas abertas (Apêndice C), o qual constitui-se de 18 perguntas diretas tanto objetivas quanto subjetivas, as quais tratavam sobre características da turma e condições do trabalho docente, o que a priori já nos deixou certa incomodação pela rapidez com que respondeu sem apresentar reflexão sobre as questões abordadas.

Assim, buscamos a partir de seus enunciados destacar elementos que possam responder nossa pergunta inicial, na perspectiva de uma discussão reflexiva que aproxime os referenciais teóricos das modalidades em questão às nuances da prática educativa/inclusiva.

Com base em Severino (2007) buscamos entender os sentidos e significados expressos nos relatos da professora sobre sua realidade docente, sobre seu pensar a educação inclusiva, sobre suas dificuldades e perspectivas na turma inclusiva, considerando o que rege o sistema, o que pede a realidade dos estudantes público alvo daquela turma, e o que permeia nas ações involuntárias da professora para a inclusão na sua classe.

Para a leitura das respostas e as análises discursivas seguimos as orientações de Severino (2007), que indica a sequência de quatro etapas para a interpretação dos fatos: a primeira trata de abordagem mais genérica sobre o assunto, na identificação do fenômeno que o autor chama de “relacionamento lógico-estático”; e a segunda, de uma relação com orientações já existentes, que ocorre por meio de um diálogo com referenciais, definido pelo autor de “relacionamento lógico-dinâmico”, de modo que, estas etapas complementam-se à medida que há uma correlação entre o fenômeno e uma justificativa teórica sobre o mesmo.

Na terceira etapa ocorre uma comparação entre as ideias identificadas e um refinamento dessas ideias, para uma definição temática das mesmas. E, finalmente, a quarta etapa consiste, numa interpretação crítica, na qual, se dá uma leitura analítica e a atribuição de um juízo sobre o fenômeno (SEVERINO, 2007).

Tais informações foram mescladas ao nosso olhar *a priori* sobre a realidade daquela turma, e na perspectiva de uma aproximação diagnóstica produzimos um estudo de caso, para

ilustrar nossa interpretação em conformidade com referenciais teóricos da área. E a partir desta interpretação definimos os temas que são discutidos nas análises.

2.1 APROXIMAÇÕES DIAGNÓSTICAS

Nesta seção trataremos sobre o estudo de caso de uma turma da EJA de uma escola da rede estadual de Belém/PA.

ESTUDO DE CASO¹

A turma de 1ª Etapa de Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Professora Cândida² faz parte da clientela de uma escola estadual localizada no centro da capital do Estado do Pará, constituída de 25 alunos com frequência assídua de 12 (doze), que apresentam características bem diversificadas.

Destes, nove estudantes apresentam alguma deficiência, no entanto, apenas quatro possuem laudo médico, definindo diagnóstico de dois com surdez e dois com deficiência intelectual, os quais frequentam regularmente o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Os demais embora sem laudo, mas apresentam em sua maioria déficit cognitivo. E outros, com desenvolvimento infantil.

A faixa etária desses estudantes varia de 25 a 60 anos de idade, fato que exige da professora certa especificidade na elaboração das atividades, pois alguns não apresentam domínio da leitura nem da escrita.

Na turma estão inseridos alguns alunos que moram longe da escola, e outros que residem bem próximo, inclusive outros que fazem das ruas a sua casa. Alguns trabalham em casas de família, e outros, que são concursados e possuem uma condição econômica estável, e os demais, que são sustentados por suas famílias.

Quanto à pontualidade, mais da metade é bastante pontual, outros chegam ao meio das aulas e uma minoria aparecia no final delas e por isso não conseguiam desenvolver as atividades propostas, por isso a professora sugere que levem as tarefas para a casa, para corrigi-las posteriormente.

¹ Informações adquiridas durante a pesquisa, a partir de observações diárias, conversas informais e um questionário aplicado à professora da turma.

² Nome fictício atribuído à professora da turma, para preservar a identidade da colaboradora.

Na turma não tem intérprete e na escola não existe contra turno para EJA, ou seja, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) acontece no mesmo turno, de modo que uma metodologia é confundida pela outra em suas práticas.

