



EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DOCENTE: A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO UMA NOVA PERSPECTIVA

RODRIGUES, Giselle¹
BRINA, Márcio²

RESUMO - O processo de inclusão de jovens e adultos com deficiências no ambiente escolar atualmente ganhou espaço no cenário brasileiro, mas ainda necessita de muitos estudos e discussões a respeito, uma vez que o que se pode observar é uma “inclusão que não inclui”. A partir desta problemática, no presente artigo discutimos o processo de inclusão de jovens e adultos com deficiências no ambiente escolar, sobretudo na Educação de Jovens e Adultos (EJA), apontando algumas perspectivas para a formação docente em relação a esta prática. Para tanto, apresentamos uma pesquisa sobre o histórico da educação especial, sobre o conceito de inclusão escolar e sobre a Educação de Jovens e Adultos; além disso, abordamos as propostas atuais de formação docente para a educação inclusiva na modalidade EJA. Com base nesta pesquisa, notamos que a inclusão de jovens e adultos com deficiências no ambiente escolar exige ações político-pedagógicas de todos os profissionais envolvidos com a educação, tendo em vista que a gestão participativa e atuante desses profissionais viabiliza a realização de um trabalho qualitativo no âmbito da educação inclusiva, a partir da sondagem da realidade sociocultural do educando.

Palavras-Chave: Inclusão; Jovens; Adultos; Formação-Docente.

1. INTRODUÇÃO

O Brasil é um país multicultural, apresentando uma grande diversidade de grupos étnicos. Desse modo, desde a época em que os europeus pisaram em nosso território, há mais de quinhentos anos atrás, iniciou-se um processo de miscigenação e hibridismo entre populações indígenas, europeus e populações africanas.

Importante destacar que esta diversidade cultural foi sendo construída de maneira gradativa,

¹ Graduada em História pela Universidade Estadual de Maringá - UEM (2005). Mestre em História pela mesma instituição (2008). Possui pós-graduação em História das Humanidades - UEM (2015). É professora do curso de História do Centro Universitário de Maringá - UNICESUMAR e também da rede básica de ensino do Estado do Paraná. E-mail para contato: giselle.rodrigues@unicesumar.edu.br

² Bacharel em administração pelo Centro Integrado de Ensino Superior – CIES (2004), com formação pedagógica em Matemática pelo CEFET (2004). Possui pós-graduação em Matemática pela Fecilcam (2008), pós-graduação em Educação Especial pela UNIVALE (2013) e pós-graduação em EJA pelo Centro Educacional VOAR de Maringá – PR (2016). É professor da rede básica de ensino do Estado do Paraná. E-mail para contato: profmarciobrina@seed.pr.gov.br



em acordo com as transformações históricas apresentadas em nossa realidade e que evidencia que a força do Brasil encontra-se na diversidade de seu povo, diversidade essa representada pelas várias culturas que compõem a nossa sociedade.

O reconhecimento dessa diversidade trouxe, contudo, alguns questionamentos, tais como: em um país com a diversidade como a nossa, como encarar “o diferente”? Como possibilitar que a nossa pluralidade não seja a responsável pelo aumento das desigualdades em nosso país? Como garantir que a diversidade seja aceita e respeitada no contexto da educação escolar, encarada como essencial para o desenvolvimento sociocultural de um povo?

Mesmo com toda consciência acerca da diversidade a que possuímos o Brasil ainda procura os caminhos para garantir o pleno exercício dos direitos e deveres civis; em outras palavras, do pleno exercício da cidadania a todos os indivíduos. Voltando nosso olhar para o respeito à diversidade no que diz respeito à educação escolar, percebemos que muito já foi conquistado em nosso país, mas ainda há muito que se discutir e pelo que lutar.

Neste artigo, propomos a discussão do processo de inclusão de jovens e adultos com deficiências no ambiente escolar, sobretudo na Educação de Jovens e Adultos – EJA, apresentando algumas perspectivas para a formação e atuação docente em relação a esta prática.

Os principais procedimentos metodológicos adotados coadunam-se com a intenção de focalizar o debate em torno dos objetivos, cuja discussão se baseia na pesquisa e inteligibilidade entre historiografia relacionada, artigos científicos e documentos oficiais, como a obra de Sueli Fernandes **Fundamentos para educação especial** (2007), a obra de Elisa C. Ferreira e Marly Guimarães **Educação inclusiva** (2003) e a **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9.394/1996.

2. HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E O CONCEITO DE INCLUSÃO ESCOLAR

Na antiguidade – sobretudo a partir do século VIII a.C, quando começaram a surgir as primeiras Cidades-estados da Grécia Antiga - a cultura do corpo perfeito era valorizada. Desse modo, aqueles que nascessem com alguma imperfeição física ou anomalia podiam ser abandonados. O abandono normalmente era feito no sistema de esgoto público, ou também em montanhas e florestas ou, simplesmente, crianças eram atiradas de penhascos ou rios. “Há relatos históricos que mostram como era comum o ato de abandonar crianças em montanhas e florestas ou



atirá-las de penhascos ou nos rios, por serem consideradas uma ameaça à manutenção da sociedade da época em virtude das limitações e das imperfeições que apresentavam” (FERNANDES, 2007, p. 20).

Essa situação passou a ser questionada apenas na Idade Média, quando “surgiram as primeiras iniciativas de proteção e compadecimento com a criação de asilos e abrigos onde eram doadas esmolas e prestada assistência a pessoas com deficiência, como um ato de caridade que conduzia à salvação da alma” (FERNANDES, 2007, p.21).

Importante destacar que esta transformação ocorreu em decorrência do fortalecimento da Igreja Católica em meio à sociedade medieval. Duby (1988) salienta que neste período, entre os séculos X e XV, a Europa Ocidental convivia com o chamado “Feudalismo”, um sistema que tinha **a terra** como principal base produtiva. A Igreja Católica, por conservar grandes fortunas em virtude dos bens patrimoniais doados pelos fiéis (terras), era a grande senhora feudal e, por isso, passou a difundir a ideia de que oferecer assistência aos deficientes era uma caridade que salvaria a alma da pessoa que a praticava.

Contudo, a partir do século XVI iniciou-se o chamado “período da segregação”, feita em instituições que isolavam pessoas com deficiências. Verifica-se que estas instituições tinham como objetivo “enclausurar aqueles que não se encaixavam nos padrões de anormalidade, como os leprosos, os paralíticos, os doentes mentais e toda a sorte de desajustados”, como velhos, pobres e delinquentes (FERNANDES, 2007, p.22).

Segundo Jimenez (1994), nota-se que a efetivação dos cuidados com as pessoas com deficiência e aqueles indesejados pela sociedade, era realizada em instituições construídas distantes das comunidades para não se molestar os demais, como orfanatos, manicômios e prisões.

Nesta época, portanto, as diferenças individuais não eram compreendidas. Isso explica o isolamento de pessoas com deficiências, consideradas como “seres diferentes” da normalidade. “Considerando que, de modo geral, as coisas e situações desconhecidas causam temor, a falta de conhecimento sobre as deficiências em muito contribuiu para que as pessoas portadoras de deficiência, por “serem diferentes”, fossem marginalizadas, ignoradas” (MAZZOTTA, 2005, p.16).

Nota-se que essa situação de isolamento e marginalização das pessoas portadoras de deficiências foi estimulada, segundo Mazzotta (2005), pela Igreja Católica que ao considerar o homem a ‘imagem e semelhança de Deus’ (isto é um ser perfeito), disseminava a ideia de que a



figura humana deveria ser perfeita, no sentido físico e mental. Os portadores de deficiências, por não serem parecidos com Deus (já que carregavam imperfeições), eram assim isolados da sociedade.

Mas com os desdobramentos das Revoluções Burguesas, que trouxeram transformações importantes nas relações de trabalho no decorrer do século XIX, a concepção em relação ao deficiente se transformou. Desse modo, surgiram os primeiros estudos científicos voltados a pessoas com deformidades físicas e doenças mentais em substituição as explicações místicas e espirituais.

As ciências da natureza desenvolvem-se, e a medicina ganha *status* científico, passando a fornecer explicações a todos os fatos que eram, até então, determinados pela Igreja como verdades inquestionáveis. Fortalecem-se as teses que explicam a origem das deficiências em causas naturais, e não mais por fatores espirituais. (FERNANDES, 2007, p.23)

A explicação da deficiência em causas naturais significava que a origem dos distúrbios físicos e intelectuais se prendia a herança genética, ou seja, era uma condição que já nascia com o sujeito e não era algo imposto como um castigo divino.

De acordo com esta nova crença, entre os séculos XVIII e XIX, surgiu na Europa e nos países colonizados pelos europeus, uma enorme quantidade de instituições voltadas a atender pessoas com deficiência. Essas instituições tiveram, em sua maioria, caráter assistencial e filantrópico, voltado para treinamento de pessoas deficientes à atividade industrial (FERNANDES, 2007).

No Brasil, desse contexto, surgiram as primeiras instituições especializadas para atendimento a pessoas com deficiência. Conforme Mazzotta (2005), em 12 de setembro de 1854 surgiu a primeira providência relacionada ao atendimento escolar especial de pessoas com deficiências: o *Imperial Instituto dos Meninos Cegos*, fundado na cidade do Rio de Janeiro, por meio do decreto Imperial. Em setembro de 1857, surgiu também na cidade do Rio de Janeiro, o *Imperial Instituto dos Surdos-Mudos*.

Entretanto, apesar das importantes inovações no campo da deficiência, as mudanças mais significativas na concepção de atendimento às pessoas com deficiência só ocorreram no século XX, pois os avanços científicos deste período “permitiram uma análise mais abrangente da questão da deficiência e suas implicações” (FERNANDES, 2007, p.27).



Outro motivo que contribui para a mudança na concepção de atendimento às pessoas com deficiência ocorreu ao final das duas grandes guerras, sobretudo da segunda. Os conflitos em questão trouxeram a tona os movimentos sociais, bem como a insatisfação da população mundial frente aos atos desumanos cometidos pelas grandes potências mundiais.

No Brasil, por exemplo, a Primeira Guerra Mundial “representou o grande marco para o avanço da educação primária em todo território nacional, e isso se refletiu no processo de organização de escolas para pessoas com deficiências mentais” (RIBEIRO e SHIMAZAKI *apud* MORI, 2008, p.17).

De lá para cá notamos o desenvolvimento de propostas médico-pedagógicas e psicopedagógicas com o objetivo criar serviços especializados em hospitais e em escolas regulares para atender pessoas com deficiências. Concomitantemente, notamos também o desenvolvimento de perspectivas teóricas que buscam debater no Brasil esta questão, a exemplo da Escola Nova, que defende “o respeito à liberdade de interesses dos alunos e a adoção de métodos ativos no processo ensino-aprendizagem” (RIBEIRO e SHIMAZAKI *apud* MORI, 2008, p. 18).

Na medida em que as mudanças médicas, psicológicas, teóricas e práticas em favor das pessoas que apresentam algum tipo de deficiência – seja ela motora, auditiva, visual ou intelectual – foram sendo desenvolvidas no século XX, desenvolveu-se também o conceito de “inclusão”.

A educação inclusiva é uma expressão do tempo presente, que vem substituindo a expressão “integração escolar”. Segundo Ferreira e Guimarães (2005), a expressão integração escolar é considerada ultrapassada. “O conceito de integração escolar já vem sendo, desde algum tempo, julgado como ultrapassado por muitos autores. A proposta mais ‘moderna’, em países ditos do Primeiro Mundo e que está sendo discutida atualmente no Brasil, é a da escola inclusiva [...]” (FERREIRA e GUIMARÃES, 2003, p.107-108)

Embora o termo generalizado de “integração” apresente como “não-segregação”, em nossos dias é considerado ultrapassado para se referir a educação de alunos com deficiências no sistema de ensino, principalmente o regular, pois o mesmo apresenta uma série de significados, que podem expressar objetivos diferentes.

A noção de integração tem sido compreendida de variadas maneiras, quando aplicada à escola. Os diferentes significados que lhe são atribuídos devem-se ao uso do termo para expressar fins diferentes, sejam pedagógicos, sociais ou filosóficos. (FERREIRA e GUIMARÃES, 2003, p.112)



Porém, mesmo apresentando diferentes significados, não podemos desprezar a importância do movimento realizado pela “integração escolar”, surgido a partir do final da década de 1960. Conforme Ferreira e Guimarães (2003), a integração escolar transformou o paradigma da exclusão social, que ocorria em sentido total. Assim, a partir da “integração escolar” as pessoas com deficiências passaram a integrar os sistemas sociais de educação, trabalho e lazer.

Por sua vez, a educação inclusiva impõe uma forma de inserção de alunos com deficiências no sistema ensino, de maneira mais radical que o movimento da integração. A educação inclusiva, assim, não se limita, apenas, aos educandos com deficiências, mas a todos àqueles que manifestem dificuldades de aprendizado (FERREIRA e GUIMARÃES, 2003).

A educação Inclusiva para os alunos com deficiências no ambiente escolar, seja ele qual for (Ensino Regular, EJA, Educação Especial), é o grande desafio para todos os profissionais envolvidos com a educação na atualidade. Trata-se de um movimento que defende um sistema educativo para todos.

Vale destacar que o movimento da educação inclusiva teve como marco a Conferência mundial sobre necessidades educacionais especiais, realizada em Salamanca no ano de 1994. Essa conferência resultou na “Declaração de Salamanca”, documento que fazia defesa das políticas e práticas da inclusão dos alunos com deficiências no ensino regular.

A “Declaração de Salamanca” tornou efeito o que antes era, apenas, teoria. Assim, segundo essa declaração, cabe aos profissionais, envolvidos com a educação, oportunizar aos educando com deficiências uma educação de qualidade, bem como uma integração no meio social de acordo com suas potencialidades e ritmos de aprendizagem. Desta forma, com relação às demais pessoas, a declaração entende as pessoas com deficiências como seres que possuem os mesmos direitos de acesso ao ensino (FERNANDES, 2007).

Notar-se-á, contudo, que a inclusão, de alunos com deficiências no sistema de ensino, exige ações político-pedagógicas de todos os profissionais envolvidos com a educação. A gestão participativa e atuante desses profissionais viabiliza os referenciais predominantes para a realização de um trabalho com sucesso e qualidade no âmbito da educação inclusiva.

Tomando o conceito mais amplo da Declaração de Salamanca, observamos ainda que a educação inclusiva se caracteriza como uma política de justiça social que alcança alunos com



deficiências.

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. (BRASIL 1994, p.03)

Verifica-se que a legislação aponta o direito de inserção a todos os alunos, sem discriminação, no sistema de ensino seja ele qual for. Todavia, pensamos que a completa realização da educação inclusiva exija escolas eficientes, capazes de elaborar coletivamente um projeto político pedagógico especial e dinâmico voltado à realidade social em que se encontra as escolas.

No contexto atual, a educação inclusiva é enfatizada como uma prática inovadora nas escolas. Mas, esse novo paradigma que desafia o cotidiano escolar, se depara com barreiras a serem superadas pela comunidade escolar e pela própria sociedade, já que os conceitos historicamente construídos acerca dos alunos com deficiências ainda são presentes no imaginário social, bem como na prática-pedagógica que ainda considera a limitação, os obstáculos e as dificuldades dos alunos com deficiências.

Frente a tais obstáculos, a escola tem o papel de ampliar e aperfeiçoar a sua prática-pedagógica para atender o direito legal do aluno com deficiência frequentar a escola seja ela do Ensino Regular ou de outra modalidade de educação. Nesse sentido, grandes desafios se colocam às instituições de ensino de nossa atualidade: como criar formas de interações positivas, possibilidades e apoio às dificuldades dos alunos com deficiências intelectual, motora, auditiva e visual? Como acolher esses alunos? Como preparar seus profissionais para receber e atender esses alunos?

Como podemos notar, os questionamentos são muitos. Acreditamos que o ponto de partida para responder esses questionamentos esteja na reflexão teórica, bem como na interação entre pais de alunos e a comunidade escolar.

3. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA

A Inclusão é um tema de pauta do tempo presente e recorrente no sistema de ensino,



independente de sua modalidade, pois conforme a Declaração de Salamanca, “todos” tem direito à educação. Refletir acerca da educação de alunos com deficiências na EJA é um tema bastante relevante e atual, tendo em vista que de acordo com a legislação essa modalidade de ensino também poderá receber alunos com deficiências.

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de educação destinada aos jovens e adultos que não puderam efetuar os estudos na idade própria. Essa modalidade prevê, assim, oportunidades educacionais adequadas às características, aos interesses, as condições de vida e de trabalho do alunado, por meio da conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

No Brasil, as discussões em torno da EJA, enquanto uma nova modalidade de ensino, começaram a se desenvolver na década de 1990 a partir do governo federal em parceria com municípios, universidades e entidades informais preocupadas com a grande taxa de analfabetismo e as desigualdades sociais.

