

A Educação especial como inclusão escolar: Estudo de caso sobre a Deficiência Intelectual na EJA.

Special education as school inclusion: Case Study on Intellectual Disability in EJA.

Marta dos Santos da Silva Rodrigues

Funcionária Pública da Secretaria Municipal de Educação de Santana/AP.

E-mail: marta.regirodrigues@gmail.com

Silma de Oliveira Ferreira

Funcionária Pública da Secretaria Assistência Social de Ferreira Gomes/AP.

E-mail: silma.impar@gmail.com

Sueli de Souza França

Funcionária Pública da Secretaria Municipal de Educação de Santana/AP.

E-mail: professora_ap@hotmail.com

Resumo

Este estudo investigou os mecanismos de inclusão de um aluno deficiente intelectual – DI na Educação de Jovens e Adultos – EJA, na Escola Municipal de Educação Básica Piauí, na rede pública de Santana/AP. Através de pesquisa bibliográfica e de campo com característica de estudo de caso foram investigadas as dificuldades/limitações de alunos e professores, a dinâmica e metodologias utilizadas em sala de aula, visando identificar os fatores que contribuem para resultados pouco eficazes no processo ensino-aprendizagem do aluno DI. A coleta de dados ocorreu através da observação, sociometria, aplicação de questionários durante entrevistas estruturadas e semiestruturadas realizadas com alunos DI, sua responsável legal, professores, gestor escolar, pedagogo e colegas de classe sem DI. Os resultados da investigação evidenciaram que apesar dos avanços nas Leis, da atuação do MEC e da aparente defesa da educação inclusiva, o aluno DI não está recebendo atendimento apropriado na classe regular, no sentido da inclusão, que promova aprendizado efetivo.

Palavras-chave: Inclusão. Educação Especial. Deficiência Intelectual. EJA.

Abstract

This study investigated the mechanisms of inclusion of an Intellectual Disabled (ID) student in Youth and Adult Education – EJA, at the Municipal School of Basic Education Piauí, in public schools of Santana/AP. Through literature and field research with case study feature we investigated the problems / limitations of students and teachers, the dynamics and methodologies used in the classroom, to identify the factors that contribute to ineffective results in learning and teaching process of an student ID. Data collection occurred through observation, sociometry, questionnaires for structured and semi-structured interviews with students ID, his legal guardian, teachers, school management, pedagogue and without ID classmates. The research results showed that despite advances in Laws, the MEC acting and the apparent defense of inclusive education, the student DI is not receiving appropriate care in the regular class, the inclusion that promotes effective learning.

Key words: Inclusion. Special Education. Intellectual Disability. EJA.

Introdução

Este artigo é o resultado de estudo e pesquisa sobre o deficiente intelectual e sua inclusão no ensino regular. Muito se tem discutido sobre as melhores maneiras para desenvolver trabalhos exitosos na aprendizagem, especialmente no que se referente às pessoas com deficiências¹ ou com necessidades específicas. Essa discussão abrange o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual (DI) na Educação de Jovens e Adultos (EJA), no que se refere aos mecanismos de diagnóstico, acompanhamento, capacitação dos profissionais que atuam com tais discentes.

Partindo da hipótese de que a inclusão escolar dos alunos com DI na EJA carece de estratégias eficazes e eficientes para dirimir as dificuldades e limitações em sua oferta para uma educação de qualidade, as pesquisadoras investigaram o processo de ensino-aprendizagem sobre a inclusão do aluno DI na 1ª etapa da EJA da Escola Municipal de Educação Básica Piauí, na rede municipal de ensino de Santana. Para atingir os objetivos da pesquisa, foram realizados levantamento bibliográfico, pesquisa de campo e a observação participativa, utilizando o método do estudo de caso, através de abordagens quantitativa e qualitativa, a fim de obter uma compreensão ampla acerca do universo pesquisado, no que se refere às especificidades dos alunos com DI inclusos na EJA (aspectos sócio econômicos, familiares, culturais), da comunidade escolar, do processo ensino-aprendizagem.

A pesquisa de campo foi realizada na Escola Municipal de Educação Básica Piauí, no município de Santana/AP, em uma turma da 1ª etapa do Ensino Fundamental no sistema regular de ensino/EJA, horário noturno, que tem, em seu currículo escolar as disciplinas: Português, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes e Educação Física. O foco das observações foram as dificuldades/limitações dos alunos matriculados, observando as dinâmicas metodológicas utilizadas em salas de aula do ensino regular e do atendimento educacional especializado (AEE) e o processo de interação social em sala de aula, com a comunidade escolar e com a família.

¹ Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas. (Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em seu Art. 1º).

A pesquisa de campo ocorreu com visitas à escola e à residência do aluno DI, sendo utilizados os instrumentos de observação participante, sociograma (Anexo A), questionários específicos (Anexos B, C, D, E, F, G e H), utilizados durante entrevistas dirigidas.

Os sujeitos da pesquisa foram: um Gestor Escolar; um Pedagogo; três Professores do Ensino Regular, identificados como P1 (Professor de Matemática, Geografia e Ciências), P2 (Professor de Português, História e Artes) e P3 (Professor de Educação Física); uma Professora do Atendimento Educacional Especializado - AEE, identificada como P4; um aluno DI, identificado como ADI; oito alunos sem necessidades específicas, matriculados na mesma turma, dos quais, cinco são mulheres, identificadas como AF1, AF2, AF3, AF4 e AF5, e três são homens, identificados como AM1, AM2 e AM3; a irmã do aluno DI, responsável pelo mesmo, identificada como IR.