A professora Cândida relatou que estabelece um contato frequente com a Professora de AEE, por meio de uma parceria, pela qual partilham os avanços e buscam alternativas, recursos e estratégias para o fazer pedagógico. A diferença do trabalho das professoras se refere à estratégia de construção do conhecimento e a interação social.

Como no ensino regular os conteúdos seguem um currículo destinado a todos, a professora como mediadora ao perceber as diferenças tenta da sua forma auxiliar os alunos na aprendizagem.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO

Após intensas leituras e releituras do material empírico, construímos os seguintes eixos interpretativos: **A distorção na aplicabilidade da política de inclusão; Distância entre AEE e ensino regular; A escola como espaço inclusivo e A realidade de alunos com deficiência na EJA**, os quais discutimos na seção a seguir.

3.1 A DISTORÇÃO NA APLICABILIDADE DA POLÍTICA DE INCLUSÃO

Conforme os documentos oficiais e normativos, a política de inclusão surgiu na perspectiva de minimizar as desigualdades e diminuir a distância, acessibilizando a todos as mesmas oportunidades, contudo, nem sempre estar junto significa comungar das mesmas condições, pois “no paradigma da inclusão, à sociedade cabe promover as condições de acessibilidade necessárias, a fim de possibilitar às pessoas com deficiência viverem de forma independente e participarem plenamente de todos os aspectos da vida” (BRASIL, 2016, p. 9).

Com esta orientação expressa no documento, cabe refletir sobre as condições em que chegaram os estudantes naquela turma, com suas realidades sociais, educativas e cognitivas, conforme retrata o estudo de caso, e como a escola os recebeu, os acolhendo na EJA pela faixa etária em que se encontram, mas sem oferecer uma atenção específica para suas condições cognitivas, biológicas e afetivas.

Atribuímos esta reflexão a forma como a professora relaciona dificuldades de aprendizagem com deficiência, como evidência sua resposta quando perguntado, como ela identifica os alunos com deficiência, a qual atribuiu às características “*Dificuldade de compreensão e interpretação de textos simples; dificuldade em formação de palavras, troca de sons e de letras; e dificuldades em fixar os conteúdos*”, como condições de estudantes com necessidades educativas especiais.

Essa constatação da professora confirma-se quando a mesma identifica as deficiências auditiva, intelectual e mental. Sobre a primeira não há dificuldade na sua percepção, uma vez que o estudante surdo manifestou essa condição a ela, a terceira está relacionada ao caso do aluno com autismo, mas a segunda, pode ser confundida com as condições de dificuldades, que nem sempre tem relação com déficit cognitivo ou deficiência intelectual.

Equívocos como este é comum em outras realidades educacionais, onde pela falta de profissionais com formação específica na área da inclusão, pelo desconhecimento de alguns ou pela má atuação de outros, muitos estudantes são confundidos em suas características, ou são deixados de ser atendidos em suas especificidades.

Além disso, o fato da dinâmica do AEE não ocorrer no contra turno, como afirmou a professora, tampouco durante o ensino regular, também reflete de forma negativa na aprendizagem e na formação dos educandos.

Desse modo, o fato dos estudantes estarem incluídos naquela turma, não lhes garante a inclusão no sistema educacional. E, embora alguns estejam inseridos no sistema com a segunda matrícula no AEE, se não recebem esse atendimento com qualidade, a inclusão também não terá sentido.

3.2 DISTÂNCIA ENTRE AEE E ENSINO REGULAR

Essa interpretação se evidencia em uma das respostas da professora quando apresenta uma visão reducionista sobre a turma inclusiva, considerando aspectos homogeneizadores entre os alunos, quando expressa sobre a diferença entre o ensino regular e o AEE, afirmando: *“os conteúdos na educação especial atendem as especificidades de cada aluno, em atendimento especializado, já na os conteúdos de sala de aula é destinado a todos e cabe ao professor como mediador perceber a diferença e auxiliar no processo de aprendizagem”*.

