EUROPEAN ACADEMIC RESEARCH
Vol. IX, Issue 3/ June2021

Impact Factor: 3.4546 (UIF)
DRJI Value: 5.9 (B+)

ISSN 2286-4822
www.euacademic.org

Tessituras da Inclusão na Educação de Jovens e Adultos: Um Estudo de Caso na Amazônia Paraense

MONICA DIAS DE ARAÚJO
Professora Assistente da Universidade do Estado do Amazonas UEA-CEST
Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Pesquisadora do grupo de pesquisa EDUCA –
Educação em contextos amazônicos - CEST/UEA
E-mail: monicadiasatm@yahoo.com.br
IVANILDE APOLUCENO DE OLIVEIRA
Pós-doutora em Educação pela PUC-RIO
Doutora em Educação pela PUC-SP/UNAM-UAM- Iztapalapa- México
Professora Titular, pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em
Educação e Coordenadora do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire – NEP
e da Rede de Educação Inclusiva na Amazônia Paraense da
Universidade do Estado do Pará
E-mail: nildeapoluceno@uol.com.br

Resumo

Este artigo apresenta um debate sobre a Inclusão na Educação de Jovens e Adultos[1]. É resultado de uma pesquisa de campo realizada em uma escola de ensino fundamental denominada "Roda de Siso" do município de Altamira, situado na Amazônia Paraense. A pesquisa constitui um Estudo de caso, de abordagem Crítico-Dialética e análise qualitativa. O objetivo é analisar como os estudantes com necessidades educacionais especiais da Educação de Jovens e Adultos estão sendo incluídos na escola "Roda de Siso". Participaram da pesquisa: professores (as) da EJA e da Sala de Recursos Multifuncional, Intérpretes, estudantes com necessidades educacionais especiais, a coordenadora da Educação Especial/Inclusiva do Município e

[1] Este artigo foi publicado no VIII Seminário Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias: Movimentos Sociais e Educação • (Junho/2015). Na ocasião houve um equívoco e o nome da segunda autora não apareceu no trabalho publicado, originalmente sob o título: Tessituras da inclusão na Educação de Jovens e Adultos em uma escola na Amazônia paraense.

coordenadora da EJA da escola. Os procedimentos metodológicos realizados foram: levantamento bibliográfico e documental, entrevistas semiestruturadas e observação participante. Na análise dos dados recorremos à técnica de categorização da Análise de Conteúdo de Bardin. Apresentamos o debate teórico sobre a inclusão escolar e a Educação de Jovens e adultos na política educacional brasileira e as Tessituras da inclusão na Educação de Jovens e Adultos na escola "Roda de Sisos". Entre os resultados destacamos que o processo de inclusão escolar vem se manifestando de forma contraditória entre o que está estabelecido nas políticas educacionais e o que se concretiza na prática.

Palavras-chave: Inclusão. Educação de Jovens e Adultos. Políticas. Práticas Inclusivas.

INTRODUÇÃO

Por meio deste trabalho socializamos alguns resultados da pesquisa de Campo realizada no ano de 2013, intitulada: "Tessituras da Inclusão na Educação de Jovens e Adultos no município de Altamira – Pará," situado na Região centro-oeste do Pará. Objetivamos neste estudo analisar como uma escola de ensino fundamental, denominada pelo nome fictício de "Roda de Sisos[2]", da cidade de Altamira, considerada referência na educação inclusiva, vem incluindo estudantes com necessidades educacionais especiais na Educação de Jovens e Adultos. Este estudo é importante considerando-se que:

> a educação na Amazônia vem sendo vítima de um processo de exclusão que se manifesta de diversas formas, seja por falta de valorização dos saberes e das realidades específicas desta Região, que não são levadas em consideração ao se instituir e/ou implementar políticas públicas, ou por outros motivos relacionados às práticas educativas excludentes,

[2] A escolha do pseudônimo foi intencional, pelo fato de esta escola ser considerada referência histórica para receber as pessoas com necessidades educacionais especiais. Algumas escolas, quando não queriam receber algum aluno, o mandavam para esta escola. O sentido de "roda" é pelo que representa historicamente para os estudantes com necessidades educacionais especiais que se encontram e ficam conversando nas famosas "rodinhas", mesmo os que já saíram continuam frequentando a escola. "Sisos", por serem os últimos, os excluídos.

> que se manifestam ou ficam camufladas no interior das escolas (ARAÚJO, 2013, p. 19).

Refletir sobre a educação na Amazônia envolve a problemática da inclusão/exclusão na Educação de Jovens e Adultos que historicamente apresentam dados alarmantes conforme apresenta o "estudo da oferta da modalidade EJA para estudantes com deficiência," realizado por Ferreira (2009), em relação ao quantitativo de pessoas com e sem necessidades específicas, que não acessam ou abandonam a escola.

