

Inclusão escolar na educação de jovens e adultos

School inclusion in youth and adult education

Eglaucimara Oliveira Rodriguez¹, Alessandra Dutra², Letícia Jovelina Storto³

Universidade Tecnológica Federal do Paraná, UTFPR, Londrina-PR, Brasil

Resumo

Este trabalho procura investigar as percepções de professores sobre o atendimento a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (DTGDAHS) em uma instituição estadual de ensino de Londrina (Brasil) que oferta exclusivamente a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para isso, foi aplicado um instrumento de coleta de dados a 24 participantes, cujos questionamentos versaram sobre a inclusão escolar na EJA. Os resultados demonstraram que a maior parte dos professores não recebeu formação específica para atender a alunos com DTGDAHS. Esses profissionais relataram que se encontram insatisfeitos com o trabalho desenvolvido, destacando como principal causa a falta de formação. Os dados mostraram ainda que, na busca por auxílio e respaldo para a prática profissional, os professores normalmente recorrem aos colegas com formação específica presentes na escola e à equipe pedagógica. Vários pontos destacados como entraves para a efetivação da inclusão escolar dizem respeito às questões presentes em qualquer turma heterogênea e não especificamente a alunos com DTGDAHS. Assim, acredita-se que a inclusão no ambiente escolar seja realidade possível e que o professor é elemento fundamental na consolidação desse processo.

Palavras-chave: Educação. EJA. Inclusão. Formação de professores.

Abstract

This study investigates teachers' perceptions about the assistance provided to students with special educational needs, developmental disorders and high skills or giftedness at a state educational institution in Londrina (Brazil) which offers exclusively Youth and Adult Education modality. For this, we applied an instrument to collect data with 24 participants whose questions were about school inclusion in Youth and Adult Education. The results showed that most teachers did not receive specific training to support pupils with special educational needs. These professionals reported that they are dissatisfied with the developed work, highlighting the lack of training and capacitating programs as the main cause. Data also showed that, in seeking help and support for professional practice, teachers usually rely on colleagues with specific training and the school teaching staff. Several points highlighted as barriers for effective school inclusion are related to questions present in any heterogeneous

¹ Especialista em Educação de Jovens e Adultos, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), campus Londrina. E-mail: eglaucimara@sercomtel.com.br

² Doutora em Linguística e Língua Portuguesa, UNESP/Araraquara. É professora adjunta da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), campus Londrina, atuando em cursos de Mestrado e Especialização. E-mail: alessandradutra@yahoo.com.br

³ Doutora em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), campus de Cornélio Procopio. Atua como professora de cursos de Especialização na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), campus Londrina. E-mail: leticiastorto@gmail.com

class and not specifically with students with special educational needs. Thus, it is believed that the inclusion in the school environment can be a reality and the teacher is a key element in the consolidation of this process.

Keywords: Education. Adult education and literacy. Inclusion. Teacher training.

Considerações iniciais

A inclusão, nos dias de hoje, não diz respeito simplesmente a colocar os alunos nas escolas regulares, mas a mudar as instituições escolares tornando-as capazes de responder às necessidades de todos os discentes. A escola não é uma ilha e não se resume ao professor. É o lugar da diversidade, cujo objetivo é fazer o aluno aprender, construir conhecimento, compreender o mundo que o cerca, sendo capaz de criticá-lo e mudá-lo. A inclusão diz respeito também a

[...] ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças nas suas escolas e prepará-los para ensinarem aquelas crianças que estão, atual e correntemente, excluídas das escolas por qualquer razão. (MITLLER, 2003, p. 16).

Mesmo assim, um dos grandes desafios da educação na contemporaneidade é a inserção do educando com *deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação* (doravante DTGDAHS) (BRASIL, 2013) no ensino regular, especialmente na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Na Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015, s/p), é instituída a *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*, que, em seu segundo artigo, define o que se entende por pessoa com deficiência:

[...] aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015, s/p).

Isso também se aplica ao contexto escolar. Dutra et al. (2008, p. 15) complementam afirmando que

Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

O estudante dessa modalidade de ensino, após anos fora da escola, já enfrenta desafios para buscar novamente o estudo; aqueles com DTGDAH, além dos entraves habituais, ainda se deparam não só com seu acesso, mas também com sua permanência na escola, tais como: problemas de acessibilidade, materiais de apoio pedagógico inadequados, mobiliários (carteiras e cadeiras adaptadas) inapropriados e falta

de comunicação com os professores, os quais, por sua vez, carecem de formação e experiência para atuar junto a esses alunos.

Apesar do debate em torno do tema, a inclusão escolar tem sido até hoje um desafio, já que nem todos a reconhecem da mesma maneira. A ideologia da inclusão tornou-se um princípio propagado e estimulado, mas esse processo depende muito também da adaptação das instituições escolares, da formação e experiência do professor para atuar junto aos alunos. Ademais, ainda é possível encontrar profissionais da educação relutantes em aceitar o aluno com DTGDAH, assim como há educadores preocupados em contribuir cada vez mais para a efetivação da inclusão e encontrar a melhor maneira de se trabalhar para que a aprendizagem realmente aconteça para todos.

Por tudo isso, a realização desta pesquisa justifica-se pela relevância do tema para a sociedade como um todo, por sua atualidade e particularidade, uma vez que a pessoa com DTGDAH atendida nessa modalidade, além de enfrentar, no decorrer de sua vida, o desafio da aceitação e/ou superação de sua deficiência, necessita atualmente recorrer à EJA, numa clara demonstração de que, ao longo da vida, de alguma forma ou por algum motivo, já foi excluída do sistema educacional ou, até mesmo, privada de seu direito à educação em idade apropriada.

Diante dessas considerações, o objetivo desta pesquisa é investigar as percepções de professores a respeito do atendimento a estudantes com DTGDAH em uma instituição estadual de ensino de Londrina que oferta exclusivamente a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Escola inclusiva

Atualmente a inclusão é um movimento mundial que conta com o apoio importante e imprescindível da Organização das Nações Unidas - ONU. Pode-se dizer que ela é um movimento de conscientização no que diz respeito à necessidade de se garantir a efetiva participação das pessoas com DTGDAH na vida em sociedade, o qual permeia também as políticas sociais e educacionais. A escola não está à margem do que acontece na sociedade. Portanto,

Uma coisa é clara: as escolas e o sistema educacional não funcionam de modo isolado. O que acontece nas escolas é um reflexo da sociedade em que elas funcionam. Os valores, as crenças e as prioridades da sociedade permearão a vida e o trabalho nas escolas e não pararão nos seus portões. (MITTLER, 2003, p. 24).