Sobre isso Batista (2006) define que:

Aprender é uma ação humana criativa, individual heterogênea e regulada pelo sujeito da aprendizagem, independentemente de sua condição intelectual ser mais ou ser menos privilegiada. São as diferentes ideias, opiniões, níveis de compreensão que enriquecem o processo escolar e que clareiam o entendimento dos alunos e professores – essa diversidade deriva das formas singulares de nos adaptarmos cognitivamente a um dado conteúdo e da possibilidade de nos expressarmos abertamente sobre ele (BATISTA, 2006, p. 13).

Dessa forma, nem sempre a incompreensão de um conteúdo se dá pelo comprometimento cognitivo do aluno, outros fatores podem influenciar nesse processo e um deles pode ser a metodologia adotada pelos professores, contudo, para a adaptação curricular é necessário que o projeto pedagógico da escola e o planejamento de ensino caminhem para

os mesmos objetivos educacionais, de modo que as estratégias didático-pedagógicas sejam acessíveis e possibilitem a aprendizagem de todos conjuntamente (LEITE; CAMPELLINI, 2008).

Contudo, durante nossas observações percebemos certas dificuldades da professora com relação a adaptações curriculares, mas como elaboração de atividades diferenciadas, conforme a necessidade dos alunos e a falta de uso de recursos, embora com sua formação e experiência demonstre sensibilidade no que tange a valorização dos conhecimentos de seus alunos, principalmente com relação a EJA, pois quando interrogamos quanto a sua preferência de atuação como professora, foi possível reconhecer que a educadora entrelaça os propósitos da Educação de Jovens e Adultos ao seu fazer docente, quando afirmou “*the respondo, a EJA, pois acredito na educação em qualquer tempo. Vejo a EJA como uma oportunidade do exercício de cidadania [...]*”.

O discurso da professora converge com a Base Nacional da EJA, que entre seus dispositivos não objetiva somente a escolarização desse alunado, pois a sua concepção vai mais além, ela contempla “[...] que entende educação como direito de aprender, de ampliar conhecimento ao longo da vida e não apenas de se escolarizar [...]” (BRASIL, 2008).

Quanto à articulação entre a professora do ensino regular e a professora do AEE, quando perguntada sobre a existência desse diálogo entre essas modalidades, pôde-se extrair que a docente recorre a orientações do AEE para a busca dos avanços com seus alunos, como a referida argumenta “[...] aqui há um diálogo estabelecido entre os profissionais da Educação Especial e a sala de aula [...]”.

Dessa forma, Brasil (2010), reitera a importância das dinâmicas das duas salas de aula interagir em suas metodologias. Entretanto, vimos apenas uma única vez a professora de AEE durante os 15 dias de observação na classe, evidenciando distanciamento entre as professoras.

Desse modo, a concepção inclusiva enxergada em algumas das práticas pedagógicas da Professora, por conta de seus discursos, que equivocadamente quer demonstrar harmonia entre a EJA e Educação Inclusiva, em algumas situações não são observadas na prática, comprometendo assim, as potencialidades dos estudantes, de acordo com a regulação dos próprios alunos, principalmente pela maioria deles encontrarem-se em condições de deficiência intelectual, isto porque:

A interface entre o atendimento educacional especializado e a escola comum acontecerá conforme a necessidade de cada caso, sem a intenção primeira de apenas garantir o bom desempenho escolar do aluno com deficiência mental, mas muito mais para que ambos os professores se empenhem em entender a maneira desse aluno lidar com o conhecimento no seu processo construtivo. Esse esforço de entendimento conjunto não caracteriza uma forma de orientação pedagógica do professor especializado para o professor comum e vice-versa, mas a busca de soluções que venham a beneficiar o aluno de todas as maneiras possíveis e não apenas para avançar no conteúdo escolar (BATISTA; MANTOAN, 2006, p. 24).

Nessa turma dentre os nove estudantes que apresentavam deficiências e dificuldades de aprendizagem, quatro frequentavam o AEE, contudo, esse atendimento que deveria acontecer no mesmo turno, por alegarem que não tinham tempo em razão do trabalho, embora a professora incentivasse essa frequência atribuindo o usufruto desse serviço grande parte dos avanços alcançados, o mesmo nos parecia distante daquela realidade, fugindo ao que se refere uma das atribuições do professor de AEE, que é “Orientar os demais professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação” (BRASIL, 2016, p. 196).