O ADI pesquisado tem 42 anos de idade, é solteiro e não trabalha. O aluno, além de ser DI (tem laudo), não fala, apesar de ter boa audição. É assíduo e pontual na escola e realiza Atendimento Educacional Especializado no mesmo horário da aula (noturno), às terças e quintas feiras.

Quanto ao perfil geral da turma, os alunos estão na faixa etária de 15 a 42 anos, são de Santana, Mazagão e Macapá e de municípios do estado do Pará (Breves e Barcarena); as alunas exercem as atividades do lar e do mercado informal como diarista; entre os alunos, um não trabalha, um tem emprego regido pela CLT²: trabalha como Tapa-buracos para uma empresa prestadora de serviços da Prefeitura Municipal de Macapá e um está exercendo atividades na informalidade da construção civil (Ajudante de Pedreiro).

Referencial teórico

Nos últimos trinta anos a instituição escolar vem sendo desafiada a ser eficiente na garantia de uma cultura comum a todos os educandos, respeitando suas necessidades educacionais individuais e dispondo de serviços, recursos e estratégias (salas de recursos multifuncionais/apoio pedagógico, capacitação de professores e equipe técnica, atendimento educacional especializado, dentre outros). Contudo ainda se observa a necessidade de

² Consolidação das Leis do Trabalho

mudanças mais consistentes e significativas a fim de que essas garantias se concretizem no cotidiano das escolas e na vida social como um todo.

Os jovens e adultos com deficiências compõem uma grande parcela da população analfabeta do mundo; segundo Oliveira (2013), isso se deve à ausência de oportunidades de acesso à educação escolar na idade apropriada. Assim, apesar da legislação existente – LDB, Art. 4º, itens III, IV e VI³ – percebe-se que muito há a ser feito no sentido de garantir o acesso e permanência dessa parcela da sociedade no ambiente escolar.

Barbosa (2013, p. 9) afirma

A deficiência intelectual está inserida em sistemas categoriais há séculos, figurando como demência e comprometimento permanente da racionalidade e do controle comportamental. Essa compreensão pode ter contribuído para a manutenção de preconceitos e pode ter influenciado os pensamentos e atitudes discriminatórias acerca da deficiência intelectual, como se verifica em nossa sociedade. (BARBOSA, 2013, p. 9)

Percebe-se, assim, um desconhecimento acerca da deficiência intelectual e um enraizamento histórico do preconceito decorrente dessa ignorância conceitual.

De acordo com Bins (2013), historicamente as pessoas com deficiência intelectual foram excluídas ou mantidas invisíveis por serem consideradas indignas de conviver na sociedade e não possuíam direito à educação escolar. Foram necessários séculos de estudos para entender algumas deficiências, que estavam sempre associadas a crenças sobrenaturais, religiosas e supersticiosas. Porém as marcas sociais dessa condição de exclusão são vivenciadas até hoje.

As leis que regem o processo inclusivo escolar são muito recentes, começaram com algumas iniciativas que faziam referência à inclusão escolar: LDBEN (Lei nº 4.024/61); Lei nº 5.692/71 (que alterou a LDBEN de 1961); Constituição Federal de 1988; criação do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP/MEC, dentre outros; contudo, seus pressupostos ainda eram construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem.

³ Art. 4º - O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria; VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando.

O marco legal do processo inclusivo educacional é a Declaração de Salamanca (1994), respaldada pela Convenção dos Direitos da Criança (1990) e pela Declaração sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), documento que desencadeou um processo mundial de mudanças em políticas públicas com o objetivo de garantir o direito à educação de grupos sociais em situação de desvantagem e risco contínuo de exclusão. No Brasil, esse documento passou a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva, como a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), em seu artigo 59, que preconiza:

... que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e; a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. (BRASIL, 1996)

Em consonância com esse movimento, em 1997 o § 22º da Agenda para o Futuro da Declaração de Hamburgo (CONFITEA, 1999) veio reafirmar o direito de jovens e adultos com deficiência à escolarização e alfabetização. Observa-se, a partir daí um grande avanço nas políticas educacionais destinadas às pessoas com necessidades específicas, como o Plano Nacional de Educação (PNE), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007), dentre outras leis e políticas, que também foram criadas com o objetivo de amparar e garantir a inclusão social e acessibilidade a esse público.

Metodologia

PROCEDIMENTO DA INVESTIGAÇÃO

Inicialmente foi realizada a revisão bibliográfica para fundamentar, quanto ao referencial teórico produzido por alguns autores que discorrem sobre DI na EJA, a fim de ampliar o conhecimento das autoras acerca do assunto e das leis que regem o processo inclusivo escolar; em seguida houve a fase da coleta de dados, com as etapas: observação, aplicação do questionário sociométrico, entrevistas dirigidas com o aluno DI e sua

responsável legal, professores, gestor escolar, pedagogo e colegas de classe sem DI, com o objetivo de investigar as dificuldades e limitações de alunos e professores, na dinâmica metodológica utilizada em sala de aula, para identificar os fatores que contribuem para resultados pouco eficazes no processo ensino-aprendizagem do aluno DI e responder ao problema levantado na hipótese.

A pesquisa de campo foi realizada na Escola Municipal de Educação Básica Piauí; o contato inicial foi feito com o Gestor Escolar que, mediante recebimento da Carta de Apresentação da instituição IFAP (Anexo I), autorizou a realização da pesquisa na escola. Foi realizada também visita à residência do ADI.