Conseqüentemente, a sociedade cobra das instituições escolares uma postura igualmente inclusiva, objetivando assegurar a todos o acesso e a participação à vasta gama de oportunidades educacionais e sociais existentes e oferecidas pela escola, evitando, assim, a segregação ou isolamento dentro dessas instituições. A inclusão escolar requer mudanças significativas, fundamentadas num sistema de valores que considere e celebre a diversidade de gênero, raça e classe social e que faça com que todos se sintam acolhidos pela escola. Pressupõe uma organização pedagógica e práticas de ensino que atendam às diferenças entre os alunos, sem discriminações equivocadas e indevidas, beneficiando, desse modo, a todos com o convívio e crescimento na diversidade.

Para Mittler (2003, p. 36),

[...] a inclusão representa, de fato, uma mudança na mente e nos valores para as escolas e para a sociedade como um todo, porque, subjacente à sua filosofia, está aquele aluno ao qual se oferece o que é necessário, e assim celebra-se a diversidade.

Numa sociedade ainda com tantas injustiças sociais e tantas desigualdades, a inclusão escolar pode ser vista como forma de luta por uma sociedade menos excludente, de luta por justiça social ou ainda de luta para se atingir os direitos humanos universais. Nessa perspectiva, a inclusão pode ser compreendida como um processo e não como um fim, pois “[...] a rua de acesso à inclusão não tem um fim porque ela é, em sua essência, mais um processo do que um destino.” (MITTLER, 2003, p. 36).

A inclusão escolar refere-se a todos e não somente a alguns alunos. Diz respeito aos que frequentam regularmente as aulas, aos que não tiveram oportunidade de frequentar a escola na idade própria e que hoje fazem parte do grupo de estudantes da instituição, aos indivíduos que, por um determinado período, se afastaram dos estudos e agora retornam aos bancos escolares da EJA e aos alunos com DTGDAH, os quais, atualmente, integram a rede regular de ensino, em especial na modalidade EJA. Portanto, a escola só ensina a todos quando está permanentemente alerta à necessidade de respeitar o ritmo e observar a capacidade e a potencialidade de cada aluno.

O processo de inclusão na instituição escolar é responsabilidade de todos da comunidade escolar e deve ser praticado pelo corpo de funcionários, equipe pedagógica, equipe administrativa e, em especial, pelo grupo de professores e alunos. Esse processo é um desafio e seu sucesso depende, em grande parte, da forma como a escola percebe e promove a inclusão. O sucesso dos alunos está intimamente ligado às oportunidades de participação e de aprendizagem que lhe são disponibilizadas pelo docente, as quais precisam considerar as particularidades e especificidades de cada um.

O trabalho do professor no contexto da EJA e da educação inclusiva

A educação tem o compromisso de transformar, formar e preparar o homem para viver em sociedade, e o professor é sujeito principal nesse processo, o qual ganha contornos especiais e mais específicos quando se trata do trabalho desenvolvido junto aos alunos da EJA, especialmente com os que apresentam DTGDAH.

Ser professor, hoje, é ser um profissional competente, para levar o aluno a aprender, é participar de decisões que envolvam o projeto da escola, lutar contra a exclusão social, relacionar-se com os alunos, com os colegas da instituição e com a comunidade do entorno desse espaço. (ENS, 2006, p. 19).

Portanto, a formação do professor na proposta de educação inclusiva é fundamental para o trabalho com os educandos com DTGDAH e, conforme definem Almeida et al. (2007, p. 336), “[...] formar o professor, então, é muito mais que informar e repassar conceitos; é prepará-lo para outro modo de educar, que altere a sua relação com os conteúdos disciplinares e com o educando”.

Hoje, quando se fala a respeito de inclusão, não é somente a utilização de práticas de ensino escolar específicas para essa ou para aquela “deficiência”, mas sim de recursos, de ferramentas que possam auxiliar os processos de ensino e de aprendizagem. O ensino que se pretende ser para todos e de qualidade assume o presente como oportunidade ímpar de mudança, coloca o aluno como foco de toda a ação educativa, possibilita a todos os envolvidos a descoberta contínua de si e do outro, enriquecendo de significado o saber, e pauta-se na solidariedade, na colaboração e no compartilhamento do processo educativo entre todos os envolvidos.

Portanto, considerando que educar é muito mais que transmitir conteúdos e conhecimentos a um grupo de alunos reunidos em sala de aula, o professor deve possuir características especiais e sensibilidade para o trabalho com um público que, quase sempre, apresenta baixa autoestima, traz marcas do fracasso em suas vidas (seja no convívio familiar ou na vida em comunidade) e necessita de um trabalho diferenciado que resgate, acima de tudo, sua autoestima e cidadania. Ele precisa conhecer a história de vida do aluno, acreditar na potencialidade de cada um, estimulando constantemente a busca pela superação e pelo crescimento pessoal e profissional. A prática desse educador pode influenciar no sucesso ou fracasso da aprendizagem do educando adolescente/jovem/adulto presente na EJA, até mesmo na história de vida de cada um como cidadão.

O docente comprometido com a inclusão, em todas as suas formas, busca na formação continuada, na literatura, na equipe pedagógica, nos colegas de trabalho e na própria experiência profissional, formas de aperfeiçoar sua prática pedagógica, objetivando uma educação de qualidade, que promova a igualdade e que evidencie as potencialidades desse alunado.