Consequentemente, a falta do AEE recaía sobre a professora da Classe a responsabilidade com educação daqueles estudantes. Dois ou três ao menos conseguiram alcançar consideráveis níveis de leitura e também desenvolveram níveis de abstração, que é muito importante para a inserção no mundo.

3.3 A ESCOLA COMO ESPAÇO INCLUSIVO

Para Ropoli et al. (2010), “a educação inclusiva concebe a escola como um espaço de todos, na qual os alunos constroem o conhecimento segundo suas capacidades [...]” a resposta da professora provavelmente, naquele momento, desconstruiu a perspectiva inclusiva quando afirma que alguns de seus alunos ao não “dominar os conteúdos” não tenha “absorvido” o conhecimento, pois destaca-se que a docente provavelmente não considere que esses alunos tenham estruturado o saber de outra maneira, e que talvez seu acesso a sala comum deva estar condicionado somente ao AEE.

A esse respeito, Brasil (2011) esclarece que:

Na perspectiva inclusiva, o atendimento educacional especializado é definido como [...] conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular (BRASIL, 2011).

Por outro lado, a falta do AEE causa certo incômodo em sua prática, quando a professora respondeu sobre a inexistência deste serviço no contra turno, em forma de desabafo: *“Existem dias em que o aluno ganha participando das aulas na sala multifuncional, pois trabalha em dificuldades específicas, em outros momentos sinto a necessidade da colega permanecer com ele em sala de aula”*. Dessa forma, a concepção de inclusão, em momentos, ficou evidente nas práticas da professora, em outros, se distanciavam.

E, dentre os elementos que nos chamou atenção sobre a atuação da professora naquela turma inclusiva foi uma preocupação dela a respeito das famílias, que ela usava em argumentos convincentes para com seus alunos, como em um dos seus discursos voltados para os alunos com deficiência com relação à preocupação da família sobre a autonomia. Em uma de suas orientações expressou *“[...] sua mãe quando não estiver perto vai ficar muito feliz quando você assinar um documento, já vai ficar confiante em você”*.

Esta é uma atitude que merece destaque numa sala inclusiva, pois os estudantes com deficiência devem sentir-se capazes tanto quanto os demais, por isso o papel do professor é de incentivador, de despertador dessas potencialidades. Pois, se muitos desses estudantes não conseguem ascender nos estudos, mas ao menos sentir-se seguros na convivência social, como é o caso de um casal com deficiência intelectual, os quais inclusive eram bem participativos.

3.4 A REALIDADE DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA EJA

Ao consideramos o que Dall’Acqua e Vitalino (2010) afirmam que:

(...) a educação inclusiva diz respeito ao acolhimento a todas as pessoas que apresentam alguma condição considerada como uma “diferença” ao padrão estabelecido socialmente como desejável ou “normal”, que foram historicamente excluídas da escola (DALL’ACQUA; VITALINO, 2010, p. 24).

Entendemos o porquê das especificidades registradas na turma pesquisada, pois dentre os nove estudantes que segundo a professora da classe comum tinham deficiência.

O contato com esses alunos de acordo com sua resposta no questionário deu-se com “*alunos novos e alunos que caminham desde a 1ª etapa*”. deixando claro que essa pergunta foi respondida ao término do Estágio III, e com relação aos que apresentavam dificuldades, sobre cada um deles, ela explanava seus avanços e suas regressões, além disso, explanava seus pontos fortes e suas fragilidades, também revelava algumas particularidades críticas em relação às experiências de vida, que por sinal eram bem complexas.

Na classe havia uma aluna com esquizofrenia, a qual foi um dos nossos primeiros contatos, a professora nos solicitava algumas vezes nas atividades de matemática, e, para nós era satisfatório, pois a cada contato aprendíamos uma coisa diferente. E ainda um aluno com surdez leve, que inicialmente tinha dificuldade de acompanhar as atividades, e depois de algum tempo ela descobriu que ele tinha “vergonha” de assumir essa deficiência.