Assim é que, em 1991, no limiar do século XXI, o Brasil apresentava um quadro com 19.233.239 de analfabetos absolutos, 20% da população total com 15 anos ou mais, que totalizava 95.837.043 de habitantes. Esse quadro revela-se ainda mais severo se considerarmos o contingente de analfabetos funcionais, de vez que a escolaridade média da população nessa faixa etária é inferior a quatro anos de estudos (PAIVA *et al.*, 2007, p.16).

Naquele momento, década de 1990, viu-se que o analfabetismo resultava da falta de oportunidades de crianças e jovens, pertencentes às famílias de baixa renda, em frequentar a escola por terem que trabalhar desde cedo para se manter ou contribuir para a renda familiar.

Em face desta conjuntura, era necessário incentivar medidas que pudessem tornar viáveis e efetivas a Educação de Jovens e Adultos como forma de diminuir a taxa de analfabetismo e a desigualdade social do Brasil da década de 1990.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN-9394/1996), a EJA constituiu-se, finalmente, como uma nova modalidade da Educação Básica que assumiu características diferenciadas do ensino regular, pelo modo como o aluno foi visto: como agente direto da sua própria aprendizagem (FREIRE, 1988).

Na realidade, com a Educação de Jovens e Adultos buscou-se oferecer o direito a todos àqueles que não tiveram seus direitos assegurados de realizar ou completar os estudos em idade própria, de maneira a equalizar o sistema de ensino básico em nosso país. Porém, é digno de se



destacar que a história da EJA no Brasil, que tem seus primórdios no período colonial quando os padres jesuítas tiveram as primeiras iniciativas de catequizar populações indígenas, é marcada pelo desejo do Estado em reparar uma dívida social que foi imposta historicamente.

A marca da história da EJA é a marca da relação de domínio e humilhação estabelecida historicamente entre a elite e as classes populares no Brasil, na concepção que as elites brasileiras têm de seu papel e de seu lugar no mundo e do lugar do povo. Uma concepção que nasce da relação entre conquistador e conquistado/índio/escravo, e perdura em muitos documentos oficiais que parecem tratar a EJA como um favor e não como o pagamento de uma dívida social e a institucionalização de um direito (CURY *apud* SAMPAIO, 2009, p.16).

Em face dessa problemática, existe na EJA a concepção de que ela possa ser uma modalidade de ensino inferior, pensada para alunos inferiores, o que, segundo Sampaio (2009), fomenta um grande preconceito contra seu público, como do tipo “adulto analfabeto”, considerado “incompetente”, “marginal” ou “culturalmente inferior”, resultando na diminuição da autoestima entre os alunos.

Ao se tratar de alunos de inclusão, que em acordo com a legislação vigente tem o direito de estarem matriculados em qualquer modalidade de ensino, o preconceito pode ser superior. Pensando nesta problemática, discutimos no item a seguir algumas propostas de formação docente para a educação inclusiva que podem ser aplicadas na Educação de Jovens e Adultos, já que educadores precisam estar preparados para receber alunos de inclusão.

4. AS PROPOSTAS ATUAIS DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A concepção de educação inclusiva na atualidade exige algumas mudanças, como atitudes teóricas e práticas. Para atender os alunos com deficiências, os profissionais da educação precisam estar preparados, de modo a conhecer as dimensões do processo de aprendizado dos alunos com deficiências.

A nosso ver, a formação docente para a educação inclusiva começa pela interação sobre as propostas expressas na legislação brasileira sobre a inclusão, já que os assuntos relacionados à inclusão vêm sendo referenciados nos documentos oficiais produzidos na atualidade. Deste modo, conforme Mendes (2001), na elaboração dos parâmetros curriculares e da avaliação do ensino



escolar, que norteiam a organização do sistema de ensino obrigatório, a equidade e qualidade aparecem.

O compromisso com a equidade e qualidade do ensino tem sido a justificativa utilizada para várias medidas tais como a implantação do processo de avaliação do sistema escolar e a elaboração dos parâmetros curriculares nacionais para orientar as ações educativas do ensino obrigatório. Nesse contexto, a perspectiva de se adotar uma diretriz mais efetiva para a política de educação inclusiva vem sendo referendada em todos os documentos oficiais recentes do Ministério da Educação (MENDES, 2001, p.23).