O ponto de partida para o professor que almeja e se propõe ao desenvolvimento de uma prática pedagógica inclusiva, especialmente na EJA, é a receptividade em desenvolver esse trabalho, uma vez que os docentes já têm (ou pelo menos deveriam ter) o conhecimento necessário e as habilidades que lhes dão sustentação para tal jornada. O que falta muitas vezes ao educador é a confiança na sua própria habilidade para ensinar de “modo inclusivo”. Entretanto, as dúvidas, as reservas e as inquietudes dos professores são compreensíveis uma vez que, para se alcançar a prática inclusiva, certamente tornam-se necessários o enfrentamento e a superação de dificuldades, considerando-se que o sistema de ensino do país “[...] é qualquer coisa, menos inclusivo, e as novas políticas estão em conflito com o sistema competitivo e dividido que nós herdamos.” (MITLLER, 2003, p. 182).

Procedimentos metodológicos

Para a realização deste estudo, optou-se pela pesquisa de campo, cujos dados receberam análise quantitativa e descritiva. Para isso, foi elaborado um questionário semiestruturado, ou seja, com questões objetivas e subjetivas (Apêndice A), em um total de sete perguntas, abordando informações referentes à prática profissional de professores da rede estadual que atuam na EJA. Em algumas, os professores puderam relatar o trabalho diário desenvolvido, as dificuldades/desafios ao tratar com os alunos da EJA, especialmente com os alunos que apresentam DTGDAH, sua visão a respeito da inclusão escolar e sobre o seu preparo para o trabalho com a diversidade de público atendido. Os questionamentos buscaram conhecer o trabalho

pedagógico desenvolvido no cotidiano escolar, especialmente com os educandos que apresentam DTGDAH, e verificar a visão desses educadores sobre a problemática da inclusão na EJA. Antes disso, foi traçado o perfil desse professor, verificando idade, formação, nível de atuação no estabelecimento pesquisado, vínculo empregatício, tempo e experiência profissional com alunos com DTGDAH. Dados que funcionam como subsídio para as análises aqui apresentadas.

O questionário foi aplicado a vinte e quatro (24) professores de uma instituição de ensino estadual, localizada na região central de Londrina, e os sujeitos da pesquisa foram selecionados aleatoriamente, a partir apenas da sua disponibilidade durante expediente de trabalho e do interesse e aceitação em colaborar. A escolha do estabelecimento se deu em função da especificidade na oferta do ensino, ou seja, a instituição atende específica e unicamente a modalidade EJA, na forma presencial, funcionando nos períodos matutino, vespertino e noturno. Participaram da amostra docentes de diversas disciplinas, dentre elas: Arte, Biologia, Ciências, Educação Física, Física, Geografia, História, Língua Estrangeira Moderna, Língua Portuguesa, Matemática e Sociologia.

Após a aplicação, os dados foram tabulados. As respostas subjetivas foram agrupadas em categorias apresentadas nas questões e/ou transcrição das respostas para melhor compreensão. A seguir, são apresentados os resultados obtidos.

Análise e discussão dos dados

Nesta seção, são apresentadas as informações obtidas a partir da aplicação do questionário aos vinte e quatro professores participantes da pesquisa, todos servidores públicos, que integram o quadro de funcionários de uma instituição escolar estadual, na região central de Londrina, a qual oferta o Ensino Fundamental e Médio, especificamente na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, na forma presencial.

Os resultados, apesar de preocuparem, não surpreendem e só confirmam a hipótese de que, provavelmente, esses profissionais sequer tiveram a oportunidade de discutir a respeito da inclusão escolar durante o curso de graduação, já que mais de 50% concluíram o curso há mais de 20 anos. Considerando ainda a complexidade e as especificidades do trabalho a ser desenvolvido com o público em questão, os dados preocupam, já que apenas dois professores (8% dos entrevistados) receberam formação em nível de pós-graduação, ou seja, uma pequena parcela apresenta conhecimentos específicos para o trabalho com alunos com DTGDAH.

Chama atenção o percentual reduzido dos que disseram ter recebido formação por meio de cursos na área da educação especial ofertados pela Secretaria de Estado da Educação – SEED. Fica a dúvida e merece investigação posterior os motivos pelos quais esse docente não possui a formação, pelo menos por meio de cursos oferecidos pela mantenedora, ou por que nem todos aproveitam da mesma forma as oportunidades de formação disponibilizadas pela empregadora.

A observação registrada por um informante de que a formação recebida nessa área se deu pela participação em palestras oferecidas pelo estabelecimento de ensino no qual atua leva a inferir que a questão da inclusão no processo educacional é tema proposto para discussão e reflexão pelo coletivo escolar dessa instituição.

Vale ressaltar que a formação, ao ser ofertada pelo estabelecimento, está sendo indiretamente também oferecida pela Secretaria de Estado da Educação, a mantenedora. Considerando, inclusive, que muitos assuntos tratados em reuniões pedagógicas e semanas pedagógicas da rede estadual de ensino são sugestões da própria Secretaria de Estado da Educação, talvez seja possível afirmar que, apesar dos educadores não reconhecerem esses momentos como formação, a questão da inclusão tem sido posta e tratada pela rede.

A primeira pergunta do questionário buscava verificar se o professor se considerava preparado para trabalhar com os educandos com DTGDAH na EJA. Os dados revelaram, conforme demonstrado no Gráfico 1, que: 83% dos 24 profissionais que participaram da pesquisa não se consideravam preparados, 9% consideravam-se preparados, 4% disseram considerar-se e ao mesmo tempo não se considerar preparados para esse trabalho, e 4% não responderam à pergunta.