Com este aluno em específico, o tratamento foi diferente, pois além dos conteúdos curriculares, a questão afetiva de aceitação própria era necessária. Percebemos que numa turma inclusiva, o professor tem tripla atribuição, pois além do ensino que é o fator primordial, as questões afetivas e sociais são fundamentais.

A professora também destacou o caso de um rapaz autista, que por vezes seu comportamento era considerado como de uma criança de oito anos, é bom em matemática, mas tem muita dificuldade de concentração, que inclusive era casado com uma colega de classe que apresentava deficiência intelectual, eles eram bem participativos.

Sobre essas especificidades dos alunos inseridos, sobre a pergunta como a professora se sentiu a deparar-se com alunos de diferentes níveis, faixas etárias e com deficiência, sua resposta foi enfática: *A necessidade do apoio dos professores da sala multifuncional, que são especialistas, em Educação Especial*”.

Ficou evidente nesta informação que, embora a professora não seja clara a respeito da relação recíproca entre o serviço de AEE e do ensino regular, mas a necessidade desses serviços compromete a qualidade do seu trabalho, e a aprendizagem dos estudantes. Inclusive, embora a professora esteja em formação em áreas da educação especial, como a mesma nos confirmou, mas respeita a formação dos professores do AEE, lhes atribuindo a competência para essa função.

A necessidade dessa complementação no seu trabalho docente se evidencia quando relata sobre a diferença entre o seu trabalho no ensino regular e da professora do AEE, argumentando que “*A diferença no que se refere as estratégias de construção do conhecimento e interação social*”. Embora saibamos que os alunos de EJA já dispõem de determinados conhecimentos, fica evidente que, a realidade de alunos com deficiência na EJA exige uma atenção redobrada para ambos profissionais, de modo que realmente suas práticas sejam complementares como afirma o Decreto nº 6.571/2008. Sobre isso infere Siems (2012):

Acumulam-se neste processo, as dificuldades de configuração e/ou reconfiguração e organização de duas modalidades de ensino – a Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos - que encontram-se cada uma em sua perspectiva, em processo de redefinição social (SIEMS, 2012, p.67).

Já com relação à família em algumas vezes chegamos a observar quando iam buscá-los no final da aula, mas nunca chegamos a nos aproximar, percebia que estavam sempre com pressa. Esse é um elemento determinante no processo educativo de alunos com deficiência inseridos no ensino regular, pois para que os resultados educativos configurem sucesso, faz-se necessário que escola e família caminhem de mãos dadas.

Nessa linha de pensamento Szymanski (2010), define a família como uma das instituições responsáveis pela socialização das práticas exercidas pelos transmissores que são os pais aos receptores que são os filhos. Contudo essas práticas devem ser comungadas com a escola, pois ambas são responsáveis pela inserção dos jovens na sociedade.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A conquista de direitos de modo geral sempre é um desafio para a sociedade, o cenário sempre é muito delicado, fruto de muitas lutas, por vezes até violenta para o reconhecimento e o alcance delas. Mas, existe grupos que aparentemente o percurso é mais árduo, principalmente porque é inerente do ser humano excluir o outro. No entanto, a marginalização de alguns segmentos foi ganhando voz por meio do engajamento de alguns movimentos da sociedade civil que levantaram a bandeira para a sensibilização desse público, de sua importante participação social.

Aos poucos as políticas públicas foram contemplando aqueles que não puderam continuar ou concluir seus estudos e as pessoas com deficiência como também membros importantes para o exercício dos direitos sociais. Apesar dos esforços para uma política de inclusão dessa parcela da população, eles ainda se deparam com barreiras que acentuam suas deficiências levando-os a desistir de seus direitos, principalmente como o direito à educação.

A inclusão nasceu de um momento em que a Escola Especial estava à procura de sua identidade, pois nela se acreditava que sua composição deveria seguir alguns atributos como um currículo diferenciado, poucos alunos na sala de aula, professores especializados, características estas que dificilmente eram atendidas e acabou que o idealismo de atender esses atributos era quase que um idealismo e o seu papel acabou sendo estremecido.