SUJEITOS DA PESQUISA

TABELA 1 – Distribuição dos Informantes

Segmentos	Qtd	Sujeitos pesquisados
Quadro técnico-administrativo da escola	02	Diretor e pedagogo
Discentes da 1ª etapa da EJA	08	Alunos sem deficiência intelectual
Discentes da 1ª etapa da EJA ADI	01	ADI - Aluno com Deficiência Intelectual
Docentes da 1ª etapa da EJA	03	Professores do Ensino Regular (P1, P2 e P3).
Docente do AEE	01	P4 - Professora do Atendimento Educacional Especializado
Comunidade escolar (irmã do ADI envolvido na pesquisa)	01	IR - Irmã do ADI

Fonte: Organizado pelas pesquisadoras

Resultados e Discussões

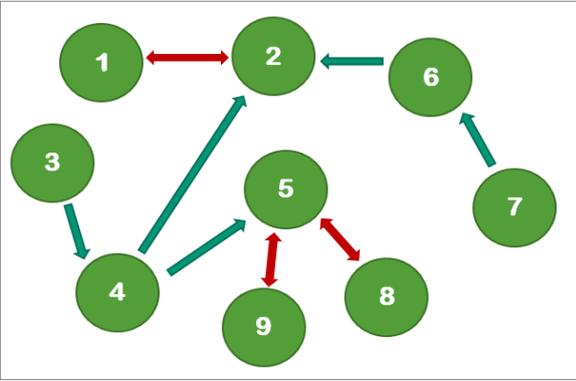
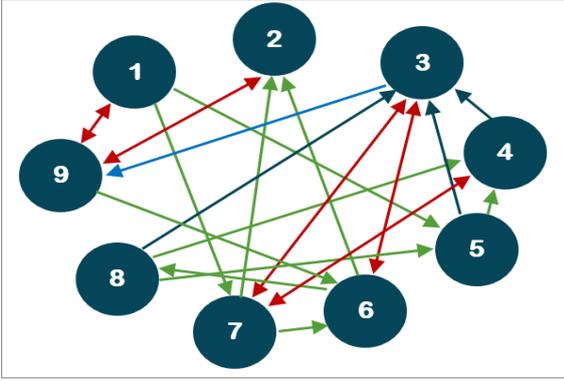
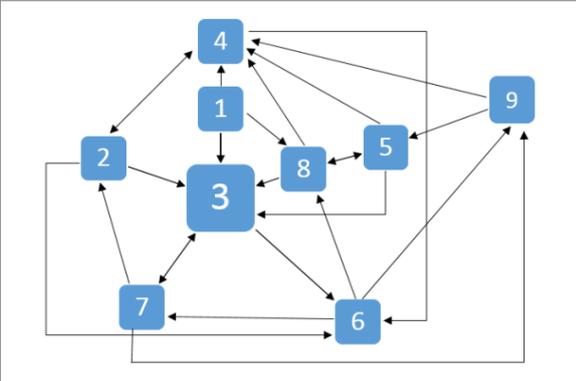
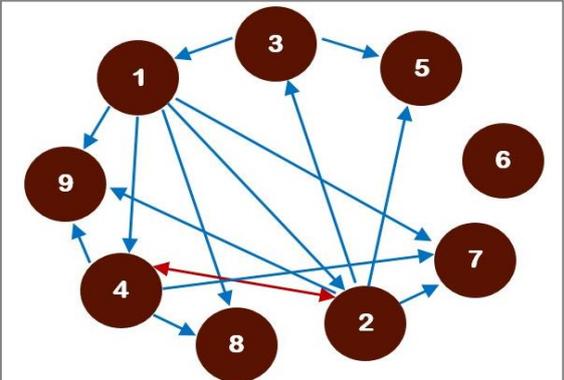
OS DISCENTES

Para análise das relações existentes na turma pesquisada foram coletados dados através de entrevistas com nove alunos (cada aluno foi identificado numericamente para preservar sua identidade), e utilizou-se a técnica da Sociometria⁴ para a geração do Sociograma. Conforme Moreno (1992), o padrão do universo social é invisível, mas os gráficos podem torná-lo visível. Assim, a sociometria foi utilizada visando analisar de forma simples os relacionamentos, afinidades e rejeições no grupo e compreender o lugar ocupado

⁴ Avaliação das relações grupais com origem em Jacob Levi Moreno (1889-1974), psiquiatra americano que estudou os grupos sociais a partir das atrações e rejeições manifestados em um grupo.

pelo ADI no mesmo. Os questionamentos foram bastante informais e lúdicos, a fim de obter respostas mais espontâneas (Anexo A), utilizando-se critérios afetivos (amizade, simpatia) e interativos (colaboração, contribuição).

APLICAÇÕES DO SOCIOGRAMA

<p>A primeira pergunta objetivou identificar acerca das preferências individuais entre as pessoas. (Critério afetivo)</p> <p>GRÁFICO 1 – Preferência individual</p>  <ul style="list-style-type: none"> ➤ Mais preferidos: 2 e 5; ➤ Menos preferidos: 3 e 7; ➤ Reciprocidades entre: 1-2, 5-8, 5-9 	<p>O segundo questionamento objetivou identificar acerca das preferências por grupos de pessoas. (Critério afetivo)</p> <p>GRÁFICO 2 – Preferência grupal</p>  <ul style="list-style-type: none"> ➤ Mais preferidos: 3, 6 e 7 ➤ Menos preferidos: 1 e 8 ➤ Reciprocidades: 1-9, 2-9, 3-6, 3-7, 4-7
<p>O terceiro questionamento objetivou identificar acerca das preferências seletivas de grupos de pessoas. (Critério afetivo)</p> <p>GRÁFICO 3 – Preferência Seletiva de um Grupo de Pessoas</p>  <ul style="list-style-type: none"> ➤ Mais preferidos: 2, 3, 4, 6 e 8; ➤ Menos preferidos: 1, 5, 7, e 9; ➤ Reciprocidades: 2-4, 3-7, 5-8. 	<p>O quarto questionamento objetivou identificar acerca das rejeições de grupos de pessoas. (Critério interativo)</p> <p>GRÁFICO 4 – Rejeição de um Grupo de Pessoas</p>  <ul style="list-style-type: none"> ➤ Mais rejeitados: 9 e 7; ➤ Menos rejeitado: 6; ➤ Reciprocidade entre: 4-2.

Fonte: Organizado pelas pesquisadoras

A partir da apuração dos resultados, de modo geral não foi observada a formação de subgrupos, nem o estabelecimento de vínculos permanentes ou duradouros; além disso, a ocorrência de aceites⁵ e não-aceites⁶ variaram muito nas diferentes situações propostas. Essas constatações podem ser indicativas de escolhas feitas aleatoriamente, o que caracteriza grupos de pessoas que pouco se conhecem ou são pouco integradas. Assim, percebeu-se que o ADI não foi escolhido por nenhum dos colegas, quando a situação apresentada propunha escolher uma única pessoa para conviver em isolamento durante longo tempo (Sociograma 1). Não foram encontrados, na bibliografia pesquisada, estudos de autores sobre situações semelhantes. Contudo, observou-se que essa rejeição ocorreu com mais um aluno da turma, sem nenhum tipo de deficiência. Portanto, não é possível afirmar que o fator DI tenha sido o motivador dessa rejeição.

Nas situações que propunham a escolha de um grupo de pessoas (Sociogramas 2 e 3), observou-se que o ADI apresentou maior visibilidade, destacando-se como um dos mais aceites, chegando a ser escolhido por 5 (cinco) pessoas nas duas situações, havendo reciprocidade com 2 (duas) delas no Sociograma 2 e mantendo a reciprocidade com uma delas no Sociograma 3. Assim, pode-se inferir sobre a existência de um “laço interpessoal” entre os sujeitos 3 (ADI) e 7, ou “tele” que, segundo Moreno (1975) é empatia recíproca; de acordo com Nery (2014) esse fator pode tornar possível a complementação dos papéis sociais, viabilizando ação conjunta.

Na situação em que se avaliou o nível de rejeição de um grupo de pessoas (Sociograma 4), o ADI foi rejeitado por apenas 1 (uma) pessoa, enquanto que 5 (cinco) outros alunos foram rejeitados por 2 (duas) ou mais pessoas. Considerando-se que a situação proposta possuía critério interativo, ou seja, relacionava-se à colaboração em grupo, é possível inferir que o ADI é visto por grande parte dos colegas como uma pessoa com capacidade de contribuição e merecedor de confiança. De acordo com Almeida (1999) o sentimento de segurança e aceitação entre os participantes de um grupo favorece o fortalecimento da autoestima e da autoimagem perante outros grupos.

⁵ Possuem positiva preferência social.

⁶ Os rejeitados e negligenciados.

Através dessa análise observa-se que o ADI tem uma boa aceitação em sala de aula, o que é corroborado pelas respostas dos alunos durante as entrevistas realizadas individualmente, que teve como ponto de partida identificar o que os mesmos sabiam sobre a Deficiência Intelectual. Dentre os sete alunos entrevistados, apenas um deles disse que um deficiente intelectual é uma pessoa doente. Os demais disseram não saber o que é essa deficiência. Contudo, após a explicação sobre DI feita pelas pesquisadoras, todos foram capazes de afirmar que há um DI em sua classe escolar; manifestaram naturalidade com sua presença em sala de aula e quatro alunos disseram ter bom relacionamento com ele, de acordo com seus relatos:

“Nossa convivência é boa, no começo, quando a gente não se conhecia, a gente não se falava. Mas agora a convivência é boa. A gente brinca”. (Informação escrita do AF1).

“É natural. A gente convive normalmente”. (Informação escrita do AF2).

“É boa. Às vezes eu tento conversar com ele, mas ele não fala. Mas a gente se entende bem. A força de vontade dele é maior do que de outras pessoas que não tem deficiência, pois ele não falta às aulas”. (Informação escrita do AF3).

“A gente se relaciona bem. A gente se comunica de forma satisfatória. Ele compreende o que eu falo e eu entendo ele também. A gente é amigo. Eu explico quando ele não entende a aula”. (Informação escrita do AM1).

Percebemos nas respostas que os alunos entrevistados foram unânimes em demonstrar sua simpatia pelo ADI e admirá-lo por ser uma pessoa calma, simpática, sorridente, alegre, que se relaciona bem com todos. Além disso, é uma pessoa persistente, tenta se comunicar e tem muita força de vontade para aprender, pois não falta às aulas, com base na narrativa de AF3, supracitada.

Todos os alunos mostraram-se sensíveis às dificuldades de compreensão ou de realização das tarefas do ADI. De acordo com seus relatos na entrevista, os alunos disseram que dá vontade de ajudar quando percebem que ele precisa de ajuda:

“Às vezes eu faço a atividade para ele”. (Informação escrita do AF1).

“Tento ensinar como fazer” (Informação escrita do AF2).

“Peço para a professora explicar para ele de novo. Quando ela deixa eu também ajudo”. (Informação escrita do AM1).

“Eu ajudo apontando a resposta para ele, e copio da minha atividade na dele”. (Informação escrita do AF4).

“Eu fico agoniada quando vejo que ele não consegue. Eu ajudo segurando a mão dele para ajudá-lo a escrever, mas eu acho que eu sei muito pouco para ajudar (Informação escrita do AF3)”.

Percebeu-se através das respostas que o ambiente harmônico e a possibilidade de criar vínculos entre seus componentes é o que torna o contexto acolhedor, favorecendo interações com sentimento de coletividade e colaboração. Foi constatado através da entrevista que os alunos carecem de orientação acerca da deficiência apresentada pelo ADI, bem como sobre a melhor forma de auxiliá-lo; por não saberem como fazer tendem a agir de forma protecionista, fazendo por ele as atividades. Assim, mesmo que de forma inconsciente, o impedem de aprender e adquirir autonomia.

OS DOCENTES

Os três professores envolvidos nessa pesquisa compõem o quadro de professores efetivos da Escola Municipal de Educação Básica Piauí, que corresponde ao Ensino Fundamental I, e atuam como professores da 1ª e 2ª etapas da EJA no período noturno, de segunda a sexta feira, no horário de 18h às 21h, onde cada hora/aula tem duração de 40 (quarenta) minutos.

TABELA 2 – Perfil dos Professores Entrevistados com Relação a Sexo, Formação Acadêmica, Formação Continuada em Educação Inclusiva, Vínculo Empregatício, Tempo de Docência na EJA.

Prof.	Sexo	Formação Acadêmica	Formação continuada em Educação Inclusiva	Vínculo empregatício	Tempo de: Docência ¹ EJA ²
P1	M	Licenciatura plena em Geografia / Espec. Educação Especial Inclusiva	LIBRAS ⁷	Efetivo	¹ 08 anos ² 04 meses
P2	F	Licenciatura plena em Pedagogia	Não tem	Efetiva PMM/permuta	¹ 26 anos ² 04 anos
P3	M	Licenciatura Plena em Educação Física / Espec. Educação Física Escolar	Não tem	Efetivo	¹ 21 anos ² 04 meses
P4	F	Licenciatura plena em História /Espec. Educação Especial em LIBRAS	LIBRAS	Efetiva	¹ 08 anos ² 04 meses

Fonte: Organizado pelas pesquisadoras

Considerando o exposto no Quadro 1 a respeito do perfil e da formação acadêmica e profissional dos professores da EJA, observa-se que os mesmos possuem graduação

⁷ Língua Brasileira de Sinais

completa, dois deles tem pós-graduação em Inclusão e Formação Continuada na Área Inclusiva – LIBRAS, três são do quadro efetivo da rede municipal de ensino de Santana e um é permuta da rede de ensino de Macapá; dentre eles, dois não possuem formação continuada na área inclusiva. Nota-se também que os P1, P3 e P4 tem apenas quatro meses de atuação com o ensino na EJA, enquanto que a P2 tem quatro anos de experiência nesse segmento.

PROFESSORES DO ENSINO REGULAR: SUA COMPREENSÃO SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR, FORMAÇÃO CONTINUADA E EXPERIÊNCIA COM ADI E RECURSOS UTILIZADOS

Ao serem questionados quanto à compreensão sobre inclusão escolar, os professores do ensino regular da EJA apresentaram as seguintes respostas por atender alunos DI em sua sala de aula.

“Igualdade para todo Alunado”. (Informação escrita do P1).

“A inclusão veio trazer a essas pessoas um maior convívio social. Porém, precisa que os governantes forneçam equipamentos diversificados para que a educação inclusiva seja realmente inclusiva e que esses alunos tenham uma melhor perspectiva de vida”. (Informação escrita do P2)

“Participação efetiva do aluno nas atividades propostas pelo professor, com alguma adaptação”. (Informação escrita do P3)

Percebeu-se nas respostas que os professores não conseguiram responder sobre a compreensão do conceito de inclusão escolar; a fala do P1 foi muito vaga: “igualdade para todos”. A P2 comenta sobre o investimento do governo em equipar a escola com matérias para que a educação seja inclusiva, onde observa-se um discurso também bastante evasivo.

Sobre Inclusão escolar entende-se que é acolher todas as pessoas, sem exceção, no sistema de ensino, independentemente de cor, classe social, condições físicas e psicológicas. Nesse contexto, a escola Piauí tem atendido aos alunos com deficiências no ensino regular em suas especificidades. A mesma tem atendido todos os alunos com direito ao acesso e permanência na escola, garantida na LDB. Mantoan (1998, p.1) comenta que

A inclusão é uma inovação, cujo sentido tem sido muito distorcido e polemizado pelos mais diferentes segmentos educacionais e sociais. No entanto, inserir alunos com déficits de toda ordem, permanentes ou temporários, mais graves ou menos severos no ensino regular nada mais é do que garantir o direito de todos à educação – e assim diz a Constituição (MANTOAN, 1998, p.1).

Com referência à formação continuada e sua contribuição para o processo de inclusão do aluno DI, observou-se que os professores possuem pouco ou nenhum esclarecimento acerca do assunto, tendo em vista as respostas ao questionamento, onde P2 e P3 não responderam e P1 apresentou uma resposta pouco clara: “Esclarecendo as conquistas do aluno como avanço”.

A formação continuada nada mais é do que o profissional estar em contínuo aprendizado de sua profissão, é investir em sua formação, em seus estudos; fazer uma graduação, pós-graduação, participar de congressos, palestras, fóruns, cursos específicos que o mantenham atualizado e atendam sua necessidade. Através da formação e aperfeiçoamento de sua prática o professor saberá como trabalhar com o aluno DI e planejará de forma que suas atividades possam favorecer sua aprendizagem. Segundo Nóvoa (1995, p. 25)

... estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. O homem, como ser social, busca sentido, enquanto elabora significados, adquirindo hábitos, atitudes, pensamentos e ações, sendo influenciado e influenciando suas relações e ideias. (NÓVOA, 1995, p. 25)

Ao questionarem os professores do ensino regular sobre sua experiência no trabalho com ADI, as pesquisadoras observaram em suas respostas a inexistência dessa experiência e apenas P2 comentou que se esforça para ajudar seu aluno DI, fazendo adaptação de materiais.

Todos os professores do ensino regular relataram que fazem adaptação de materiais para o trabalho com o ADI em sala de aula: P1 relatou que os recursos precisam ser palpáveis e visuais, por isso usa materiais que fazem parte do seu dia a dia (figuras, filmes, dinheiro); P2 disse utilizar recortes de jornais, revistas, embalagens, quadro, pincel; P3 disse fazer adaptações dos assuntos com apostilas diferenciadas e aulas em vídeos. Contudo nas observações realizadas durante as aulas desses professores não foi observada sua atenção em adaptar aulas ou materiais para o ADI: P1 ministrava uma aula de matemática utilizando apenas quadro branco e pincel e os alunos anotavam no caderno; P2, ministrando aula de Português, sobre “encontro consonantal”, utilizou também apenas quadro branco e pincel (enquanto o ADI, com muita dificuldade, fazia rabiscos em seu caderno, não conseguindo acompanhar a turma na realização da atividade), em outra aula de Português, sobre o uso das vogais, P2 utilizou atividade de recortes e colagens; P3, ministrando uma aula de Educação Física em sala de aula, utilizou atividade de recortes e colagens e, em outra aula apresentou texto projetado em datashow no quadro branco para os alunos copiarem no caderno.

Percebe-se assim, uma dissonância entre discurso e ação desses professores. Segundo Blanco e Duk (1997), é fundamental que existam currículos abertos e flexíveis para que se possa responder às diferentes necessidades dos alunos e dos contextos sócio educacionais, onde o processo de ensino-aprendizagem ocorre. É no currículo comum que a resposta às especificidades dos alunos deve ser buscada, por meio de ajustes e adaptações precisas, que assegure a igualdade de oportunidades, contemplando suas necessidades individuais, mas sem perder de vista os objetivos a serem alcançados com os demais.

PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE

O AEE, na escola Piauí está de acordo com o Art. 5º da Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial: é parte integrante do projeto político-pedagógico da escola (segundo afirma o Pedagogo), é realizado em uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) que é equipada com recursos didáticos, pedagógicos e equipamentos, não tem a intenção de substituir a escola regular. De acordo com a proposta do atendimento, a professora do AEE, aqui identificada como P4, utiliza a SRM para o atendimento de três alunos da EJA em dias alternados. O ADI, sujeito dessa pesquisa, é atendido às terças e quintas feiras no mesmo horário da aula do ensino regular. Seu atendimento está baseado no Plano Individualizado de Ensino (PIE) elaborado em 2015 e atualizado para 2016.

A Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008, p.15) propõe que as atividades desenvolvidas no AEE, além do atendimento às necessidades específicas, complementem e suplementem a formação dos alunos visando sua autonomia e independência na escola e fora dela. Com referência a esse atendimento a P4 apresentou algumas informações sobre o aprendizado do ADI, o qual ela tem acompanhando e atendido desde abril de 2016: tem bom relacionamento com professores e colegas, é tranquilo, sorridente, obedece às regras. Ele não fala, apenas emite sons incompreensíveis, mas é muito atento aos comandos sobre as atividades. Está em processo inicial de alfabetização; no aspecto psicomotor está em fase de desenvolvimento: necessita de ajuda na motricidade fina (pegar no lápis, desenhar, pintar, segurar a tesoura), mas na motricidade ampla é independente na locomoção e coordenação motora grossa (correr, pular, agachar). Em virtude da dificuldade do ADI para manusear o lápis, P4 tem utilizado tecnologia assistiva

(computador) visando promover a ampliação dessa habilidade funcional deficitária, possibilitando a realização da escrita. Esse auxílio tem sido muito bem aceito e bem trabalhado pelo ADI.

A FAMÍLIA

No que se refere às pesquisas acerca das relações familiares do adulto com DI observou-se que a bibliografia é escassa. Os poucos estudos encontrados fazem referência apenas às relações familiares de crianças com necessidades específicas, o que dificultou a realização de um estudo mais profundo e fundamentado em pesquisas, das observações realizadas *in loco*. Contudo, segundo Buscaglia (1997), a família é uma unidade social significativa, que está inserida na comunidade e na sociedade mais ampla. Ela detém uma força social que influencia o comportamento humano e a formação da personalidade, de forma que os relacionamentos estabelecidos entre os familiares influenciam uns aos outros e toda mudança ocorrida nesse sentido irá exercer influência em cada membro individualmente ou no sistema como um todo; portanto, não poderia deixar de ser considerada neste estudo.

Para analisar como se estabelecem esses relacionamentos na família do ADI, foi realizada visita domiciliar e entrevista semiestruturada com a participação da irmã do ADI (aqui identificada como IR: casada, tem três filhos, tem ensino médio completo e trabalha como Técnica de Enfermagem no Hospital de Emergência de Santana), que é sua responsável legal, já que a mãe é falecida e não têm contato com o pai. De acordo com seu relato o ADI tem laudo de DI e recebe benefício do INSS por causa da deficiência; não faz uso de medicamentos, pois não há necessidade.

De acordo com Silva e Dessen (2001) as relações familiares são muito diversificadas, e seu funcionamento muda quando ocorrem alterações em um membro ou no sistema como um todo. Sob essa perspectiva observou-se, durante a visita, que a convivência familiar é muito tranquila e as relações são afetuosas. A família, juntamente com o ADI (que é mudo e não alfabetizado em LIBRAS) desenvolveram formas de comunicação e estratégias de acompanhamento do mesmo, através de telefone celular, para as ocasiões em que ele sai sozinho. Além disso, ele tem sua rotina diária em família, em que faz questão de ser participativo. Essa busca por adaptação por parte da família corrobora o que Febra (2009)

considera sobre a família do deficiente: está constantemente envolvida na busca por uma vida normal, apesar da existência de um membro com deficiência.

Conforme relato da IR, o ADI frequenta a escola há aproximadamente nove anos e a participação da família em sua vida escolar se dá através da frequência às reuniões na escola e ajudando-o nas atividades escolares. Apesar do desenvolvimento escolar do ADI ser muito discreto, sua irmã manifestou satisfação com seus resultados, pois observa que ele sempre tem atividades coladas em seu caderno. Além disso, ela considera positiva a sua inclusão escolar em virtude de ele ser bem aceito na escola, por ele gostar da escola e não gostar de faltar. Essa fala da IR em relação ao desenvolvimento do ADI na escola chamou a atenção das pesquisadoras, pois evidencia que, independentemente das dificuldades enfrentadas pelo ADI em seu processo de escolarização, existe o fato de que, de acordo com Camargo (2004), a sociedade percebe o deficiente mental/intelectual como incapaz ao longo de seu desenvolvimento – e a família faz parte desse grupo social – e, por isso tem baixas expectativas em relação ao seu desenvolvimento.

Considerações Finais

Durante a realização desse estudo observou-se que apesar dos avanços nas Leis, da atuação do Ministério da Educação e do aparente empenho na defesa da educação inclusiva e na expansão do acesso, expressos nos discursos e nas políticas governamentais, o aluno DI, sujeito dessa pesquisa não está, necessariamente, recebendo uma educação apropriada, no sentido de promover a inclusão.

A proposta de inclusão da escola Piauí, efetivamente, ainda é precária; em suas práticas e ações pesam ainda apenas o viés compensatório, se reduzindo ao direito de acesso, sem assegurar condições de ensino/aprendizagem e continuação dos estudos com sucesso. Isso ficou muito evidenciado durante a pesquisa, onde se observou: muita descrença na possibilidade de aprendizado do aluno DI, os docentes do ensino regular têm consciência de que não sabem atuar nesse campo e não propiciam ao aluno DI um modelo pedagógico à altura de suas especificidades. A descrença atinge inclusive a família que, por sua vez, sente-se satisfeita com o atendimento dedicado ao ADI. Dessa maneira percebe-se que a escola está sendo apenas um espaço de socialização e integração desse aluno.

O objetivo desta pesquisa foi observar a aplicação das políticas públicas existentes na área da educação especial na perspectiva da educação inclusiva: os mecanismos de inclusão

de um aluno DI na EJA, as dificuldades e limitações do aluno DI e dos professores, a dinâmica e metodologias utilizadas em sala de aula, a fim de identificar os fatores que contribuem para resultados pouco eficazes no processo ensino-aprendizagem do aluno DI. Observou-se na classe regular, que tanto professores como alunos não sabem o que fazer nem como se relacionar com o ADI em prol de seu desenvolvimento cognitivo e social, visando sua autonomia. Isso redundou em atitudes que vão desde ignorar a presença do ADI em sala – no sentido de não dar atenção e não buscar informações sobre suas dificuldades e especificidades (P2 afirmou que o ADI, além de mudo seria surdo, o que não é verdade) – até atitudes protecionistas, como fazer a atividade por ele ou apontar a resposta certa. Essas são atitudes que não favorecem o desenvolvimento cognitivo do ADI; pelo contrário, limitam suas ações, geram insegurança, inibem as iniciativas (pois o ADI faz apenas o que mandam, olha a atividade sem compreendê-la ou olha fazerem por ele).

Apesar desse atendimento na escola ser considerado satisfatório pelo o ADI e por sua família, sabe-se que é possível melhorá-lo. Para isso é necessário que haja mudança de pensamento e de atitudes, tanto dos alunos como dos professores. No que se refere aos docentes, através de ações como: melhoria da comunicação entre o Orientador Pedagógico, os professores do Ensino Regular e do AEE, de forma que possam desenvolver um trabalho conjunto e complementar, pautado na equidade e na criatividade, por meio do compartilhamento do Plano Individualizado de Ensino – PIE do ADI. Esse trabalho conjunto permite uma parceria saudável e produtiva para todos os vértices desse triângulo: para o Pedagogo, que através do conhecimento das particularidades do atendimento do aluno DI pode propor uma organização curricular mais adequada, que alie a realidade do aluno aos conteúdos que ele precisa aprender e apreender; para os professores da classe regular, que podem adquirir conhecimentos e desenvolver habilidades, através da troca de experiências e aprendizado com o professor do AEE, que é um profissional capacitado e tem condições de orientá-los adequadamente para o desenvolvimento de aulas mais produtivas, minimizando, assim, sentimentos de incapacidade e frustração, conforme relatados pelos professores P1, P2 e P3 durante a pesquisa; para o professor do AEE, que poderá perceber melhor evolução do ADI, considerando-se as ações de ensino/aprendizagem conjuntas e coerentes, de acordo com um plano.

A partir da parceria entre docentes e orientação pedagógica, os discentes e comunidade escolar como um todo podem ser beneficiados, pois aqueles profissionais poderão desenvolver atividades complementares, como oficinas de sensibilização, por

exemplo, proporcionando a todos, inclusive às famílias dos alunos com necessidades específicas, conhecimentos acerca das especificidades desses alunos e, assim, contribuindo para a superação de preconceitos, para a melhoria dos relacionamentos e colaboração mútua.

Este é apenas um primeiro passo para que a escola/EJA possa proporcionar aprendizagens cognitivas e sociais efetivas às pessoas com DI. Na medida em que essa parceria se consolida outras ações podem ser identificadas, gerando um desenvolvimento contínuo da comunidade escolar e, dessa maneira, contribuindo para que a escola cumpra seu papel de agente de inclusão.

Essa pesquisa de cunho qualitativo não tem a pretensão de esgotar o assunto nem ter conclusões definitivas. Antes objetiva contribuir para a educação inclusiva, provocando a discussão sobre o tema a fim de identificar alternativas que viabilizem a aplicação prática das políticas públicas existentes e, assim, para a efetiva inclusão escolar de pessoas com deficiência intelectual.

Assim, como contribuição, as pesquisadoras propõem a realização de uma ação denominada “Palestra de Sensibilização e Noção em LIBRAS” (Anexo J) visando a apresentação de estratégias diferenciadas de ensino-aprendizagem, a fim de proporcionar ao aluno deficiente intelectual (DI), aos colegas de classe e aos professores da turma pesquisada, melhor interação, participação e desenvolvimento nas atividades propostas nas salas de aula do ensino regular e AEE para a promoção do processo inclusivo.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, W. C. **Grupos: A Proposta do Psicodrama**. São Paulo: Ágora. 1999.

BARBOSA, D. F. B. **Deficiência Intelectual**: conhecer para promover a autonomia e independência. In: *Inclusão Social da Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla: Educação Especial no Espaço da Escola Especial*. Federação das APAEs do Estado de Minas Gerais. 2013. Disponível em: <<http://www.uniapaemg.org.br/wp-content/uploads/2013/06/publicacao-projeto-aguia-escola-especial.pdf>>. Acesso em: 30/05/2016.

BINS, K. **Adultos com deficiência intelectual incluídos na educação de jovens e adultos**: apontamentos necessários sobre adultez, inclusão e aprendizagem. 2013. 118 f. Tese (Doutorado em Educação). PUC/RS. Porto Alegre. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/5493>>. Acesso em: 04/04/2014.

BLANCO, R.; DUCK, C. **A integração dos alunos com necessidades especiais na região da América Latina e Caribe**: situação atual e perspectivas. In: MANTOAN, M. T. E. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon Editora SENAC, 1997.

BRASIL. Constituição (1988) **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: 5 de outubro de 1988. Seção 1, p.1.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007.

_____. Casa Civil. Decreto Legislativo nº 99.710, de 21 de novembro de 1990. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm>. Acesso em 01/06/2016.

_____. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [recurso eletrônico]. 8. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013.

_____. Casa Civil. Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em 01/06/2016.

_____. Casa Civil. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 01/06/2016.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Elaborado pelo Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial. Brasília: 2007.

_____. Secretaria de Educação Especial. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. MEC/SEESP, Brasília. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?catid/>>. Acesso em: 19/jul/2010.

BUSCAGLIA, L. **Os Deficientes e seus Pais.** Trad. Raquel Mendes. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.

CAMARGO, E. A. A. O olhar dos pais de sujeitos com deficiência mental sobre o letramento e escolarização/ inclusão de seus filhos. In: LODI, A. C.; HARRISON, K. M.; CAMPOS, S. R. L. (Org.) **Leitura e escrita no contexto da diversidade.** 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CONFITEA. **Agenda para o Futuro da Declaração de Hamburgo** (UNESCO, 1997). Brasília: SESI/UNESCO, 1999.

FEBRA, M. C. S. **Impactos da Deficiência Mental na família.** Dissertação (Mestrado em Saúde Pública). Faculdade de Medicina da Universidade de Coimbra. Curso de Mestrado em Saúde Pública. Coimbra: 2009. Disponível em: <https://eg.sib.uc.pt/bitstream/10316/13520/1/Tese_mestrado_M%C3%B3nica%20Febr%C3%A1.pdf>. Acesso em: 29/05/2016.

MANTOAN, M.T.E. **Compreendendo a deficiência mental:** novos caminhos educacionais. São Paulo: Scipione, 1988.

MORENO, J. L. **Psicodrama.** 4. ed. São Paulo: Cultrix, 1975.

MORENO, J. L. **Quem sobreviverá?** Fundamentos da sociometria, psicoterapia de grupo e sociodrama. Goiânia: Dimensão, 1992. v. 1.

NERY, M. P. **Grupos e intervenção em conflitos.** São Paulo: Ágora. 2014.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente.** In: _____. [S.I.: s.n.], 1995.

OLIVEIRA, P. **A inclusão de jovens e adultos com deficiência intelectual na EJA comum:** Acolhimento e pertencimento. In: VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Londrina: nov/2013. Disponível no site: <<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT01-2013/AT01-045.pdf>>. Acesso em: 08/04/2016.

SILVA, N.L.P.; DESSEN, M.A. **Deficiência Mental e Família:** Implicações para o Desenvolvimento da Criança. In: Psicologia: Teoria e Pesquisa, v. 17, n. 2. [S.I.: s.n.]: 2001.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais.** In: Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Espanha: 7-10 de Junho de 1994.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: 1990.

UNESCO. **Plano Nacional de Educação.** Senado Federal. Brasília: 2001. 186p.