Nesta perspectiva, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN, Nº 9394/1996) quando trata de educação especial procura definir, antes de tudo, o que entende por educação especial, no Art. 58º, “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. (BRASIL, 2005, p. 25)

Além disso, a LDBEN esclarece, sucintamente, como será realizado o tratamento dos alunos com deficiências no sistema de ensino, o que regulamenta o Art. 58, parágrafos 1º e 2º.

§ 1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. (BRASIL, 2005, p. 25)

Por último, muito rapidamente, a mesma legislação define o perfil do professor que deverá lidar com alunos com deficiências, “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 2005, p. 25).

Já no setor da educação especial, o Plano Nacional de Educação, de 2001, aprofunda a discussão sobre a formação docente em relação à LDBEN. Assim, afirma a necessidade da melhoria da qualificação e especialização dos professores do ensino fundamental para atender os alunos com deficiências. Nesta perspectiva, o Plano Nacional de Educação esclarece que:

Não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais sem que seus professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar sejam preparados para atendê-los adequadamente. As classes especiais, situadas nas escolas "regulares", destinadas aos alunos parcialmente integrados, precisam contar com professores especializados e material pedagógico adequado. (BRASIL, 2001, p.128)



Notamos, segundo o PNE, que a preparação e capacitação de professores para atender alunos com deficiências são metas urgentes. Nesse sentido, os currículos de formação de professores, de níveis médio e superior, deverão adotar conteúdos e disciplinas específicas. As universidades também deverão contemplar habilitação específica em cursos de graduação e pós-graduação.

Incluir nos currículos de formação de professores, nos níveis médio e superior, conteúdos e disciplinas específicas para a capacitação ao atendimento dos alunos especiais. (BRASIL, 2001, p.132)

Incluir ou ampliar, especialmente nas universidades públicas, habilitação específica, em níveis de graduação e pós-graduação, para formar pessoal especializado em educação especial, garantindo, em cinco anos, pelo menos um curso desse tipo em cada unidade da Federação. (BRASIL, 2001, p.132)

A partir do conhecimento sobre as propostas para a formação docente expressas em documentos oficiais elaborados pelo Ministério da Educação, como a LDBEN/9394/1996 e o PNE/2001, é possível notar as recomendações necessárias e exigências ao atendimento de alunos com deficiências no sistema de ensino.

Estudando o que diz a legislação e o que acontece na prática escolar, verificamos uma grande distância entre os objetivos propostos, a começar pelo despreparo dos professores que lidam com alunos que apresentam algum tipo de deficiência. Em uma pesquisa realizada ainda no final da década de 1990 com professores que trabalham com alunos que apresentavam deficiência intelectual é possível observar tal diagnóstico.

Esta pesquisa aponta para aspectos que evidenciam despreparo dos professores para lidarem com situações que envolvem o julgamento moral e a aplicação de sanções a faltas cometidas por alunos em classes especiais. Tal despreparo, a nosso ver, é resultante da formação prática e teórica que recebem em cursos de habilitação para o Magistério, seja a nível de 2º Grau ou Superior. O contato superficial com teorias educacionais, métodos e técnicas de ensino os mais diversos acaba por conferir um ecletismo mal compreendido e elaborado à atuação do professor em sala de aula. (MANTOAN, 1997, p.132)

O problema do despreparo dos professores, segundo Mantoan (1997) está ligado à má formação profissional. Os professores não fazem um contato profundo com teorias, métodos e técnicas educacionais e, por isso, não conseguem perceber as reais possibilidades dos educandos. Essa falta de conhecimento dos professores torna a educação restritiva e protecionista.



Infelizmente, o desconhecimento das reais possibilidades de desenvolvimento do deficiente mental, ao lado dos preconceitos que cercam sua conceituação, imprimem à educação dessas pessoas um caráter restritivo e protecionista. As professoras entrevistadas evidenciam essas tendências quando, por exemplo, confundem repreensão com diálogo, usam fórmulas verbais para justificar as faltas cometidas e aplicam ‘sermões’ e ‘lições de moral’ (MANTOAN, 1997, p.133).

Para o autor, o remédio principal para contornar essa situação não estaria ligado apenas à teoria, mas também a princípios que seriam experimentados, pelos futuros professores, ainda na vida acadêmica.

[...] a teoria não basta; há que se fazê-los experimentar em sua própria vida acadêmica os princípios que orientarão seu magistério. Esses princípios referem-se à ideia de justiça, respeito, autoridade, graus de moralidade, direito e moral, relações inter e intrapessoais, deveres, sanções, responsabilidade, solidariedade, cooperação (MANTOAN, 1997, p.134).

Por sua vez, Fernandes (2007) também acredita que a resposta para a fragilidade de aprendizagem dos alunos com deficiências se encontra no processo de formação dos professores para o trabalho em educação especial, do qual sempre foi dissociado da formação geral dos professores. “Tal como ocorreu no contexto de formação de professores da educação básica o qual sofreu transformações em suas concepções e formas de organização, em decorrência de mudanças nas relações sócio-econômicas, também a educação especial sofreu essas influências” (FERNANDES, 2007, p.71).

De todas as constatações aqui referidas, podemos concluir que existem situações agravantes no processo de aprendizagem de alunos com deficiência. Notamos que os documentos oficiais elaborados pelo Ministério da Educação (LDBEN e PNE) têm como objetivo principal oferecer uma inclusão de qualidade aos alunos com deficiências no sistema de ensino. Todavia, a realidade do ensino atual revela professores despreparados, que não conhecem a fundo teorias, métodos e técnicas educacionais, o que dificulta a inclusão de alunos com deficiência no sistema de ensino, independente de sua modalidade.

Mas, enquanto a formação docente para a educação inclusiva não aconteça de maneira adequada, sugerimos a adaptação dos currículos escolares de modo a atender as diversidades que existem dentro da escola, observando a realidade sociocultural do educando, suas singularidades e diversidades (ALENCAR e RODRIGUERO, 2008).



Temos, então, muitos desafios a serem superados em relação ao ideal profissional e o desejo de acertar. Vale frisar que os desafios são constrangidos por uma legislação que impõe mudanças de hábitos e valores, sem ao menos existir um preparo ideal para os professores lidarem com as diferenças.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/1996, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, já definia o dever do Estado para com a educação a garantia de ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 2012). Importante também destacar que educar jovens e adultos já acontecia em nosso país desde o período colonial, mediante as iniciativas dos padres jesuítas em catequizar populações indígenas.

Com a constituição do Estado Nacional, a partir da independência em 1822, a educação ganhou novos rumos: não tinha mais o sentido de converter nativos ao catolicismo como forma de facilitar o projeto colonizador, mas de construir a identidade nacional e de povo brasileiro. Segundo esta pretensão, a Constituição Imperial de 1824, deu grande ênfase à instrução primária, focando como um direito de todos, mas que infelizmente ficou apenas no papel (STRELHOW, 2010).

A ideia de educação para todos adquiriu grande relevância em nossa legislação e nas políticas públicas que surgiram a partir dela na segunda metade do século XX, em face da necessidade de diminuir o índice de analfabetismo no Brasil, bem como a desigualdade social. Nesse movimento a Educação de Jovens e Adultos tornou-se uma nova modalidade de ensino que poderia superar este quadro.

Na mesma época em que a Educação de Jovens e Adultos foi pensada e tornou-se uma política de Estado para a educação, notamos também o desenvolvimento da educação inclusiva, um tema bastante relevante em nossa atualidade. Assim, se no passado, as pessoas que não tinham acesso à educação por terem que dividir o tempo disponível com outras atividades ou apresentarem algum tipo de deficiência física, intelectual ou motora, eram alvo de exclusão e discriminação, nos dias atuais existe um movimento mundial de ação política, pedagógica e social atuando em prol dos direitos de todos terem acesso a educação, independente das suas limitações. Esse movimento



busca o direito de todos os alunos estarem juntos, participando do mesmo processo de aprendizagem.

Contudo, o modo como a Educação de Jovens e Adultos e a educação inclusiva tem acontecido na Educação Básica revela uma grande distância entre o que determina a lei e a prática escolar, pois notamos uma “inclusão que não inclui”, ou seja, que se restringe praticamente ao plano teórico e legal, mas que não se efetiva na prática docente.

Nesse sentido, é importante que os docentes estejam preparados adequadamente para propiciar uma educação de qualidade aos educandos com deficiências. Nesse processo, o professor deverá encorajar o desenvolvimento de talentos, competências e habilidades, cumprindo, o papel de colaborador na formação do conhecimento, assim como desenvolver adaptações curriculares necessárias as especificidades de seus educandos.

INCLUSIVE EDUCATION AND TEACHING FORMATION: EDUCATION OF YOUTH AND ADULTS AS A NEW PERSPECTIVE

ABSTRACT: The process of inclusion of youth and adults with disabilities in the school environment has now gained space in the Brazilian scenario, but still needs many studies and discussions about it, since what can be observed is an "inclusion that does not include". From this problem, in this article we discuss the process of inclusion of young people and adults with disabilities in the school environment, especially in the Education of Young and Adults - EJA, pointing out some perspectives for teacher training in relation to this practice. To do so, we present a research on the history of special education, on the concept of school inclusion and on the Education of Youth and Adults; In addition, we address the current teacher education proposals for inclusive education in the EJA modality. Based on this research, we note that the inclusion of youngsters and adults with disabilities in the school environment requires political and pedagogical actions of all the professionals involved with education, considering that the participative and active management of these professionals makes possible the accomplishment of a qualitative work. In the scope of inclusive education, based on the socio-cultural reality of the learner.

Keywords: Inclusion; Young; Adults; teaching formation.



REFERÊNCIAS

ALENCAR, Gizeli A. R. de; RODRIGUERO, Celma R. B. Currículo e adaptações curriculares: um olhar para as diversidades. In: GALUCH, Maria T. B.; MORI, Nerli Nonato Ribeiro (Org.). **Aprendizagem e desenvolvimento: intervenção pedagógica para pessoas com deficiência sensorial auditiva**. Maringá: Eduem, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. 35. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012. Disponível em: file:///C:/Users/Box%20print/Downloads/constituicao_federal_35ed.pdf. Acesso em 03 jan. 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996. Brasília: Senado Federal – Secretaria Especial de Editoração e Publicações, 2005. Disponível em: http://www.sintero.org.br/arquivos/LDB9394_1.pdf. Acesso em: 03 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca**, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2017.

BRASIL. **Plano nacional de educação**. Brasília: Senado Federal, UNESCO, 2001. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Inclusão**: revista da educação especial. Brasília, V.1, n.1 – out. 2005.

DUBY, Georges. **Economia rural e a vida no campo no Ocidente medieval**. v.2. Lisboa: Edições 70, 1998.

FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para educação especial**. Curitiba: Ibpex, 2007.

FERREIRA, Elisa C. e GUIMARÃES, Marly. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1988.

JIMENEZ, R. R. O deficiente auditivo na escola. In.: JIMÈNEZ, R. B. **Necessidades educativas especiais**. Lisboa: Dinalivro, 1994, p.349-375. Não encontrei no texto (REFERÊNCIA É CITADA NA PÁGINA 3 DO ARTIGO “Segundo Jimenez (1994), nota-se que a efetivação dos cuidados.....”

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Ser ou estar, eis a questão**: explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil: histórias e políticas públicas**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2005.



MENDES, Enicéia Gonçalves. *Perspectivas atuais da educação inclusiva no Brasil*. In.: MORI, Nerli Nonato Ribeiro (coord.). **Anais do III encontro de educação especial**. Maringá: Bertoni, 2001. p.15-33.

PAIVA, Jane; MACHADO, Maria Margarida; IRELAND, Timothy (Org.). **Educação de Jovens e adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2007.

RIBEIRO, Maria J. Lemes; SHIMAZAKI, Elsa Midori. Fundamentos da educação dos surdos. In.: MORI, Nerli Nonato Ribeiro (Org.). **Fundamentos da deficiência sensorial auditiva**. Maringá: Eduem, 2008.

SAMPAIO, Marisa Narazo. Educação de jovens e adultos: uma história de complexidade e tensões. **Dossiê temático: educação de pessoas jovens, adultas e idosas**. *Práxis Educacional*. Vitória da Conquista, v. 5, n.7, p. 13-27, jul./dez. 2009.

STRELHOW, T. B. Breve História Sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR**. Campinas, n.38, p.49-59, jun. 2010.

Recebido em: 24 de outubro de 2016.

Aprovado em: 29 de dezembro de 2016.