Seu papel que era de substituir a escola regular acabou por procurar saber qual realmente era a sua função, daí nasceu a escola inclusiva, mas não para se sobrepor a outra e sim para uma complementar a outra (BRASIL, 2006).

Nesse sentido, pensar em uma escola para todos é refletir em um espaço de ensino e aprendizagem que seja impedido qualquer nível de discriminação com todos que almejam acessar um de seus direitos e liberdades: a Educação. Assim, a Declaração de Salamanca elaborada na década de 90 é uma das bases legais que conduzem as legislações do país nos documentos oficiais concernentes à inclusão.

Nessa perspectiva é que os pontos relevantes em nossos achados sintetizam os resultados de nossa investigação. O primeiro refere-se ao que Brasil (2016), atribui ao AEE como um serviço que deve auxiliar o ensino regular minimizando as barreiras que impedem o desenvolvimento dos alunos no processo educativo, no entanto, não percebemos os reflexos

deste serviço na realidade pesquisada, inclusive a falta dele em nossos registros investigativos deixa uma lacuna em nossas análises.

O outro ponto em destaque está na forma como conduz a professora entrevistada a respeito da pesquisa, pois ao argumentar que dentro de suas práticas sente a necessidade de condução de uma escola inclusiva e procura com a profissional da Educação Especial estabelecer um contato que possibilite o desenvolvimento de seus alunos da EJA com deficiência para uma educação cidadã, deixa claro o distanciamento do AEE no ensino regular. Estas modalidades devem ser desenvolvidas de forma complementar, daí a necessidade que sejam parceiras tanto no planejamento quanto nas ações educativas e critérios avaliativos.

O terceiro volta-se para a estrutura institucional, quando percebemos que ao tornar-se uma escola inclusiva, a escola deveria lançar mão ou pelo menos deveria fazer das bases oficiais (leis, decretos, declarações, e etc.) a sustentação de um espaço inclusivo, cobrando dos órgãos competentes a efetivação de ações as quais venham contribuir para que esse entrave seja atenuado.

E o quarto e último ponto em destaque refere-se ao público da referida turma que tem dupla especificidade, pois além de serem adultos, são adultos com necessidades educativas especiais (NEE), fato que exige práticas, temporalidade e avaliações pedagógicas adaptadas. Sendo assim, é necessário que os profissionais da educação ainda se apossam de teorias, discussões e práticas mais inclusivas visando o desenvolvimento de uma educação cidadã, e que possam sustentar-se num Projeto Político Pedagógico que atenda estas peculiaridades.

Com o olhar de que a camuflagem que ocorre nas práticas da EJA e Educação Inclusiva é uma realidade que perpassa a todas as modalidades de ensino, de modo que uma se descaracteriza em detrimento da outra. E, no caso dessas duas modalidades em específico os alunos são vítimas de exclusão duas vezes, por serem adultos e muitos não acreditam mais em suas potencialidades; e, pelas Necessidades Educativas Especiais, fato que os fazem ser vistos por muitos, sujeitos sem perspectivas.

Daí a necessidade de que as escolas repensem seus objetivos e suas práticas por esta causa. A interconexão da EJA e Educação Inclusiva só poderá ser vivificada quando seus interlocutores sentirem-se partícipes da mesma ideia.

REFERÊNCIAS

BATISTA, C. A. M.; MANTOAN, M. T. E. **Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. 2ª. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006. 68 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares nacionais: Educação Básica/Brasil**. Conselho Nacional de Educação. Brasília – DF, 2005.

_____. Ministério da Educação. **Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial**. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF, 2007 Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 13/02/2018.

_____. Documento Base Nacional. **Desafios da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Brasília, 2008. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/confitea_docbase.pdf Acesso em 14 de Fevereiro de 2018.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2008.

_____. **Supletivo permite que jovens e adultos concluam estudos**. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2010/01/supletivo-permite-que-jovens-e-adultos-concluam-estudos>. Acesso em: 13/02/2018.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.

_____. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, Brasília: 2017. 58 p.

_____. **A consolidação da inclusão escolar no Brasil 2003 a 2016**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, MEC/Brasília, 2016.

