

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA

EGLAUCIMARA OLIVEIRA RODRIGUEZ

**A INCLUSÃO DA PESSOA COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS
ESPECIAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: um desafio
para educadores da atualidade**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

Londrina
2014

EGLAUCIMARA OLIVEIRA RODRIGUEZ

**A INCLUSÃO DA PESSOA COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS
ESPECIAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: um desafio
para educadores da atualidade**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Londrina, como requisito para a obtenção do título de Especialista em Educação de Jovens e Adultos.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Alessandra Dutra.

Londrina
2014

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA

TERMO DE APROVAÇÃO

Título da Monografia

**A INCLUSÃO DA PESSOA COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS
NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: um desafio para educadores da
atualidade**

Por

EGLAUCIMARA OLIVEIRA RODRIGUEZ

Esta monografia foi apresentada às 14h30 do dia 10 de fevereiro de 2014, como requisito para obtenção de título de Especialista em Educação de Jovens e Adultos - EJA. A candidata foi arguida pela Banca Examinadora composta pelas docentes abaixo relacionadas. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho aprovado. O Termo de Aprovação devidamente assinado encontra-se na Coordenação do Curso.

Prof^a. Dr^a. Alessandra Dutra
Professora Orientadora

Prof^a. Dr^a. Claudia Barbeta
Membro Titular

Prof^a. Ms. Leticia Jovelina Storto
Membro Titular

AGRADECIMENTOS

A meu marido e meu filho pela compreensão e paciência por tantas ausências.

A todos os Professores que ao longo do Curso compartilharam, além de conhecimentos, experiências, convicções, reflexões, expectativas, preocupações, esperança e entusiasmo.

À Professora Doutora Alessandra Dutra, minha orientadora nesta monografia, pelo apoio, atenção, confiança, incentivos constantes e sugestões pontuais.

Aos colegas da Especialização pelo convívio, aprendizado, companheirismo e até diversão.

Às amigas de trabalho pelos conselhos, dicas, ideias, força e ombro amigo.

“Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já têm a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.”

(Fernando Pessoa)

RODRIGUEZ, Eglaucimara Oliveira. **A Inclusão da Pessoa com Necessidades Educacionais Especiais na Educação de Jovens e Adultos: um desafio para educadores da atualidade.** 57fls. Monografia (Especialização em Educação de Jovens e Adultos) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2014.

RESUMO

Este trabalho procura investigar as percepções de professores sobre o atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais em uma instituição estadual de ensino de Londrina que oferta exclusivamente a modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA. O estudo propõe, também, analisar o perfil dos docentes; estabelecer relação entre a formação e a prática pedagógica dos professores; identificar as dificuldades e os desafios dos profissionais da educação; elencar as principais fontes de consulta e/ou de respaldo, destacadas pelos educadores, para embasar a atuação profissional e, por fim, verificar o entendimento dos professores acerca do planejamento e da avaliação. Para isso, foi aplicado um instrumento de coleta de dados a 24 participantes, cujos questionamentos versaram sobre a inclusão escolar na EJA. O tipo de pesquisa utilizada foi a descritiva bibliográfica e de campo, com análise quantitativa e qualitativa. Os resultados demonstraram que a maior parte dos professores não recebeu formação específica para atender a alunos com necessidades educacionais especiais. Esses profissionais relataram que se encontram insatisfeitos com o trabalho desenvolvido, destacando como principal causa a falta de formação e de capacitação. Na visão desses educadores, a inclusão precisa acontecer de forma plena e conforme o previsto em lei. 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 necessidades educacionais especiais. 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, Capacitação.

RODRIGUEZ, Eglaucimara Oliveira. **Inclusion of People with Special Educational Needs in Young and Adult Education: a challenge for educators in the contemporaneity.** 57fls. Monography (Especialization in Young and Adult Education) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2014.

ABSTRACT

This study investigates the perceptions of teachers about the assistance provided to students with special educational needs at a state educational institution in Londrina that exclusively offers the modality of Youth and Adult Education - EJA. The study also aims to analyze the profile of the faculty, to establish relationship between training and teacher's pedagogical practice, identifying the difficulties and challenges of education professionals, listing the main sources of advice and / or support highlighted by educators to support professional performance and, finally, verify the understanding of teachers' planning and assessment. For this, we applied an instrument to collect data on 24 participants whose questions were about school inclusion in EJA. The type of research used was descriptive bibliographic and field with quantitative and qualitative analysis. The results showed that most teachers did not receive specific training to meet pupils with special educational needs. These professionals reported that they are dissatisfied with the developed work, highlighting the lack of training and capaciting programs as the main caus. According to these educators, inclusion should fully happen as provided by law. 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 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 that the teacher is a key element in the consolidation of this process.

KEY WORDS: Education, EJA, Inclusion, Teacher Training, Capacitation.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	10
2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	10
2.2 INCLUSÃO – DIREITO DAS PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS	16
2.3 CONQUISTAS LEGAIS DA INCLUSÃO	18
2.4 A ESCOLA A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA	21
2.5 A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO DO PROFESSOR NO CONTEXTO DA EJA E DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	23
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	26
4 ANÁLISE DOS DADOS	27
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
REFERÊNCIAS	52
APÊNDICE	55

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem sido alvo de discussões e tem proporcionado momentos de reflexões por se tratar de uma realidade vivenciada por todos os segmentos da sociedade, principalmente nas escolas, levando a inúmeros questionamentos e dúvidas sobre o que fazer para que a inclusão aconteça de maneira efetiva na área educacional.

A inclusão escolar tem amparo legal, mas ainda suscita preocupação nos professores em função da complexidade das situações por eles enfrentadas no dia a dia acerca do atendimento ao aluno com necessidades educacionais especiais que precisa ter, além de seu direito garantido, qualidade nos serviços ofertados, respeitando as especificidades de suas necessidades, evidenciando suas potencialidades.

Apesar de todo o debate em torno do tema, a inclusão na educação 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, que devem estar estruturalmente e pedagogicamente preparadas para atender a todos os alunos.

Um dos grandes desafios está na inserção do aluno com necessidades educacionais especiais na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ao buscar a EJA, esse aluno poderá se deparar com situações que dificultarão seu acesso, como: acessibilidade, materiais de apoio pedagógico, mobiliários (carteiras e cadeiras adaptadas), comunicação e professor despreparado.

A inclusão nessa modalidade de ensino certamente é uma oportunidade para valorizar as peculiaridades e particularidades de cada aluno, atendendo todos na escola, incorporando a diversidade, sem discriminação. Mas, para isto, tornam-se imprescindíveis ações eficazes que garantam o desenvolvimento intelectual, social, afetivo e profissional da clientela à qual se destina. Essa tarefa certamente não é fácil, mas se comprometendo e assumindo esse desafio, a escola passa a acolher melhor esses estudantes e a educação inclusiva tem a possibilidade de levar ao desenvolvimento de uma proposta educacional que garanta o direito de todos os alunos de compartilharem um mesmo espaço escolar, sem distinção. Ainda é

possível encontrar professores relutantes em aceitar o aluno com necessidades educacionais especiais, 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.

A realização dessa pesquisa justifica-se pela relevância do tema para a sociedade como um todo, por sua atualidade e particularidade, uma vez que a pessoa com necessidades educacionais especiais 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.

Acredita-se que professores que trabalham com alunos com necessidades educacionais especiais na Educação de Jovens e Adultos, apesar de terem consciência da importância da inclusão e da urgência de uma educação verdadeiramente inclusiva, ainda se sentem despreparados e inseguros no desenvolvimento do trabalho com esse público. Talvez por insegurança, e/ou medo do novo, e/ou pelo apego a um sentimento conservador na sua prática profissional, e/ou pelo sentimento de incapacidade, e/ou até por comodismo. O fato é que é comum encontrar professores que dizem não se sentirem preparados para esse trabalho, relatando as várias dificuldades enfrentadas no dia a dia profissional.

Diante dessas considerações, os objetivos dessa pesquisa são investigar as percepções de professores sobre o atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais em uma instituição estadual de ensino de Londrina, que oferta exclusivamente a modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA. O estudo propõe, também, analisar o perfil dos docentes; estabelecer relação entre a formação e a prática pedagógica dos professores; identificar as dificuldades e os desafios dos profissionais da educação; elencar as principais fontes de consulta e/ou de respaldo, destacadas pelos educadores, para embasar a atuação profissional e, por fim, verificar o entendimento dos professores acerca do planejamento e da avaliação.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

A história da educação brasileira, desde o período da colonização pelos portugueses, é marcada por uma educação seletiva, discriminatória e até excludente e, durante longo período, as políticas públicas para a educação de jovens e adultos foram pautadas principalmente nos processos de alfabetização, sendo que o reconhecimento e a definição desta modalidade como política pública de acesso e continuidade à escolarização básica é bem recente.

A Educação de Jovens e Adultos, doravante EJA, é historicamente marcada pela descontinuidade e por políticas públicas insuficientes para dar conta da demanda que necessita e busca por ela. Atualmente, essa é uma modalidade de ensino assumida pelo Governo e amparada por lei, destinada a pessoas que por algum motivo não tiveram acesso ao ensino regular na idade apropriada ou abandonaram os estudos, sendo constituída por um público com características próprias e distintas. A Educação de Jovens e Adultos no Brasil normatiza-se com a Constituição de 1988, como destaca o artigo 205:

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, 1988, p. 137).

No Brasil, essa história está intimamente ligada ao Educador Paulo Freire, que desenvolveu um intenso trabalho de alfabetização de adultos na década de 60, idealizando uma proposta de mudança radical na orientação e objetivos do ensino, partindo do princípio de que o aluno não apenas conhece a realidade em que vive, como é capaz de participar da sua transformação. Paulo Freire desenvolveu uma metodologia própria de ensino e utilizou a educação como exercício de liberdade, pregando como máxima, a emancipação do ser humano e a liberdade dos povos e a justiça social. As ideias desse educador são ainda muito atuais e continuam influenciando a EJA no país, pois seu trabalho foi pautado no resgate do direito à educação através da mediação, da interação e do diálogo, tendo sua ação fundamentada no debate, na problematização e na conscientização.

Este grande educador propagou que os jovens e adultos precisavam ser vistos de outra forma e serem respeitados, independentemente de quem fossem e de onde tivessem vindo. Segundo Brandão (2001, p. 8), Paulo Freire:

lutou a vida inteira por dar à educação das crianças, dos jovens e dos adultos um outro sentido. Uma educação fundada no absoluto respeito ao outro [...]. Uma educação onde o diálogo não é apenas uma estratégia de ensino ou um método didático, mas o fundamento e a razão de ser do próprio trabalho de ensinar-e-aprender.

Desde seu trabalho com alfabetização de adultos, a

experiência pioneira de Angicos as 'quarenta horas de Angicos' até os trabalhos também pioneiros junto ao setor de educação da Prefeitura Municipal de Recife, Paulo Freire foi um dos militantes mais presentes em todo o trabalho de cultura popular que em pouco tempo se espalhou do Norte ao Sul do Brasil (BRANDÃO, 2001, p.11).

A prática apregoada pelo educador continua inspirando àqueles que atuam na educação e desde então, "ficou impossível pensar e praticar uma educação ao mesmo tempo popular [...] e emancipadora, sem que de alguma maneira esteja associada às palavras de Paulo Freire" (BRANDÃO, 2001, p. 11).