As respostas dos educadores que não se sentiam preparados para o trabalho foram acompanhadas de justificativas, algumas estão transcritas a seguir:

- *“Como já é dito, são alunos com necessidades especiais, portanto, devem os professores ter habilitação para tal e uma formação especial”;*
- *“A pouca formação no magistério não foi suficiente. Também não tenho o ‘dom’ (vocação) para lidar com os alunos”;*
- *“Na graduação não recebemos informações que nos possibilitassem realmente atuar em educação especial”;*
- *“É necessário que haja oferta de formação nas capacitações para nos auxiliar, pois se não temos formação é muito difícil atender os alunos com dificuldades intelectuais”;*
- *“A inclusão como depósito não dá subsídios ao professor para trabalhar estes educandos”;*

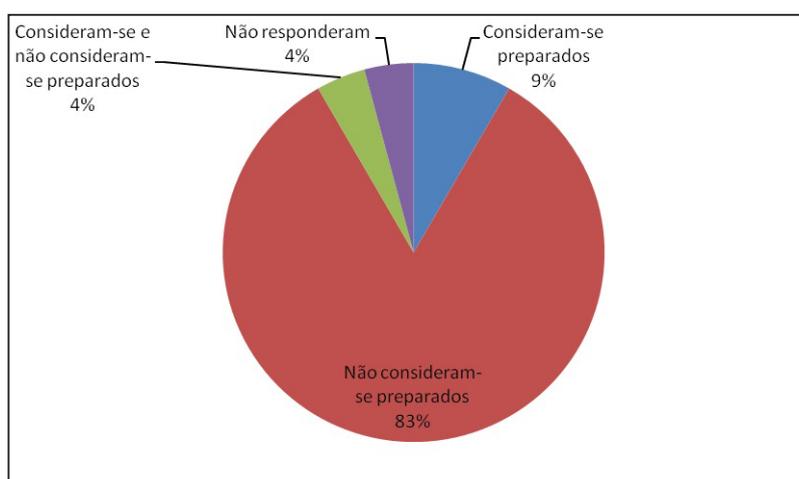


Gráfico 1: Preparação para o trabalho com alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na EJA

Fonte: Dados da pesquisa.

- *“Minha formação acadêmica não contemplou essa área da educação. Assim, faço o que posso e o que consigo, mas não fico satisfeita”;*

- *“Teria que ter formação em Psicopedagogia, ser intérprete de libras, etc., no mínimo”;*

- *“Para alunos com deficiência intelectual não me sinto preparada, mas para as outras deficiências trabalho sem problema”.*

Percebeu-se, nas respostas, que a maioria dos professores destacou a falta de formação como responsável pela não realização de trabalho adequado com os alunos com DTGDAH. Eles justificaram que, na graduação, não tiveram a disciplina de Educação Especial e também que a Secretaria de Estado da Educação (SEED) não ofertava formação na área. Porém, alguns informantes afirmaram que realizaram cursos de Educação Especial promovidos pela SEED. Essa questão leva a uma indagação e reflexão acerca de que tipo de curso o educador considera válido para auxiliar e aperfeiçoar sua prática.

É possível concluir pelas respostas que a falta de formação atinge a cada um de maneira distinta, já que alguns apontaram esse como principal empecilho para uma prática pedagógica eficiente junto aos alunos com DTGDAH e outros relataram que, apesar de não terem formação específica, se sentiam preparados. Entretanto, as respostas demonstraram também que apenas a formação recebida não é garantia para “sentir-se preparado”, já que surgiram relatos de professores que apesar da formação específica, não se sentiam aptos.

Ao refletir sobre as mudanças ocorridas na maneira como a sociedade percebe e trata a questão da inclusão e que essas mudanças dizem respeito também ao espaço escolar, a falta de formação específica não pode mais ser colocada como maior obstáculo à inclusão de alunos com DTGDAH. O docente deve assumir sua parte de responsabilidade para o sucesso escolar de todos seus educandos, buscando a formação necessária para o bom desempenho profissional e aproveitando as oportunidades, independentemente de ser graduado na área. O compromisso maior do professor deve ser com o seu aluno, com a efetiva aprendizagem de cada um dos estudantes e, conseqüentemente, com a educação de qualidade.

A questão 02, sobre a atuação em sala de aula, questionava o profissional a respeito das dificuldades/desafios encontrados na realização do trabalho pedagógico com os alunos da EJA com DTGDAH. A formação acadêmica e o conhecimento específico, portanto, a preparação do docente para o trabalho com esses educandos, foram direta ou indiretamente os desafios/dificuldades mais recorrentes nas respostas, conforme se verifica nos relatos, dos quais alguns foram selecionados como exemplos:

- *“A falta de preparação dos docentes; a urgência que os alunos que não apresentam necessidades têm em serem atendidos não compreendendo assim a necessidade dos colegas”;*

- *“Compreensão da dimensão da capacidade referente à especificidade de cada um”;*

- *“A falta de materiais, o excesso de alunos nas salas e o próprio preconceito”;*

- *“O tempo durante a aula. O aluno especial necessita de um atendimento individualizado durante a aula, nisso, os demais alunos ficam prejudicados”;*

- “O conhecimento na área é uma grande preocupação. O que ajuda é termos professores com formação e uma larga experiência com alunos especiais, esses nos ajudam e podemos fazer um melhor trabalho”;

- “Os alunos com dificuldade intelectual são os mais difíceis de serem trabalhados e, normalmente, permanecem no atendimento individual porque não acompanham a turma”.

Os comentários evidenciaram que os desafios são muitos quando se trata de trabalhar com estudantes com DTGDAH. No entanto, vale ressaltar que os desafios na educação abrangem todos os alunos. Vários pontos elencados pelos educadores diziam respeito aos problemas presentes em qualquer turma heterogênea e não especificamente em turmas com alunos com DTGDAH.

Uma alternativa para a superação desses desafios/dificuldades pode estar no trabalho coletivo dentro da própria instituição. A troca de experiências ou o compartilhamento das angústias pode proporcionar a descoberta de novos caminhos e novas possibilidades. Aliado a isso, torna-se imprescindível o comprometimento do docente na busca pela superação dos obstáculos, o que inclui a procura constante pelo conhecimento e pelo aprimoramento e a crença permanente no potencial de cada um de seus alunos. Ao Estado cabe oferecer à escola e ao professor todo suporte necessário para garantia de um ensino adequado a todos.

A questão 03 procurava compreender se o educador buscava por auxílio ou respaldo para o seu trabalho diário com alunos com DTGDAH visando a atender às especificidades de cada um. Os resultados demonstraram, conforme apresentado no Gráfico 2, que dos 24 professores 3% deles procuravam respaldo nos estudos, 3% nos cursos de formação, 9% na literatura específica, 9% na internet, 9% nos colegas com experiência, 24% buscavam auxílio na equipe pedagógica e 43% procuravam ajuda com colegas da escola com formação específica na área.