FREIRE P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HAAS, C. **Educação de Jovens e Adultos e educação especial: a (re) invenção da articulação necessária entre as áreas**. Educação. Santa Maria, v. 40, n. 2, p. 347-360, maio/ago.2015. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/9038>. Acesso em 12 de Janeiro de 2018.

LEITE, Lúcia Pereira; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho (org.). Práticas educativas: adaptações curriculares. In: **Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental**. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

LIMA, F. O. ; SILVA, N. R. **A educação de jovens e adultos e os desafios de uma proposta de educação inclusiva:** perfil do aluno. Revista Temas em Educação, João Pessoa, v.23, n.1, p.144-151, jan.-jun. 2014. Disponível em <http://periodicos.ufpb.br/index.php/rto/article/viewFile/18897/11445>. Acesso em 13 de Fevereiro de 2018.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, M. T. **Inclusão escolar:** O que é? Por quê? Como fazer? Editora Moderna: São Paulo, 2003.

MAZZOTA, Marcos J.S. **Educação especial no Brasil - história e políticas públicas.** Editora Cortez: São Paulo, 1996.

MOURA, T. **A Prática Pedagógica dos Alfabetizadores de Jovens e Adultos:** Contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky. 1ª ed. Maceió: Edufal, 1999.

RIBEIRO, Vera Maria Masagã et al. **Breve histórico da educação de jovens e adultos no Brasil.** São Paulo: Ação Educativa - Brasília: MEC, 1997.

ROPOLI, Edilene Aparecida et al. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar:** A escola comum inclusiva. Brasília: MEC, 2010.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23ª ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SIEMS, M. E. R. **Educação de jovens e adultos com deficiência:** saberes e caminhos em construção. Educ. foco, Juiz de Fora, v. 16, n. 2, p. 61-79, set 2011/fev 2012. Disponível em <<http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/08/Texton-031.pdf>> Acesso em 13de Fevereiro de 2018.

SZYMANSKI, Heloisa. **A relação família e escola: desafios e perspectivas.** Brasília: Liber, 2010.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 10/01/2018.

VITALIANO, Célia Regina (Org). DALL'ACQUA. Maria Julia C. **Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.** Londrina: EDUEL, 2010

APÊNDICES



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CIENTÍFICA
CURSO DE LICENCIATURA INTEGRADA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS,
MATEMÁTICA E LINGUAGENS**

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

- 1) Quantos alunos têm na sua Classe?
- 2) Quantos alunos a senhora percebeu que apresentavam alguma deficiência?
- 3) Como se deu o contato ou o conhecimento desta turma? Você conhecia ou foi surpresa?
- 4) Como você se sentiu a deparar-se com alunos de diferentes níveis, faixas etárias e com deficiência?
- 5) Quantos deles têm laudo?
- 6) Os sem laudo, como a senhora identificou que eram alunos com deficiência?
- 7) Quais são os tipos de deficiência?
- 8) Alguns deles frequentam o AEE?
- 9) Já atuou no AEE, se sim, quando?
- 10) Quais as dificuldades que a Senhora enfrenta em sala de aula pelos alunos que são frequentes no contra turno?

- 11) Eles sabem que existe o AEE? Sabem o que é? Como eles o enxergam? (Alunos da EJA)
- 12) As famílias desses alunos sabem o que é o AEE?
- 13) A senhora estabelece um contato com os professores do AEE?
- 14) A senhora escuta ou já escutou quais as diferenças que os professores do AEE percebem em trabalhar com um turma da EJA e com uma turma que não seja da EJA?
- 15) No seu ponto vista, de modo geral, a Senhora enxerga uma harmonia no sentido de conteúdos no sentido da EJA e da Educação Especial?
- 16) Se você pudesse sugerir algo nas turmas de contra turno, quais seriam essas sugestões?
- 17) Se pudesse escolher em atuar entre essas duas turmas (AEE ou regular), qual você escolheria e por quê?
- 18) Da sua realidade, não somente da escola onde você trabalha, existe um diálogo entre esses dois professores? Um trabalho em conjunto?