De acordo com Lopes e Souza (2005, p. 6), a década de 60 foi marcada pelo impulso dado às campanhas de alfabetização de adultos, porém, com o golpe militar em 1964, houve um retrocesso nessa área e todas as iniciativas de movimentos de alfabetização vinculadas às ideias de fortalecimento de uma cultura popular foram reprimidas. Restou apenas o Movimento de Educação de Bases (MEB) por estar ligado ao MEC e à igreja Católica, mas que, em função de pressão e escassez de verbas, teve grande parte de suas atividades encerradas em 1966.

Lopes e Souza (2005, p. 6) enfatizam que, na década de 70, ainda num período de ditadura militar, surge o Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral, um projeto criado com a intenção de acabar com o analfabetismo no Brasil em apenas dez anos, porém se mostra ineficaz uma vez que, ao final do período estipulado, não tinha atingido seus objetivos. Segundo o Censo Demográfico do IBGE de 1980, o país ainda registrava na época 25,41% de analfabetos na população acima de 15 anos (IBGE, 1980) e, em conformidade com dados apontados nas Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos do Paraná,

“das quarenta milhões de pessoas que frequentaram aquele Movimento, apenas 10% foram alfabetizadas (PARANÁ, 2006, p. 18).

O ensino supletivo, considerado um marco importante na história da Educação de Jovens e Adultos do país, foi criado em 1971 e surgiu com a proposta de ser modelo de educação do futuro, atendendo às necessidades de uma sociedade em processo de modernização. Tinha como meta escolarizar um grande número de pessoas com baixo custo, satisfazendo, portanto, as necessidades de um mercado de trabalho competitivo, com exigência de escolarização cada vez maior (LOPES; SOUZA, 2005, p. 6). Segundo as Diretrizes da EJA do Paraná, apesar de ter sido apresentado e começado assim como modalidade temporária, tornou-se uma forma de ensino permanente e de oferta necessária (PARANÁ, 2006). O que alterou, ao longo do tempo, foi sua terminologia já que, na década de 90, a denominação Ensino Supletivo foi substituída por EJA, e, na opinião de Friedrich, houve também “um alargamento do conceito ao mudar a expressão de ensino para educação” (FRIEDRICH, 2010, p. 399).

“No início da década de 80, a sociedade brasileira viveu importantes transformações sociopolíticas com o fim dos governos militares e a retomada do processo de democratização” (LOPES; SOUZA, 2005, p. 7). Segundo as Diretrizes da EJA desse estado, ainda na mesma década, com o início da descentralização dos recursos e do poder decisório em torno das políticas educacionais, estados e municípios passaram a assumir a demanda de alfabetização e escolarização do público da EJA. Entretanto, no estado do Paraná, durante esse período, além da oferta do ensino supletivo seriado, foram criados os Centros de Estudos Supletivos (CES), hoje denominados Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos - Ceebjas, descentralizando, portanto, o atendimento da EJA por todo o Estado (PARANÁ, 2006).

A Constituição de 1988 possibilitou importantes avanços para a EJA, uma vez que o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, passou a ser garantia constitucional inclusive para as pessoas que não tiveram acesso a ele na idade apropriada. Assim, estabelece em seu artigo 208 que

o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1988, p. 138).

A EJA passou a perder espaço junto ao governo federal a partir dos anos 90, no Governo Collor que, sob a alegação de necessidade de enxugamento da máquina administrativa, conseguiu com que a União fosse se afastando das atividades da EJA, transferindo a responsabilidade por essa modalidade para os estados e municípios. Estranhamente, essa perda de espaço da EJA aconteceu num período que “em nível mundial, destacava-se a existência de mais de 960 milhões de adultos analfabetos – dois terços mulheres” (PARANÁ, 2006, p. 20), e coincidiu com o Ano Internacional da Alfabetização estabelecido pela Unesco. Nesse mesmo período, além de projetos descentralizados de atendimento à crescente demanda da EJA, o estado do Paraná implantou projetos de escolarização destinados aos educandos em privação de liberdade nas unidades penitenciárias e nas unidades socioeducativas, na modalidade de Jovens e Adultos (PARANÁ, 2006).

Na área da educação, a década de 90 foi marcada pela promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, reconhecendo a EJA como modalidade de Educação Básica nas etapas do Ensino Fundamental e Médio e com especificidade própria e no capítulo II, seção V, artigo 37, estabelece que: “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996).

Em função de várias medidas, inclusive algumas que inviabilizavam o repasse de verbas para essa modalidade de ensino, é possível dizer que, nesse período, a Educação de Jovens e Adultos no país foi tratada com descaso pelo governo.

Na visão de Lopes e Souza (2005, p. 8), no governo do Presidente Lula, a partir de 2003, surgiram políticas públicas com maior ênfase na EJA, se comparada a governos anteriores, sendo divulgado pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC - que a alfabetização de jovens e adultos seria prioridade do governo federal. Criou-se, então, a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo, que tinha como meta erradicar o analfabetismo nos quatro anos do governo, e foi lançado o Programa Brasil Alfabetizado, com a difícil missão de abolir o analfabetismo no Brasil e aumentar a escolarização de jovens e adultos, promovendo o acesso à educação como um direito de todos em qualquer momento da vida.

O Programa, vigente ainda hoje, é coordenado pelo MEC e atua por meio de convênios, auxiliando financeiramente os órgãos públicos estaduais e municipais, instituições de ensino superior e organizações sem fins lucrativos que desenvolvam projetos com ações na área da alfabetização. Paralelamente a esse Programa, foram criados outros três Projetos para essa modalidade, conforme destaca Friedrich (2010): o Projeto Escola de Fábrica, com cursos de formação profissional, para jovens de 15 a 21 anos; o Projovem, direcionado inicialmente aos jovens de 18 a 24 anos com escolaridade superior ao 5º ano, que não tenham concluído o ensino fundamental, tendo como principal enfoque a qualificação para o trabalho; e o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos – Proeja –, com a educação profissional integrada à educação básica na modalidade de EJA e destinada àqueles educandos que não iniciaram ou que já tenham concluído o ensino médio.

Independentemente de iniciativas de vários governos em atender a parcela da população marginalizada educacional e/ou socialmente, o que se nota é que, apesar da Constituição Federal definir a educação como direito de todos, os programas são ainda fragmentados e não cumprem com seu papel na formação integral do cidadão, preparando-o para a vida. Esses programas, muitas vezes, são alternativas assistencialistas de combate à exclusão social, com problemas de concepção metodológica e pedagógica e que não levam em conta as peculiaridades da comunidade para a qual se destina, bem como a diversidade étnica, social e cultural do país. Nas palavras de Arroyo (2007, p. 7), a EJA “tem que ser uma modalidade de educação para sujeitos concretos, em contextos concretos, com configurações concretas”. Para isso, são necessárias políticas públicas estáveis, voltadas à especificidade dessa modalidade, numa perspectiva humanizadora e de “formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele” (BRASIL, agosto, 2007, p.13).

Ao refletir sobre a trajetória da educação no Brasil, fica evidenciado que a Educação de Jovens e Adultos é ainda resultado da ineficácia e da incapacidade do Estado em garantir a oferta, a permanência e, principalmente, o sucesso da criança e do adolescente na escola. Apesar do investimento na educação básica (mesmo não sendo o ideal), existe um número considerável de matrículas na EJA, o que evidencia o problema na educação básica regular. Ainda há milhões de adolescentes, jovens e adultos à margem da instituição escolar ou, o que talvez não

seja menos preocupante, frequentando as aulas sem aprender ou absorvendo conteúdos descontextualizados, sem significado ou ligação nenhuma com a realidade de suas vidas, ou seja, esses alunos muitas vezes são expostos a uma educação ainda bancária, na qual as principais atividades do educando são captar e armazenar conteúdos.

O país vivencia na atualidade problemas sérios quanto à oferta de uma educação para todos e de qualidade:

quase 20 milhões de analfabetos considerados absolutos e passam de 30 milhões os considerados analfabetos funcionais, que chegaram a frequentar uma escola, mas por falta de uso de leitura e da escrita, tornaram à posição anterior. Chega, ainda, à casa dos 70 milhões os brasileiros acima de 15 anos que não atingiram o nível mínimo de escolarização obrigatório pela constituição, ou seja, o ensino fundamental. Somam-se a esses os neo analfabetos que, mesmo frequentando a escola, não conseguem atingir o domínio da leitura e da escrita (STEPHANOU; BASTOS, 2006, p. 273).

Nesse contexto educacional, destaque mais uma vez para Paulo Freire ao pregar uma educação problematizadora, na qual o educador tem a função de estimular a criatividade no aluno e a crença no potencial de cada um para a aprendizagem. Nas palavras do próprio educador, a ação do educador humanista, revolucionário, “deve orientar-se no sentido do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador” (FREIRE, 2004, p. 62).

Ao considerar a educação como formação continuada e formação para a vida, logo, numa perspectiva diferente daquela que enxerga na Educação de Jovens e Adultos apenas uma alternativa para sanar os problemas que a educação básica regular não conseguiu resolver, é possível dizer que a EJA nunca será extinta, uma vez que a perspectiva seria outra: a continuidade de estudos, ou seja, encarar essa modalidade de estudo como educação continuada, ao longo de toda a vida.

2.2 INCLUSÃO – DIREITO DAS PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

A educação tem papel fundamental na vida das pessoas, destacando-se como o principal alicerce da vida social, entretanto, existem ainda muitas pessoas

privadas dessa oportunidade, dentre elas, muitas com necessidades educacionais especiais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, nº 9394/96, no capítulo V, artigo 58, destaca: “entende-se por Educação Especial, para efeitos dessa lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996).

Na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, no dia 6 de dezembro de 2006, por meio da resolução A/61/611, os Estados Partes pelo Artigo 24, inciso 1, reconheceram o direito das pessoas com necessidades especiais à educação. Para oportunizar esse direito, os Estados Partes deverão assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e o aprendizado ao longo de toda a vida, objetivando:

- a. O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana;
- b. O máximo desenvolvimento possível da personalidade, dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais;
- c. A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre (BRASIL/SDEH, 2007, p. 28).

O inciso 5 da Convenção, estabelece que os Estados Partes

assegurarão que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino superior em geral, treinamento profissional de acordo com sua vocação, educação para adultos e formação continuada, sem discriminação e em igualdade de condições. Para tanto, os Estados Partes assegurarão a provisão de adaptações razoáveis para pessoas com deficiência (BRASIL/SDEH, 2007, p. 28).

Assim, é possível dizer que a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais é direito adquirido, garantido por lei, organizando-se ao longo da história como atendimento especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades.

A educação inclusiva, segundo Ross (2004, p. 87), “significa oportunidades equitativas, ou seja, iguais para todos os estudantes”. Não se espera nessa educação que o educando com necessidades especiais se adapte à escola, mas que esta se transforme de forma a possibilitar a inserção desse aluno.

Para se conseguir uma educação para todos, numa escola realmente inclusiva, é preciso cuidado para que ninguém seja excluído em razão de algum atributo individual: gênero, cor, deficiência, classe social, condições de saúde e vulnerabilidade. Nessa visão, a inclusão escolar passa a ser um processo gradual e dinâmico que pode assumir formas distintas, conforme as necessidades e habilidades dos educandos.