As respostas talvez reflitam a confiança desses docentes nos colegas de trabalho, tanto naqueles com formação específica, como nos profissionais da equipe pedagógica da própria escola. Nesse sentido, a ação coletiva pode ser essencial para a superação dos obstáculos, pois o trabalho em equipe facilita a prática diária, proporciona um

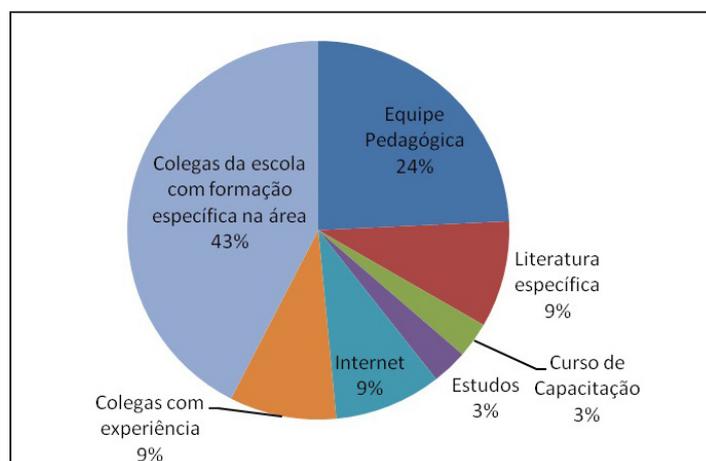


Gráfico 2: Fonte de auxílio e respaldo para o trabalho do professor
Fonte: Dados da pesquisa.

novo olhar sobre uma mesma questão e fortalece as ações desenvolvidas. É importante, porém, que o professor da sala regular não se torne dependente do professor especialista, como se o aluno com DTGDAH fosse responsabilidade exclusiva desse outro profissional presente na escola ou na sala de aula.

O ensino permanece focado no professor regente, e a função do professor especialista é auxiliá-lo para que o objetivo seja alcançado com todos os alunos. Nozi e Vitaliano (2013, p. 33) afirmam que:

Acreditamos que a adoção de uma estratégia de valorização dos saberes docentes contribui para que os professores vislumbrem a possibilidade de construir conhecimento por meio de seu trabalho, favorecendo seu autoconceito enquanto profissional e trazendo, conseqüentemente, possibilidades de transformação não só para a sua sala de aula, mas também para toda a escola.

Na questão seguinte, verificou-se se a inclusão está efetivamente acontecendo nas escolas como estabelecido na Constituição Federal e como propõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB. Conforme demonstrado no Gráfico 3, os resultados indicaram que 4% dos informantes acreditam que a inclusão está acontecendo, 33% ponderaram que a inclusão acontece apenas parcialmente e 63% afirmaram que a inclusão não está acontecendo conforme previsto na legislação.

Dentre os obstáculos apontados pelos educadores para a não efetivação da inclusão destacaram-se: formação/qualificação profissional adequada, falta de estrutura das escolas, falta de respaldo aos professores, falta de equipamentos adequados, preconceito dos demais educandos, número elevado de alunos por sala, falta de outros profissionais para o atendimento (intérprete de LIBRAS, fonoaudiólogo, psicólogo, fisioterapeuta, psicopedagogo, assistente social). Aqui mereceu atenção especial o fato de alguns docentes acreditarem que o trabalho de todos esses profissionais deva se dar no espaço escolar, como fator determinante para a efetivação da inclusão.

É inegável e inquestionável a importância desses profissionais no acompanhamento dos alunos com DTGDAH, e certamente o trabalho desempenhado por eles não é essencial apenas para esses estudantes. Ele é importante para as crianças, os

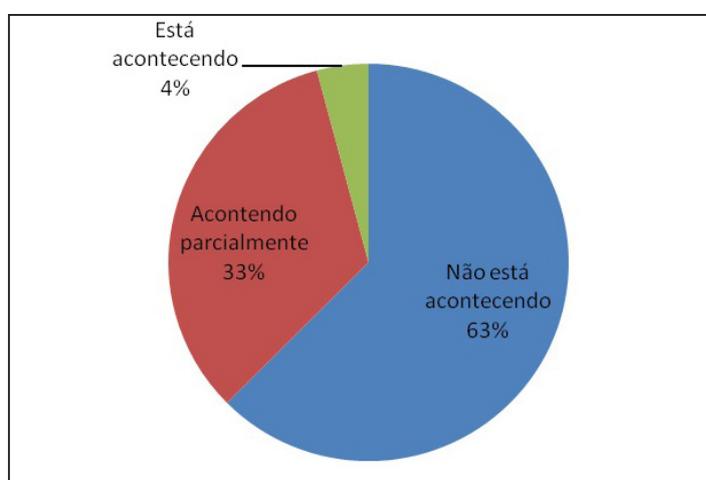


Gráfico 3: Inclusão nas escolas conforme estabelecido por Lei
Fonte: Dados da pesquisa.

adolescentes e os jovens da rede pública de ensino como um todo, que geralmente enfrentam inúmeros problemas, sejam sociais, psicológicos, emocionais ou físicos, necessitando, assim, de outros profissionais para o acompanhamento e superação dos obstáculos vivenciados. Porém, essa rede de proteção tem que se dar com a junção de esforços na área da educação, saúde, assistência social e segurança, mas não, necessariamente, com todos os profissionais atuando dentro do espaço escolar. O importante é que todas essas instâncias funcionem adequadamente e estejam a serviço do bem-estar de todos os estudantes que, em um momento ou outro da vida, necessitem desse amparo para superação de obstáculos, sejam eles temporários ou definitivos.

A questão 05 indagou se as aulas eram planejadas/preparadas para atender às especificidades dos educandos com DTGDAH. Conforme se observa no Gráfico 4, 58% dos profissionais não preparavam aulas diferenciadas, 34% planejavam aulas diferenciadas e 8% não responderam à questão.

O planejamento de aula e o currículo adaptado não estão vinculados ao trabalho desenvolvido especificamente com alunos com DTGDAH. Fazem parte do Plano de Trabalho Docente (PTD), das ações desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem. Assim, independentemente desses professores considerarem-se aptos para o trabalho com esse público, faz-se necessária a clareza de que as necessidades pedagógicas dos estudantes devem ser tratadas individualmente, uma vez que cada um aprende de maneira diferente e com ritmo próprio. O docente necessita, diariamente, buscar alternativas metodológicas para que a aprendizagem aconteça para todos os alunos, independentemente de terem alguma necessidade educacional especial.