> Esse cenário de exclusão faz com que alguns(mas) educadores(as) não se conformem com a realidade apresentada. Anseiam contribuir com a constituição de um sistema de ensino pautado nos princípios do desenvolvimento inclusivo[3], que visa o empoderamento das pessoas com o (re)conhecimento de seus saberes, suas culturas, suas diferenças manifestadas de diversas formas. Educadores e educadoras que, segundo Freire (2004), são movidos pelos sonhos de ter o amanhã como fruto do que hoje transformam (ARAÚJO, 2013, p. 19).

Para Freire, (2000)

> Não há possibilidade de pensarmos o amanhã, mais próximo ou mais remoto, sem que nos achemos em processo permanente de "emersão" do hoje, molhados do tempo que vivemos, tocados por seus desafios, instigados por seus problemas, inseguros ante a insensatez que anuncia desastres, tomados de justa raiva em face das injustiças profundas que expressam, em níveis que causam assombro, a capacidade humana da transgressão da ética (p. 117).

O percurso metodológico configurou-se como um Estudo de Caso e desenvolveu-se por meio da pesquisa de campo com abordagem crítico-dialética e análise qualitativa. A escola "Roda de Sisos", *locus* da pesquisa e espaço estratégico da tessitura, reflete as tentativas de implantação da política inclusiva em meio às contradições que compõem o sistema educacional. Trabalha com os anos finais do Ensino Fundamental, nos turnos matutino e vespertino; Educação de Jovens e Adultos, nos turnos vespertino e noturno; e, Educação Especial, nos turnos matutino e vespertino, atendendo estudantes da escola e de

[3] O conceito de Desenvolvimento Inclusivo está pautado em "uma nova visão de sociedade que se reconhece na diversidade: social, cultural, humana, étnica, política, religiosa, linguística, educacional, sexual, de gênero, cientifica, pessoal e ambiental ou da biodiversidade" (BRASIL, 2006, p. 104).

outras escolas da Rede Municipal. Os anos finais do Ensino Fundamental registraram, na matrícula inicial de 2012, um total de 248 estudantes, e, na matrícula final, 264 estudantes, devido às transferências recebidas e expedidas. Neste nível, 39 alunos abandonaram à escola.

Na modalidade EJA, foram matriculados, em 2012, um total de 445 estudantes, sendo que apenas 200 finalizaram os estudos. Abandonaram a escola 233 estudantes, registrando um índice de abandono da escola na EJA de 52,3 %.

Quanto à modalidade da Educação Especial, a escola não possui um controle em relação ao total de estudantes que frequentam. No entanto, constatamos durante a pesquisa que 24 (vinte e quatro) estudantes incluindo os de outras escolas, estavam matriculados no Atendimento Educacional Especializado. Destes, 17 (dezessete) estudantes com necessidades educacionais especiais frequentaram a EJA no ano de 2012, sendo: 1 (um) com deficiência física, 1 (um) com deficiência intelectual, 1 (um) com baixa visão e 14 (quatorze) com surdez. Entre os estudantes pesquisados 3 (três) abandonaram a escola. Entre os que abandonaram, encontram-se: 1 (um) com Deficiência Intelectual, 1 (um) com Deficiência Física e 1 (um) com Surdez. Dos 14 (quatorze) que concluíram o ano letivo na Educação de Jovens e Adultos, apenas 4 (quatro) frequentaram o Atendimento Educacional Especializado. O alto índice de abandono na Escola "Roda de Sisos" é impactante assim como o índice de abandono geral da EJA na Rede Municipal.

A pesquisa envolveu como sujeitos, 20 (vinte) pessoas que aceitaram participar da pesquisa sendo: 9 (nove) professores que atuam na EJA na sala comum; 1 (uma) professora da Sala de Recursos; 6 (seis) estudantes com necessidades educacionais especiais; 2 (dois) intérpretes; 1 (uma) coordenadora da Educação Especial do município; e, 1 (uma) coordenadora da EJA da escola. Sujeitos apresentados neste trabalho por meio de nomes fictícios. Um intérprete que não estava envolvido diretamente na pesquisa realizou o serviço de interpretação das falas das pessoas com surdez.

Para a construção e análise dos dados trabalhamos com levantamento bibliográfico de autores que tratam da Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial e Inclusiva. Realizamos também análise de alguns documentos legais que tratam da política de inclusão e da EJA. Entre os procedimentos de coleta de dados elegemos:

visita à escola, apresentação da proposta, realização de entrevistas semiestruturadas e observação participante, utilizando alguns instrumentos como: matriz de observação, gravador, entre outros.

Para análise da investigação foram usadas algumas técnicas da Análise de Conteúdo**,** de Bardin (1995), entre as quais a de categorização. Forma construídas algumas categorias analíticas e categorias temáticas visando à organização dos dados. Neste trabalho apresentamos inicialmente o debate teórico sobre a inclusão escolar e a Educação de Jovens e adultos na política educacional brasileira, e, em seguida as Tessituras da inclusão na Educação de Jovens e Adultos na escola "Roda de Sisos".

Inclusão escolar e a Educação de Jovens e Adultos na política educacional brasileira

As reflexões sobre a Inclusão Escolar na Educação de Jovens e Adultos perpassam pelo movimento de Educação Inclusiva, como possibilidade de desenvolver políticas públicas de inclusão escolar, bem como pela política da Educação de Jovens e Adultos discutida sobretudo na perspectiva inclusiva. No Brasil, segundo Oliveira (2011, p. 32), a política inclusiva objetiva:

> oportunizar a educação democrática para todos, considerando er o acesso ao ensino público de qualidade e o exercício da cidadania um direito de todos; viabilizar a prática escolar da convivência com a diversidade e diferenças culturais e individuais, e incluir o educando com necessidades educacionais especiais no ensino regular comum.

Desta forma os objetivos da política inclusiva articulam-se com os objetivos da política da Educação de Jovens e Adultos que de acordo com o documento "Marco de Ação de Belém", as recomendações para esta modalidade de ensino perpassam "por aspectos políticos, de governança, de financiamento, de participação, de inclusão, equidade, qualidade, entre outros" (UNESCO, 2010, p. 7).

> As políticas e medidas legislativas para a educação de adultos precisam ser abrangentes, inclusivas e integradas na perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, com base em abordagens setoriais e intersetoriais, abrangendo e articulando todos os componentes da aprendizagem e da educação (UNESCO, 2010, p. 9).

Nesta perspectiva, a prática pedagógica precisa estar pautada:

> no diálogo e na cooperação, criando possibilidades ativas e significativas para todas as pessoas, independente de suas diferenças e de suas necessidades específicas, por meio de um "movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer", conforme nos diz Freire (1997, p. 43). Contudo, no sistema educacional, há que considerar ainda as bases legais de sustentação sistêmica e implantar as políticas historicamente construídas (ARAÚJO, 2013, p. 55).

Oliveira (2011) explica que "para compreenderem-se as especificidades desta modalidade de educação torna-se necessário considerar-se os jovens, os adultos e os idosos em suas situações concretas existenciais, sociais, econômicas e políticas" (p. 48). Esta autora (2004) e Souza (2009) destacam que a escola, em uma perspectiva inclusiva, precisa reconhecer e contemplar os saberes e valores de todos os grupos e não de um grupo específico, isto significa dizer que a inclusão extrapola o âmbito da educação especial, precisando ser vista articulada aos diferentes níveis e modalidades de ensino, entre os quais a educação de jovens e adultos.

Desta forma, estudar o processo de inclusão escolar de jovens e adultos em uma escola pública de Altamira implica no estudo integrado das duas políticas: a inclusiva na educação especial e a equalizadora na educação de jovens e adultos.

Tessituras da inclusão na Educação de Jovens e Adultos na escola "Roda de Sisos"

As tessituras da inclusão na Educação de Jovens e Adultos na escola pesquisada envolvem reflexões sobre como a inclusão está sendo efetivada na escola, envolvendo informações sobre o projeto pedagógico da escola, a prática pedagógica dos docentes e as dificuldades e as necessidades apontadas pelos sujeitos no processo de inclusão escolar.

a) Sobre a inclusão

Na escola "Roda de Sisos" o processo de inclusão escolar, segundo os sujeitos entrevistados, vem se efetivando de forma lenta, porque apresenta pendências em questões como a acessibilidade, a formação de professores, a contratação de intérpretes para o atendimento de alunos surdos, entre outras. A intérprete Juliana diz que a inclusão:

> *ainda vem caminhando a passos lentos, aqui na escola como em qualquer outra parte do mundo, porque depende muito ainda da*

> *questão da acessibilidade, a questão dos intérpretes para atender toda a demanda dos surdos e a questão do curso de formação continuada dos professores [...] Aqui ainda caminha a passos lentos, mas está na frente das outras escolas.*

Mesmo com todos esses fatores de empecilhos para a inclusão, a referida intérprete considera que a escola está mais adiantada no processo de inclusão, se comparada às demais escolas do município de Altamira. Desta forma, mesmo estando a frente de outras escolas do município, a escola pesquisada não teve preparação para desenvolver o processo de inclusão, sendo destacado pelos docentes os seguintes argumentos: a aprendizagem da inclusão está sendo feita no cotidiano escolar, os professores receberam os alunos sem informação sobre as suas necessidades específicas.

O fato da escola "Roda de Siso" não ter se preparado para receber os estudantes com necessidades educacionais especiais, levou os profissionais a terem dúvidas sobre o tipo de necessidade específica de cada um; outros buscaram aprender a lidar e trabalhar com as diferenças no dia a dia. Há ainda os que justificaram a não preparação pelo fato de historicamente a escola receber estudantes com necessidades educacionais especiais.

Contradizendo a maioria dos professores entrevistados, uma professora e a coordenadora da Educação Especial afirmaram ter tido preparação para receber os educandos no processo de inclusão: "Houve sim, por minha parte. Fiz um curso básico de Libras e livros que li sobre relações humanas" (Ada – P/SC). A preparação mencionada pela professora ocorreu no âmbito individual ou pessoal e não uma preparação coletiva entre os profissionais da escola. A coordenadora foi a única que afirmou ter tido reunião com os servidores e visitas nas salas de aula para preparar os estudantes para conviver com as diferenças.

No processo de inclusão da escola "Roda de Sisos" houve, segundo os professores, uma participação significativa da equipe técnica e demais servidores. "Todos participam e se envolvem para a aprendizagem dos alunos" (Neta – P/SC). Eles sempre ajudam toda vez que o professor precisa eles se unem busca força para ajudar o professor no que ele precisa (Bia – P/SC).

O envolvimento do corpo técnico no processo de inclusão se deu por meio de: "reuniões onde todo o corpo docente da escola é convocado

sempre é dado ênfase no processo de inclusão, conversas entre funcionários que já tem alguma experiência com outros que apresentam grandes dificuldades" (Ada-SC); "de forma peculiar, cada necessidade é atendida de acordo com o momento. Todos ajudam como é possível" (Iany – SC). E, tentando em sua maioria "se especializar para ficarem sempre melhor seus aprendizados" (Jane-SC).

Todos os esforços relatados pelos professores no sentido de implementar a inclusão, tais como: reuniões, conversas e a busca de novas aprendizagens, fazem parte do contexto escolar. Contudo, não há ações definidas pela escola para (re)direcionar o que fazer e como fazer para facilitar e garantir a participação e o envolvimento neste processo. Entretanto, entre os professores, há quem diga que o envolvimento dos servidores no processo de inclusão deixa a desejar, outros, que não há envolvimento. Desta forma, há divergências nas falas dos professores. No entanto, vale destacar que "contar com o apoio do colega professor(a), gestor, funcionários, família, etc. ou mesmo dos estudantes é fundamental para desenvolver a confiança e o envolvimento no processo de mudança" (DUK, 2006, p. 124).

Alguns estudantes com necessidades educacionais especiais reconhecem a importância da inclusão, de conviver e aprender com as diferenças. Isto fica evidente na fala do estudante Paulo, quando diz: "A inclusão surdo e ouvinte é boa. Todos juntos é melhor". O estudante João também com surdez destaca a importância da inclusão para a troca de informações e a interação. Esta fala dá voz ao grupo de pessoas com surdez, que defendem a inclusão com qualidade na escola regular, ou seja, são contrárias a outro movimento de surdos, que conquistaram a mídia após a "Conferência Nacional de Educação", no ano de 2010, defendendo a escola especializada.

> No ano de 2010, durante a Conferência Nacional de Educação a discussão evidenciou com a divisão de opinião sobre o assunto. Entretanto, na votação das propostas passou a que defendia uma escola inclusiva. Insatisfeitos com os rumos da Conferência, logo os defensores da escola especializada, manifestaram por meio de um movimento público em defesa da escola especializada (ARAÚJO, 2012, p. 21).

Araújo (2012), em seus estudos, também, constatou existir um grupo significativo de surdos que não defendem a escola só para surdos,

defendem a escola inclusiva e bilíngue, onde possam aprender juntos, atendendo as necessidades específicas de cada um.

> Entretanto, as pessoas surdas juntamente com o grupo de defensores da escola inclusiva não apareceram na mídia para emitir suas opiniões. O que caracterizou como um desejo generalizado da "comunidade surda" pela opção pela escola especializada. O que não reflete a realidade. Grupos organizados de pessoas surdas questionam a forma como vem se dando a educação. Lutam por uma educação de qualidade. Entretanto, são contrários à segregação, à separação. Desejam uma escola que seja de fato inclusiva capaz de atender todas as diferenças humanas (ARAÚJO 2012, p. 21).

Persistir na luta pela inclusão é persistir na busca pela qualidade da educação pública. Cabe dar visibilidade também às pessoas com surdez, aos educadores, às instituições e aos pesquisadores que persistem na busca pela inclusão, em uma escola capaz de atender a todas as pessoas e também cada uma, segundo sua necessidade específica.

Embora já apresente melhorias em sua estrutura física, bem como, na comunicação e informação, com a presença de intérpretes nas salas comuns da EJA, o processo de acessibilidade na escola pesquisada não está consolidado, uma vez que as adaptações nos espaços não são suficientes para atender de forma satisfatória todas as pessoas que dependem de ambientes acessíveis em todas as dimensões contempladas neste conceito.

O fato da escola não ter rampa nem sinalizadores para pessoas cegas é considerado pelos professores que o processo de inclusão ainda não está concluído, havendo muito ainda por fazer. Os estudantes também percebem a falta de acessibilidade nas principais dependências da escola quando observam que os banheiros ficam trancados e que o bebedouro está inadequado para estudante usuário de cadeira de rodas. Vale lembrar que o estudante com deficiência física foi um entre os que abandonaram a escola. Assim sendo, constatamos que as poucas adaptações que foram feitas nos espaços não estão sendo viabilizadas para quem precisa.

b) Projeto Político Pedagógico

O Projeto Político Pedagógico da escola, instrumento de planejamento fundamental, não foi possível comprovar sua existência, contrapondo as determinações legais existentes que dispõem sobre a necessidade de ações norteadas por este instrumento, bem como, os benefícios e

possibilidades que podem ser projetadas para melhorar a qualidade do ensino na escola. A relação escola-família e comunidade se resumem na frequência a alguns eventos da escola quando são convidados. Não existe o comprometimento político da escola e/ou do poder público para fortalecer a participação e a relação escola/família/comunidade.

c) Prática educativa: processo ensino-aprendizagem

Os relatos sobre as práticas educativas vivenciadas, variam entre as pessoas que consideraram o trabalho árduo e que exige mais empenho e olhar amplo, e, as que consideram as experiências positivas, gratificantes, desafiadoras e foram tocadas de forma amorosa com a convivência com as diferenças. Contudo, devido aos diversos fatores que interferem no processo, as práticas educativas, em sua maioria, ainda não convergem para os princípios norteadores da prática inclusiva. Uma estudante com baixa visão referiu-se ao processo ensino-aprendizagem da escola, como difícil, que aprende algumas disciplinas e outras não, pela forma de ensinar dos professores.

> *Eu não aprendo da forma que eles ensinam porque é meio difícil pra gente aprender. Mas, em algumas matérias eu aprendo, mas nem todas eu aprendo, porque tem professor que tem a letra pequena e não dá pra mim enxergar. Tem gente que escreve pra mim e não escreve bem, não dá para entender direito. Então eu só peço a resposta do quadro. Então, assim eu não aprendo. Pra eu entender é a maior dificuldade, porque fala assim: "Senta lá na frente". Mas, o que adianta sentar lá na frente se eu não vou enxergar do mesmo jeito?! Antigamente eu sentava na frente, mas eu enxergava, um pouquinho, mas enxergava. Agora para sentar lá na frente eu tenho que estar lá em cima do quadro, não enxergo mais como enxergava antes. Então, antes ficar lá no cantinho com uma colega me ensinando do que sentar lá na frente e empatar os professores* (Isabel – E).

O relato da estudante Isabel possibilita uma reflexão sobre a forma que o ensino e a aprendizagem vêm se concretizando na escola. O desconhecimento de alguns professores sobre as adaptações que os estudantes com baixa visão têm direito e que são fundamentais para que consigam acessar os conhecimentos e participar em igualdade de condições. Assim, segundo Sá, Campos e Silva, (2007, p. 18) "as atividades realizadas devem proporcionar prazer e motivação, o que leva à intencionalidade e esta desenvolve a iniciativa e a autonomia,

que são os objetivos primordiais da estimulação visual". Um estudante com surdez comentou:

> *dentro da sala de aula a professora lá no quadro e eu só fazia cópia. Alguns alunos ouvintes conversando e eu lá, sem conversar, eu quieto, na minha, como um folgado. Às vezes saía, ia conversar com outros surdos, eu voltava pra sala de aula, eu esperava essa situação do professor. Pra mim era muito difícil. Aprender é muito difícil. Ficavam conversando oralmente português e eu ficava curioso pra eu aprender como é, o que é. Isso é importante, ser inteligente é importante, mas era muito difícil porque não conversavam em sinais e eu perguntava para o professor ele dizia: "Não sei, é particular deles". Era difícil pra mim* (João – E).

O estudante chama a atenção para realidades que ainda fazem parte do cotidiano de várias escolas. As práticas educativas que se resumem em cópias. A professora copia no quadro e o estudante copia no caderno. O estudante ressaltou ainda que "aprender é muito difícil", nem mesmo sua curiosidade e vontade de se envolver acompanhando, acessando todas as informações, nem as determinações legais sobre os direitos ao acesso a comunicação e informação, foram suficientes para garantir o seu direito. Segundo Glat (2007, p. 55), as barreiras de comunicação "afetam não só o acesso à informação de modo geral, mas também prejudicam diretamente a aprendizagem escolar".

O processo de ensinar e aprender em tempos de inclusão envolve vários fatores que perpassam pelas convivências, concepções e diversas formas de manifestações que compõem as tessituras e vivências nas escolas.

> O convívio cria demandas as quais se repetem, e muitas vezes o educador necessita consultar o próprio educando para delinear o procedimento pedagógico mais adequado. A prática de se dirigir ao aluno, além de desejável, é viabilizadora de inclusão no cotidiano da escola (GLAT, 2007, p.135).

Os estudantes sabem reconhecer quem está preocupado ou não com o processo de ensino-aprendizagem, bem como quem sabe explicar ou não o assunto da aula.

> *Tem professor que não sabe explicar, aí demora, demora e eu não entendo nada, mas tem outros professores que explicam bem. Não estou recriminando nenhum tipo de professor, cada um tem o seu jeito de explicar, só que tem que explicar um pouco melhor para poder entender* (Isabel – E).

Os estudantes reconhecem que cada professor é único e tem sua forma de trabalhar, no entanto, tem consciência da necessidade dos professores melhorarem suas práticas. Outros atribuem à disciplina, o fato de ser boa ou ruim, face às atitudes dos professores. Quando encontram apoio dos professores, logo dizem gostar da disciplina porque a professora é boa. Um estudante chama a atenção que a fala é direcionada para o ouvinte e que o surdo não entende nada.

Os estudantes também consideram a avaliação muito difícil, pela falta de adaptação do instrumento prova. Outros atribuem ao intérprete o motivo de conseguirem realizar a avaliação. Há os que dizem que marcam só o X, e os que até denunciam as cobranças de provas. Há entre os estudantes, os que dizem que só marcam o *"X"*. Essas situações evidenciam que não há uma preocupação de fato com a aprendizagem dos educandos e sim com a nota que possivelmente será comprovada, por meio do instrumento no qual o estudante marcou "X".

Outra situação evidenciada foi a falta do intérprete durante a realização de algumas provas, o que dificulta e nega o direito da pessoa com surdez. Por meio das falas dos estudantes, percebemos que o instrumento prova para obtenção de notas, ainda é utilizado de forma privilegiada na escola. E que o uso desse instrumento como única forma de avaliação não respeita as necessidades específicas de cada um, uma vez que não se amplia a fonte para a estudante de baixa visão e não se providencia o apoio necessário para todos os estudantes que precisem no momento de realização das provas. As provas realizadas na escola são do:

> *tipo a "Provinha Brasil" e as "Olimpíada de Matemática". Para eu enxergar é a maior dificuldade, eu forço a minha vista e saio de lá chorando, porque dói demais minha vista. A do ano passado eu recebi ampliada. O simulado eu recebi igual aos outros, pra eu enxergar também foi a maior luta, mas eu consegui. Eu tirei três pontos no simulado, não tirei a nota máxima porque eu não tava conseguindo enxergar direito. Valia cinco. Eu estudei, eu me preparei, mas estava muito ruim pra mim* (Isabel – E).

A estudante relatou sua dificuldade para enxergar o tamanho da fonte nas provas oficiais e nas provas da própria escola. Destacou um avanço em relação às provas oficiais que começaram a chegar às escolas com fonte ampliada. Contudo, ainda prevalece na escola o esforço do estudante em detrimento de uma prática avaliativa inclusiva. De

acordo com as Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a avaliação pedagógica deve ser considerada:

> [...] como processo dinâmico considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto às possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor. No processo de avaliação, o professor deve criar estratégias considerando que alguns alunos podem demandar ampliação do tempo para a realização dos trabalhos e o uso da língua de sinais, de textos em Braille, de informática ou de tecnologia assistiva como uma prática cotidiana (BRASIL, 2008, p. 11).

Ao perguntar se existe apoio na hora da prova, a estudante de baixa visão foi objetiva em dizer: *"Não"*. Todos os alunos com surdez destacam o apoio da intérprete, entretanto, apenas um diz que os professores às vezes ajudam. Nenhum indica que a avaliação respeita as suas singularidades.

d) Dificuldades no processo de inclusão escolar

Uma das dificuldades apontadas pelos alunos foi a de comunicação entre os alunos surdos e os ouvintes. Outro fator mencionado pelos estudantes foi existir ainda na escola discriminação.

> *Nem todo mundo me aceita do jeito que eu sou. Eu sou assim, branquinha, né? Bem branquinha. Então tem meninos que quando eu passo ficam zoando assim: "Ai meu Deus! Que susto! Vi um fantasma!" Mas tem outros que só dizem assim: "Lá vem a Lady Gaga!" E eu só falo assim: "Oi!". Não estou nem aí. Se eu for discutir por isso, eu fico com problema psicológico. Então é melhor deixar de mão (Isabel – E).*

Esse relato demonstra atitudes de preconceito e discriminação que fazem gerar a exclusão no interior das escolas. A estudante referiu-se à discriminação pelo fato de ser "branquinha", não fez menção a sua deficiência visual. A estudante Maria, com surdez, percebe a falta de sensibilidade de alguns professores com relação à estudante de baixa visão.

> *Junto com nós alunos surdos, temos também os de baixa visão. Eles, juntamente com os surdos, e os professores não ajudam. A questão da baixa visão fica difícil pra eles também dentro da sala de aula, o professor*

> *escrevendo no quadro, o de baixa visão não enxerga e é difícil pra eles também.* [...] *Alguns professores falam com ela que ela tem que se esforçar. Então, os professores têm que ter mais educação para passar as atividades, os conteúdos para os alunos, porque a menina de baixa visão, como ela vai enxergar do quadro? Fica muito difícil, isso não é bom.*

e) Necessidades educacionais

Os sujeitos pesquisados apontam para o fato de que precisam ser melhoradas as práticas educativas, em termos de atendimento educacional especializado ao educando com necessidades educacionais especiais. Este atendimento não está priorizado entre os apoios importantes para o processo de inclusão dos estudantes da EJA, uma vez que na escola os atendimentos não são ofertados em sua totalidade e os que são ofertados, são frequentados por apenas 16% dos estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados na Educação de Jovens e Adultos.

Entre as principais necessidades apontadas pelos professores destaca-se a formação, que perpassa pela oferta de "cursos gratuitos para os educadores, locais mais apropriados e acolhedores, carros apropriados para buscá-los quando necessário" (Rosita – P/SC); "formação na área, Especialização, cursos" (Neta – P/SC); "o conhecimento sobre a prática" (Lia – P/SC); "aulas práticas e teóricas e compreensão das profissionais que atendem" (Iany – P/SC).

Os docentes destacaram que não tiveram formação para atuar na EJA no processo de inclusão, não realizaram nenhum curso específico e nem tiveram orientação para desenvolver na prática a educação inclusiva.

> A Formação Continuada é necessária em qualquer área de atuação. Frente ao novo paradigma da inclusão, percebemos que há muitos desafios a serem vencidos e conhecimento a ser produzido, para que a conquista de uma Educação Inclusiva seja alcançada. Um desses desafios, sem dúvida nenhuma, se relaciona ao fato de que muitos professores não estão preparados para lidar com a diversidade, especificamente aquela decorrente de necessidades educacionais especiais (CAPELLINI; MENDES, 2004, p. 2).

Entretanto, existem docentes que ressaltam aprender com as experiências vividas, ou seja, "quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender" (FREIRE, 2011, p. 2), bem como, que a busca pela formação vem se manifestando também como uma busca

pessoal e individual e não com uma concretização política. Desta forma, a formação de professores continua sendo um desafio para o Sistema de Ensino e para a escola que não possui um plano de ação destinado ao processo contínuo de busca de conhecimento e troca de experiência entre os profissionais da escola. Conforme Mantoan e Prieto (2006, p. 57):

> a formação continuada do professor deve ser um compromisso dos sistemas comprometidos com a qualidade do ensino que nesta perspectiva, devem assegurar que sejam aptos a elaborar e a implementar novas propostas e práticas de ensino para responder às características de seus alunos, incluindo aquelas evidenciadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais.

Durante as observações desenvolvidas nesta pesquisa, foi possível constatar que as formações não conseguem atender necessidades básicas dos professores para desenvolverem suas práticas nos atendimentos. Como exemplo, habilidades para manusear os recursos de Tecnologia Assistiva disponíveis na Sala de Recurso Multifuncional. Existem alguns recursos que permanecem intocáveis, ainda nas caixas, pelo fato dos professores não saberem utilizar, entre os quais, as pranchas de comunicação alternativa, *softwares Boardmaker*, disponibilizados pelo Ministério da Educação.

Este fato nos leva a questionar: como vem sendo desenvolvida e o que está sendo priorizado nas formações para o Atendimento Educacional Especializado? Por que os professores que passaram por várias formações ainda não conseguem utilizar os recursos que existem para favorecer a aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais especiais? Estes e outros entraves vêm tecendo as contradições na implantação da política e nas práticas de inclusão na região.

Outras necessidades apontadas pelos professores estão diretamente relacionadas à melhoria na estrutura física, aos recursos, ao uso de tecnologias e a acessibilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio de nossas reflexões sobre o processo de inclusão na Educação de Jovens e Adultos da escola "Roda de Sisos", apresentamos os conflitos nos sistemas de ensino no processo de implantação da política

inclusiva e as contradições evidenciadas no contexto educacional de Altamira.

Novamente recorremos à linha "abissal" que distancia o que está estabelecido como objetivo da política nacional e que se concretiza na prática. De um lado da linha, encontram-se, teoricamente, as políticas e o direito; e, do outro lado, os que continuam com seus direitos negados, sem acessar as políticas públicas, pessoas com idades diversificadas, principalmente, jovens e adultos, com e sem necessidades educacionais especiais, que ainda não conseguem acessar a escola pelo desconhecimento de seus direitos e por falta de uma política comprometida com todas as dimensões da inclusão. Quando conseguem acessar a escola, as práticas pedagógicas desenvolvidas ainda não são capazes de garantir o direito à participação e à aprendizagem.

A concretização dos objetivos da política inclusiva ainda demanda comprometimento do poder público e das pessoas da sociedade civil, no sentido de superar práticas excludentes herdadas de determinadas épocas históricas e reproduzidas na escola, bem como, da superação do caráter exclusivo da Educação Especial em tempos de Inclusão. As práticas desenvolvidas na EJA na escola "Roda de Sisos" ainda não promovem a inclusão, contribuindo com o elevado índice de abandono, de 52,3 %, entre os estudantes da EJA com e sem necessidades educacionais especiais. Entretanto, as necessidades pedagógicas e de formação dos professores, constituem a tessitura como fatores que interferem ou impedem a realização das práticas inclusivas e têm dificultado o processo de inclusão.

A maioria dos professores ainda possui necessidade de formação e de conhecimento sobre tecnologia e como lidar com ela, bem como, apoio e materiais didáticos. Um número significativo de professores nunca recebeu formação específica para atuar na EJA no contexto da Educação Inclusiva. Na Sala de Recurso Multifuncional, falta conhecimentos e habilidades específicas para trabalhar com os recursos existentes. Assim, a formação para a inclusão ainda não constitui uma política prioritária da escola e do sistema educacional municipal.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Monica Dias de. **Tessituras da Inclusão na Educação de Jovens e Adultos no Município de Altamira-Pará**. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2013.

ARAÚJO, Monica Dias de. **Problematização acerca do processo de escolarização das pessoas com surdez no Município de Altamira – Pará**. Monografia (Especialização em Libras) – Faculdades Integradas de Jacarepaguá, Rio de Janeiro, 2012a.

ARAÚJO, Monica Dias de. A produção imagética como possibilidade de desenvolvimento de práticas educativas inclusivas. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; ARAÚJO, Monica Dias de; CAETANO, Vivianne Nunes da Silva (Orgs.). **Epistemologia e Educação: reflexões sobre temas educacionais.** Belém: PPGED/UEPA, 2012b.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edição 70, 1995.

BRASIL, **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos "VI CONFINTEA"**. Subsecretaria de Edições Técnicas, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação**. Diretrizes Operacionais para Educação Especial na Educação Básica/ Secretaria de Educação Especial – MEC/SEESP**, Centro Gráfico, 2008.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fiallho & MENDES, Enicéia Gonçalves. **Formação Continuada de Professores para a Diversidade**. Porto Alegre: Educação, 2004.

DUK, Cynthia. **Educar na Diversidade:** material de formação docente. 3. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

FERREIRA, Windys B. EJA & Deficiência: Estudo da oferta da modalidade EJA para estudantes com deficiência. In: AGUIAR, Marcia Angela da S. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos:** o que dizem as pesquisas. Recife: Autores Associados, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Tolerância.** São Paulo: Editora da UNESP, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GLAT, Rosana (org.).**Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim (Orgs.). **Inclusão Escolar:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Saberes, Imaginários e Representações Sociais na Educação Especial:** a problemática ética da "diferença" e da exclusão social. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Leituras Freireanas sobre educação**. São Paulo: UNESP, 2003.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (Org.). **Formação pedagógica de educadores populares:** fundamentos teórico-metodológicos freireanos. Belém – Pará: CCSE – UEPA – NEP, 2011.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Política de Educação Inclusiva nas escolas: trajetórias de conflitos. In: JESUS, Denise; BAPTISTA, Claudio Roberto; BARRETO, Maria

Aparecida; VICTOR, Sonia Lopes (Orgs.). **Inclusão práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa & MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SÁ, Elizabet Dias de; CAMPOS, Izilda Maria de; SILVA, Myriam Beatriz Campolina. **Atendimento Educacional Especializado - Deficiência visual**. São Paulo : MEC/SEESP, 2007.

SOUZA, Roseane Rabelo. **Representações Sociais de professores sobre a inclusão escolar de educandos com necessidades educacionais especiais.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2009.

UNESCO, **"Marco de Ação de Belém"**. Brasília, 2010.