Uma educação inclusiva requer a construção de uma nova sociedade. Ross (2004) formula alguns objetivos dessa educação: conscientizar a comunidade da importância de colocar o alunado da educação especial em escola da rede regular de ensino; expandir o atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais na rede regular governamental de ensino; envolver as equipes de planejamento da educação comum, com os de educação especial, nas instâncias administrativas e pedagógicas do sistema educativo; desenvolver ações integradas nas áreas de ação social, educação, saúde e trabalho. A necessidade de conscientização de todos e do pensar coletivo na busca por melhores encaminhamentos é evidenciada na fala do autor.

A inclusão, conforme Sasaki (1997), é o aprender a viver com o outro, significando “estar com” e cuidar uns dos outros. Não quer dizer só inserir o aluno com necessidades educacionais especiais em uma sala de aula ou em outra escola. Esta é a peça menos importante do quebra-cabeça. É preciso saber lidar com a diversidade, com a diferença, com a moralidade. Não afirma que todos são iguais, mas celebra a diversidade e diferenças com respeito. Sendo grande a diversidade, será mais rica a capacidade de criar novas formas de perceber o mundo.

No entendimento de Nascimento (2008, p. 9), “a inclusão é resultado de um processo de acumulação de necessidades históricas, e desse acúmulo de necessidades, resulta as transformações que vêm ocorrendo na sociedade”.

A inclusão implica vontade política e esforço coletivo de reestruturação das condições atuais da maioria das instituições escolares. Pretendendo uma escola inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconheça e valorize as diferenças. Entende-se que a educação inclusiva requer a construção de uma sociedade igualmente inclusiva. Para Ross (2004, p. 22), “nessa sociedade a rejeição zero significa não rejeitar as pessoas, quem quer que seja, para qualquer finalidade”.

Sob esta perspectiva, percebe-se, que no processo inclusivo, a modificação da sociedade é vista como pré-requisito para a participação social das pessoas marginalizadas. Em tal processo, não há fórmulas prontas e a educação inclusiva constitui proposta educacional para reconhecer e garantir o direito de todos de compartilhar um mesmo espaço escolar.

2.3 CONQUISTAS LEGAIS DA INCLUSÃO

As conquistas legais das pessoas com necessidades educacionais especiais são muito importantes e merecem ser debatidas em profundidade. De acordo com documento do Ministério da Educação e Cultura - MEC, as primeiras informações sobre a atenção às pessoas com deficiência, no Brasil, ocorreram já na época do Império. Porém, somente na década de 90,

começou a ser delineada a ideia da necessidade de construção de espaços sociais inclusivos, ou seja, espaços sociais organizados para atender ao conjunto de características e necessidades de todos cidadãos, inclusive daqueles que apresentam necessidades educacionais especiais (BRASIL, MEC/SEESP, 2004, p.13).

Desde então, o compromisso com a construção de sistemas educacionais inclusivos tem sido mais um dos desafios da educação brasileira.

Alguns eventos/documentos internacionais se destacam no contexto das conquistas legais da educação especial e, certamente, influenciaram os rumos da educação inclusiva no Brasil. Esses documentos abriram espaço para a ampla discussão sobre “a necessidade de os governos contemplarem em suas políticas públicas o reconhecimento da diversidade dos alunos e o compromisso em atender às suas necessidades nos contextos escolares comuns” (PARANÁ, SEED, 2006, p. 27).

Embora desde a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Declaração de Jomtien), em 1990, tenham sido delineados os caminhos para uma educação inclusiva,

seus contornos são diferenciados apenas na Declaração de Salamanca, em 1994, documento que inspirou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

(1996), o Plano Nacional de Educação (2001), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial para a Educação Básica (2001) e, particularmente, a Deliberação CEE/PR nº 02/2003 (PARANÁ, SEED, 2006, p. 40).

A Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade - Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), na cidade de Salamanca, na Espanha, defende o princípio da inclusão, por meio do reconhecimento da necessidade de se efetivar uma escola para todos, cujo objetivo é celebrar as diferenças, apoiar a aprendizagem e responder adequadamente às necessidades individuais. Ao assinar essa Declaração, os países signatários, dos quais o Brasil faz parte, comprometeram-se “com o alcance dos objetivos propostos, que visam a transformação dos sistemas de educação em sistemas educacionais inclusivos” (BRASIL, MEC/SEESP, 2004, p17).

A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiências (Convenção da Guatemala), celebrada em maio de 1999, deixa clara a impossibilidade de diferenciação, com base na deficiência. Pelos termos dessa Convenção a escola também não pode instituir-se “especial” com base em diferenciações fundadas nas deficiências das pessoas que pretende receber.

No Brasil, “o instrumento jurídico precursor na legitimação da voz dos movimentos sociais pela inclusão educacional é a Constituição Federal de 1988” (PARANÁ, SEED, 2006, p. 27).

Muitos dizem que as políticas educacionais brasileiras sempre se mostraram democráticas, porém sugeriam currículos fechados, o que não permitia adequações necessárias. Contudo, é possível perceber respaldo aos que propõem avanços significativos para a educação escolar da pessoa com necessidades educacionais especiais na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), quando elege como fundamentos da República a cidadania e a dignidade da pessoa humana (Art. 1º, Incisos II e III) e, como um de seus objetivos principais, a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (Art. 3º, Inciso IV). Assim, é possível inferir que as práticas escolares no ensino regular devem contemplar a todos, nas mais diversas necessidades dos estudantes, inclusive necessidades educacionais especiais.

Observa-se, ainda, um grande salto na fundamentação da Lei nº. 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual descreve que os alunos que

apresentam necessidades educativas especiais devem ser atendidos, preferencialmente, na rede regular de ensino, a qual tem a função básica de realizar a inserção dessas pessoas em seu nível de ensino, bem como a sua socialização.

Portanto, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão e a aprendizagem de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir:

Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento educacional especializado. Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos (...); Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, MEC/SEESP, 2007, p.8).

As mudanças nas redes de ensino público na adoção de medidas inclusivas de organização escolar podem ser observadas sob ângulos diferentes: dos desafios causados pela inovação; das ações no sentido de efetivá-las nas turmas escolares, incluindo o trabalho de formação de professores e, finalmente, das perspectivas abertas à educação escolar a partir da implementação de projetos inclusivos.

Os avanços na legislação contribuem de forma positiva para as mudanças que se apresentam na atualidade, pois possibilitam que a adaptação curricular seja realizada nos diferentes âmbitos, favorecendo a autonomia para efetivar adequações à medida que as dificuldades se apresentem, tornando a escola, seus objetivos e conteúdos mais compatíveis com as necessidades dos alunos (PAN, 2008).

Contudo, percebe-se que, apesar de ser amplamente debatida no mundo todo, todavia é crítica a situação geral da escolarização das pessoas com necessidades educacionais especiais. No âmbito das garantias legais existentes, a legislação, muitas vezes, não é cumprida e não se caminha decisivamente na direção da inclusão por falta de cumprimento das políticas públicas de educação apontadas para os novos rumos, e não por falta de legislação específica. O que constata-se, na prática, é que somente legislação não garante um sistema educacional mais inclusivo e de qualidade.

Isso se deve a um complexo conjunto de fatores que envolvem desde a ineficaz gestão de órgãos governamentais, consideradas barreiras político-administrativas, até as que são consideradas as formas mais perversas de exclusão, aquelas com baixa visibilidade, que se manifestam simbolicamente por meio de (pré)conceitos e discriminação que constroem estereótipos e mitos sobre as pessoas, consideradas barreiras atitudinais, presentes na sociedade como um todo (SEED, 2006, p. 41).

Nas palavras de Ross, “neste mundo, a mudança é uma certeza, e o importante é como se fazem essas mudanças” (ROSS, 2004, p. 15). No entanto, antes de esperar que os outros mudem, é preciso começar mudando a si mesmo, partilhando uma filosofia, princípios que permitam conviver uns com os outros de forma que todos se beneficiem.

No contexto educacional, a inclusão envolve um processo de reestruturação das escolas como um todo, objetivando assegurar aos alunos o acesso a todas as oportunidades educativas e sociais oferecidas pela instituição escolar, incluindo o currículo corrente, as práticas pedagógicas desenvolvidas e a avaliação. Em vista disso, torna-se imprescindível que os educadores pautem o processo educativo na compreensão e respeito ao diferente, em especial ao jovem e adulto com necessidades educacionais especiais.

2.4 A ESCOLA A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

A inclusão atualmente 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 necessidades educacionais especiais 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, baseadas 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. Ela 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 necessidades educacionais especiais que atualmente integram a rede regular de ensino, em especial na modalidade EJA. A inclusão escolar deve abranger a todos, sem distinção, inclusive aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem. 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, e não sempre pronta em enfatizar as limitações dos educandos.

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, grupo de professores. Esse processo é um desafio e seu sucesso depende, 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 professor, as quais precisam considerar as particularidades e especificidades de cada um, já que cada indivíduo é único e tem seu próprio ritmo e maneira distinta de aprender.

2.5 A IMPORTÂNCIA DO 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 que ganha contornos especiais e mais específicos quando se trata do trabalho desenvolvido junto aos alunos da EJA, especialmente com os que apresentam necessidades educacionais especiais.

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 necessidades educacionais especiais e, conforme define Almeida (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”.

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 alunos. A escola não é uma ilha e não se resume mais ao lápis, à caneta, ao caderno, ao quadro negro, ao giz e ao professor; ela é o lugar da diversidade, que se reflete na quantidade de recursos, cujo objetivo é fazer o aluno progredir. 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).

Atualmente, quando se fala sobre inclusão, não é somente a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou para aquela deficiência, mas sim de recursos, de ferramentas que possam auxiliar os processos de ensino e de aprendizagem. O ensino que 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 objetiva 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).

Ensinar é tarefa do professor, que deve disponibilizar o conhecimento, desafiar o aluno no processo de reconstrução dos saberes e apoiá-lo nas suas dificuldades e em todo momento que sua intervenção se faça necessária. É ainda tarefa do educador assegurar ensino planejado de modo a garantir uma aprendizagem efetiva, pautado na convicção de que a educação é a chave para uma sociedade melhor, não somente para os jovens de hoje, como para gerações futuras.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O tipo de pesquisa selecionado para a realização do estudo foi a descritiva bibliográfica e de campo, com análise quantitativa e qualitativa. Primeiramente, foi elaborado um questionário com questões objetivas e subjetivas, num total de dezesseis perguntas, abordando informações referentes à formação/capacitação e prática profissional de professores da rede estadual que atuam na Educação de Jovens e Adultos – EJA. As perguntas objetivaram conhecer o perfil dos educadores (idade, formação, nível de atuação no estabelecimento pesquisado, vínculo empregatício, tempo e experiência profissional com alunos com necessidades educacionais especiais). 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 necessidades educacionais especiais, 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 necessidades educacionais especiais e verificar a visão desses educadores sobre a problemática da inclusão na EJA.

O questionário foi aplicado a 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, sendo que para o procedimento de análise das respostas objetivas foram utilizados gráficos para melhor visualização do resultado. As respostas subjetivas foram agrupadas em categorias apresentadas nas questões e/ou transcrição das respostas para melhor compreensão. A seguir, no capítulo de análise de dados, serão apresentados os resultados obtidos.

4 ANÁLISE 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.

Na primeira questão, que versou sobre a idade dos informantes, verificou-se que nenhum informante possuía menos de 30 anos, 8% estava entre 31 a 40 anos, 54% entre 41 a 50 anos, 34% entre 51 a 60 anos e 4% acima de 60 anos. Assim, mais de 90% dos professores entrevistados possuíam acima de 40 anos. Talvez, por meio da idade seja possível abstrair dos dados a falta de formação inicial desses profissionais para lidar com a inclusão, considerando que essa questão é realidade recente nas escolas e nos cursos de formação de professores das instituições de ensino superior.

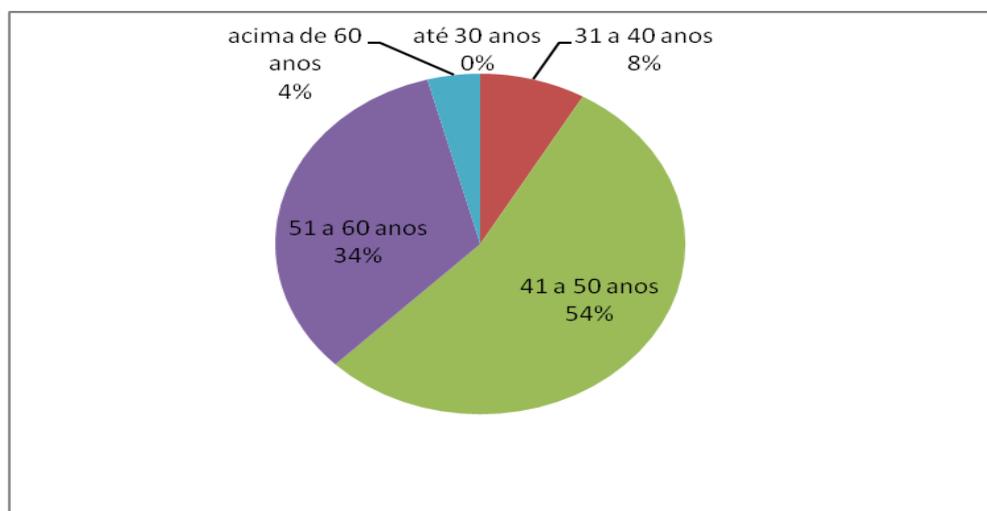


Gráfico 1 – Faixa etária dos informantes

A questão 2, indagou sobre a área de formação do educador e constatou-se diversidade de cursos, o que pode ser considerado ponto positivo, pois, assim, pôde-se obter informações sobre professores cujas disciplinas são diferenciadas: 25% são formados em Matemática, 13% em Letras, 13% em História, 4% em Turismo e Hotelaria, 17% em Ciências Biológicas, 8% em Geografia, 8% em Educação Física, 4% em Arte, 4% em Física e 4% em Sociologia.

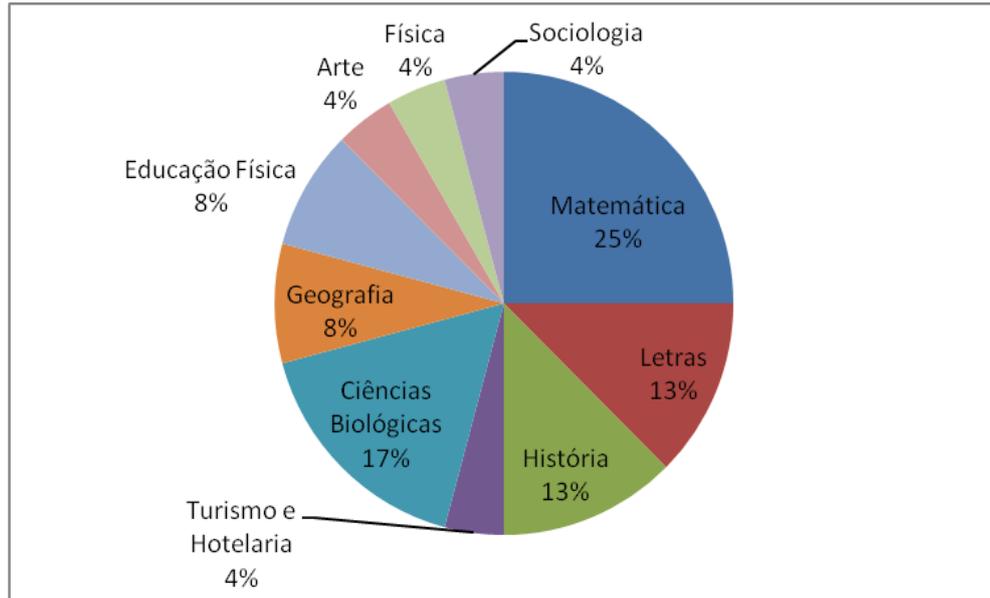


Gráfico 2 – Curso de graduação dos informantes

A questão 3 dizia respeito ao ano de conclusão da graduação dos professores. Os resultados indicaram que 8% dos entrevistados são formados entre 1975 e 1979, 50% entre 1980 e 1989, 29% entre 1990 e 1999 e 13% entre 2000 e 2008. O grande percentual de formandos há mais de duas décadas (mais de 50%) é fator que chamou a atenção. Considerando que a questão da inclusão nas salas regulares com amparo legal é assunto relativamente recente, os dados podem indicar que esses educadores não tiveram durante sua formação acadêmica disciplinas que contemplassem a questão da inclusão e das especificidades do aluno com necessidades educacionais especiais ou que, pelo menos, possibilitassem o debate acerca da problemática da inclusão escolar.

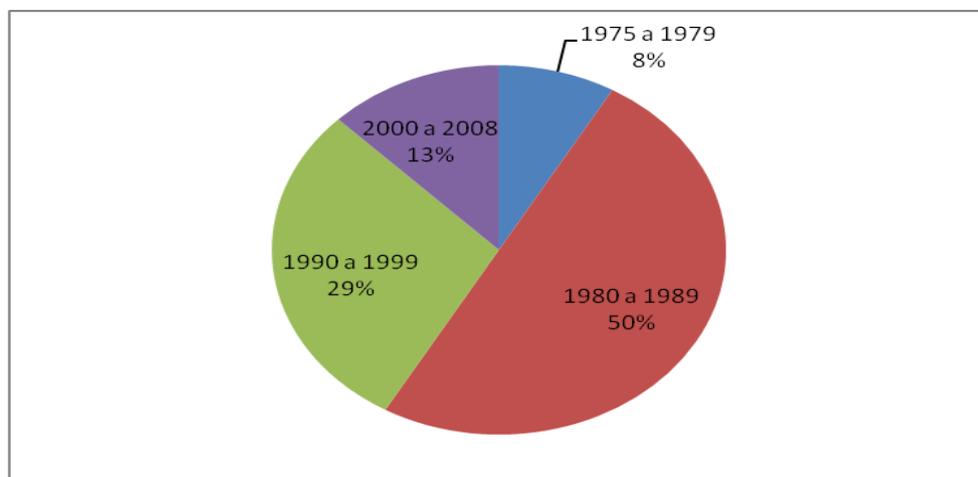


Gráfico 3 – Ano de conclusão do curso de graduação

A questão 4 buscou identificar o nível de atuação na EJA, no próprio estabelecimento de ensino pesquisado. Conforme demonstrado no gráfico 4, verificou-se que 25% dos informantes atuam apenas no Ensino Fundamental, 12% atuam apenas no Ensino Médio e 63% atuam nos dois níveis da Educação Básica, portanto, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Esse é um dado relevante, uma vez que a experiência nos dois níveis de ensino pode facilitar a visão global dos conteúdos da disciplina para a necessária intervenção quanto à seleção do que seja essencial a ser trabalhado, podendo auxiliar o professor no reconhecimento das necessidades/dificuldades dos alunos e na compreensão da aquisição do conhecimento nas várias fases do ensino, possibilitando maior enriquecimento das atividades propostas nas aulas.

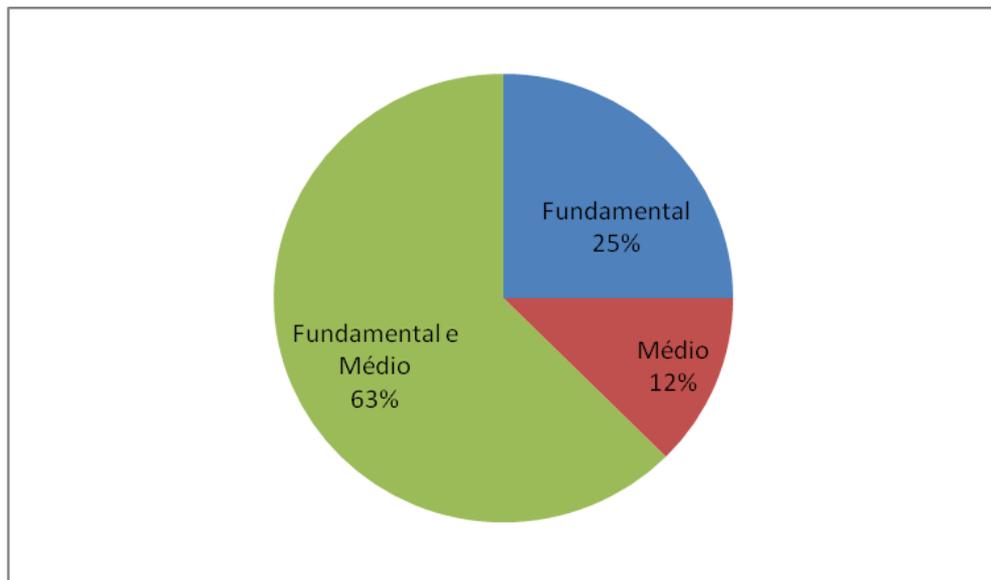


Gráfico 4 – Nível de atuação do professor no estabelecimento pesquisado

A questão 5 versou sobre a disciplina ministrada pelo docente. Conforme dados demonstrados no gráfico 5, 21% dão aulas de Matemática, 13% História, 13% Geografia, 9% ministram concomitantemente aulas de Ciência e Matemática, 8% Educação Física, 8% concomitantemente Ciências e Biologia, 8% Inglês, 4% Língua Portuguesa, 4% dão aulas somente de Biologia, 4% somente aulas de Ciências, 4% Sociologia e 4% Arte.

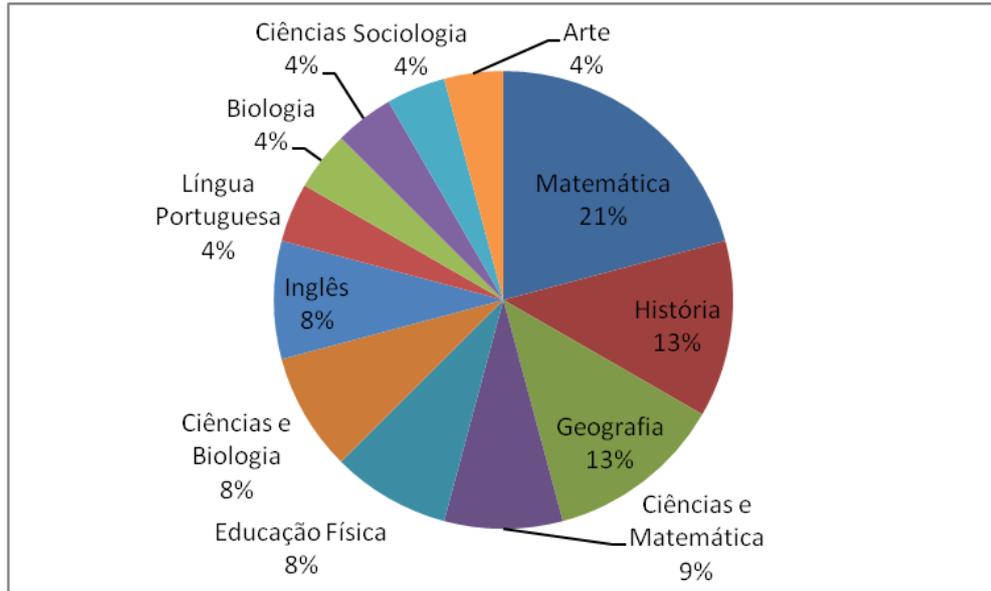


Gráfico 5 – Disciplina(s) ministrada(s) na Instituição

Os resultados corroboraram aqueles já verificados na questão 2, sobre o curso de graduação desses informantes, ou seja, o grupo entrevistado é heterogêneo, com a participação de professores de diversas disciplinas: Arte, Ciências e Biologia, Ciências e Matemática, Educação Física, História, Geografia, Inglês, Língua Portuguesa, Matemática, Sociologia.

Ao comparar o curso de graduação do professor com a disciplina por ele ministrada, observou-se que em alguns casos, esse indivíduo leciona uma matéria diferente do curso realizado na graduação e, em outros, o mesmo profissional trabalha com mais de uma disciplina, por exemplo: Ciências e Matemática. Mesmo que legalmente respaldado, vale questionar se na prática esse professor está realmente preparado para trabalhar com tão diferentes áreas do conhecimento. Considerando a especificidade do público atendido na EJA, essa questão merece ainda maior atenção já que o educador tem que estar preparado para trabalhar as mais diversas dificuldades/necessidades dos alunos e, nesse sentido, a formação desse profissional torna-se fundamental e pode influenciar inclusive no desempenho escolar, dificultando ou facilitando o sucesso dos educandos.

A questão 6 abordou os turnos de trabalho de cada um na instituição. Os resultados indicaram que 8% dos entrevistados trabalham na instituição apenas no período matutino, 17% trabalham apenas no período vespertino, 12% trabalham apenas no período noturno, 42% trabalham em dois períodos na instituição e 21% desenvolvem suas atividades nos três períodos de funcionamento da instituição.

Essa maior permanência do profissional num mesmo estabelecimento pode possibilitar melhor compreensão da realidade na qual atua e, conseqüentemente, do educando atendido, o fortalecimento da relação professor-aluno, facilitando a intervenção pedagógica necessária.

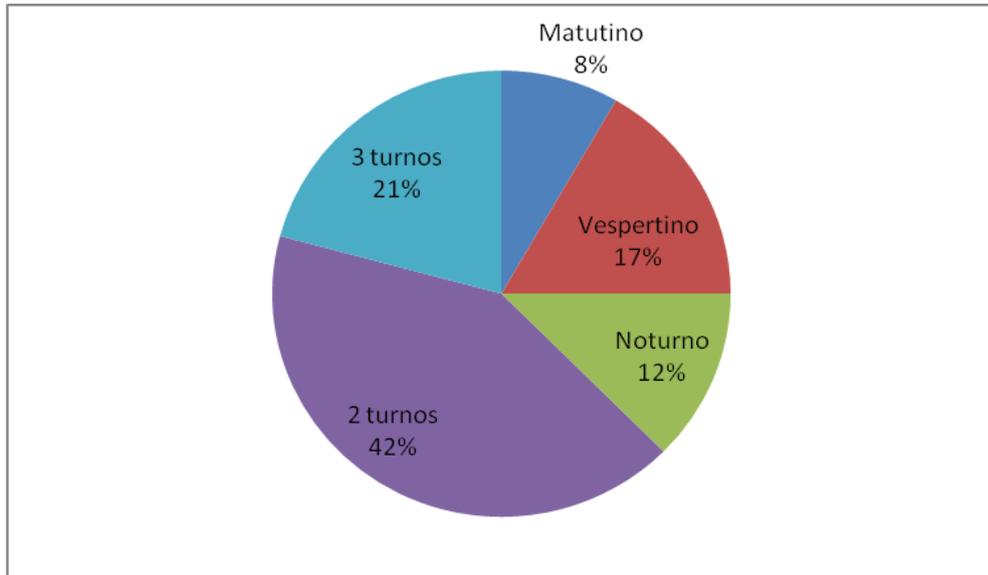


Gráfico 6 – Turno(s) de trabalho do professor na Instituição

Na questão 7, sobre o vínculo empregatício dos colaboradores, constatou-se que 100% dos professores pertencem ao Quadro Próprio do Magistério - QPM, da Rede Estadual de Educação do Paraná. Esse dado induz a acreditar que todos conhecem ou deveriam conhecer a proposta de trabalho a ser executada junto aos discentes da EJA e, em especial, a questão da inclusão proposta para essa modalidade de ensino, já que passaram por concurso público para ingresso na rede estadual de ensino e que, como estatutários, participaram das semanas pedagógicas e outros cursos de formação continuada oferecidos pela mantenedora, ao longo dos anos de carreira. Esse conhecimento prévio do trabalho proposto pela empregadora e a participação em cursos por ela ofertados, ao tempo que facilita e colabora com o trabalho do docente, gera maior expectativa quanto ao comprometimento desse profissional na formação dos educandos.

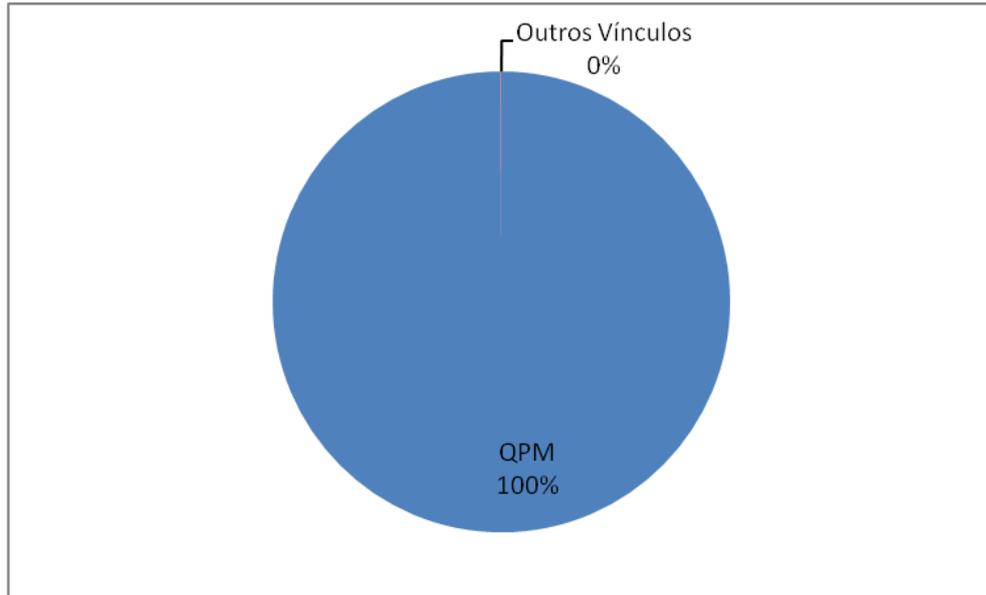


Gráfico 7 – Vínculo Empregatício

A questão 8 indagou sobre a experiência profissional com alunos com necessidades educacionais especiais e, como demonstrado no gráfico 8, observou-se o seguinte resultado: 4% revelaram não ter nenhuma experiência com alunos com necessidades educacionais especiais, 17% possuem até 11 meses de experiência, 17% possuem de 1 a 5 anos de experiência, 21% possuem de 6 a 10 anos de experiência, 8% possuem de 11 a 15 anos de experiência, 17% possuem mais de 15 anos de experiência, 4% não souberam precisar o tempo de experiência nessa área e 12% não responderam à pergunta.

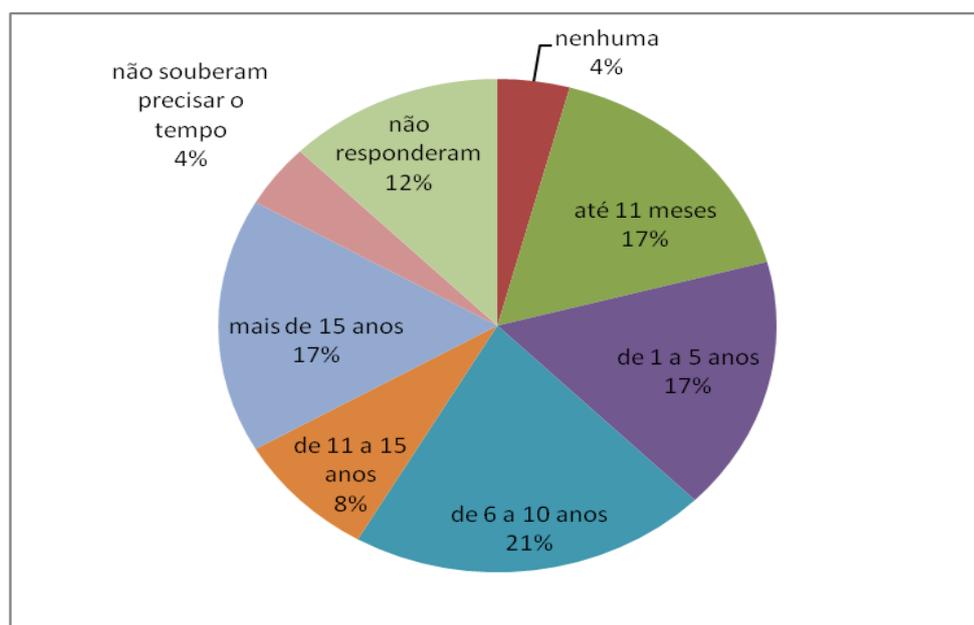


Gráfico 8 – Tempo de experiência profissional com alunos com necessidades educacionais especiais

Observou-se que quase 50% dos colaboradores possuíam expressiva experiência com o público da educação especial (no mínimo 6 anos de experiência). A expectativa é que essa prática reflita qualitativamente na atuação desses educadores, já que a experiência profissional pode proporcionar ao professor maior segurança no exercício da profissão, principalmente com os alunos com necessidades educacionais especiais, levando os profissionais a perceberem que a diversidade, longe de ser empecilho, pode enriquecer o trabalho em sala de aula e as relações sociais que advêm desse convívio.

Apesar de chamar a atenção um profissional relatar não ter nenhuma experiência com esse público, mesmo que no Projeto Político-Pedagógico da instituição esteja explicitada a longa experiência com a educação inclusiva, o dado não chega a ser contraditório uma vez que o instrumento de pesquisa não aborda a questão do tempo de atuação, especificamente nesse estabelecimento. Portanto, esse profissional pode estar na instituição há pouco tempo, não tendo recebido nesse período nenhum aluno com necessidades educacionais especiais. O fato pode ser justificado ainda, considerando a particularidade da EJA, a qual possibilita inclusive o atendimento individual e a escolha das matérias a serem cursadas. Nesse caso, também é possível que esse professor não tenha atendido nenhum educando com necessidades educacionais especiais.

A questão 9 buscou verificar se os educadores colaboradores receberam formação específica para o trabalho com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e, em que momento essa formação ocorreu. Observou-se, conforme demonstrado no gráfico 9, que: 75% não receberam formação específica e 25% receberam formação específica na área.

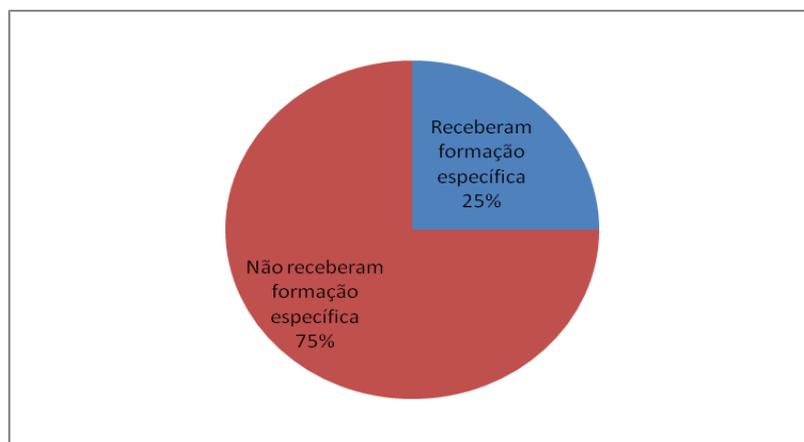


Gráfico 9 – Formação específica para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais

Constatou-se, portanto, que grande parte dos docentes desse estabelecimento de ensino desenvolve um trabalho junto aos educandos com necessidades educacionais sem formação específica na área. Essa, provavelmente, seja ainda a realidade de grande parcela das escolas brasileiras. Os dados obtidos revelaram ainda que, dentre os 25% que possuem formação específica na área, ou seja, entre as 6 pessoas que afirmaram terem essa formação: 2 receberam a formação específica em curso de pós-graduação, 2 em cursos de capacitação ofertados pela Secretaria de Estado da Educação - SEED, 1 no curso de Magistério e 1 em curso de extensão, através de Educação a Distância – EaD.

Os resultados, apesar de preocuparem, não surpreendem e só vêm confirmar 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 a graduação há mais de 20 anos (conforme relatado na questão 3, sobre o ano da conclusão do curso de graduação). Considerando ainda a complexidade e as especificidades do trabalho a ser desenvolvido com o público em questão, os dados preocupam mais, já que apenas 2 pessoas, ou, apenas 8% receberam capacitação em nível de pós-graduação, a qual possivelmente proporcionaria um conhecimento mais aprofundado que o tema merece e necessita.

Chama atenção o percentual reduzido dos que disseram terem recebido capacitação 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 capacitação 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 capacitação, 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 capacitação na área da educação especial, a questão da inclusão escolar tem sido posta e tratada pela Rede.

A questão 10 questionou se o professor se considerava preparado para trabalhar com os educandos com necessidades educacionais especiais na EJA. Os dados revelaram, conforme demonstrado no gráfico 10, que: 83% dos profissionais não se consideravam preparados, 9% consideravam-se preparados, 4% disseram considerar-se e ao mesmo tempo não considerar-se preparados para esse trabalho e 4% não responderam a pergunta.

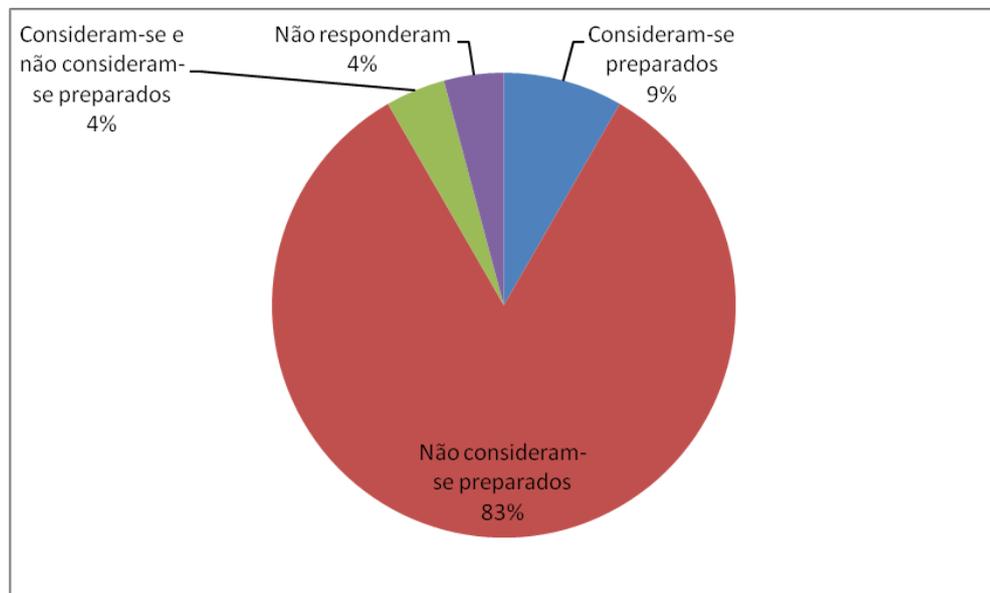


Gráfico 10 – Preparação para o trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais na EJA

As respostas dos educadores que não se sentiam preparados para este trabalho foram acompanhadas das justificativas transcritas a seguir:

- *“Cada aluno é uma realidade, isso dificulta o trabalho”;*
- *“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”;*

- *“Trabalho somente com alunos com necessidade visual”;*
- *“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”;*
- *“Não tenho formação”;*
- *“Depende da necessidade”;*
- *“Dependendo da necessidade, poderemos conseguir”;*
- *“Penso que para o trabalho com aluno especial devem-se considerar todas aquelas características próprias que o trabalho exige”;*
- *“Não recebi formação para esse trabalho durante a graduação”;*
- *“A inclusão como depósito não dá subsídios ao professor para trabalhar estes educandos”;*
- *“É difícil se não existe um preparo para este atendimento. Os professores especialistas ajudam muito porque é muito complicada a comunicação com os surdos, sendo mais fácil com os cegos”;*
- *“Não tive formação durante a graduação e a Seed nunca me proporcionou cursos”;*
- *“Mesmo tendo conhecimento, sempre é uma realidade a ser descoberta”;*
- *“Não tenho formação para realizar um bom trabalho”;*
- *“Quando fiz a graduação não tinha disciplinas voltadas para essa área da educação”;*
- *“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”.*

Um informante se considerou preparado para o trabalho e ao mesmo tempo não, apresentando como justificativa:

- *“Os anos e a experiência me ensinaram a melhor maneira de trabalhar, temos o suporte das professoras da própria educação especial, que, sem elas, não teríamos, muitas vezes, nem como nos comunicarmos com os que não têm audição”.*

Apenas dois educadores se consideraram preparados para o trabalho com os discentes com necessidades educacionais especiais e suas respostas foram acompanhadas das seguintes justificativas:

- *“Procuro sempre acompanhar as informações inerentes ao ensino dos meus alunos”;*

- *“Como professor estou procurando me informar com colegas e também com as literaturas (livros, digitais e periódicos)”.*

Percebeu-se nas respostas que a maioria dos professores destacou a falta de formação e/ou capacitação como responsáveis pela não realização de trabalho adequado com os alunos com necessidades educacionais especiais. Justificaram que na graduação não tiveram a disciplina de Educação Especial e também que a Secretaria de Estado da Educação – Seed - não ofertava capacitação na área. Porém, outros informantes afirmaram que realizaram cursos de Educação Especial promovidos pela Seed. Essa questão leva a uma indagação e reflexão sobre 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 este como principal empecilho para uma prática pedagógica eficiente junto aos alunos com necessidades educacionais especiais 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 analisar o fato de que a maioria possuía experiência nessa modalidade, o sentimento de não se sentir preparado talvez deva-se, em parte, pela falta de confiança no próprio trabalho e no reconhecimento de que é capaz de realizá-lo competentemente e pela falta de valorização das experiências adquiridas como alternativa na busca por metodologias e recursos diferenciados, visando ao aprendizado de todos.

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 responsável por esse sentimento de incapacidade. 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 de capacitação, independentemente de ter recebido formação específica em educação especial em seu curso de graduação. 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 11, sobre a atuação em sala de aula, questionava o profissional sobre as dificuldades/desafios encontrados na realização do trabalho pedagógico com os alunos da EJA com necessidades educacionais especiais. 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 verifica-se nos relatos transcritos a seguir:

- *“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”;*
- *“A atuação pedagógica visando a um ensino de qualidade adequado para atender as necessidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais”;*
- *“Dificuldade em relação ao material e às metodologias adequadas”;*
- *“Muitas dúvidas com relação à atividade didática necessária”;*
- *“A falta de formação acadêmica e de embasamento teórico”;*
- *“Falta de orientação específica de como trabalhar com cada caso. Geralmente esses alunos necessitam de atendimento individualizado”;*
- *“Falta de formação e de conhecimento nessa área”;*
- *“Falta de orientação adequada. Muitas vezes não temos conhecimento para trabalhar as dificuldades de nossos alunos”;*
- *“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”;*
- *“Em alguns casos, avaliar as dificuldades e, muitas vezes, conhecimento dos diversos problemas”;*
- *“Falta de compreensão da língua portuguesa (básica). Há boa vontade em atender o aluno com necessidades educacionais especiais, mas há falta de espaço físico e tempo para atender o aluno corretamente”;*
- *“Não trabalhei com alunos especiais (cadeirantes/down), somente cegos e surdos, por isso ainda consegui”;*
- *“Não conseguir, muitas vezes, ver o avanço do aluno”;*

- *“As dificuldades são muitas, apesar de não ter curso de formação temos que atender. E aí o que fazer?”;*
- *“Espaço físico, alunos deficientes visuais e os que apresentam dificuldades de aprendizagem também”;*
- *“Conhecer e trabalhar as diferenças é um desafio. A dificuldade é trabalhar com a sala toda”;*
- *“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”;*
- *“A comunicação. Se é surdo ou cego tenho limitações para entender os alunos”;*
- *“A maior dificuldade é que, na maioria dos casos, eles vêm para a EJA sem terem se apropriado dos conteúdos mínimos essenciais para o nível, série ou etapa atestado em seu histórico escolar”;*
- *“A maior dificuldade é com o aluno com dificuldade intelectual, pois aí falta apoio e a formação para o trabalho”;*
- *“O grande desafio são os alunos com deficiência intelectual, pois, na escola, não temos profissionais que possam ajudar o professor”;*
- *“Os alunos com dificuldade intelectual são os mais difíceis de serem trabalhados e, normalmente, permanecem no atendimento individual porque não acompanham a turma”.*

Os relatos evidenciaram que os desafios são muitos quando se trata de trabalhar com estudantes com necessidades educacionais especiais. No entanto, vale ressaltar que os desafios na educação abrangem todos os alunos, pois com cada um se deve trabalhar as dificuldades, evidenciando-se as potencialidades. Vários pontos elencados pelos educadores diziam respeito aos problemas presentes em qualquer turma heterogênea e não especificamente em turmas com alunos com necessidades educacionais especiais.

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 12 questionou se o educador buscava por auxílio ou respaldo para o seu trabalho diário com alunos com necessidades educacionais especiais visando a atender as especificidades de cada um. Os resultados demonstraram, conforme apresentado no gráfico 11, que 3% dos informantes procuravam respaldo nos estudos, 3% nos cursos de capacitação, 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.

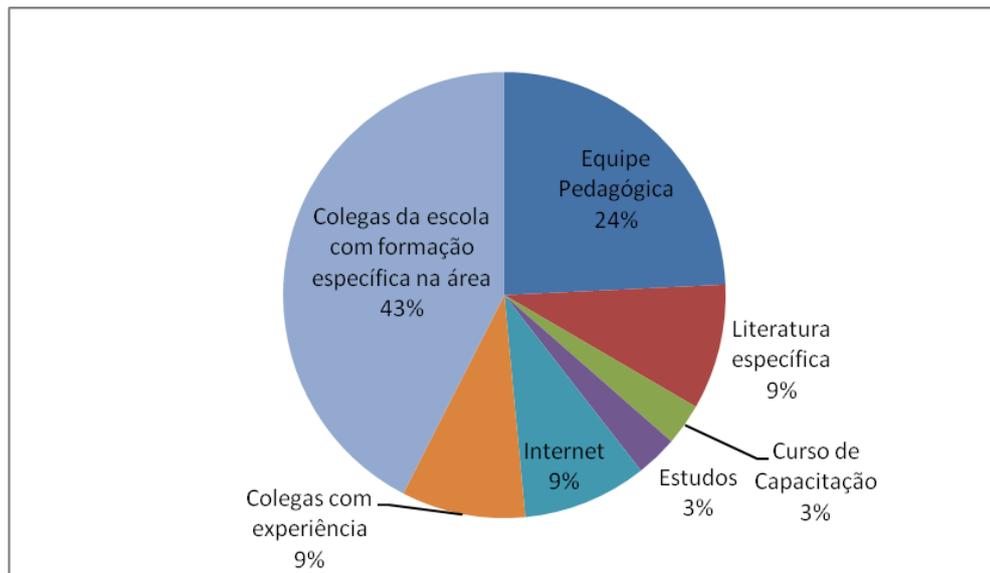


Gráfico 11 – Fonte de auxílio e respaldo para o trabalho do professor

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 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 necessidades educacionais especiais fosse responsabilidade exclusiva desse outro profissional presente na escola ou na sala de aula.

A aprendizagem continua sendo responsabilidade do professor regente e a função do professor especialista é auxiliá-lo para que o objetivo seja alcançado com todos os alunos. Nozzi e Vitaliano (2013, p.33) afirmam:

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.

A questão 13 questionou 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 12, 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.

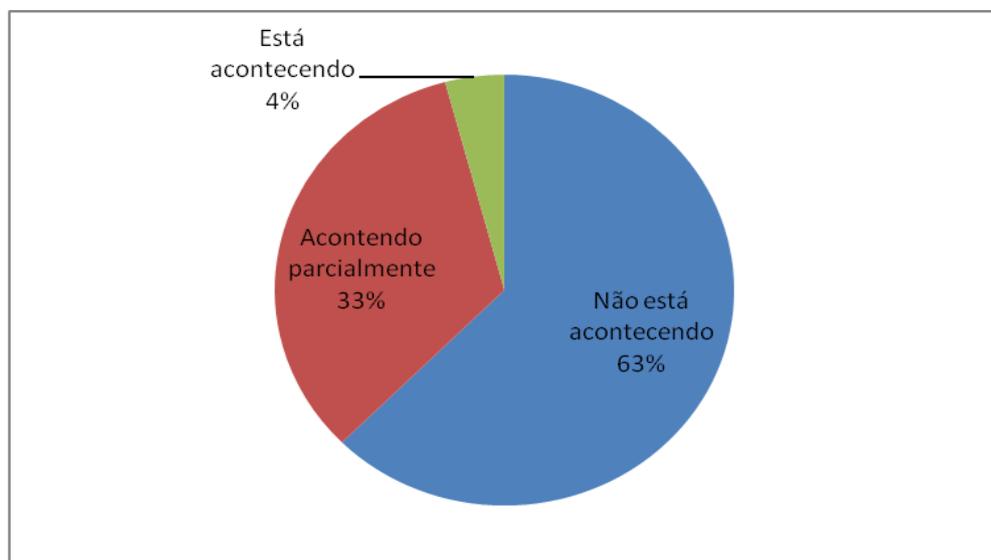


Gráfico 12 – Inclusão nas escolas conforme estabelecido por Lei

Dentre os obstáculos apontados pelos educadores para a não efetivação da inclusão destacaram-se: capacitação/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 necessidades educacionais especiais, e certamente o trabalho desempenhado por eles não é essencial apenas para esses educandos. Ele é importante para as crianças, adolescentes e 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 14 indagou se as aulas eram planejadas/preparadas para atender às especificidades dos educandos com necessidades educacionais especiais. Conforme se observa no gráfico 13, 58% dos profissionais não preparavam aulas diferenciadas, 34% planejavam aulas diferenciadas e 8% não responderam a questão.



Gráfico 13 – Planejamento das aulas para alunos com necessidades educacionais especiais

O planejamento de aula e o currículo adaptado não estão vinculados ao trabalho desenvolvido especificamente com alunos com necessidades educacionais especiais, faz parte do Plano de Trabalho Docente – PTD, das ações desenvolvidas no processo de ensino-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 educandos devem ser tratadas individualmente, uma vez que cada um aprende de maneira diferente e com ritmo próprio. As metodologias empregadas para um não necessariamente servem para os demais da sala. O docente necessita, diariamente, buscar alternativas metodológicas para que a aprendizagem aconteça para todos os estudantes, independentemente de terem alguma deficiência ou 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:

- *“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 e sim especializada “no aluno” e dedicada ao desenvolvimento de novas maneiras de se ensinar, adequadas à diversidade dos educandos e condizente com os ideais democráticos de uma educação para todos. Nesse contexto, tem destaque a colocação de Campos (2013, p. 471), quando diz que

a educação inclusiva tem como pressuposto básico a garantia que toda criança pode e tem o direito de aprender, porém com tempos desiguais e os profissionais da educação precisam descobrir as estratégias de levar a uma

aprendizagem significativa e respeitar os tempos de aprendizagem de cada aluno.

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico - PPP - do estabelecimento em que se deu a investigação, a instituição tem larga experiência na oferta de educação especial já que essa ocorre desde 1993, ou seja, há mais de 20 anos. Com esse longo percurso trilhado, é natural a expectativa de que seus docentes tenham participação ativa nesse processo, além de consciência da importância do seu trabalho como forma de contribuir para a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva e da necessidade de um trabalho diferenciado que deve ser executado junto ao público da EJA, considerando suas particularidades e suas especificidades, em especial com os educandos que apresentam necessidades educacionais especiais.

A questão 15 versou sobre os instrumentos de avaliação e de aprendizagem utilizados nas turmas de EJA. Conforme demonstrado no gráfico 14, 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 necessidades educacionais especiais, 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.

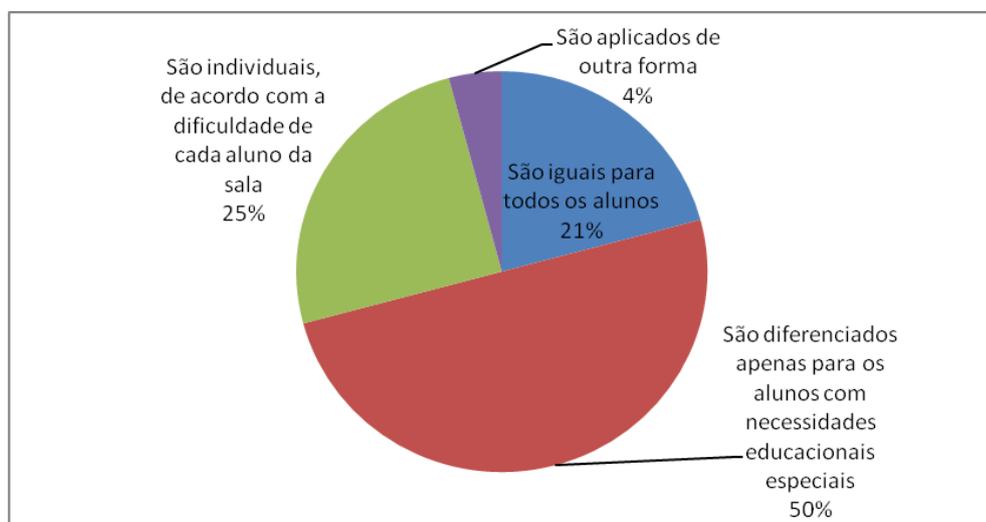


Gráfico 14 – Instrumentos de avaliação e de aprendizagem

Evidenciando que se trata de uma instituição para EJA em que há atendimento individualizado (cronograma), curso coletivo por disciplina e sempre que necessário há recuperação, é possível que os instrumentos avaliativos sejam diferentes. Porém as respostas apresentadas anteriormente possibilitam uma reflexão acerca do trabalho do educador que, ao mesmo tempo em que se julga despreparado para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais (conforme evidenciado na questão 10), afirma nesse momento que utiliza de avaliações diferenciadas para esses alunos.

Apesar de metade dos profissionais ter relatado anteriormente (questão 14) que as aulas não são planejadas/preparadas para atender as especificidades dos educandos com necessidades educacionais especiais, no momento da avaliação essa postura muda e 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?

A avaliação, assim como as metodologias e o planejamento das aulas, deve ser pensada e aplicada considerando a maneira particular de cada educando em aprender e demonstrar o conhecimento adquirido.

A questão 16 solicitou ao educador uma avaliação do seu trabalho pedagógico com estudantes com necessidades educacionais especiais. Conforme demonstrado no gráfico 15, 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 a questão. Portanto, grande parte dos informantes demonstrou descontentamento com o trabalho realizado com os alunos com necessidades educacionais especiais.

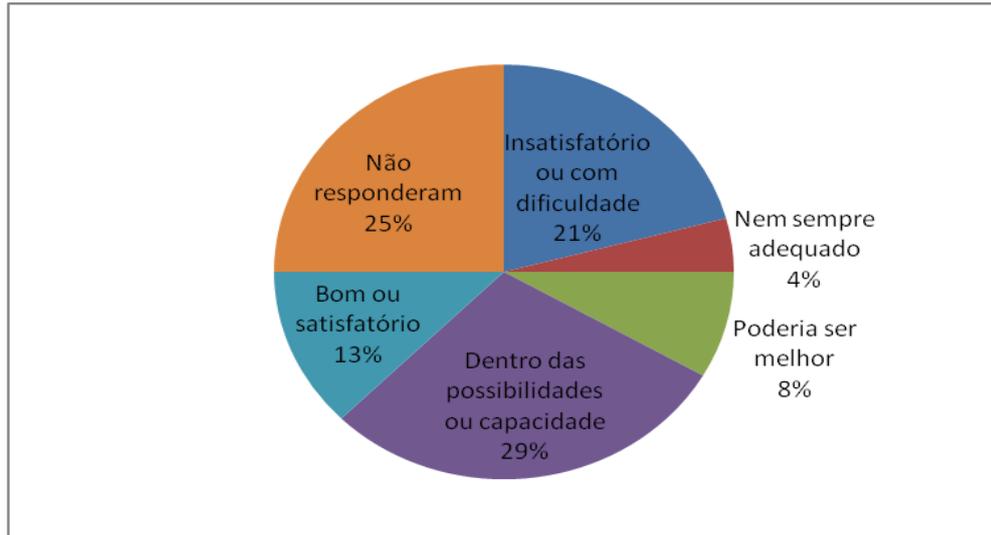


Gráfico 15 – Avaliação do trabalho pedagógico do professor com alunos com necessidades educacionais especiais

Dentre os 18 profissionais que responderam 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.

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

Para Nozzi e Vitaliano (2013, p. 34), existem alguns conhecimentos específicos que permeiam a prática pedagógica dos educadores que possuem alunos com necessidades educacionais especiais, 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, e acrescentam:

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).

A angústia e o sentimento da realização de trabalho incompleto ou inadequado podem ser possivelmente amenizados se o professor tiver a consciência de que, como todo ser humano, está em constante aprendizagem, de que o aperfeiçoamento profissional se dá com muito estudo, bem como pelo exercício diário da profissão e de que a avaliação cotidiana da própria atuação demonstra, além de amadurecimento, comprometimento profissional, sendo fundamental para o aperfeiçoamento da sua prática pedagógica.

5 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.

A educação inclusiva é hoje, provavelmente, o debate mais presente no que diz respeito à educação do país e, considerando a complexidade da inclusão escolar numa sociedade ainda tão excludente, torna-se fundamental a reflexão sobre a prática pedagógica do educador que vivencia diariamente os desafios da inclusão no contexto da Educação de Jovens e Adultos. Ficou evidenciado no grupo pesquisado, constituído quase na sua totalidade por professores com idade acima de 40 anos e com quase metade formada há mais de vinte anos e nas mais variadas áreas, que a problemática da inclusão não foi abordada durante a formação acadêmica desses profissionais e que essa lacuna afeta, mesmo que de diferentes maneiras e em maior ou menor intensidade, a prática pedagógica dos docentes até hoje.

Apesar de a maioria possuir experiência profissional considerável com estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais, apenas pequena parte afirmou ter recebido formação específica para o desenvolvimento do trabalho com esses educandos. A falta de formação específica não surpreende, porém, preocupa, já que o grupo a ser atendido, já excluído do sistema educacional em algum momento da vida ou privado do seu direito à educação em idade apropriada, possui características próprias e especificidades que demandam do educador um olhar e uma postura diferenciados.

Independentemente da consciência de que a formação acadêmica oferecida ao professor não seja a ideal nem a necessária para o atendimento à diversidade de público presente nas escolas atualmente, a postura de somente repetir que ela é deficiente e não supre as necessidades reais também não pode mais ser aceita. Torna-se imperioso e urgente pensar e indicar caminhos possíveis para superação

das dificuldades e obstáculos postos. Um das alternativas seria a formação continuada, no sentido de complementação ou atualização dos saberes que o professor recebeu em sua formação inicial, podendo ser considerada um dos elementos possíveis para mudanças efetivas na prática de cada educador, visando a uma educação de melhor qualidade a cada dia, bem como melhor desempenho da escola em seu papel social. Porém, a procura por capacitação/formação continuada na área da educação especial não foi apontada por muitos profissionais como alternativa para sanar a falta de qualificação específica.

Os entrevistados, quase na sua totalidade, relataram não se sentirem preparados para atuar com alunos com necessidades educacionais especiais 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 capacitação 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.

A colocação de alguns educadores de que, apesar de não terem recebido formação específica em educação especial, se sentiam preparados para o trabalho desenvolvido deve ser destacada. Isso pode ser indicativo de comprometimento dos docentes com o sucesso escolar de todos, independentemente de suas características ou limitações e de sua capacidade de superação no que diz respeito

à falta de formação específica. Acreditar no potencial de cada aluno e oportunizar um aprendizado significativo a todos faz parte do trabalho de cada professor, em qualquer modalidade e nível de ensino.

Dentre os vários desafios e dificuldades que interferem na atuação junto aos estudantes com necessidades educacionais especiais 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 necessidades educacionais especiais.

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 necessidades educacionais especiais, 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 necessidades educacionais especiais 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 necessidades educacionais especiais e consciência de que falta muito para que todos educandos 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 capacitação 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.

A educação inclusiva que tem como pressuposto básico a garantia de que todo cidadão pode e tem o direito de aprender, porém com tempos desiguais, supõe profissionais da educação dispostos a descobrirem estratégias capazes de proporcionar aprendizado significativo, respeitando o ritmo e o tempo de aprendizagem de cada aluno. Conscientes da diversidade que permeia a educação de jovens e adultos, em especial no acolhimento às pessoas com necessidades educacionais especiais, as instituições escolares precisam, urgentemente, encontrar um novo paradigma educacional que atenda as necessidades, reconheça e respeite as particularidades de cada educando.

As instituições devem, indiscutivelmente, estar estruturalmente preparadas e pedagogicamente equipadas para acolher e atender todos indistintamente e o educador necessita ter ao seu alcance recursos e materiais que atendam as necessidades de cada educando. Os desafios de uma educação que se proponha inclusiva são muitos, as barreiras imensas, porém, certamente não intransponíveis. Os desafios podem se transformar em estímulos, as barreiras em objetivos a serem alcançados e a diversidade presente em sala de aula pode, assim, evidenciar uma gama enorme de possibilidades para uma aprendizagem mais significativa e um convívio mais harmônico, objetivando uma sociedade cada vez mais democrática, mais igualitária, mais justa e melhor para todos.

A pesquisa realizada teve o propósito de provocar inquietações e despertar, ainda mais, a conscientização da necessidade do debate acerca da importância de transformar o espaço escolar num ambiente cada vez mais democrático e inclusivo, em que o docente é elemento fundamental para a sua efetivação. Esse deve ser um compromisso permanente do professor com a educação, fazendo da aprendizagem e sucesso de todos os alunos o ponto máximo do seu trabalho, acolhendo-os nas dificuldades, empenhando-se ao máximo em oferecer outras opções de ensino que possibilitem o aprendizado para todos, lidando com as expectativas dos estudantes e consciente dos impactos de sua atuação para a superação dos obstáculos na área educacional e até mesmo na vida pessoal e profissional dos educandos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, D. B. 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://www.usfm.br/ce/revista>>. Acesso em: 18 fev. 2013.
- ARROYO, Miguel. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos **populares? REVEJ@** – Revista de Educação de Jovens e Adultos, v. 1, n. 0, p. 5 a 19. Ago, 2007.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Hoje, tantos anos depois. In: SOUZA, A. M. et al. **Paulo Freire – vida e obra**. São Paulo: Expressão Popular. 2001.
- BRASIL. **Constituição (1988)**, Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1988.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. São Paulo: Ed. Brasil, 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 10 out 2013.
- _____. Ministério da Educação. **PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos**. Educação Profissional Técnica de Nível Médio / Ensino Médio. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Coordenação de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, agosto, 2007.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial - SEESP. **Programa Educação Inclusiva: A Fundamentação Filosófica**. Brasília. 2004.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Set. 2007.
- _____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: protocolo facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília, 2007.
- CAMPOS, Margarida de Cássia. Educação Cartográfica e Materiais Didáticos Táteis: instrumentos de contestações e leitura Crítica de mundo. In: LIMA, Angela Maria de Souza, et al. **Inclusão: debates em diferentes contextos**. Londrina. Universidade Estadual de Londrina, 2013. p. 465-476.
- CONVENÇÃO de Guatemala. **Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra os portadores de deficiências**, Guatemala, 28 de maio de 1999.

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.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 38 ed. São Paulo. Paz e Terra, 2004.

FRIEDRICH, Márcia et al. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. In: **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 18, nº 67, p. 389-410, abr/jun. 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n67/a11v1867.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2013.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 1980/2000**. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/tendencia_demografica/tabela23.shtm>. Acesso em 15 jul. 2013.

LOPES, Selva Paraguassu; SOUZA, Luzia Silva (2005). EJA: uma educação possível ou mera utopia? **Cereja** - Centro de Referência em EJA. Disponível em <http://www.cereja.org.br/pdf/revista_v/Revista_SelvaPLopes.pdf>. Acesso em 15 jul. 2013.

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

NASCIMENTO, E. G. et al. **Da Ética à Utopia em Educação**. Porto: Edições Afrontamento, 2008.

NOZI, Gislaine Semcovici; VITALIANO, Celia 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. Universidade Estadual de Londrina, 2013. p. 28-36.

PAN, Miriam. A. G. de S. **O Direito à Diferença**: uma Reflexão Sobre Deficiência Intelectual e Educação Inclusiva. Curitiba: IBPEX, 2008.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos**. Secretaria de Estado da Educação - SEED. Curitiba, 2006.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos**. Curitiba, 2006.

ROSS, P. **Fundamentos Legais e Filosóficos da Inclusão na Educação Especial**. Curitiba: IBPEX, 2004. p. 12-87.

SASSAKI, R. K. **Construindo uma Sociedade para Todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (orgs). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol. III. Vozes. Petrópolis, 2006.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca-Espanha: UNESCO, 1994. Disponível em: portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em 10 out 2013.

APÊNDICE**INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS**

Caro Professor
Cara Professora

Solicito a gentileza de responder as perguntas abaixo, as quais subsidiarão trabalho de conclusão no Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos, com o tema *"A Inclusão da Pessoa com Necessidades Educacionais Especiais na Educação de Jovens e Adultos: um desafio para educadores da atualidade"*.

1 - Idade:

- até 30 anos
- 31 a 40 anos
- 41 a 50 anos
- 51 a 60 anos
- acima de 60 anos

2 – Curso de Graduação: _____

3 - Ano de conclusão: _____ Instituição: _____

4 – Nível(eis) de atuação na EJA nesse Estabelecimento de Ensino:

- Fundamental
- Ensino Médio

5 - Disciplina(s) que ministra na EJA _____ Carga Horária: _____

6 - Período(s): matutino vespertino noturno

7 - Vínculo:

- QPM
- PSS
- Outros: _____

8 - Tempo de experiência profissional com alunos com necessidades educacionais especiais:

- até 11 meses
 de 1 a 5 anos
 de 6 a 10 anos
 de 11 a 15 anos
 mais de 15 anos Quantos? _____

09 - Você recebeu formação específica para o trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais?

- Sim Não

- Se afirmativo, em que momento ocorreu essa formação para o trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais:

- na graduação
 na pós-graduação
 no mestrado
 no doutorado
 em cursos de capacitação ofertados pela SEED
 outros - Quais? _____

10 - Você se considera preparado para trabalhar com os alunos com necessidades educacionais especiais **da EJA**?

- Sim Não

Justifique: _____

11 - Em sua atuação em sala de aula, quais as dificuldades/desafios encontrados na realização do trabalho pedagógico com os alunos da EJA que apresentam necessidades educacionais especiais?

12 - Onde você procura ajuda ou busca respaldo para o seu trabalho diário com os alunos com necessidades educacionais especiais, visando atender as especificidades de cada um?

13 - 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.

14 - As suas aulas são planejadas/preparadas para atender as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais?

Sim Não

Justifique: _____

15 - 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 necessidades educacionais especiais.

são individuais, de acordo com a dificuldade de cada aluno da sala, independente de apresentar ou não necessidades educacionais especiais.

são aplicados de outra forma. Explique _____

16 - Como você avalia o seu trabalho pedagógico com alunos com necessidades educacionais especiais?