Interpretando a questão sob outro ponto de vista das justificativas apresentadas, os dados revelaram que, dos 24 colaboradores, 88% deles, ou seja, 21 entrevistados não demonstraram nas respostas a clareza quanto à importância de se utilizar metodologias diversificadas objetivando atingir a todos os alunos, e apenas 12%, ou seja, apenas 3 professores expressaram esse entendimento e cuidado no momento do planejamento das aulas, como é possível conferir nas respostas transcritas a seguir:

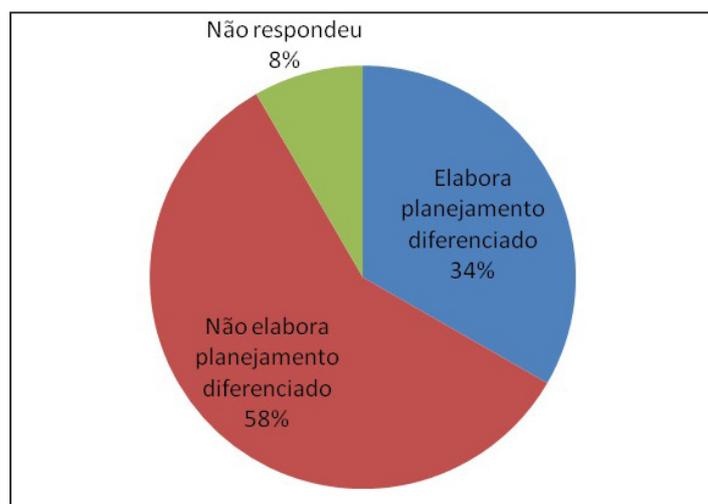


Gráfico 4: Planejamento das aulas para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação

Fonte: Dados da pesquisa.

- “Cada aluno é cada aluno, ele é único e as atividades são desenvolvidas para atender cada especificidade”;
- “Cada aluno necessita de metodologias diferenciadas”;
- “Mesmo para os alunos que não apresentam necessidades educacionais especiais, no planejamento devemos buscar atender a todos, dentro de cada particularidade”.

Torna-se importante a compreensão de que a educação inclusiva não deve ser destinada apenas a um grupo exclusivo de estudantes, mas especializada “no aluno” e dedicada ao desenvolvimento de novas maneiras de se ensinar, adequadas à diversidade discente e condizente com os ideais democráticos de uma educação para todos.

A questão 06 versou sobre os instrumentos de avaliação e de aprendizagem utilizados nas turmas de EJA. Conforme demonstrado no Gráfico 5, 21% dos informantes afirmaram que os instrumentos eram os mesmos para todos os estudantes, 50% afirmaram que os instrumentos de avaliação e de aprendizagem utilizados nas turmas de EJA eram diferenciados apenas para os alunos que apresentavam DTGDAH, 25% afirmaram que os instrumentos eram individuais, de acordo com a dificuldade de cada um da sala, independentemente de apresentar ou não necessidades e 4% afirmaram que os instrumentos eram aplicados de outra forma. Assim, é papel docente elaborar estratégias avaliativas que atendam às necessidades de cada aluno em particular, sem, contudo, perder a ideia de totalidade que forma a turma. Ou seja, a avaliação precisa ser pensada individualmente para os alunos com DTGDAH.

Evidenciando que se trata de uma instituição para EJA em que há atendimento individualizado, curso coletivo por disciplina e sempre que necessário há recuperação, é possível que os instrumentos avaliativos sejam diferentes. Todavia, as respostas apresentadas possibilitam uma reflexão acerca do trabalho do educador que, ao

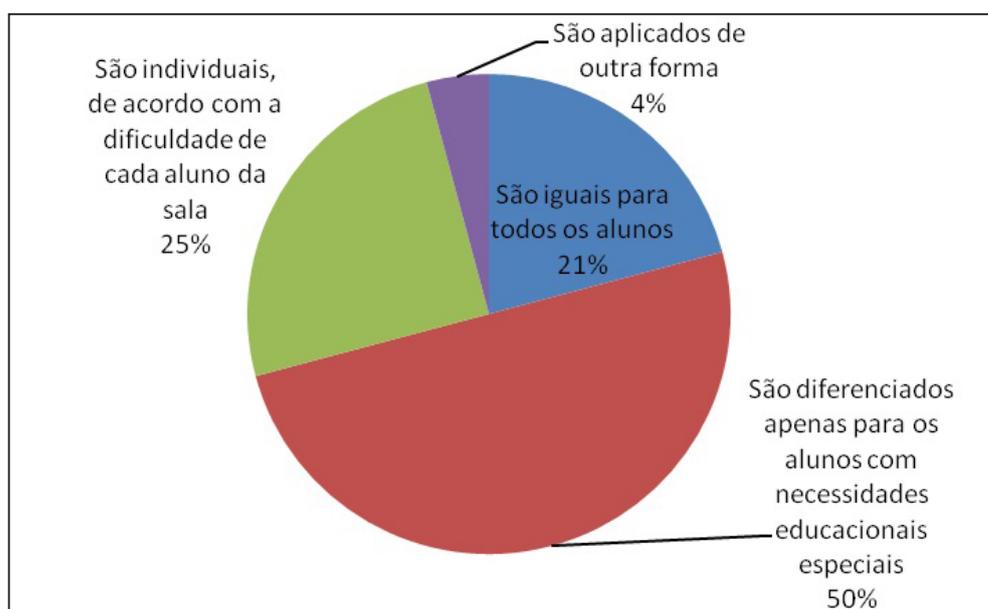


Gráfico 5: Instrumentos de avaliação e de aprendizagem
Fonte: Dados da pesquisa.

mesmo tempo em que se julga despreparado para trabalhar com alunos com DTGDAH (conforme evidenciado na questão 01), afirma nesse momento que utiliza de avaliações diferenciadas para o trabalho com esses alunos.

Apesar de a metade dos profissionais ter relatado anteriormente que as aulas não são planejadas/preparadas para atender às especificidades dos educandos com DTGDAH, no momento da avaliação essa postura muda, pois eles afirmam que as avaliações são elaboradas considerando as especificidades desse alunado. Seria contradição essa postura que considera a importância de instrumentos diferenciados somente no momento de avaliar ou uma postura equivocada que considera o aluno como “coitadinho” e, portanto, menos capaz no momento de ser avaliado? As avaliações, assim como as metodologias e o planejamento das aulas, devem ser pensadas e aplicadas considerando a maneira particular de cada educando em aprender e demonstrar o conhecimento adquirido. Não como se ele fosse incapaz de construir conhecimento.

A questão 07 solicitou ao educador uma avaliação do seu trabalho pedagógico com estudantes com DTGDAH. Conforme demonstrado no Gráfico 6, 21% estavam insatisfeitos com o seu trabalho ou sentiam dificuldade na sua realização, 4% tinham consciência de que nem sempre era adequado, 8% acreditam que poderia ser melhor, 29% disseram realizar o trabalho dentro das suas possibilidades ou de acordo com sua capacidade, 13% avaliaram como bom ou satisfatório e 25% deixaram de responder à questão. Portanto, grande parte dos informantes demonstrou descontentamento com o trabalho realizado com os alunos com DTGDAH.

Dentre os 18 profissionais que responderam a essa questão, 67% apontaram, direta ou indiretamente, a falta de formação adequada/específica como justificativa para a não realização de um trabalho adequado ou como causa da insatisfação com as atividades desenvolvidas com esses alunos e, em alguns casos, responsabilizando os órgãos competentes pela má atuação.

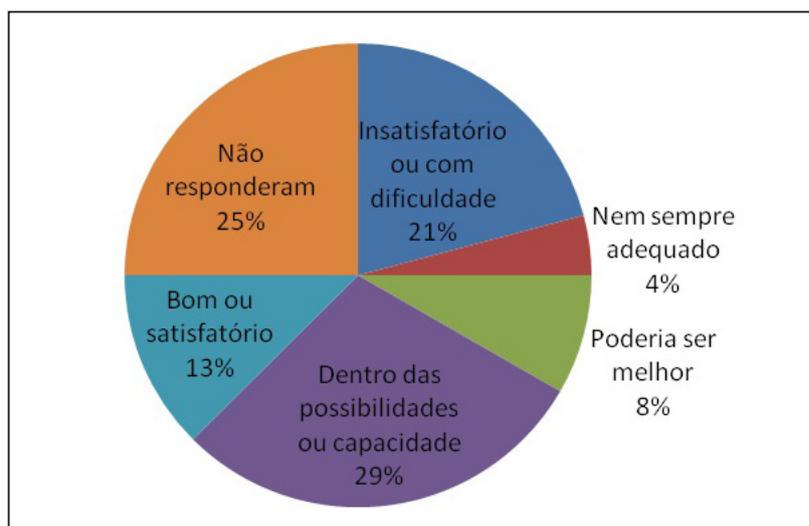


Gráfico 6: Avaliação do trabalho pedagógico do professor com alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação
Fonte: Dados da pesquisa.

As respostas evidenciaram as angústias dos educadores quanto ao trabalho pedagógico realizado e a premência da oferta e participação em cursos de formação continuada na área. No entanto, não se pode atribuir essa responsabilidade, exclusivamente, aos órgãos competentes (secretarias de educação, estados e municípios), tampouco delegar exclusivamente ao docente esse papel. É preciso que o docente o faça conforme sua necessidade e possibilidade, tendo em vista o respeito ao educando com DTGDAH matriculado no ensino regular e, em especial na EJA, que, conforme determinam as Políticas Públicas Educacionais e a Constituição de 1988, tem direito à educação de qualidade em igualdade de oportunidades.

Alguns relataram que procuravam na equipe pedagógica e em professores especialistas ou outros docentes da própria escola apoio para o trabalho diário. O trabalho coletivo na escola pode realmente se mostrar eficaz no atendimento às demandas de cada um e para o sucesso escolar dos educandos com DTGDAH, já que a troca de experiências entre os profissionais que vivenciam uma mesma realidade pode favorecer e facilitar o trabalho no que diz respeito às dificuldades dos estudantes em geral, particularmente dos alunos com DTGDAH.

Para Nozi e Vitaliano (2013, p. 34), existem alguns conhecimentos específicos que permeiam a prática pedagógica dos educadores que possuem alunos com DTGDAH, como “[...] o conhecimento da legislação que subsidia a educação inclusiva enquanto proposta educacional, bem como a compreensão dos pressupostos da educação inclusiva”. No entanto, essas autoras ressaltam que os demais saberes exigidos para atuação dos educadores com esse alunado seriam os mesmos exigidos pela prática pedagógica junto a qualquer grupo de estudantes heterogêneo. Elas acrescentam que

Ponderamos que o professor que se compromete profissionalmente com a oferta de um ensino de qualidade para todos os seus alunos, independentemente de suas características: física, cognitiva, social, cultural religiosa, étnica, econômica etc., possui os conhecimentos básicos para atuação junto aos alunos com necessidades educacionais especiais, já que tais alunos não precisam, no ensino regular, de um professor especialista em sua deficiência, mas sim de um professor que se disponha a ensiná-los o que ensina para seus outros alunos. (NOZI; VITALIANO, 2013, p. 34).

Cumpramos comentar que a inclusão de estudantes com DTGDAH depende muito de políticas públicas em nível federal, estadual e municipal, de uma organização administrativa e curricular da instituição de ensino de forma a atender de maneira coerente e eficaz esse e a todos os alunos, colaborando significativamente para a sua aprendizagem.

Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos (DUTRA et al., 2008, p. 17).

Considerações finais

Ao tratar de educação, é importante a clareza de que se até o final do século passado a ênfase era o acesso, atualmente são as questões relacionadas à permanência e à qualidade que estão em evidência e mais preocupam, visto que são prerrogativas

fundamentais de uma educação que prepare o estudante de forma plena para a vida em sociedade. Educação de qualidade e no tempo certo é direito de todos: crianças, adolescentes e jovens, sendo que a garantia de que cada brasileiro pode se desenvolver e ampliar os conhecimentos e capacidades torna-se indispensável no combate às desigualdades.

Os entrevistados, quase na sua totalidade, relataram não se sentirem preparados para atuar com alunos com DTGDAH e que procuravam, principalmente nos colegas especialistas e na equipe pedagógica, o respaldo necessário para o desenvolvimento da prática profissional. A ação coletiva no ambiente escolar deve ser estimulada e valorizada, pois muitos problemas podem ser solucionados mais facilmente quando tratados e discutidos por quem conhece, participa e vivencia uma mesma realidade. Entretanto, é necessário que o docente esteja atento para não supervalorizar o conhecimento dos demais profissionais, principalmente do professor especialista, e desvalorizar ou menosprezar seu conhecimento, sua vivência profissional e sua capacidade enquanto educador, transferindo para os professores especialistas e para a equipe pedagógica uma responsabilidade que na verdade é sua: a efetiva aprendizagem de cada educando.

A busca pela formação deve ser uma constante na vida de cada educador da atualidade, que integra uma sociedade cada vez mais complexa e exigente. Essa formação pode certamente levar a transformações na prática pedagógica em sala de aula, podendo contribuir positivamente para mudanças nas organizações escolares e seu funcionamento e, conseqüentemente, em mudanças educacionais mais amplas. Entretanto, a oferta de formação continuada deve ser preocupação e compromisso premente também dos órgãos e autoridades competentes, sempre atentos às necessidades, anseios e angústias desse profissional.

Dentre os vários desafios e dificuldades que interferem na atuação junto aos estudantes com DTGDAH pode-se dizer que, apesar da falta de formação específica ser a questão que mais incomoda o grupo de professores colaboradores, esse e vários outros itens elencados como obstáculos, dizem respeito às situações presentes em qualquer turma heterogênea e não especificamente em salas com educandos com DTGDAH.

As questões de planejamento das aulas e de avaliação escolar, também abordadas na pesquisa, revelaram que a maioria do grupo não elaborava planejamento de acordo com as especificidades dos alunos com DTGDAH, sendo este pensado e preparado para a turma como um todo. Já na avaliação, as especificidades desses estudantes eram consideradas no momento de sua elaboração e aplicação.

Vale ressaltar que tanto o planejamento quanto a avaliação devem ser planejados considerando os alunos reais, com suas potencialidades e dificuldades, objetivando proporcionar a todos um aprendizado significativo e efetivo. Para que isso aconteça são necessárias metodologias, técnicas e instrumentos diferenciados, uma vez que cada educando tem um ritmo próprio e uma maneira particular de aprender. É preciso cuidado para não haver discriminação dos alunos com DTGDAH no momento da avaliação, disponibilizando uma avaliação diferenciada baseada na crença equivocada que considera esses educandos “coitadinhos” ou “menos capazes”.

Grande parcela dos informantes demonstrou insatisfação com o trabalho realizado com discentes com DTGDAH e consciência de que falta muito para que todos os

estudantes sejam atendidos em igualdade de condições. Nesse ponto, a falta de formação específica foi novamente destacada pelos profissionais e os órgãos governamentais, incluindo a mantenedora, apontados como responsáveis por essa falha na formação profissional. A formação é indiscutivelmente importante no processo de inclusão, porém não é garantia nem sinônimo de comprometimento com o processo inclusivo. Muitos educadores, apesar da lacuna em sua formação, buscam novos conhecimentos, alternativas e caminhos, visando ao desenvolvimento de uma prática pedagógica verdadeiramente inclusiva e comprometida com o sucesso de todos, conscientes dos impactos de sua atuação para a superação dos obstáculos na área educacional e até mesmo na vida pessoal e profissional de seus alunos.

Enfim, este trabalho buscou identificar as dificuldades e desafios do trabalho inclusivo com alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na modalidade EJA. Não finda aqui a discussão sobre o assunto, mas se abrem novos rumos para o debate.

Referências

ALMEIDA, Dulce Barros de et al. Política educacional e formação docente na perspectiva da inclusão. **Educação**. CE/USFM. Santa Maria/RS, v. 32, n. 2, 2007, p. 327-342. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2007/02/a4.htm>>. Acesso em: fev. 2013.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei no 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: dez. 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: nov. 2016.

DUTRA, Claudia Pereira et al. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Inclusão: Revista de Educação Especial**, Brasília, v. 4, n. 1, p. 7-17, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf>>. Acesso em: nov. 2016.

ENS, Romilda T. **Significados da pesquisa segundo alunos e professores de um curso de Pedagogia**. 2006. 138f. Tese (Doutorado em Educação - Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.

MITLLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NOZI, Gislaine Semcovici; VITALIANO, Célia Regina. Saberes docentes e o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: LIMA, Angela Maria de Souza et al. **Inclusão: debates em diferentes contextos**. Londrina: EDUEL, 2013. p. 28-36.

Apêndice A: Questionário aplicado aos docentes

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: QUESTIONÁRIO

01) Você se considera preparado para trabalhar com os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação da EJA?

() Sim

() Não

Justifique.

02) Em sua atuação em sala de aula, quais as dificuldades/desafios encontrados na realização do trabalho pedagógico com os alunos da EJA que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação?

03) Onde você procura ajuda ou busca respaldo para o seu trabalho diário com os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, visando a atender às especificidades de cada um?

04) Em sua opinião, a inclusão está realmente acontecendo nas escolas como estabelecido na Constituição Federal e como propõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB? Explique.

05) As suas aulas são planejadas/preparadas para atender às especificidades dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação?

() Sim

() Não

Justifique.

06) Quanto aos instrumentos de avaliação e de aprendizagem que você utiliza nas turmas de EJA, pode-se afirmar que de maneira geral:

() são iguais para todos os alunos.

() são diferenciados apenas para os alunos que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

() são individuais, de acordo com a dificuldade de cada aluno da sala, independentemente de apresentar ou não deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

() são aplicados de outra forma.

Explique.

07) Como você avalia o seu trabalho pedagógico com alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação?