

1 2 9 0



UNIVERSIDADE D  
COIMBRA

Gerda de Souza Holanda

**INCLUSÃO ESCOLAR DE JOVENS E ADULTOS COM  
DEFICIÊNCIA**

**Tese no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação, Especialidade em Educação, Desenvolvimento Comunitário e Formação de Adultos, orientada pelo Professor Doutor Marcelino Arménio Martins Pereira e pela Professora Doutora Sónia Cristina Mairos Ferreira e apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.**

Dezembro de 2020



## DEDICATÓRIA

### Pessoas com deficiência têm o direito...

ao respeito pela sua dignidade humana...

aos mesmos direitos fundamentais que os concidadãos...  
a direitos civis e políticos iguais aos de outros seres humanos...  
a medidas destinadas a permitir-lhes a ser o mais autossuficientes possível...

a tratamento médico, psicológico e funcional [e]  
a desenvolver suas capacidades e habilidades ao máximo [e]  
a apressar o processo de sua integração ou reintegração social...

à segurança econômica e social e a um nível de vida decente...

de acordo com suas capacidades, a obter e manter o emprego ou se engajar em uma ocupação útil, produtiva e remunerada e se filiar a sindicatos [e] a ter suas necessidades especiais levadas em consideração em todas as etapas do planejamento econômico e social...

a viver com suas famílias ou com pais adotivos e a participar de todas as atividades criativas, recreativas e sociais [e não] serem submetidas, em relação à sua residência, a tratamento diferencial, além daquele exigido pela sua condição...

[a] serem protegidas contra toda exploração, todos os regulamentos e todo tratamento abusivo, degradante ou de natureza discriminatória...

[e] a beneficiarem-se de assistência legal qualificada quando tal assistência for indispensável para a própria proteção ou de seus bens.

Declaração sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência,  
Assembleia Geral da ONU em 9 de dezembro de 1975.

**Dedico este trabalho a todos os jovens e adultos com ou sem deficiência, cujo direito à educação lhes foi negado fora ou dentro da escola e a todos os educadores que lutam pela superação da baixa escolaridade da população brasileira.**

## AGRADECIMENTOS

À minha família, por me apoiar nessa caminhada que se configurou como uma jornada de novos conhecimentos e que me possibilitou concretizar um sonho há muito acalentado. Valeu muito a pena!

Ao professor Dr. Marcelino Arménio Martins Pereira, por aceitar a missão de ser meu orientador e pelas preciosas contribuições com que me presenteou no decorrer do desafiante processo de colocar em palavras as experiências vividas e os conhecimentos adquiridos. Sou uma melhor pesquisadora graças às suas orientações!

À professora Dra. Sónia Cristina Mairos Ferreira, por ter me encantado com sua paixão pelas causas daqueles a quem foram negados direitos fundamentais. Admiro sua caminhada e sua luta!

À professora Dra. Maria Dolores Prieto Sánchez, por me aceitar para o Programa *Erasmus* na Universidade de Murcia, por me acolher com muita atenção e por me ajudar nesse percurso acadêmico.

À professora Dra. Margarete Fernandes de Sousa, minha amiga de longas datas e revisora deste texto. Admiro sua caminhada profissional e seu compromisso com a educação pública superior no Brasil. Quem diria que estaríamos, hoje, trabalhando numa das melhores universidades do país!

À professora Dra. Isabel Maria Sabino de Farias, educadora que primeiro me auxiliou no processo de ser pesquisadora e que até hoje tem uma alternativa para os meus dilemas de escrita. Tenho muito orgulho de ter sido orientada por você no Mestrado e muita gratidão por poder contar com suas pérolas de saber.

À profissional Débora Cecília Chaves de Oliveira, que me apoiou no uso do software de análise de dados qualitativos MAXQDA. Você foi muito importante no processo de transformar algo desconhecido numa ferramenta de muita valia. Obrigada por me ‘ensinar a pescar’!

Aos profissionais das escolas participantes desse estudo: gestores, professores, alunos... Sem sua colaboração, nada teria sido possível. Vocês me deram suas vozes e eu espero, mesmo que de forma sussurrante, ter dado voz a vocês. *Carpe diem!*

À amiga Ana Paula Bastos, mulher forte, guerreira, amiga de todas as horas. Seus contatos na SEDUC e em Coimbra foram divisores de água para que eu pudesse, literalmente, chegar lá. Acredito na energia do universo que conspira a nosso favor quando temos uma meta a atingir. Você foi luz!

Ao grupo *Sweet Friends*. Vindas dos quatro cantos do Nordeste e do Mato Grosso... Nossa amizade nasceu entre ladeiras, fado, bacalhau, vinho verde, viagens, aulas, palestras e jantares com o professor Boaventura. “Coimbra é uma lição de sonho e tradição...” cunhada em nossos corações!

Aos amigos brasileiros, em especial aos do Memorial da Universidade Federal do Ceará, que foram parceiros em todos os momentos da caminhada. Vocês têm um papel significativo nessa conquista!

Aos meus dois filhos: Maria e João. Vocês dão um sentido especial à minha existência e o valor que agrego ao estudo é meu legado mais importante para sua vida!

À minha mãe, *in memoriam*. Professora por vocação, avó maravilhosa, que mesmo acometida de *Alzheimer* e com pouquíssima visão, sempre que ouvia minha voz ao telefone, mesmo a um oceano de distância, dizia... é a Gerda!

**OBRIGADA!**

## Resumo

Na perspectiva da inclusão, cujo fito é colocar todos os alunos no espaço escolar, garantindo-lhes direitos e oportunidades de acesso e sucesso no processo de ensino e aprendizagem, a Educação Especial é tratada de forma mais expressiva a partir da Constituição Brasileira de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/96), cujo alcance legítimo ainda é um desafio posto ao sistema educacional brasileiro. O objetivo que norteou o desenvolvimento da pesquisa centra-se na intenção de analisar a situação de desenvolvimento do processo de inclusão de jovens e adultos com deficiência na escola pública brasileira, a partir do exame de como as ações de apoio a esses alunos têm sido implementadas nas escolas participantes do estudo; de como têm sido geridas por professores e gestores, com vistas à aprendizagem significativa e ao bem-estar do aluno; da percepção dos sentimentos dos professores e alunos em relação à dinâmica inclusiva; e de suas perspectivas sobre o processo de inclusão na escola regular noturna. Para tanto, optou-se por estruturar a pesquisa em quatro estudos organizados em forma de artigos, sendo o primeiro desenvolvido à luz da pesquisa documental de fontes primárias relacionadas ao processo de inclusão no estado Ceará e os demais desenvolvidos à luz do estudo de caso com foco nas experiências de gestores, professores e alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A recolha de dados junto aos sujeitos ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas para gestores e professores e de inquérito por questionário para alunos. O tratamento dos dados recolhidos teve por foco a análise documental para o primeiro estudo e a análise de conteúdo para os demais. A informação recolhida, à luz da abordagem qualitativa, demonstrou que o Estado tem um aporte legal consonante com as normativas do país, sinalizando para a inclusão do aluno com deficiência, mas as escolas não apresentam um discurso similar em seus projetos políticos pedagógicos. Do ponto de vista da gestão, verificou-se que a inclusão de jovens e adultos com deficiência ainda é deficitária, reflexo da invisibilidade social a que têm sido submetidas as pessoas com deficiência ao longo da história e, conseqüentemente, a que são submetidos os alunos com deficiência na escola regular. Para os professores, o processo de formação inicial e continuada é um dos pontos mais críticos no processo de inclusão e ainda são recorrentes sentimentos antagônicos como esperança, frustração e medo, que espelham as incongruências do processo vivido por eles em seu cotidiano laboral. Os alunos participantes do estudo são, em sua maioria, jovens e adultos trabalhadores, com deficiência intelectual, motora ou auditiva. Para eles, a escola e seu entorno são deficitários no quesito acessibilidade arquitetônica e urbanística, assim como são significativas as barreiras no quesito acessibilidade atitudinal. Em relação ao processo de ensino-aprendizagem, o ponto de tensão apresentado é a avaliação, pois ainda é prática corrente um modelo de avaliação centrado na prova. No que concerne à qualidade de vida e às possibilidades de inserção no mercado de trabalho, a escola é reconhecidamente eficiente na formação cidadã, mas tem dificuldade em preparar o aluno para o mundo do trabalho. Todas essas informações corroboram a tese de que, mesmo com a ampliação da inclusão na escola regular, assegurada formalmente, ainda é meta a ser alcançada o pleno oferecimento de condições de permanência e sucesso dos alunos com deficiência, em sua trajetória escolar na modalidade EJA.

**Palavras-chave:** Inclusão de pessoas com deficiência; Ensino público; Educação de jovens e adultos; Escola regular; Escola inclusiva.

## **Abstract**

In the perspective of inclusion, whose aim is to place all students in the school space, guaranteeing the rights and opportunities for access and success in the teaching and learning process, Special Education is treated more expressively from the Brazilian Constitution of 1988 and of the National Education Guidelines and Bases Law (Law n. 9394/96), whose legitimate scope is still a challenge to the Brazilian educational system. The objective that guided the development of the research centers on the intention to analyze the development situation on the inclusion process of young people and adults with disabilities in the Brazilian public school, based on the analysis of how the actions to support these students have been implemented in schools participating in the study; how they have been managed by teachers and coordinators, with a view to meaningful learning and student well-being; the perception of the feelings of teachers and students in relation to inclusive dynamics; and their perspectives on the inclusion process in the regular night school. To this end, it was decided to structure the research in four studies organized in the form of articles, the first being developed in the light of documentary research from primary sources related to the inclusion process in the state of Ceará and the others developed in the light of the case study focusing on the experiences of managers, teachers, and students of Youth and Adult Education. Data collection from the subjects took place through semi-structured interviews for coordinators and teachers and a questionnaire survey for students. The treatment of the collected data focused on document analysis for the first study and content analysis for the others. The information collected, in the light of the qualitative approach, showed that the State has a legal contribution in line with the country's regulations, signaling the inclusion of students with disabilities, but schools do not present a similar discourse in their pedagogical political projects. From the management point of view, it was found that the inclusion of young people and adults with disabilities is still deficient, reflecting the social invisibility to which people with disabilities have been subjected throughout history and, consequently, to which students are submitted. with disabilities in regular school. For teachers, the process of initial and continuing education is one of the most critical points in the inclusion process and there are still recurring antagonistic feelings such as hope, frustration, and fear, which reflect the incongruencies of the process experienced by them in their daily work. Most of the students participating in the study are young and working adults, with intellectual, motor, or hearing disabilities. For them, the school and its surroundings are deficient in terms of architectural and urban accessibility, as well as the barriers in terms of attitudinal accessibility are significant. About the teaching-learning process, the point of tension presented in the evaluation, because an evaluation model based on the test is still current practice. Concerning the quality of life and the possibilities of insertion in the labor market, the school is recognized as efficient in citizen training but has difficulty in preparing students for the world of work. All of this information corroborates the thesis that, even with the expansion of inclusion in the regular school, formally ensured, it is still a goal to be reached the full offer of conditions of permanence and success of students with disabilities, in their school trajectory in the Youth and Adult Education modality.

**Keywords:** Inclusion of people with disabilities; Public education; Youth and adult education; Regular school; Inclusive school.

## LISTA DE FIGURAS

### **Estudo 3**

- Figura 1** Mapeamento de alunos com deficiência nas escolas pesquisadas
- Figura 2** Opinião dos professores em relação à eficiência no atendimento aos alunos com deficiência

### **Estudo 4**

- Figura 1** Percentual de alunos incluídos nas turmas de EJA no Brasil (2015 – 2019)
- Figura 2** Número de matrículas na EJA – Brasil e Ceará (2015 – 2019)
- Figura 3** Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas – Brasil e Ceará (2015 – 2019).



## LISTA DE TABELAS

### **Estudo 2**

- Tabela 1** Perfil dos gestores entrevistados
- Tabela 2** Categorias intermediárias e categorias finais
- Tabela 3** Entraves, apontados pelos gestores, ao sucesso do processo inclusivo na EJA
- Tabela 4** Ações de superação, apontadas pelos gestores, ao sucesso do processo inclusivo na EJA

### **Estudo 3**

- Tabela 1** Perfil dos professores entrevistados
- Tabela 2** Categorias intermediárias e categorias finais
- Tabela 3** Ações relevantes para o desenvolvimento significativo do processo de ensino e aprendizagem dos alunos da EJA
- Tabela 4** Ações necessárias ao fortalecimento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência nas turmas de EJA
- Tabela 5** Dilemas enfrentados pelos professores no cotidiano da escola regular inclusiva

### **Estudo 4**

- Tabela 1** Número de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades por dependência administrativa no Brasil – 2019
- Tabela 2** Perfil dos alunos participantes do estudo
- Tabela 3** Categorias iniciais e categorias finais
- Tabela 4** Grau de concordância e discordância dos 24 alunos em relação à acessibilidade arquitetônica nas escolas
- Tabela 5** Grau de concordância e discordância dos 24 alunos sobre a relação com a comunidade escolar
- Tabela 6** Grau de concordância e discordância dos 24 alunos sobre o processo de ensino e aprendizagem
- Tabela 7** Grau de concordância e discordância dos 24 alunos sobre inclusão, oportunidades laborais e qualidade de vida.

## LISTA DE SIGLAS

### **Estudo 1**

EE	Educação Especial
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
SESPE	Secretaria de Educação Especial
SEESP	Secretaria de Educação Especial
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
EJA	Educação de Jovens e Adultos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
AEE	Atendimento Educacional Especializado
CEE	Conselho Estadual de Educação
SEDUC	Secretaria de Educação do Ceará
CEJA	Centro de Educação de Jovens e Adultos
PPP	Projeto Político Pedagógico
UFC	Universidade Federal do Ceará
UECE	Universidade Estadual do Ceará
SER	Secretaria Executiva Regional
TGD	Transtornos Globais de Desenvolvimento
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
APA	American Psychiatric Association
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
SEF	Secretaria de Educação Fundamental

## **Estudo 2**

EJA	Educação de Jovens e Adultos
ONU	Organização das Nações Unidas
ODS	Objetivo de Desenvolvimento Sustentável
OMS	Organização Mundial da Saúde
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
MEC	Ministério da Educação
SEESP	Secretaria de Educação Especial
AEE	Atendimento Educacional Especializado
PPP	Projeto Político Pedagógico
EASIE	Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
PISA	Programa de Avaliação Internacional de Estudantes
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
WHO	World Health Organization
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
PNE	Plano Nacional de Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
SEDUC	Secretaria de Educação do Ceará
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
SER	Secretaria Executiva Regional
SEFOR	Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza
PAIC	Programa Aprendizagem na Idade Certa
CEE	Conselho Estadual de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

NAPE	Núcleo de Acompanhamento Pedagógico Especializado
SRM	Sala de Recurso Multifuncional
EE	Educação Especial
NBR	Norma Brasileira Regulamentadora
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas

### **Estudo 3**

EJA	Educação de Jovens e Adultos
ONU	Organização das Nações Unidas
MEC	Ministério da Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
EE	Educação Especial
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
SEESP	Secretaria de Educação Especial
NEE	Necessidades Educativas Especiais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
SER	Secretaria Executiva Regional
SEFOR	Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
PPC	Projetos Pedagógicos dos Cursos
CAST	Centro de Tecnologia Especial Aplicada
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CNE-PT	Conselho Nacional de Educação de Portugal
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

#### **Estudo 4**

EJA	Educação de Jovens e Adultos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
PNDA	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades educativas Especiais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
LDBEN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
ICAE	Conselho Internacional de Educação de Adultos
CONFITEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
SER	Secretaria Executiva Regional
SEFOR	Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
AEE	Atendimento Educacional Especializado
DI	Deficiência Intelectual
NAPE	Núcleo de Atendimento Pedagógico Especializado
NBR	Norma Brasileira Regulamentadora
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
DAE	Departamento de Arquitetura e Engenharia do Estado do Ceará
SEINFRA	Secretaria da Infraestrutura
AADID	Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento

## **LISTA DE APÊNDICES**

<b>Apêndice 1</b>	Identificação de critérios de autenticidade e credibilidade dos documentos recolhidos
<b>Apêndice 2</b>	Síntese do fichamento dos documentos
<b>Apêndice 3</b>	Roteiro de entrevista com gestores da EJA
<b>Apêndice 4</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para gestores
<b>Apêndice 5</b>	Categorias iniciais e conceitos norteadores apontados pelos gestores
<b>Apêndice 6</b>	Roteiro de entrevista com professores da EJA
<b>Apêndice 7</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para professores
<b>Apêndice 8</b>	Categorias iniciais e conceitos norteadores apontados pelos professores
<b>Apêndice 9</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para alunos
<b>Apêndice 10</b>	Questionário para alunos com deficiência da EJA

## **LISTA DE ANEXOS**

- Anexo 1** Principais dispositivos relacionados à Educação Especial no Brasil a partir de 1960
- Anexo 2** Carta de apresentação da Universidade de Coimbra
- Anexo 3** Termo de autorização da pesquisa pela Secretaria de Educação do Ceará
- Anexo 4** Termo de autorização da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa

## SUMÁRIO

Apresentação .....	18
Estudo I.....	28
Resumo .....	28
Abstract.....	28
Introdução .....	29
Método .....	35
Decisões preliminares .....	35
Fontes documentais e critérios para sua seleção.....	38
Procedimentos iniciais de análise dos documentos.....	39
Organização do material recolhido .....	41
Análise dos dados .....	42
Resultados e discussão .....	44
Considerações finais.....	51
Referências .....	54
Estudo II .....	59
Resumo .....	59
Abstract.....	59
Introdução .....	60
A gestão para inclusão na escola pública brasileira.....	63
A gestão para inclusão no contexto da EJA.....	65
Método .....	66
Tipologia do estudo.....	67
População e processo de amostragem.....	68
Procedimentos de recolha de dados .....	70
A recolha de dados .....	71
Análise e interpretação dos dados .....	72
Resultados e discussão .....	74
Considerações finais.....	83
Referências .....	86
Estudo III.....	91
Resumo .....	91
Abstract.....	91
Introdução .....	92
O professor e o processo de formação para prática inclusiva do aluno com deficiência.....	94
Professores e inclusão: os sentimentos envolvidos nessa relação .....	98
Método .....	99
Tipologia do estudo.....	100
População e processo de amostragem.....	100
Procedimentos de recolha de dados .....	103
A recolha de dados .....	103
Análise e interpretação dos dados .....	104
Resultados e discussão .....	106
Considerações finais.....	123
Referências .....	126



Estudo IV .....	132
Resumo .....	132
Abstract .....	132
Introdução .....	133
Os números da inclusão na EJA do estado do Ceará .....	137
Método .....	141
Tipologia do estudo.....	142
População e processo de amostragem .....	142
Procedimentos de recolha de dados .....	146
A recolha de dados .....	147
Análise e interpretação dos dados .....	149
Resultados e discussão .....	151
Considerações finais .....	167
Referências .....	170
Conclusão .....	177
Apêndices .....	180
Anexos .....	209

## **Apresentação**

O cenário educacional brasileiro, espaço de mudanças, de lutas de classe e, por vezes, de fomento à melhoria do perfil econômico e social de crianças, jovens e adultos, vem se organizando para incorporar a população com deficiência à escola regular e facultar-lhes alternativas de interação por meio da educação inclusiva. Para isso, vem albergando esforços no sentido de transformar o espaço escolar num ambiente mais acolhedor e impulsionador de novas formas de relação entre seus alunos com deficiência e sem deficiência.

Essa tarefa é um desafio em construção, pois envolve forças concorrentes como a formação educacional prescrita pelo ideário capitalista, cuja preponderância foca-se no caráter conteudista, quantitativamente mensurável e a proposta de uma educação humanística, com foco na valorização da pessoa e dos aspectos sociais e qualitativos. Esse desafio torna-se mais instigante quando se pensa na Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade educativa destinada a jovens e adultos que não tiveram oportunidade de concluir seus estudos na idade esperada, o que representa dezenas de milhões de brasileiros que não conseguiram concluir a Educação Básica e que se encontram fora da escola, muitas vezes em situação de exclusão e vulnerabilidade social.

O desejo de pesquisar o processo de inclusão na EJA, mais especificamente no contexto da escola pública brasileira, surgiu das indagações que foram sendo construídas ao longo da minha prática profissional como professora de jovens e adultos na rede pública de ensino, que perdura há mais de 20 anos. Durante todo esse período convivi com os mais diversos perfis de alunos e suas respectivas trajetórias de vida, sempre buscando alternativas de proporcionar-lhes as oportunidades devidas para que tivessem condição de concluir a Educação Básica, sem considerarem a possibilidade (sempre presente) de interrupção dos estudos.

Há cerca de dez anos, deparei-me com os primeiros alunos com deficiência nas turmas de EJA, situação que me causou muita insegurança e muitos questionamentos. A exemplo da grande maioria dos professores que, como eu, tiveram o percurso de formação inicial nos idos anos 1980, e o processo de formação continuada voltado para outras questões que não a Educação Especial (EE), faltavam-me os saberes necessários para desenvolver uma prática pedagógica que atendesse às especificidades de todos os alunos. Diante desse contexto, aliado a conhecimentos relacionados à área de acessibilidade cultural, adquiridos em especialização no Museu da Geodiversidade (IGeo – Universidade Federal do Rio de Janeiro) e no cotidiano do Memorial da Universidade Federal do Ceará, onde atuo como técnica em assuntos

educacionais, surgiu o interesse de melhor compreender a dinâmica do processo de inclusão na escola, a partir de seus atores principais: gestores, professores e alunos.

A opção pela Universidade de Coimbra adequou-se aos interesses da pesquisa por se tratar de uma instituição das mais respeitadas da Europa, que conjuga tradição, contemporaneidade e inovação; por ser uma instituição de referência mundial na investigação; por ser uma instituição que difunde o saber e a cultura em língua portuguesa; por ser uma instituição que participa em programas conjuntos com as melhores universidades do mundo, como o programa *Erasmus*, do qual tive oportunidade de participar; por ter uma estrutura eficiente para acolher estudantes estrangeiros e por me permitir realizar um sonho acalentado desde a conclusão do mestrado, que era cursar o doutorado em uma universidade estrangeira.

Concretizado esse propósito de inserção na educação superior, no contexto internacional, outra decisão importante foi a de realizar a pesquisa no contexto brasileiro, tendo como pano de fundo o aporte teórico propiciado pelos estudos e reflexões advindos das disciplinas realizadas na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, bem como nas pesquisas desenvolvidas na Universidade de Múrcia – Espanha, onde estive participando do *Erasmus*, por um trimestre. O resultado desse trabalho encontra-se expresso na presente pesquisa, que se propõe contribuir para o aperfeiçoamento do processo de inclusão de jovens e adultos com deficiência na escola pública brasileira, por meio da análise de como as ações de apoio a esses alunos têm sido implementadas nas escolas e de como têm sido geridas por professores e gestores, com vistas à aprendizagem significativa e ao bem-estar do aluno, acrescidas da percepção dos sentimentos dos professores e alunos em relação à dinâmica inclusiva, e suas perspectivas sobre o processo de inclusão na escola regular noturna.

A pertinência da temática como eixo de análise no doutorado reside, sobretudo, na possibilidade de ampliar a compreensão do processo de inclusão dos alunos com deficiência, a partir das vivências relatadas por gestores, professores e alunos, pois é fato que a legislação traz, de forma muito evidente, a obrigatoriedade de acolher, no âmbito da escola regular, todos os alunos, independentemente de suas necessidades ou particularidades; no entanto, também é fato que só o acolhimento não é suficiente para garantir o desenvolvimento das potencialidades desses alunos, fazendo-se necessários novos olhares e novas práticas, com vistas a aprimorar a qualidade da educação para todos.

Assim como Nunes, Saia e Tavares (2016), consideramos importante um olhar mais amplo na promoção da inclusão escolar, envolvendo, além dos alunos, os pais, os professores

e toda a comunidade escolar. De acordo com as autoras, as políticas públicas direcionadas à educação inclusiva não se efetivam de fato, porque os maiores envolvidos (professores, famílias e alunos) não têm voz nas tomadas de decisões. Neste estudo, mesmo admitindo-se a importância da família no contexto de aprendizagem e no processo de inclusão, optou-se por não a envolver como participante direta da pesquisa, visto que, na EJA, por se tratar de jovens e adultos em sua maioria trabalhadores e com maior grau de autonomia, a presença da família tem intensidade menos acentuada do que nas modalidades de ensino onde prevalecem as crianças e os adolescentes.

Também consideramos importante compreender a evolução do compromisso brasileiro com a educação inclusiva partindo, inicialmente, de uma visão cronológica da história da educação de pessoas com deficiência no Brasil que, de acordo com Mantoan (2002), pode ser dividida em três períodos:

- Da segunda metade do século XIX à primeira metade do século XX – marca a iniciativa de caráter privado, com a implantação de estabelecimentos mais clássicos de acolhimento às pessoas com deficiência, dentro de padrões vinculados ao assistencialismo;
- Segunda metade do século XX – caracteriza-se pelos movimentos em favor da inclusão e é marcado pela criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) e pela participação popular em favor da inserção das pessoas com deficiência na sociedade. Nesse período, a ‘educação de excepcionais’ assume contornos de escolarização, aliada à visão tecnicista de educação que começava a se implantar no país na década de 1970 e que afirmava que a educação especial requeria técnicas e serviços especializados; porém, o que se viu foi a prevalência de um padrão médico pedagógico com assistência terapêutica em detrimento de um modelo educacional escolar.
- Início do século XXI aos dias atuais – caracteriza-se pelos movimentos em favor da inclusão escolar, cujo determinante legal foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394 (1996).

Em sequência, destaca-se que, no âmbito do Estado brasileiro, o respaldo legal que sustenta a oferta da EE tem início a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n. 4.024 (1961), cuja determinação era de que o atendimento ao aluno com deficiência deveria ocorrer, dentro do possível, na escola regular<sup>1</sup>. Essa lei também garantia apoio financeiro às

---

<sup>1</sup> Explicita-se que a escola regular é a instituição que, tradicionalmente, acolhe alunos sem deficiência, cuja prática pauta-se na seriação, atualmente estruturada em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, com a divisão didática de disciplinas envolvendo as quatro áreas do conhecimento: Linguagens, Ciências Humanas, Ciências Exatas e Matemática.

instituições privadas, desde que atendessem a um critério de credenciamento pelos Conselhos Estaduais de Educação (CEE). Essa lei não favoreceu a oferta da EE na escola regular, pois não se ateve ao caráter de obrigatoriedade, só de possibilidade.

A partir da década de 1970, com a implantação da visão tecnicista no país, desvelada na Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus n. 5.692 (1971), imputa-se a necessidade da implementação de técnicas e serviços especializados para o atendimento dos alunos com deficiência, à época, denominados de ‘excepcionais’. Essa lei também não favoreceu a oferta da EE, pois tratou a questão de forma muito sucinta, sem enfatizar a inclusão, a formação do professor, nem tampouco a obrigatoriedade da oferta na rede regular de ensino.

Logo em seguida, o Ministério da Educação (MEC) lança o Plano Setorial de Educação e Cultura definido para o biênio 1972-1974 (MEC, 1971), cujo conteúdo traz em seu bojo um conjunto de diretrizes que coloca a EE em evidência. Paralelo ao aporte legal, a década de 1970 registrou o fortalecimento das organizações não governamentais. Esse fortalecimento foi a mola propulsora para a criação, em 1973, do CENESP, órgão vinculado ao MEC e responsável pela política da EE no país.

Em sequência, na década de 1980, o Brasil passava por um lato movimento de redemocratização e por novas tendências no que concerne à inserção social das pessoas com deficiência, referidas como ‘pessoas portadoras de deficiência’. Essas tendências foram impulsionadas pelo contexto mundial, cuja definição do Ano Internacional das Pessoas Portadoras de Deficiência pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1981 foi um marco importante.

Nos anos de 1985 e 1986, duas ações governamentais merecem destaque: a instituição de um comitê com o fito de elaborar diretrizes nacionais de atendimento às ‘pessoas portadoras de deficiência’, e o reconhecimento oficial do direito dessa parcela da população a uma atenção específica por parte da administração superior do país, respectivamente.

A partir desse reconhecimento criou-se, em 1986, a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), transformou-se o CENESP em Secretaria de Educação Especial (SEESP) e ampliou-se as possibilidades de utilização de verbas públicas por parte das instituições privadas.

Dois anos depois, com a nova Constituição da República (1988), instituiu-se uma descentralização do poder em favor da municipalidade. Esse processo ampliou a esfera de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) no ensino regular

público, mas se continuou enfatizando a necessidade da colaboração do setor privado tanto por meio de programas de prevenção quanto de atendimento.

No ano de 1990, em consonância com os termos da Declaração de Educação para todos, fruto da Conferência Mundial sobre Educação realizada em Jomtien, o governo brasileiro comprometeu-se com a construção de um sistema educacional mais inclusivo, cujo lema oficial era “TODOS NA ESCOLA” e “UMA ESCOLA DE QUALIDADE PARA TODOS”.

Essa nova década foi marcada por uma efervescência política e social em favor de uma escola de qualidade para todos. Nesse contexto, o MEC publicou, em 1994, o documento Política Nacional de Educação Especial, que se constitui um paradoxo em relação ao contexto mundial pela inclusão, pois traz em seu bojo o paradigma integracionista, a normalização (que pode ser considerada a base filosófico-ideológica da integração), enquanto o mundo discutia a substituição do fundamento integracionista pelo fundamento inclusivista, com base na Declaração de Salamanca.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial, mantinha-se a estrutura paralela de atendimento aos alunos com deficiência em escolas e classes especiais, atendimento domiciliar, ensino itinerante... sendo facultado o atendimento na escola regular para “os portadores de necessidades especiais que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (MEC, 1994, p. 19). Como resultado tem-se a manutenção das práticas tradicionais, que sustentam a segregação em função da deficiência e da falta de preparo da escola regular.

Em 1996, com a promulgação da LDBEN n. 9.394 (1996) a EE é definida como modalidade de ensino destinada aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino, ainda denotando ambiguidade em relação à sua estruturação no contexto inclusivo. O mesmo ocorre com a Resolução n. 2 (2001) do Conselho Nacional de Educação (CNE), que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, cuja lógica da dualidade integração – segregação é mantida, embora com uma intensidade menor, pois, ao mesmo tempo em que orientava a matrícula de estudantes público-alvo da educação especial, à época denominados ‘pessoas com necessidades especiais’, nas escolas da rede regular de ensino, mantinha a possibilidade do atendimento educacional especializado em substituição à escolarização.

Os debates mundiais sobre a inclusão ocorridos na última década do séc. XX e início do séc. XXI contribuem para a criação, no Brasil, de uma conjuntura favorável à estruturação de políticas públicas fundamentadas no paradigma da inclusão, que vai se consolidando em diversos documentos legais<sup>2</sup> (Anexo 1) e assumindo novos contornos. Destaca-se, nesse contexto, a criação, ao longo do governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010)<sup>3</sup>, de programas que impulsionam o desenvolvimento de condições de acesso e participação de todos os estudantes no ensino regular, como o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, o Programa Educação Inclusiva: direito a diversidade, o Programa Incluir (que trata da acessibilidade na Educação Superior), entre outros de menor escopo.

É assim que se inicia a construção de uma nova política de EE<sup>4</sup>, cujo desafio centra-se em se constituir, de fato, como uma modalidade transversal desde a educação infantil até a educação superior. Para tanto, faz-se necessário redefinir as condições de estrutura física e pedagógica das instituições educativas, assim como repensar as práticas educacionais a partir de um novo perfil de estudante, de professor e de gestor.

Este estudo, intitulado **Inclusão Escolar de Jovens e Adultos com Deficiência**, é uma ferramenta para a reflexão sobre os papéis desempenhados por gestores, professores e alunos no processo inclusivo, bem como sobre a responsabilidade da sociedade e da escola na promoção de uma educação de qualidade para todos.

Ao retratar o contexto de trabalho dos gestores e professores da escola pública cearense, no âmbito da EJA, o estudo ora apresentado destaca as questões relativas ao contexto da inclusão nessa modalidade de ensino, assim como a identificação, à luz da gestão escolar, dos entraves e alternativas de solução para a efetivação do processo de inclusão na

---

<sup>2</sup> Esses documentos legais são decretos, portarias, resoluções, notas técnicas e leis que dispõem sobre o assunto e refletem a evolução ou retrocesso na discussão da inclusão no Brasil, e que estão apresentados em ordem cronológica no Anexo 1, mesmo que já tenham sido substituídos por textos aprovados posteriormente.

<sup>3</sup> A eleição do presidente Luís Inácio Lula da Silva, candidato do Partido dos Trabalhadores, representou uma mudança no panorama social, econômico e político do país, assim como um avanço na consolidação democrática do sistema político brasileiro. Durante os oito anos de seu mandato foram implementados programas e ações governamentais de combate à desigualdade social, possibilitando que se avançasse, não sem contradições, em diferentes campos e, mais especificamente, no campo educacional, na construção de um sistema que incorporasse todos os indivíduos à escola comum, de modo a efetivar o direito garantido pela Constituição de 1988 (Padilha, 2014).

<sup>4</sup> Após 2009 – com a ratificação, pelo Brasil, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, a inclusão do aluno com deficiência no âmbito da escola regular, assim como o oferecimento do AEE no contraturno escolar ganharam status de direito constitucional. Em decorrência desse processo, a antiga concepção de educação especial (substitutiva à escola comum) deu lugar à concepção vigente na atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). Desde seu advento, a Educação Especial passou a ser uma modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, ou seja, não mais substitutiva à escola. Seu papel passou a ser, em essência, oferecer recursos, serviços e estratégias de acessibilidade para promover a inclusão escolar.

instituição escolar; destaca, ainda, a realidade dos professores, suas percepções e sentimentos acerca do processo de inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares e a realidade, nem sempre bem sucedida no que concerne às tentativas empíricas de construção de estratégias que fomentem o sucesso escolar de seus alunos. Ao envolver o aluno com deficiência, busca-se conhecer suas perspectivas sobre como veem o processo de inclusão na escola regular noturna do estado do Ceará e como se sentem em relação à dinâmica inclusiva.

O lócus da pesquisa são as escolas públicas estaduais do Ceará e toda a pesquisa se reporta ao contexto brasileiro, cujo processo de educação inclusiva é uma realidade em construção que, quando comparada a outros contextos educacionais mais desenvolvidos, ainda se encontra num patamar que exige mudanças significativas. No entanto, não se pode deixar de considerar as características e as necessidades específicas da nação, sob pena de se estabelecer um juízo de valor sustentado por princípios estabelecidos para uma sociedade mais homogeneizada e, por vezes, controladora dos afetos.

Estruturalmente, os resultados desta investigação estão apresentados sob a forma de um conjunto articulado de quatro estudos organizados em forma de artigos, que procuram responder ao objetivo delineado no projeto de doutoramento em Psicologia e Ciências da Educação na especialidade Educação, Desenvolvimento Comunitário e Formação de Adultos da Universidade de Coimbra.

O **Estudo 1**, *A Inclusão de Jovens e Adultos com Deficiência na Escola Pública do Estado do Ceará (Brasil): Construção de Sentido à Luz da Pesquisa Documental*, tem por objetivo conhecer o processo de inclusão de jovens e adultos com deficiência na escola regular noturna do Ceará, a partir da análise de documentos que tratam do tema. Para tanto, optou-se pela pesquisa documental de fontes primárias, numa abordagem qualitativa, com foco nas políticas públicas que regem o processo de inclusão desses jovens. Os documentos selecionados envolvem aqueles produzidos pelos órgãos deliberativos da política educacional no Ceará (Resoluções do Conselho Estadual de Educação que regulam a EJA e a educação inclusiva no Estado, decreto governamental que instituiu a área de diversidade e inclusão educacional na Secretaria de Educação do Ceará, diretrizes norteadoras dos Centros de Educação de Jovens e Adultos do Estado, programas de formação de professores da rede pública estadual), e mais: os censos escolares da Educação Básica no quinquênio 2013-2017, os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas definidas para a pesquisa e uma dissertação de mestrado sobre a EJA em Fortaleza.



O **Estudo 2**, *Inclusão Escolar de Alunos com Deficiência na Educação de Jovens e Adultos: Um Desafio para a Gestão da Escola Pública*, tem por objetivo compreender o processo de gestão escolar voltado para a inclusão de jovens e adultos com deficiência na escola regular noturna do Ceará, a partir da experiência dos gestores dessas escolas. Para atender ao objetivo proposto, optou-se pelo estudo de caso, com foco nas experiências dos gestores dessas escolas, numa abordagem qualitativa. O procedimento de recolha de dados envolveu a entrevista semiestruturada, utilizando a análise de conteúdo como técnica de tratamento desses dados. Participaram do estudo 22 gestores, sendo 11 da área administrativa e 11 da área pedagógica, que representa 100% dos gestores das escolas definidas para a investigação, cujos discursos tiveram por foco o contexto da EJA no âmbito das políticas públicas estaduais numa dimensão inclusiva, as questões relativas à inclusão na EJA sob a ótica da gestão, os entraves ao processo de inclusão e as alternativas de superação.

O **Estudo 3**, *Ação Docente para a Inclusão Escolar de Alunos com Deficiência na Educação de Jovens e Adultos (EJA): Realidade e Perspectivas*, reforça a necessidade de se avançar na educação inclusiva para alunos com deficiência, admitindo que uma forma de apoiar esse esforço é garantir que os educadores estejam preparados para efetivar práticas inclusivas. Para este estudo, definiu-se por objetivo conhecer as perspectivas dos professores sobre o processo de inclusão de jovens e adultos com deficiência na escola regular noturna do estado do Ceará e como se sentem em relação à dinâmica inclusiva. O método de investigação, assim como no Estudo 2, foi o estudo de caso, com foco nas experiências dos professores que atuam nas escolas participantes do estudo, numa abordagem qualitativa. O procedimento de recolha de dados e a técnica de tratamento desses dados também seguem a estrutura do Estudo 2. A população deste estudo foram os professores da EJA, independente da área de ensino e contou com um grupo de 33 profissionais, sendo 3 de cada unidade escolar. Para a análise dos discursos, elencou-se as seguintes categorias: o contexto das escolas públicas de ensino regular do estado do Ceará, na dimensão da inclusão do aluno com deficiência; o professor e as ações que potencializam a aprendizagem nesse contexto; os dilemas enfrentados e os sentimentos vividos pelos professores no cotidiano.

O **Estudo 4**, *Nós por Nós: O Que Dizem os Alunos Jovens e Adultos com Deficiência da Escola Pública*, desenvolve a premissa de que avançar na educação inclusiva para alunos com deficiência é uma obrigação social, o que exige a garantia de que os educandos sejam ouvidos e preparados para enfrentar os desafios cotidianos. O objetivo que norteou este estudo foi conhecer as perspectivas dos alunos com deficiência que se encontram incluídos na EJA,

sobre como veem o processo de inclusão na escola regular noturna do estado do Ceará e como se sentem em relação à dinâmica inclusiva. Neste estudo manteve-se o estudo de caso como método e análise de conteúdo como técnica de tratamento de dados, mas optou-se pelo questionário como procedimento de recolha de dados. O estudo contou com a contribuição de 24 alunos, selecionados a partir de dois critérios: serem alunos com deficiência incluídos nas turmas de EJA e terem maioridade civil. A intenção inicial era formar um *corpus* com 4 alunos por escola, mas devido ao isolamento social não foi possível atingir esse perfil, ficando, em média, 2 alunos por escola. Para melhor compreender o que pensam e como se sentem os alunos, definiu-se quatro categorias de análise, fundamentadas nos princípios da inclusão arquitetônica, relacional, pedagógica e social.

Para encerrar, apresenta-se uma conclusão, com o fito de integrar os diversos resultados obtidos nos diferentes estudos e que embasam a tese de que, mesmo com a ampliação da inclusão na escola regular, assegurada formalmente, ainda é meta a ser alcançada o pleno oferecimento de condições de permanência e sucesso dos alunos com deficiência, em sua trajetória escolar na modalidade EJA.

Para o efetivo trabalho de pesquisa contou-se com a anuência das instituições envolvidas (Universidade de Coimbra e Secretaria de Educação do Ceará) e do Comitê de Ética em Pesquisa, conforme documentos em anexo (Anexos 2, 3 e 4).

### Referências<sup>5</sup>

*Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Recuperado de [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao\\_compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao_compilado.htm)

*Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado de <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaatuizada-pl.html>

*Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Recuperado de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>

*Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)

Mantoan, M. T. E. (2002). *A educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar*. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Laboratório de Estudos e

---

<sup>5</sup> Todas as citações e referências bibliográficas seguem as normas da American Psychological Association (APA), por ser o modelo utilizado pela Universidade de Coimbra.

Pesquisas em Ensino e Diversidade LEPED/UNICAMP. Recuperado de <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm>

Ministério da Educação – MEC. (1971). *I Plano Setorial de Educação e Cultura 1972-74*. Brasília: MEC.

Ministério da Educação – MEC. (1994). *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC/SEESP.

Nunes, S. S., Saia, A. L. & Tavares, R. E. (2016). Educação inclusiva: entre a história, os preconceitos, a escola e a família. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 22(4), 1106-1119.

Padilha, C. A. T. (2014). *Educação e inclusão no Brasil (1985-2010)* (Dissertação de mestrado). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil.

*Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001*. Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>

## Estudo 1

### **A Inclusão de Jovens e Adultos com Deficiência na Escola Pública do Estado do Ceará (Brasil): Construção de Sentido à Luz da Pesquisa Documental**

Gerda Holanda<sup>6</sup>, Marcelino Pereira<sup>7</sup> e Sónia Mairos Ferreira<sup>8</sup>

#### **Resumo**

A inclusão de jovens e adultos com deficiência na escola pública brasileira, com vistas a proporcionar a esses alunos um ensino de qualidade, que lhes permita o desenvolvimento pleno de suas capacidades, é um desafio em construção. O objetivo do presente estudo é conhecer o processo de inclusão de jovens e adultos com deficiência na escola regular noturna do Ceará, a partir da análise de documentos que tratam do tema. O método de investigação baseia-se na pesquisa documental de fontes primárias, numa abordagem qualitativa, com foco nas políticas públicas que regem o processo de inclusão desses jovens, à luz das contribuições de Cellard e Bardin. Os resultados evidenciam que a inclusão educacional envolve muito mais que a garantia dos alunos com deficiência de estarem nas salas de aula regulares, pois implica uma ação conjunta que possibilite a construção de novos patamares educacionais; assim como indicam que as políticas de inclusão do Estado vêm acompanhando as orientações propostas na política nacional, cuja educação é um importante veículo de consolidação.

**Palavras-chave:** Inclusão de pessoas com deficiência; Educação de jovens e adultos; Escola pública regular.

#### **Abstract**

The inclusion of young people and adults with disabilities in the Brazilian public school, in order to provide these students with quality education, allowing them to fully develop their skills, is an on-going challenge. The present study's objective is to understand the inclusion process of young people and adults with disabilities in the regular night school in Ceará, based on the analysis of documents dealing with the theme. The research method is based on documental evidence from primary sources, in a qualitative approach, focusing on public policies that govern the inclusion process of these young people, in line with the contributions of Cellard and Bardin. The results demonstrate that educational inclusion involves much more than simply guaranteeing a seat for students with disabilities in regular classrooms, it also implies the need for a joint action that allows for the construction of new educational levels; as well as indicating that the State's inclusion policies come following the guidelines proposed in national policy, whose education is an important vehicle for consolidation.

**Keywords:** Inclusion of people with disabilities; Youth and adult education; Public regular school.

---

<sup>6</sup> UC-FPCE. E-mail: [gerda.holanda@gmail.com](mailto:gerda.holanda@gmail.com)

<sup>7</sup> UC-FPCE e CINEICC. E-mail: [marc.pereira@fpce.uc.pt](mailto:marc.pereira@fpce.uc.pt)

<sup>8</sup> UC-FPCE. E-mail: [smairosferreira@fpce.uc.pt](mailto:smairosferreira@fpce.uc.pt)

## Introdução

A Educação Especial (EE) no Brasil está evoluindo, visto que passou de um processo em que os alunos com deficiência só tinham como opção as instituições especializadas, que propunham um atendimento mais clínico (Sasaki, 2010) e, por vezes, segregativo, para um processo de integração nas escolas regulares<sup>9</sup>, o que significa, na definição de Mantoan (2015), tanto a inserção de alunos com deficiência nas salas de aula das escolas regulares, quanto ao ensino em escolas especiais ou em classes especiais nas escolas regulares. Na atualidade, essa visão vem sendo suplantada pela ideia de uma escola única, aberta às diferenças e, por consequência, inclusiva, como alternativa mais democrática, que respeita os direitos das pessoas com deficiência, enquanto seres dotados de direitos. Tal processo é referendado por textos oficiais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, dentre outros.

É importante destacar, no entanto, que as primeiras ações de EE no Brasil datam da segunda metade do século XIX, por ocasião da fundação do Instituto dos Meninos Cegos no Rio de Janeiro em 1854, seguida pela fundação de outras instituições de assistência às pessoas com deficiência mental, física e sensorial, marcadas pela iniciativa privada, cuja inspiração advinha de experiências da Europa e dos Estados Unidos. Segundo Mazzotta (2011), um exemplo significativo da experiência europeia foi o estabelecimento de internatos e escolas especiais, como a criação, em 1760, da primeira escola para surdos-mudos<sup>10</sup>, instalada em Paris por iniciativa do abade Charles Michel de L'Épée.

Um século depois, em 1957, o sistema público brasileiro ampliou o atendimento às pessoas com deficiência através da realização de campanhas educativas, sendo a primeira a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro, instituída pelo Ministério da Educação (MEC), e da posterior criação de campanhas similares para atender às outras deficiências.

---

<sup>9</sup> O sistema educacional brasileiro ganhou nova estrutura a partir da LDBEN n. 9.394 (1996), que organizou a educação regular em dois níveis: Educação Básica (formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e Educação Superior, asseguradas em instituições de ensino públicas e privadas. Quanto à manutenção, a LDBEN atribui aos municípios a responsabilidade de manter a educação infantil, garantindo, com prioridade, o ensino fundamental. Aos estados cabe colaborar com os municípios na oferta de ensino fundamental e manter, com prioridade, o ensino médio e, à União, compete prestar assistência técnica e financeira aos estados, Distrito Federal e municípios. Quanto ao ensino superior, a maior parte dos recursos são oriundos da União.

<sup>10</sup> Não se usa mais o vocábulo “mudo” como complemento da identificação de surdos, posto que, na maioria das vezes, o fato de não falar está relacionado ao não conhecimento dos sons e à consequente impossibilidade de repeti-los, e não a uma doença que impeça a fala.

Dessa primeira iniciativa nasceu o Instituto Nacional de Educação de Surdos na cidade do Rio de Janeiro. Esse modelo de atendimento em instituições é alvo de críticas severas por contribuir para a segregação do aluno com deficiência, visto que se encontra centrado na concepção médico-pedagógica do processo de ensino e aprendizagem e na deficiência, sem uma preocupação com a integração desse aluno na sociedade.

A partir da década de 1960, com a crise da democracia que permeava o contexto político brasileiro, o cenário educacional destacou-se como espaço carente de mudanças, principalmente no tocante à questão da escola pública, em oposição aos interesses da iniciativa privada. Com isso, pessoas ligadas ao contexto ‘dos excepcionais’ passaram a pressionar o governo, que respondeu criando a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais, cuja finalidade era promover educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional para todas as pessoas com deficiência mental, independente de idade ou sexo, em todo o território nacional (Mazzotta, 2011).

Tal cenário foi influenciado por diversas ações, donde se evidenciam: a criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 4.024 (1961), que representou o início da descentralização administrativa e educacional do país, explicitando o enquadramento da educação de excepcionais, se possível, no sistema geral de ensino, mas deixando espaço para a iniciativa privada atender aos ‘alunos especiais’ por meio de bolsas de estudo, empréstimos ou subvenções; a instituição da Semana Nacional da Criança Excepcional por meio do Decreto n. 54.188 (1964), cujo objetivo era alertar a sociedade para os problemas enfrentados pelas pessoas com deficiência; a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil (1967), que assegurou a educação como um direito de todos, em igualdade de oportunidades; a criação da Lei n. 5.692 (1971), que trouxe uma alteração significativa no contexto da EE, pois vinculou a educação dos excepcionais ao ensino regular, tirando-a do isolamento em que fora tratada na lei anterior.

Todas essas ações contribuíram para que a EE em instituições passasse a ser questionada de forma mais contundente, abrindo perspectivas para uma educação integrada, que superasse o atendimento segregado dos alunos com deficiência e os inserisse em salas de aula regulares, à exceção dos alunos com deficiências severas, que eram indicados para classes e escolas especiais (Jannuzzi, 2017). Tal ideologia é criticada na atualidade por apresentar uma “visão duplamente reducionista: da redução da problemática da deficiência ao âmbito da instituição escolar; e da redução da problemática educacional a certo otimismo pedagógico especializado” (Ferreira, 2006, p. 89).

Em continuidade a esse processo e com o intuito de melhor estruturar a EE no Brasil foi constituído, em 1972, pelo Governo Federal, o Grupo-Tarefa de Educação Especial. Para gerir as propostas desse grupo foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), que passou depois a Secretaria de Educação Especial (SESPE).

No início dos anos 1990 a SESPE foi extinta (1990-1992) e recriada com o mesmo nome, mas com nova sigla – SEESP, o que permite inferir a possibilidade de uma descontinuidade, em âmbito nacional, da política de EE pelo MEC. No entanto, no biênio seguinte (1993-1994), a SEESP apresentou metas articuladas às propostas da Declaração de Jomtien<sup>11</sup>, sinalizando que o governo brasileiro estava em contato com a política educacional para a EE discutida no âmbito internacional, cujo conceito de inclusão era enfatizado em substituição ao conceito de integração, uma vez que este sistema foi considerado ineficiente, em especial por não conseguir ser efetivo quanto à inserção dos alunos com deficiência na escola regular, conforme apresentado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (1999).

A defesa da educação inclusiva é uma premissa para a superação das condições de assistencialismo, segregação e exclusão pelas quais os alunos com deficiência foram historicamente submetidos; é, também, uma via de inserção social, que afirma de maneira mais categórica o ideário da escola como instrumento de equidade, entendendo-se a ideia de equidade como “o reordenamento dos mecanismos institucionais para estabelecer uma igualdade substancial que, no contexto do esquema social, é vantajosa para todos” (Rohling & Valle, 2016, p. 398) e que supõe o respeito às diferenças como condição para se adquirir a igualdade.

No entanto, incluir pressupõe muito mais que inserir e o sistema de ensino brasileiro tem se mostrado incapaz de proporcionar a esses alunos um ensino de qualidade, que lhes permita o desenvolvimento pleno de suas capacidades (Pletsch, 2014; Orrú, 2017), embora a legislação brasileira sinalize que a educação inclusiva no país “fundamenta-se em princípios constitucionais de vanguarda, alinhados aos mais avançados temas da atualidade, tais como o reconhecimento e a valorização das diferenças, a inserção incondicional de todos à educação de nível básico e superior, entre outros” (Mantoan & Santos, 2010, p. 21).

Esses princípios estão expressos na Constituição da República Federativa do Brasil (1988), que garantiu a inclusão em larga escala e extensiva a todos, sem preconceito de

---

<sup>11</sup> A Declaração de Jomtien, também chamada Declaração Mundial de Educação para Todos, é considerada um dos principais documentos mundiais sobre educação e teve por objetivo satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos.

origem, raça, sexo, cor, idade ou qualquer outro tipo de discriminação. Mais uma vez a inclusão é tratada em um dispositivo legal, mas sem deixar claro se, no âmbito educacional de pessoas com deficiência, a inclusão é pautada pelo modelo da integração escolar, onde “o aluno tem acesso às escolas por meio de um leque de possibilidades educacionais, que vai de inserção às salas de aula do ensino regular ao ensino em escolas especiais” ou pelo modelo da inclusão, cuja proposta alberga “um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos, estruturado em função dessas necessidades” (Mantoan, 2015, p. 22-23).

Essa discussão traz em seu bojo muitas outras questões e envolve setores diversos da sociedade, em especial os professores e profissionais da área de saúde que atendem os alunos com deficiência e os pais desses alunos (Mantoan, 2002). No caso dos profissionais da área de saúde, há os que defendem uma postura mais tradicional de assistência enquanto outros defendem a inclusão total. No grupo de professores, há aqueles que trabalham nas escolas especiais e temem perder seu espaço de atuação, enquanto há aqueles que estão no ensino regular e não se sentem capacitados para atender, em suas turmas, os alunos com deficiência, uma vez que os professores especializados sempre tiveram um papel de destaque no atendimento a esses alunos e propalaram enfaticamente essa capacidade (Mittler, 2000). Em relação à família, a polêmica maior traduz o ponto de vista de uma parcela dos pais de alunos sem deficiência, que são contra a inclusão por acharem que isso tende a comprometer a qualidade do ensino. Essa preocupação é comum em muitos países da Europa, sobretudo na Holanda e na Alemanha, que adotaram um sistema de inclusão multidimensional, dando liberdade aos pais para optarem pelo sistema de educação inclusivo ou pelo sistema de educação em regime segregado.

Mesmo com opiniões tão adversas, a discussão avança e a LDBEN n. 9.394 (1996) dedica um capítulo inteiro à EE (Capítulo V), definindo-a como uma modalidade de educação escolar que deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, pois reconhece o caráter de excepcionalidade de algumas situações muito particulares. Essa lei traz avanços significativos em relação à anterior, pois não deixa mais dúvidas quanto ao princípio de que a EE deve estar enquadrada no sistema regular de ensino.

No início dos anos 2000, através do Decreto n. 3.956 (2001), foi promulgada a convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência, donde se reafirma que essas pessoas, assim como todas as outras, têm direitos humanos e liberdades fundamentais garantidas. Esse documento foi de grande



importância para a área educacional, pois promoveu a eliminação de qualquer barreira legislativa que impedisse ou dificultasse o acesso do aluno com deficiência à escolarização. De posse desse contexto, pergunta-se: Como estão estruturadas as políticas de inclusão para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil e como se efetivam na prática?

Para uma melhor compreensão do universo da EJA no Brasil, explicita-se que são, em média, 3 milhões de matrículas anuais em todo o território nacional, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2018). No estado Ceará, em 2018, esse número ficou em torno dos 170 mil alunos e em Fortaleza, capital do Ceará, registrou-se uma média de 17 mil matrículas no mesmo ano.

Com base nas premissas anteriores pode-se afirmar que, nos últimos 50 anos, a EE no Brasil tem sido marcada por mudanças significativas e que, apesar de permanecerem algumas possibilidades de manutenção do ensino segregado de alunos com deficiência, as políticas postas em prática têm-se constituído, de forma gradual, em mecanismos que colaboram para o fortalecimento da educação numa dimensão inclusiva.

No entanto, apesar dos significativos avanços pelos quais tem passado a legislação brasileira, Gonçalves, Bueno e Meletti (2013) indicam que, para os jovens e adultos com deficiência, ainda predomina a matrícula em escolas ou classes especiais, embora tenha havido um movimento crescente de inclusão de alunos com deficiência no sistema de ensino regular do país, que passou de 751.065 matrículas em 2016 para 827.243 em 2017, segundo dados do INEP (2017) e que vem se repetindo consecutivamente nos últimos quatro anos. Para Siems (2011) esse aumento deve-se, entre outros fatores, à transferência de alunos das instituições especiais, classes especiais e escolas especiais para as salas do ensino regular, como também reflete um movimento mais efetivo de conscientização e de atuação dos movimentos sociais, com vistas a assegurar o acesso de pessoas com deficiência no sistema regular de ensino.

Uma ação em prol desse movimento foi determinada pela Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB) n. 4 (2009), que resolveu no Artigo 2º caracterizar, por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a responsabilidade das escolas em oferecer meios e recursos necessários para que os alunos com deficiência possam avançar educacionalmente.

Essa resolução pode ser considerada preambular, pois se constitui em um grande desafio para o governo no que concerne a preparar as escolas tanto em relação aos recursos físicos quanto humanos para acolher, ensinar e apoiar os alunos com deficiência, visto que o

Brasil é um país com dimensões continentais, que abriga um grande contingente de escolas públicas. Ainda em 2009, um novo passo foi dado em relação à inclusão das pessoas com deficiência: a Emenda Constitucional n. 59 (2009), que ampliou a obrigatoriedade do direito à educação às faixas etárias de quatro a dezessete anos de idade, que até então só abrangia de sete a quatorze anos.

É importante ressaltar que, em relação aos primeiros anos de escolaridade, a Constituição atual a reconhece como direito da criança, opção da família e dever do Estado, sendo obrigatória para crianças de 4 e 5 anos, conforme determinação da Lei n. 12.796 (2013). Também é relevante frisar que, no âmbito da inclusão escolar, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência n. 13.146 (2015) obriga as escolas privadas a acolher os estudantes com deficiência no ensino regular e a adotar as medidas de adaptação necessárias sem que nenhum ônus financeiro seja repassado às mensalidades nem tampouco às matrículas.

No entanto, ampliar a escolaridade não garante o acesso e a permanência na escola. A questão que ecoa a partir desse contexto diz respeito à efetivação de oportunidades educacionais de qualidade para as pessoas com deficiência, a partir das políticas de inclusão escolar. Ensejando aprofundar a temática, este estudo tem por objetivo conhecer o processo de inclusão de jovens e adultos com deficiência na escola regular noturna do Ceará, recorrendo à pesquisa documental de fontes primárias como método de investigação, com foco nas políticas públicas que regem o processo de inclusão desses jovens.

Para atender ao objetivo proposto, este trabalho parte de uma imersão em documentos produzidos pelos órgãos deliberativos da educação no Ceará, que englobam as resoluções do Conselho Estadual de Educação (CEE) que regulam a EJA e a educação inclusiva no Estado, o decreto governamental que instituiu a área de diversidade e inclusão educacional na Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC), o documento da SEDUC que traçou as diretrizes norteadoras dos Centros de Educação de Jovens e Adultos do Estado (CEJA), os programas de formação de professores da rede pública estadual, e mais: os censos escolares da Educação Básica no quinquênio 2013-2017, assim como os indicadores provisórios relativos ao ano de 2018; os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas definidas para a pesquisa; e uma dissertação de mestrado sobre a EJA em Fortaleza.

Estruturalmente, este trabalho está organizado em quatro partes, além desta introdução: a explicitação do método, a análise dos dados, os resultados aliados à discussão das informações recolhidas e as considerações finais.

## Método

### Decisões preliminares

Uma das tarefas mais importantes no campo da pesquisa diz respeito à definição do método de investigação, pois tal definição pressupõe uma relação direta do método com a natureza e os objetivos da pesquisa, bem como dos recursos de que dispõe o pesquisador para responder às questões de investigação propostas, com vistas a desvelar seu objeto de estudo (Richardson, 2017; Prodanov, 2013).

Na esfera da dimensão qualitativa, abordagem de investigação deste estudo, a diversidade de métodos que permitem uma aproximação da realidade social é significativa, sendo a pesquisa documental aquela que, dentre as diversas opções, permite uma compreensão indireta da realidade, através do estudo dos variados tipos de documentos produzidos pelo ser humano. Por essa razão, definiu-se a pesquisa documental como método de investigação que, por ser um método de investigação da realidade social, não traz em seu bojo uma única concepção filosófica de pesquisa, podendo ser empregada tanto nas abordagens de natureza positivista quanto nas abordagens de natureza compreensiva (Silva, Damasceno, Martins, Sobral & Farias, 2011).

Neste estudo, a concepção filosófica da pesquisa tem caráter compreensivo, com enfoque mais crítico, dando ênfase à importância das informações que se pretende obter, a partir de um olhar criterioso e perscrutador das fontes documentais, selecionadas com base nos interesses da investigação.

De posse dessas definições, passou-se à construção do referencial para a pesquisa documental, que se assemelha muito à pesquisa bibliográfica e, por vezes, a distinção entre as duas não fica clara. Para Gil (2017), a pesquisa documental diferencia-se da pesquisa bibliográfica dada a natureza das fontes, pois alberga material que ainda não foi tratado de forma analítica ou que, mesmo tendo sido analisado anteriormente, pode ser reelaborado à luz dos objetivos da pesquisa. Pádua (2018, p. 1062) refere-se à pesquisa documental como “aquela realizada a partir de documentos contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos [...]”.

Payne e Payne (2004) descrevem a pesquisa documental como a opção usada para categorizar, investigar, interpretar e identificar as limitações das fontes físicas, mais comumente os documentos escritos, sejam eles de domínio público ou privado. Conclui-se, pois, que a pesquisa documental se destina a descrever e analisar a informação documental,

com vista a torná-la acessível aos leitores e que, assim como qualquer outro método de investigação, apresenta vantagens e limitações.

Guba e Lincoln (1981) destacam como vantagens: possibilitar ao pesquisador retirar dos documentos evidências que fundamentam suas afirmações, visto serem fontes estáveis e ricas; permitir a consulta tantas vezes quantas forem necessárias; ser uma opção de pesquisa com baixo custo financeiro, visto que o grande investimento diz respeito ao tempo; servir para confirmar, validar e complementar informações obtidas por outros meios. Uma vantagem adicional diz respeito à estabilidade da fonte, que não é afetada pela presença do pesquisador. Gil (2019), por sua vez, ressalta como vantagens do uso de fontes documentais: possibilitar o conhecimento do passado e a investigação de processos de mudanças sociais e culturais, assim como favorecer a obtenção de dados sem constrangimentos dos sujeitos envolvidos.

Como limitações, Guba e Lincoln (1981) destacam que os documentos podem não traduzir as informações reais ou terem insuficiência de detalhes, visto que não são produzidos para fins de pesquisa; podem não apresentar dados fidedignos, já que são frutos da produção humana e social; podem enfatizar aspectos específicos, se representarem escolhas arbitrárias. Flick (2009) identifica que a limitação de recursos pode ser uma dificuldade na pesquisa documental, se obrigar o pesquisador a ser seletivo.

Conclui-se, pois, que é por meio da pesquisa documental que se obtêm recursos para a compreensão e produção do conhecimento científico, no tocante a determinados recortes da realidade, e se permite a investigação de determinada problemática de forma indireta, por meio da leitura e análise de documentos produzidos pelo ser humano e que revelam o seu modo de ser, viver e compreender um acontecimento social.

Os documentos, por sua vez, se compreendidos a partir da etimologia da palavra, significam ensinar, pois derivam do termo latino *docere*. A partir do século XIX, os documentos passaram a ser entendidos como testemunho histórico (Le Goff, 2013) e, mais recentemente, passaram a ser considerados como fonte histórica que “exprime o poder da sociedade do passado sobre a memória e o futuro” (p. 10), em contraposição à concepção positivista, que os postulava como objetivos, neutros e comprovativos lineares de fatos e acontecimentos.

Cellard (2008, p. 296) complementa que documento é “tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho [...]”. Gil (2017) amplia a ideia destacando que os documentos englobam tipos diferentes, podendo ser escritos ou não, os quais incluem diários,

documentos de entidades públicas e privadas, gravações, correspondências, fotografias, filmes, mapas, entre outros.

Uma questão importante sobre os documentos é a confiabilidade da fonte. Martins e Theophilo (2016, p. 88) afirmam que “um dos grandes desafios da prática da pesquisa documental é o grau de confiança sobre a veracidade dos documentos [...]”. A respeito desse ponto, é relevante destacar que os documentos podem ser oriundos de diferentes fontes, algumas confiáveis; outras, nem tanto. Diante desta dualidade, exige-se que o pesquisador esteja atento para a lisura das fontes pesquisadas, com vistas a obter a maior autenticidade possível em relação ao objeto investigado, observando se é fonte primária ou secundária, se é genuína, se é oficial, se já foi publicada, se contém erros óbvios, se tem mais de uma versão do mesmo documento e onde se encontra divulgada.

Dito isso, cumpre reforçar que é papel preponderante do pesquisador ter um olhar crítico sobre os documentos, e que estes não devem ser tratados como reproduções precisas ou completas de um determinado evento. Em sua análise, o pesquisador deve estabelecer o significado do documento, a contribuição e relevância deste para o objeto de estudo, o propósito com que foi produzido, se é resultado da experiência de uma fonte primária ou secundária, se foi solicitado ou não, se foi editado ou não, se é anônimo ou assinado.

May (2004) alerta para o fato de que os documentos não existem de forma isolada, e precisam estar posicionados em uma estrutura teórica, a fim de que seu conteúdo seja amplamente compreendido. Para tanto, exige-se do pesquisador a análise dos documentos recolhidos, de forma a gerar ou construir novos conhecimentos, com vistas a conceber novas formas de compreender os fenômenos investigados.

Diante do exposto, assegura-se a opção do método de investigação definido e seu uso neste estudo, por ser o caminho adequado para desvelar os rumos da inclusão de jovens e adultos com deficiência no ensino regular do estado do Ceará, considerando a natureza exploratória do objeto de estudo. O problema de pesquisa, por sua vez, foi assim estabelecido: *Como está normatizada a inclusão de jovens e adultos no ensino regular cearense, à luz dos documentos que estabelecem os parâmetros de organização desse segmento educacional, tendo em vista contribuir com tal processo de inclusão?*

Para tanto se definiu, como critério inicial de seleção dos documentos, aqueles produzidos especificamente para a realidade do Ceará que têm reflexo nas políticas públicas de educação e pesquisas anteriores relacionadas à inclusão na EJA. Estabeleceu-se, também,

que sejam autênticos, representativos do contexto em estudo e significativos para a construção de novos olhares.

### **Fontes documentais e critérios para sua seleção**

Definido o critério inicial de seleção dos documentos, passou-se ao estabelecimento dos locais para o início da recolha de dados. Como afirmado por Calado e Ferreira (2004), os espaços de pesquisa são orientados pela natureza do estudo; logo, não se pode contar com uma pesquisa setORIZADA em um único local. Um segundo cuidado envolve a abordagem inicial nos espaços que abrigam os acervos buscados. Estes devem ser contatados previamente, bem como informados sobre o objetivo da pesquisa e sua importância para a comunidade, como forma de garantir ao pesquisador acesso livre aos documentos necessários à investigação.

Com base nesses cuidados, definiu-se como primeira fonte de recolha de dados, a SEDUC, por meio do *site* da instituição. Essa incursão inicial sinalizou para a necessidade de uma busca com critério mais fino na própria SEDUC e para a ampliação a outros locais de pesquisa, que englobaram os repositórios dos dois principais centros de Pós-Graduação do Ceará: a Universidade Federal do Ceará (UFC) e a Universidade Estadual do Ceará (UECE); bem como as onze instituições escolares previamente definidas para a pesquisa, que foram escolhidas por comporem o contingente de escolas da Secretaria Executiva Regional (SER) VI da cidade de Fortaleza e por terem EJA.

Nos repositórios das universidades, a busca centrou-se em teses e dissertações que envolvessem a educação inclusiva no Ceará entre 2013 e 2017, visando ter um perfil mais atual das produções acadêmicas relacionadas ao tema. Na SEDUC, a busca não focou em um tipo de documento específico, e se revelou muito produtiva, englobando a recolha de livros, apostilas e programas de formação de educadores. Por fim, a busca nas instituições escolares concentrou-se no PPP de cada unidade, por ser o documento que define a identidade da escola, como também organiza as atividades e os projetos educativos necessários ao processo de ensino e aprendizagem.

Durante esse procedimento, percebeu-se a importância de incluir nos documentos as resoluções normativas do CEE, pois muitas das ações expressas no PPP das escolas refletiam as determinações dessas resoluções, bem como dados estatísticos relativos à Educação Básica, produzidos pelos órgãos federais. Acrescentou-se, pois, cinco resoluções específicas da EJA,

sendo a primeira datada do ano de 2000, cinco censos educacionais relativos ao quinquênio 2013-2017 e indicadores provisórios relativos ao ano de 2018.

Essa fase configurou-se como a tarefa de pré-análise, cujo objetivo era delimitar fontes e, nelas, os documentos necessários à pesquisa. As fontes foram arquivadas de acordo com o local onde foram encontradas e armazenadas em nuvem, para permitir acesso fácil e rápido em qualquer lugar e em qualquer dispositivo, sem preocupação com a análise propriamente dita.

### **Procedimentos iniciais de análise dos documentos**

Concluída a tarefa de pré-análise, passou-se à leitura de todos os documentos, com o intuito de selecionar aqueles cujo tema estava diretamente relacionado ao objeto de estudo. Nessa etapa, os documentos que não atenderam ao propósito do estudo foram descartados, enquanto os textos selecionados formaram um conjunto eclético, composto por diferentes materiais impressos: livro, dissertação, normativas legais, dados estatísticos, folders e projetos.

A seguir, passou-se a uma segunda leitura, com o intuito de averiguar a veracidade e credibilidade dos documentos selecionados, bem como a adequação às exigências da pesquisa (Calado & Ferreira, 2004). Nessa fase, a cautela foi fator decisivo para avaliar criticamente a documentação recolhida. Tal avaliação foi feita à luz das orientações dadas por Cellard (2008), que sugere cinco dimensões para se avaliar preliminarmente os documentos: contexto, autor, autenticidade e confiabilidade, natureza do texto, conceitos-chave e lógica interna.

A análise do contexto envolve identificar em que conjuntura política, econômica, social e cultural o documento foi produzido e na qual se encontravam inseridos aqueles que o produziram e aqueles a quem ele foi destinado. Esse conhecimento é de suma importância, pois permite ao pesquisador interpretar o conteúdo do documento a partir do contexto em que foi gerado, e identificar suas particularidades em função dos valores vigentes na época.

O segundo aspecto remete à identificação do(s) autor(es) do documento, pois é difícil supor a possibilidade de se analisar um texto sem compor um perfil de quem o produziu, considerando seus interesses e seus motivos para fazê-lo. Ao se desvelar a identidade do autor, caminha-se para avaliar com mais segurança a credibilidade do texto e garantir uma interpretação mais fidedigna, bem como compreender as posições definidas em uma descrição ou reconstituição de um fato e identificar possíveis deformações. Caminha-se, também, para entender por que esse registro, entre tantos, foi conservado e compartilhado.

Autenticidade e confiabilidade do texto foi o próximo item a ser analisado. Esse item trata da qualidade da informação expressa no documento, ou seja, é importante averiguar a procedência do documento, se ele foi traduzido por copistas, se o autor presenciou o fato relatado, se houve espaço de tempo entre o fato e o relato, se houve reprodução de falas de outra pessoa, se o autor estava em posição de estabelecer julgamento. Todas essas observações possibilitam ao pesquisador conferir autenticidade ao documento e, por conseguinte, assegurar o grau de confiança o qual expressa.

Outro aspecto relevante na análise de um documento diz respeito à natureza do texto, ou seja, o meio físico ou virtual que serve de base para sua materialização, antes de tirar conclusões. Estudar a natureza do texto diz respeito a estudar o tipo de documento inserido, a fonte de onde ele surge para se adaptar ao contexto analisado, pois é necessário considerar que existe um caráter tendencioso em todo texto, influenciado pelo seu local de origem.

Como último aspecto definido por Cellard (2008), têm-se os conceitos-chave e a lógica interna do texto. Os conceitos-chave dizem respeito ao sentido dos termos utilizados pelo(s) autor(es) de um texto, visto que o significado de um termo muda com o tempo ou até mesmo com o local no qual foi gerado. A lógica interna, por sua vez, trata da forma como o texto foi esquematizado e traz uma grande colaboração quando se analisam documentos da mesma natureza.

Com base nessas dimensões, a avaliação dos documentos possibilitou considerar que o contexto histórico em que os mesmos foram produzidos reflete a realidade do novo século, pois todos os documentos selecionados foram produzidos a partir do ano de 2000, marco temporal que sinaliza uma mudança no contexto educacional brasileiro marcado, em parte, pela LDBEN n. 9.394 (1996), que possibilitou à EJA assumir caráter de política de Estado, passível de investimentos e incentivos governamentais.

No entanto, de acordo com a Pesquisa Diagnóstica das Ações de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos do Estado do Ceará (Pereira, Brito, & Lima, 2016), cujo objetivo era analisar as ações da EJA desenvolvidas nas redes públicas de ensino e na sociedade civil, entre 2000 e 2011, comprovou-se que, a despeito do que era esperado em termos de qualidade, o panorama da EJA no Estado é marcadamente débil, por razões primordialmente econômicas, como a falta de tratamento isonômico em relação às outras modalidades da Educação Básica e investimento reduzido. Esse tratamento discriminatório exige uma melhor articulação entre as esferas federal, estadual e municipal, para fazer valer os compromissos legais assumidos pela Carta Magna de 1988 e pela LDBEN n. 9.394 de



1996, no sentido de envidar esforços para a superação do funcionamento precário e subalternizado da EJA em relação a outras prioridades educacionais e para a mudança da perspectiva compensatória e assistencialista que a caracteriza no contexto brasileiro.

Em relação à autenticidade e confiabilidade, todos os documentos são oriundos de fontes fidedignas, quais sejam: CEE, SEDUC e unidades escolares participantes do estudo. A dissertação sobre a EJA em Fortaleza (Freitas, 2016), produzida na Universidade de Coimbra, foi incorporada ao *corpus*, pois contribuiu para ampliar as informações sobre o tema, a partir do olhar de seus atores principais: os alunos envolvidos na pesquisa e a professora pesquisadora.

No que concerne aos autores, todos são profissionais ligados à educação, ocupando cargos e posições diferentes. Nesse percurso, produziram textos de natureza educacional, normativa e analítico-informativa estruturados, em sua maioria, para regulamentar a educação no âmbito estadual, utilizando uma abordagem semântica técnico-pedagógica e normativa em seus conceitos-chave.

É importante ressaltar que essa fase não deu conta de organizar os documentos de forma analítica, com vistas a averiguar como proceder para torná-los inteligível, tarefa que constituirá o cerne do trabalho subsequente, mas permitiu a construção de um documento-síntese contendo a identificação de critérios de autenticidade e credibilidade dos documentos recolhidos (Apêndice 1).

### **Organização do material recolhido**

Após a confirmação da autenticidade e credibilidade dos documentos, passou-se à fase de organização do material, que exigiu um olhar analítico sobre o conjunto da obra. Como especificado anteriormente, o material já se encontrava arquivado, de acordo com a fonte documental, mas ainda não havia passado por uma leitura mais aprofundada e por um processo de fichamento.

Nessa fase, tendo as leituras e os fichamentos como papel central, foi criada uma ficha para cada documento contendo definição técnica (suporte, forma, formato, gênero, espécie), resumo, referência bibliográfica e algumas transcrições de trechos relevantes para a análise. Essas fichas foram condensadas em um documento-síntese, com vistas a possibilitar uma maior compreensão do processo de organização do material analisado (Apêndice 2).

A construção e análise dessas fichas permitiu relacionar informações sem perder de vista o todo da obra, bem como mapear os temas emergentes para proceder à categorização e

o cruzamento dos temas-chave identificados. Nesse estágio, a intenção foi apreender as ideias principais e os significados gerais do material recolhido, tentando preparar a tarefa subsequente, cuja tônica é análise do conteúdo, na dimensão de análise dos significados.

### **Análise dos Dados**

Para fins deste estudo se adotou a análise de conteúdo como técnica de análise dos dados recolhidos. Como fundamentação teórica tomou-se por base as etapas delimitadas por Bardin (2016), tendo em vista sua ampla utilização em pesquisas que adotam a análise de conteúdo como técnica de análise de dados; entretanto, ressalta-se que outros autores também têm propostas de análise de conteúdo que, se forem seguidas com rigor, podem conduzir a resultados válidos e confiáveis. Destaca-se, também, que a análise de conteúdo vem sofrendo reformulações ao longo dos anos, com uma abordagem mais contemporânea, influenciada pela produção de programas informáticos vocacionados para auxiliar nos processos de organização do material e na codificação dos dados.

Assim posto e definida a técnica mais adequada ao objetivo do estudo, passou-se à sistematização processual, cuja fase inicial envolveu a leitura flutuante do *corpus* (Bardin, 2016) e permitiu, num processo gradual de apropriação do texto, estabelecer os contornos das unidades de análise, que podem ser unidades de registro e unidades de contexto. As unidades de registro, na concepção de Gomes (2016), são aquelas tratam dos elementos adquiridos por meio da análise do conjunto da mensagem e podem ser expressas por meio de palavras, conjunto de palavras ou temas. As unidades de contexto são, de acordo com o mesmo autor, a compreensão do contexto da qual faz parte a mensagem que está sendo analisada.

Para a identificação das unidades de contexto, foi dada uma atenção específica ao contexto de influência e ao contexto de produção dos documentos, pois o contexto histórico já havia sido mapeado anteriormente. Dando prosseguimento ao processo, os documentos foram divididos em três blocos: normativos, informativos e de divulgação.

Nos textos normativos, o contexto de influência foi definido em relação à abrangência que os documentos apresentam sobre a definição da política estadual para a educação, como também em relação à dimensão não expressa, latente nos textos, que trata do papel do Estado, enquanto instância reguladora. O contexto de produção, por sua vez, encontrava-se bem delineado, pois os documentos são produções institucionais, construídas à luz de formatos pré-estabelecidos, por profissionais legalmente constituídos, sujeitos à influência das normas das instituições produtoras.

Nos textos informativos, que abrigam propósitos comunicativos claros, quais sejam: subsidiar o trabalho didático-pedagógico vivenciado nas escolas e propiciar a adequada interpretação dos eventos informados, o contexto de produção foi marcado pela qualidade da informação e sua aplicabilidade na prática, aliadas às necessidades do público-alvo. No entanto, vale destacar que essas escolhas não são totalmente livres, pois são cerceadas pelas relações institucionais às quais os autores estão vinculados.

Nos textos de divulgação, incorporados neste estudo em forma de folders, é significativa a influência no campo da disseminação da informação, mas não como representação institucional. Quanto ao contexto de produção, o cenário foi bem delimitado, pois são produtos institucionais, com formato pré-definido, cuja finalidade é divulgar atividades de formação da SEDUC para um público-alvo definido.

Concluída a identificação das unidades de contexto, passou-se à identificação das unidades de registro, que têm como foco os temas desenvolvidos nos documentos. A primeira ação dessa fase foi olhar para cada documento de maneira isolada, com vistas a identificar as ideias expressas a partir dos temas. Essas unidades foram demarcadas com cores diferentes e organizadas em forma de legenda. Nesse processo inicial foram identificados 10 temas. Em paralelo foram organizadas anotações sobre as características do discurso expressas nos documentos, como alternativa para identificar sua funcionalidade.

Durante esse processo foram acrescentados, em cada documento, comentários sobre as possíveis relações destes com as questões da pesquisa. Esses comentários, de caráter interpretativo, foram construídos em forma de questões, como, por exemplo: Em que bases o estado do Ceará estruturou a EJA, pós LDBEN? Quais os pontos relevantes nessa estruturação? Como foi contemplada a inclusão de jovens com deficiência na EJA? À luz dos documentos, como se processa a intervenção? Que ações foram desenvolvidas para torná-la, de fato, efetiva? Como está mapeada? Como se estabelece a formação efetiva dos professores para a educação inclusiva?

Após a conclusão dessa fase interpretativa, tornou-se premente identificar os temas que se constituíam em núcleos de significado e que conferiam unicidade a um conjunto de assuntos. O resultado desse trabalho definiu as unidades de registro, listadas a seguir:

1. Formação de professores para a EJA.
2. Formação de professores para a Educação Inclusiva.
3. Diretrizes operacionais para a EJA.
4. Diretrizes operacionais para a Educação Inclusiva.

5. Inclusão social na EJA.

6. Percepções dos alunos da EJA sobre possibilidades de melhoria de vida.

Posteriormente, passou-se à definição das categorias de análise. Para esta definição levou-se em consideração, à luz dos objetivos do estudo, tanto a repetição dos temas, ou seja, a frequência com que apareceram nos documentos, quanto sua relevância implícita, que mesmo não sendo frequente, guarda em si uma importância significativa para o estudo.

Em decorrência, três categorias foram estruturadas, a saber:

1. Mapeamento da inclusão - Quantos e quem são os jovens e adultos com deficiência matriculados na EJA do Ceará?

2. Currículo e inclusão - Que adequações curriculares são propostas para a educação inclusiva nos documentos analisados?

3. Profissionais da educação e inclusão – Como os profissionais são preparados para trabalhar com a inclusão?

A construção dessas categorias teve como fundamento a abrangência, de forma a permitir a inclusão de todos os dados, mas cuidando para que os mesmos não pudessem ser inseridos em mais de uma categoria; a objetividade e a possibilidade de fornecerem resultados férteis.

## **Resultados e Discussão**

Para proceder à apresentação dos resultados e discussão do estudo, tomamos por base um horizonte temporal de aproximadamente 20 anos, iniciando com a promulgação da LDBEN n. 9.394 em 1996 até os dias atuais. Esse marco temporal não é uma escolha aleatória, e sim a marcação de um tempo em que a discussão sobre a inclusão na esfera pública toma novos rumos no país, à luz do cenário mundial, cujo processo já estava mais avançado, considerando as ações ocorridas nos Estados Unidos nos anos 1970 e na Europa nos anos 1980 e 1990, que passam a defender a inclusão em larga escala.

Neste trabalho, o caminho percorrido focou-se nas proposições das políticas estaduais para a EE de jovens e adultos na esfera pública cearense, a partir das categorias anteriormente especificadas e que serão discutidas a seguir.

*1. Mapeamento da inclusão - Quantos e quem são os jovens e adultos com deficiência matriculados na EJA do Ceará?*

De acordo com a primeira versão da LDBEN n. 9.394 (1996), os alunos com deficiência foram nomeados alunos portadores de necessidades especiais. Essa terminologia

foi abandonada logo em seguida quando o CNE, por meio da Resolução CNE/CEB n. 2 (2001), estabeleceu que os beneficiários da política de inclusão fossem os educandos com necessidades educacionais especiais, quais sejam: os alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento, independente destas dificuldades estarem vinculadas a causas orgânicas específicas ou não; os alunos com dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e os alunos com altas habilidades/superdotação.

No Ceará, essa normatização foi fixada cerca de uma década mais tarde, através da Resolução CEE n. 436 (2012), que estabeleceu normas para a EE e para o AEE no âmbito do sistema de ensino do Estado. Nesta, a EE, definida como modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, passou a fazer parte integrante do ensino regular, devendo ser contemplada no projeto pedagógico das unidades escolares.

Ainda nessa resolução foi definido o público alvo da EE: os alunos com altas habilidades/superdotação; os alunos com impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial e os alunos com transtornos globais do desenvolvimento, incluindo-se os alunos com autismo, síndrome de *Asperger*, síndrome de *Rett*, transtorno desintegrativo da infância e transtornos invasivos sem outra especificação.

Em 2016, a Resolução CEE n. 456 (2016) reestruturou este último grupo, especificando que os alunos com Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD) são aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras, incluindo-se nessa definição alunos com autismo clássico, autismo de alto desempenho ou síndrome de *Asperger*, e transtornos invasivos sem outra especificação. Assim sendo, tem-se definido quem são os alunos com deficiência, passíveis de serem incluídos na Educação Básica no Ceará. É importante ressaltar que essa reestruturação não está de acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) (American Psychiatric Association [APA], 2014).

Retomando um dado importante estabelecido na Resolução CEE n. 436 e mantida na Resolução CEE n. 456, sublinha-se que a EE deve ser contemplada no projeto pedagógico das escolas, princípio fundamental da inclusão e que a diferencia da integração. No entanto, ao se analisar o projeto político das escolas participantes da pesquisa foi constatado que, somente em três dos onze projetos analisados, o atendimento ao aluno com deficiência foi contemplado. Esse número é significativamente reduzido e sinaliza uma omissão das

instituições em relação ao grupo de alunos em estudo. Nesse contexto, uma questão é emblemática: por que as instituições se mantêm silenciosas quanto à inclusão?

Uma resposta direta não se vislumbra, todavia é possível inferir que, para se ampliar a oferta educacional aos alunos com deficiência, é imprescindível identificar os aspectos estruturais e pedagógicos considerados problemáticos e que exigem modificação. Essa discussão não encontra ressonância e, portanto, fica à margem dos objetivos e metas institucionais, o que não exime a escola de suas responsabilidades, mas também não a coloca como vilã do processo de inclusão, visto que a história do Brasil é marcada por uma cultura em que a EE sempre fez parte de uma rede paralela de ensino, onde se destacavam as escolas especiais e não as escolas do sistema regular de ensino.

Apesar de todos esses pontos de tensão, é fato que o debate mundial vem interpelando os países a adotarem posicionamentos e encaminhamentos mais inclusivos. O Brasil, acompanhando o movimento mundial, tem-se envolvido nesse debate e buscado promover práticas mais inclusivas. O Ceará, como parte integrante do país, segue na mesma direção

É importante ressaltar que não se pode pensar na ação de colocar o aluno na escola como o ato mais significativo do processo de inclusão, pois sua significância só se completa se houver um movimento em prol do desenvolvimento de práticas que fomentem a participação dos alunos em atividades do cotidiano, nas dimensões física, funcional, social e comunitária.

## *2. Currículo e inclusão - Que adequações curriculares são propostas para a educação inclusiva nos documentos analisados?*

Quando se trata das políticas de inclusão educacional relacionadas à EE, dois enfoques precisam ser considerados: o que se refere aos sistemas de ensino e o que se refere às instituições escolares.

Em relação aos sistemas de ensino, os indicadores que lhes são mais específicos estão relacionados às diretrizes legais, organização e gestão de cada sistema; ao financiamento da educação e às condições de trabalho dos educadores. Já em relação às instituições escolares, os indicadores focam na gestão da aprendizagem, no redimensionamento e na transformação da escola.

Tomando por base as normativas legais, a LDBEN n. 9.394 (1996) estabelece ser responsabilidade dos sistemas de ensino: assegurar aos educandos com necessidades especiais os currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades. Por sua vez, a Resolução CNE/CEB n. 2 (2001), referenda que a

organização e a operacionalização dos currículos escolares são de competência e responsabilidade dos estabelecimentos de ensino, respeitando as diretrizes curriculares nacionais da Educação Básica, devendo constar dos projetos políticos pedagógicos das escolas.

Com isso tem-se garantida, nos aparatos legais, uma ampliação das possibilidades pedagógicas, com vistas a atender um público heterogêneo, suplantando a visão tradicional do ensino, em que o trabalho pedagógico é igual para todos os alunos. Essa ampliação é colocada sob a égide das escolas, incitando-as a adotar uma postura mais eclética, onde as diferenças são reconhecidas e as desigualdades sociais consideradas. No entanto, há que se atentar para o fato de que as escolhas institucionais não devem ser feitas prioritariamente com base nas necessidades especiais, pois há o risco de empobrecer o currículo e diminuir o nível de exigência em relação às competências a serem adquiridas pelos alunos.

Dentro desse raciocínio, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), produzidos a partir de 1997 pelo MEC e pela Secretaria de Educação Fundamental (SEF), com o intuito de nortear o trabalho docente quando à definição das propostas curriculares para cada nível e quanto à forma como os conteúdos devem ser abordados, destaca que a educação dos alunos com deficiência deve contemplar as “diferenças individuais” (SEF, 1997, p. 18) e “requerer um tratamento diversificado dentro do mesmo currículo” (SEF, 1997, p. 24).

Essas premissas proporcionam uma compreensão do trabalho pedagógico com recursos e métodos diversificados. O mesmo documento abre espaço para a “eliminação de conteúdos básicos do currículo” (SEF, 1997, p. 38) e para a “eliminação de objetivos básicos, quando extrapolam as condições do aluno para atingi-lo, temporária ou permanentemente” (SEF, 1997, p. 39). Nesse caso, o trabalho com a inclusão não parte de uma proposta criativa do processo de aprendizagem, mas sim como um processo de adaptação às necessidades apresentadas pelos alunos. E como o estado do Ceará interpreta tais normatizações e se posiciona?

De acordo com as Resoluções CEE n. 436 (2012) e n. 456 (2016), que fixam normas para a EE, o currículo para atender aos alunos com deficiência deve ser o mesmo oferecido aos demais alunos, respeitando-lhes os ritmos e interesses de aprendizagem. A verificação do rendimento escolar, por sua vez, levará em conta a evolução do aluno no processo e os aspectos básicos de socialização.

Para melhor compreensão dessa assertiva sobre o currículo, cumpre entender qual o currículo oferecido aos alunos da EJA. A Resolução CEE n. 363 (2000), que dispõe sobre a

educação de jovens e adultos, elenca um rol de capacidades a serem desenvolvidas na EJA, que envolvem dominar os elementos básicos da cultura letrada, valorizar a diversidade cultural brasileira, valorizar a educação como meio de desenvolvimento pessoal e social, desenvolver atitudes de participação cidadã, entre outras, por meio de técnicas que priorizem atividades em grupo, de cunho interdisciplinar e que enfatizem a leitura com significado, assim como a solução de problemas.

A Resolução CEE n. 438 (2012), que também dispõe sobre a educação de jovens e adultos, numa versão mais atualizada, preceitua a aprendizagem autônoma para desenvolver as mesmas capacidades anteriormente mencionadas e prevê flexibilidade tanto para o currículo quanto para a gestão de tempo e espaço, com vistas a uma aprendizagem significativa para o público adulto. Nessa resolução a identidade cultural e os saberes experienciais dos alunos são amplamente considerados e lhes é dada mais autonomia para gerir a aprendizagem, numa dimensão de superação da disciplinaridade. Também é dada uma ênfase às formas de inserção na cultura digital, como caminho para desenvolver a pesquisa e a produção de novos conhecimentos.

Outro documento analisado e que também traz contribuições sobre a dimensão curricular da EJA é a publicação que trata das diretrizes norteadoras para os CEJAs (SEDUC, 2002). Nesse documento, propõe-se que os conteúdos sejam definidos a partir de três blocos: conceituais, procedimentais e atitudinais, pois se compreende que o currículo da EJA não pode ficar restrito às disciplinas obrigatórias estabelecidas, visto que se propõe formar pessoas capazes de atuar na sociedade de forma crítica, responsável e transformadora.

Todas essas normatizações não deixam claro como superar a questão posta, de oferecer aos alunos com deficiência um currículo mais flexível em um espaço de tempo maior, ficando subjacente que os caminhos a serem desbravados são de responsabilidade das instituições e, por extensão, dos professores. Mas como os professores são preparados para serem protagonistas da inclusão?

### *3. Profissionais da educação e inclusão – Como os profissionais são preparados para trabalhar com a inclusão?*

De acordo com o Artigo 62 da LDBEN n. 9.394 (1996), a formação do professor da Educação Básica deve ser de nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, podendo ser de nível médio, na modalidade Normal se for para o exercício do magistério na Educação Infantil ou na primeira fase do Ensino Fundamental.



Para atender aos alunos com deficiência a Lei assegura, por meio dos sistemas de ensino, professores do ensino regular capacitados e professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado. Ou seja, de acordo com a LDBEN n. 9.394 (1996), a EE na Educação Básica admite dois perfis de professores: os que são capacitados e os que são especializados, devendo atuar em equipe, inclusive com professores especializados em EE (Resolução CNE/CEB n. 2, 2001) e desenvolver um trabalho colaborativo que possibilite articular as atividades do ensino regular com as do AEE (Resolução CNE/CEB n. 4, 2009).

A diferença entre capacitação e especialização está estabelecida na Resolução CNE/CEB n. 2 (2001) da seguinte forma: capacitação pressupõe que a formação do professor contemple “conteúdos sobre educação especial” que estejam correlacionados com a inclusão escolar sem, no entanto, especificar a natureza da formação, a carga horária mínima ou a modalidade, permitindo uma diversidade grande de possibilidades. Tal proposição pode resultar em professores com níveis diferentes de formação para a mesma função e pode, ainda, permitir uma possível redução no grau de exigência da capacitação. Uma alternativa para suplantar tal possibilidade seria a inserção do conteúdo referente à inclusão nos cursos de Pedagogia e nas demais licenciaturas, que já foi tentada como recomendação do MEC em 1994. Entretanto, o fato é que muitos cursos não aderiram a tal recomendação, e continuam sem apresentar em seu currículo conteúdos especificamente relacionados à inclusão escolar (Rinaldi, Reali, & Costa, 2007) ou, quando o fazem, refletem uma forte influência do modelo médico-psicológico, que rotula os alunos e os classifica de acordo com uma abordagem meramente técnica (Omote, 2004).

Na atualidade, o curso de Pedagogia vem ampliando, através de suas matrizes curriculares, o saber sobre a EE de forma mais contundente, enquanto licenciaturas como Matemática, Geografia, História, entre outras, não têm uma política inclusiva eficaz para a formação sólida em EE, ficando na superficialidade (Pimentel, 2012). Um curso que merece destaque é o de Educação Física, pois estabelece em suas diretrizes a necessidade de um professor com conhecimentos sobre as especificidades de pessoas com deficiência (Vitaliano & Dall’acqua, 2012).

A especialização, por sua vez, pressupõe que a formação do professor se dê por meio de licenciatura em EE ou em uma de suas áreas, ou ainda por meio de pós-graduação em áreas específicas. São também considerados especializados os professores “intérprete das linguagens e códigos aplicáveis”, ou seja, aqueles que trabalham com Libras, *Braille* ou

outros sistemas alternativos de comunicação. O professor especializado é aquele que presta o AEE nas salas de recursos ou em estabelecimentos especiais de ensino e possui uma formação específica. A política em vigor, evidenciada pela Resolução CNE/CEB n. 4 (2009), projeta que esses professores, embora tenham uma formação centrada nas deficiências, sejam capazes de trabalhar com todos os tipos de deficiência, ou seja, incorpora o modelo médico-pedagógico, mas prevê um professor que atue com todas as categorias de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

As Resoluções CEE n. 436 (2012) e n. 456 (2016), ao tratar da formação de professores para a EE, confirmam o que está estabelecido na LDBEN n. 9.394 e nas diretrizes curriculares nacionais para a formação docente. Um acréscimo é o estabelecimento da carga horária mínima de 180 horas para os cursos de especialização e/ou aperfeiçoamento em educação inclusiva, oferecidos aos professores da rede.

No Ceará, em 2013, foram ofertados cursos de formação continuada em Libras e *Braille* como forma de atender às exigências postas pela lei aos sistemas de ensino. A questão que se impõe é que esses cursos, em muitos casos, representam o primeiro contato dos professores com o tema e, por vezes, ficam sem continuidade, fazendo com que o conhecimento adquirido se esvaia. O fato de esses cursos terem ocorrido pontualmente em 2013 e de terem contemplado menos de 150 professores confirma a inferência.

Um segundo aspecto a ser analisado sobre a formação dos professores capacitados e especializados para trabalhar com a inclusão diz respeito às competências que se esperam deles. De acordo com o exposto na Resolução CNE/CEB n. 2 (2001), espera-se que os professores capacitados estejam aptos a perceber as necessidades educacionais especiais, flexibilizar a ação pedagógica e avaliar a eficácia do processo. Em relação aos professores especializados a expectativa é maior, e deles espera-se que identifiquem as necessidades educacionais especiais; definam, programem, liderem e apoiem a implementação de estratégias de flexibilização da ação pedagógica e deem assistência aos professores capacitados. De ambos é esperado que trabalhem em equipe.

Com base nessas premissas é possível estabelecer que a atual política de formação para a EE na Educação Básica coloca os professores capacitados e especializados num patamar hierárquico tanto em relação ao processo de formação quanto em relação às competências, onde o professor especializado é o supervisor e o professor capacitado é o executor.

Embora seja esperado de ambos que trabalhem em equipe, fica subjacente a possibilidade de que disputem entre si por espaço e autoridade. Essa questão leva a outra reflexão, qual seja a de que a relação hierárquica na ação docente pode gerar um processo de controle do trabalho dos professores a partir de indicadores de resultado, o que não seria justo com o professor, visto que a forma como a escola regular está organizada não favorece o pleno desenvolvimento de todos os alunos, ainda mais numa dimensão inclusiva.

Outra questão importante a ser analisada diz respeito ao conteúdo das formações. Tomando-se por base a experiência do Ceará, há um direcionamento para cursos que abordam as dificuldades específicas de um ou outro tipo de deficiência, mas falta um investimento em formações que tratem dos processos de ensinar e aprender, pois a ação pedagógica com jovens, sejam eles deficientes ou não, envolve muitos outros elementos, que precisam ser conhecidos e discutidos.

Esses elementos deveriam estar contemplados no PPP das escolas, mas o que se constata ao analisar os documentos do *corpus* deste estudo, é que a formação docente não está contemplada em todos os projetos (o tema só é tratado em 7 dos 11 projetos, perfazendo 64%) e que, quando tratada, aparece em forma de objetivo estratégico, com uma abordagem bem geral ou como meta a ser atingida em relação ao quantitativo de professores a serem capacitados.

Em relação aos professores da EJA há ainda uma questão que dificulta o processo de formação, e que diz respeito ao horário em que as formações acontecem. Normalmente, essas atividades ocorrem no turno diurno, quando os professores estão comprometidos com outras atividades acadêmicas que não lhes permitem participar dos cursos.

De todo o exposto, constata-se que a inclusão educacional envolve muito mais que a garantia dos alunos com deficiência de estarem nas salas de aula regulares, visto que abrange a articulação dos diferentes setores relacionados com a efetivação da educação inclusiva, a formação do professor para lidar com as diferenças presentes na sala de aula, a valorização da tecnologia assistiva como subsídio para a aprendizagem daqueles que têm dificuldade em aprender pelos meios convencionais, ou seja, implica uma ação conjunta, que possibilite a construção de novos patamares educacionais.

### **Considerações Finais**

O acesso à educação no Brasil é direito garantido a todos os cidadãos. No caso da inclusão de pessoas com deficiência na esfera educacional, o tema tem sido tratado com maior

ênfase no final dos anos 1990, tendo sido contemplado no Plano Decenal de Educação para Todos, em 1993, elaborado em cumprimento às resoluções da Conferência de Jomtien, em 1990, que tinha como meta recuperar a escola fundamental no país. Esse documento foi consolidado na LDBEN n. 9.394 (1996) e, em 2014, o tema foi referendado no Plano Nacional de Educação (Lei n. 13.005, 2014).

Nesse processo discursivo, várias proposições foram observadas: a universalização dos direitos humanos, a democratização da educação, o exercício pleno da cidadania, a valorização da diversidade e a constatação de que a diferença existe e não pode continuar sendo relegada à marginalidade. A escola passou a ser *lócus* de inclusão e, por conseguinte, sua reestruturação foi propagada como forma de atender a todos os alunos, indistintamente. Tal proposição reflete o campo fértil que a inclusão encontra na política educacional brasileira, mas tem-se mostrado difícil de ser concretizada, visto que as instituições educativas, salvo raras exceções, não estão preparadas para incluir os alunos com deficiência.

O objetivo desse estudo caracterizou-se por conhecer o processo de inclusão de jovens e adultos com deficiência na escola regular noturna do Ceará a partir do estudo dos documentos que tratam das políticas públicas que regem esse processo. As contribuições de Cellard (2008) foram fundamentais no processo de avaliação preliminar dos documentos e as de Bardin (2016) para sistematizar o processo de análise do conteúdo. Três objetivos específicos orientaram esse estudo: 1. Caracterizar e contextualizar a política estadual de inclusão dos jovens e adultos com deficiência no Ceará; 2. Identificar, no debate local, as fundamentações teóricas que embasam as políticas de inclusão; 3. Apreender a incorporação dessas fundamentações pelas instituições escolares participantes do estudo. Esses objetivos foram norteadores para as reflexões desenvolvidas.

Dentre essas reflexões verificou-se que a inclusão é parte integrante dos discursos relacionados à educação na dimensão normativa do Estado, mas que esses discursos não estão presentes nos projetos das instituições escolares com a mesma força. Outra constatação diz respeito ao quantitativo de alunos com deficiência que estão ingressando na escola regular. Esse número vem aumentando paulatinamente nos últimos cinco anos; contudo, tornou-se importante compreender a qualidade do trabalho desenvolvido nas escolas para atender esse público, tomando como recorte a formação de professores, pois a tentativa de modificar alguns aspectos da prática pedagógica tem-se revelado uma forma superficial e ineficaz de promover a inclusão, se os professores continuarem a considerar que a deficiência é uma incapacidade fixa e definitiva (Ainscow & Miles, 2016).

Ao longo deste trabalho procurou-se explicitar a análise documental de fontes produzidas no âmbito do Estado relacionadas à EJA e à inclusão de alunos com deficiência, à luz do que está expresso nas diretrizes nacionais para a EE na Educação Básica e o reflexo desses documentos na ação pedagógica das escolas. Algumas fontes nacionais e uma fonte internacional, mas representativa do contexto em estudo, foram acrescentadas.

Com base nas reflexões desenvolvidas, pode-se afirmar que as políticas de inclusão do Ceará acompanham, embora não suficientemente céleres, o que está proposto na política nacional que, por sua vez, encontra na educação um importante veículo de consolidação. No entanto, há uma tendência a deixar o gerenciamento das ações a cargo das unidades escolares, o que não favorece uma participação mais ampla da sociedade, que poderia traduzir-se em melhores frutos tanto no que concerne à qualidade do trabalho pedagógico direcionado aos alunos com deficiência, quanto em relação à sua inserção social na escola e nos demais equipamentos culturais.

Articula-se a essa afirmação o não dito nos projetos pedagógicos das instituições escolares em relação ao trabalho com a inclusão. Tal omissão pode sinalizar um reconhecimento da deficiência como algo minoritário, que não precisa ser contemplado, ou ainda uma falta de condições estruturais e pedagógicas para atender às diferenças individuais postas pela inclusão. Há, no entanto, mesmo que nas entrelinhas dos projetos, um discurso politicamente correto, que remete à igualdade de oportunidades, ao respeito à individualidade, à formação cidadã, ao não preconceito.

Nessa direção, concebe-se a necessidade de alargar o universo das pesquisas sobre as políticas de inclusão e sua efetivação nas instituições escolares, com vistas a proporcionar educação de qualidade, pública e gratuita, aos alunos com deficiência, pensadas a partir de outras bases e abordagens, como por exemplo: aprofundar o estudo sobre a inclusão nas escolas de ensino regular a partir de experiências já consolidadas; fazer uma análise comparativa entre a legislação do Ceará e de outras unidades da Federação, no que concerne à inclusão do aluno com deficiência no ensino regular; explorar os caminhos traçados pelos alunos com deficiência que estudaram em escolas regulares e especiais, após a conclusão do Ensino Médio; pesquisar sobre a inclusão na escola regular em outros níveis de ensino e em outras modalidades.

Quanto a este estudo, destaca-se como contribuições: ampliar a discussão sobre a inclusão de alunos com deficiência na EJA e mostrar, empiricamente, o que está posto na legislação e nas pesquisas recentes sobre o tema no Ceará. Tais contribuições permitem uma

visão do contexto da escola pública e da realidade da EJA no Ceará, e abre espaço para que novas pesquisas sejam desenvolvidas, tomando por base os resultados obtidos.

### Referências

- Ainscow, M. & Miles, S. (2016). *Education for all. Ainscow, M. Struggles for Equity in Education*. London: Routledge
- American Psychiatric Association – APA. (2014). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5 [recurso eletrônico]*. (M. I. C. Nascimento, Trad.) (5a ed.). Porto Alegre, Artmed.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo* (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trans.) (3a reimp. da 1a ed.). Lisboa: Edições 70.
- Calado, S. S., & Ferreira, S. C. R. (2004). *Análise de documentos: método de recolha e análise de dados*. Recuperado de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf>
- Cellard, A. (2008). A análise documental. In J. Poupart et al, *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos* (A.C. Nasser, Trad.) (pp. 295-316). Petrópolis: Vozes.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1967*. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao67.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm)
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Recuperado de [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao\\_compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao_compilado.htm)
- Decreto n. 54.188, de 24 de agosto de 1964*. Institui a Semana Nacional da Criança Excepcional. Recuperado de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-54188-24-agosto-1964-394252-publicacaooriginal-1-pe.html>
- Decreto n. 3.956, de 8 de outubro de 2001*. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/d3956.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm)
- Emenda constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009*. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, ao § 4º do art. 211, ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm)
- Ferreira, J. R. (2006). Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In D. Rodrigues (Org.), *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva* (pp. 85-114). São Paulo: Summus.
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa* (J. E. Costa, Trad.) (3a ed.). Porto Alegre: Artmed.



- Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.* Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Recuperado de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>
- Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015.* Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/ Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/ Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)
- Mantoan, M. T. E. (2002). Produção de conhecimentos para a abertura das escolas às diferenças: a contribuição do Leped (Unicamp). In D. E. G. Rosa, & V. D. Souza (Orgs.), *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores* (pp. 79-93). Rio de Janeiro: DP&A.
- Mantoan, M. T. E. (2015). *Inclusão escolar [recurso eletrônico] - O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Summus Editorial.
- Mantoan, M. T. E., & Santos, M. T. T. (2010). *O atendimento educacional especializado: políticas e gestão nos municípios*. São Paulo: Moderna.
- Martins, G. A., & Theophilo, C. R. (2016). *Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas* (3a. ed.). São Paulo: Atlas.
- May, T. (2004). *Pesquisa social: questões, métodos e processo* (C. A. S. N. Soares, Trad.) (3a ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Mazzotta, M. J. S. (2011). *Educação especial no Brasil: histórias e políticas públicas* (6a ed.). São Paulo: Cortez.
- Mittler, P. (2000). *Working towards inclusion education: social contexts*. London: David Fulton Publishers Ltd.
- Omote, S. (2004). Estigma no tempo da inclusão. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 10(3), 287-308. Marília: Fundepe Editora.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO. (1999). *Salamanca – cinco años después: una revisión de las actividades de UNESCO a la luz de la Declaración y el Marco de Acción de Salamanca*. Paris: Autor. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001181/118118so.pdf>
- Orrú, S. E. (2017). *O re-inventar da inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender*. Petrópolis: Vozes.
- Pádua, E. M. M. (2018). *Metodologia da pesquisa [recurso eletrônico]: abordagem teórico-prática* (18a ed.). Campinas: Papirus.
- Payne, G., & Payne, J. (2004). *Key concepts in social research*. London: Sage Publications.
- Pereira, S., Brito, C. M. M., & Lima, T. M. B. (2016). A educação de jovens e adultos no Ceará (2001-2011): entre desafios e esperanças. *Anais do Fórum Internacional de Pedagogia*, Imperatriz, MA, Brasil, 8. Recuperado de [https://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/TRABALHO\\_EV057\\_MD1\\_SA20\\_ID4852\\_30092016201240.pdf](https://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/TRABALHO_EV057_MD1_SA20_ID4852_30092016201240.pdf)



- Pimentel, S. C. (2012). Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. In T. G. Miranda, & T. A. Galvão Filho (Orgs.), *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA.
- Pletsch, M. D. (2014). *Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual* (2a ed.). Rio de Janeiro: Nau Editora.
- Prodanov, C. C. (2013). *Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho científico* (2a ed.). Novo Hamburgo: Feevale.
- Resolução n. 363, de 11 de outubro de 2000. Dispõe sobre a educação de jovens e adultos. Recuperado de <http://www.cec.ce.gov.br/phocadownload/resolucoes/RES-0363-2000.pdf>
- Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001. Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>
- Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica. Recuperado de [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)
- Resolução n. 436, de 29 de fevereiro de 2012. Fixa normas para a educação especial e para o atendimento educacional especializado. Recuperado de <http://www.cec.ce.gov.br/phocadownload/resolucoes/res-436-2012.pdf>
- Resolução n. 438, de 25 de abril de 2012. Dispõe sobre a educação de jovens e adultos. Recuperado de <http://www.cee.ce.gov.br/phocadownload/resolucoes/resolu%20n%20438.2012.pdf>
- Resolução n. 456, de 1º de junho de 2016. Fixa normas para a educação especial e para o atendimento educacional especializado. Recuperado de <http://www.cee.ce.gov.br/legislacao/resolucoes>
- Richardson, R. J. (2017). *Pesquisa social: métodos e técnicas* (4a ed.). São Paulo: Atlas.
- Rinaldi, R. P., Reali, A. M. M. R., & Costa, M. P. R. (2007). Educação especial e formação de professores: onde estamos... para onde vamos? *Horizontes* 25(1), 87-98.
- Rohling, M., & Valle, I. R. (2016). Princípios de justiça e justiça escolar: a educação multicultural e a equidade. *Cadernos de Pesquisa*, 46(160), 386-409. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/198053143287>
- Sassaki, R. K. (2010). *Inclusão – construindo uma sociedade para todos* (8a ed.). Rio de Janeiro: WVA.
- Secretaria de Educação do Ceará – SEDUC. (2002). *Diretrizes norteadoras para os centros de educação de jovens e adultos*. Fortaleza: Autor. Centro de Documentação e Informações Educacionais – CDIE/SEDUC-CE.
- Secretaria de Educação Fundamental – SEF. (1997). *Introdução aos parâmetros curriculares nacionais - livro 1*. Brasília: Autor. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>

- Siems, M. E. R. (2011). Educação de jovens e adultos com deficiência: saberes e caminhos em construção. *Educação em Foco*, 16, 61-80. Belo Horizonte.
- Silva, L. R. C., Damasceno, A. D., Martins, M. C. R., Sobral, K. M., & Farias, I. M. S. (2011). Pesquisa documental: caracterização e interface na produção acadêmica em Educação. In S. M. N. Therrien, I. M. S. Farias, & J. B. C. Nunes (Orgs.), *Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto*, 3 (pp. 55-66). Fortaleza: EdUECE.
- Vitaliano, C. R., & Dall'acqua, M. J. C. (2012). Análise das diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura em relação à formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades especiais. *Revista Teias*, 13 (27), 103-121. Rio de Janeiro.

## Estudo 2

### **Inclusão Escolar de Alunos com Deficiência na Educação de Jovens e Adultos: Um Desafio para a Gestão da Escola Pública**

Gerda Holanda<sup>12</sup>, Marcelino Pereira<sup>13</sup> e Sónia Mairos Ferreira<sup>14</sup>

#### **Resumo**

A gestão escolar para a inclusão na escola pública brasileira é um desafio em construção. O presente estudo tem por objetivo compreender o processo de gestão escolar voltado para a inclusão de jovens e adultos com deficiência na escola regular noturna do Ceará, a partir da experiência dos gestores dessas escolas. O método de investigação utilizado é o estudo de caso, com foco nas experiências dos gestores dessas escolas, numa abordagem qualitativa. Neste estudo utilizou-se a entrevista semiestruturada como procedimento de recolha de dados e a análise de conteúdo como técnica de tratamento desses dados. Os resultados evidenciam que apesar da legislação ter avançado, ainda são tímidos os processos de melhoria das condições de acessibilidade física, atitudinal e comunicacional nas escolas pesquisadas e que os gestores das escolas públicas do Ceará vivem um momento marcado por intenso processo de transição, que está a exigir a superação de muitos desafios.

**Palavras-chave:** Gestão escolar para a inclusão; Educação de jovens e adultos; Ensino público regular.

#### **Abstract**

School management for inclusion in the Brazilian public school is a current challenge. The present study's objective is to understand the school management process aimed towards the inclusion of young people and adults with disabilities in the regular night school in Ceará, based on the experience of the managers of these schools. The research method used is the case study, with a qualitative approach, focusing on the experiences of the managerial staff working within these schools environments. In this study, semi-structured interviews were used as a data collection procedure and content analysis as a technique for processing such data. The results show that although the legislation has advanced, the processes for improving physical, attitudinal and communicational accessibility conditions in the schools surveyed are still modest and that public school managerial staff in Ceará are experiencing a moment marked by an intense transition process, which poses several challenges to be overcome.

**Keywords:** School management for inclusion; Youth and adult education; Regular public education.

---

<sup>12</sup> UC-FPCE. E-mail: [gerda.holanda@gmail.com](mailto:gerda.holanda@gmail.com)

<sup>13</sup> UC-FPCE e CINEICC. E-mail: [marc.pereira@fpce.uc.pt](mailto:marc.pereira@fpce.uc.pt)

<sup>14</sup> UC-FPCE. E-mail: [smairosferreira@fpce.uc.pt](mailto:smairosferreira@fpce.uc.pt)

## Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem ocupado espaço de destaque na agenda das políticas educacionais da América Latina desde a segunda metade do século XX e se configura como um tema de relevância, uma vez que alberga a opção de educação para as pessoas que historicamente foram marginalizadas da escola regular. Esse tema passa a ter maior relevância quando se trata da inclusão de jovens e adultos com deficiência na escola regular, pois traz em seu bojo a problemática da igualdade de oportunidades educacionais no contexto social da atualidade, que está a exigir o crescimento de escolas inclusivas para todos.

Esses jovens, que têm em comum a privação de oportunidades de aprendizagem na escola formal, bem como a privação de situações favoráveis de desenvolvimento humano não podem mais ser ignorados, conforme estabelecido pela Organização das Nações Unidas (ONU) no Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4) da Agenda 2030, que ambiciona assegurar educação inclusiva e equitativa de qualidade, bem como promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos até o final desta década (ONU, 2015a).

Esta ação em prol de um mundo mais sustentável se faz imprescindível e urgente, principalmente quando os dados divulgados pela Organização Mundial da Saúde (OMS) indicam que cerca de um bilhão de pessoas vive com alguma deficiência, o que significa dizer que uma em cada sete pessoas no mundo é portadora de deficiência (OMS, 2011). Destas, 80% residem nos países em desenvolvimento e, por apresentarem alguma deficiência, têm um aumento médio no custo de vida de um terço da renda, além de estarem mais propensas à violência ou ao estupro e de terem menos possibilidade de conseguir ajuda policial, acesso à justiça gratuita ou cuidados preventivos (ONU, 2015b).

Nos países desenvolvidos, as pessoas com deficiência também sofrem discriminação. De acordo com o Relatório Anual de Estatística sobre Deficiência (Houtenville & Boege, 2019), o percentual de pessoas com deficiência entre 18-64 anos efetivamente empregadas nos Estados Unidos em 2017 foi de 35,5%, enquanto o percentual de pessoas sem deficiência foi de 76,5%. Em outro estudo, também nos Estados Unidos, 33% dos entrevistados estão convictos de que as pessoas com deficiência não conseguem realizar as tarefas inerentes ao trabalho exigido (ONU, 2015b).

No Brasil, país de territorialidade continental e realidade socioeconômica pautada por grandes desigualdades, o processo de construção de uma sociedade inclusiva é um desafio hercúleo, que vem sendo enfrentado pelo governo brasileiro com mais destaque a partir da

Declaração de Salamanca, em 1994, cuja ênfase no direito à educação de grupos sociais em situação de desvantagem e risco contínuo de inclusão inspirou a efetivação, no país, a partir da década de 1990, de várias ações que favoreceram a atual política de inclusão social (Kassar, Arruda, & Benatti, 2007), e refletiram no sistema educacional, que vem trabalhando para honrar o compromisso com essa política de inclusão.

Uma das ações em prol desse compromisso foi a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), apresentada pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial (MEC/SEESP), que estabelece a responsabilidade das escolas em oferecer condições para que os alunos com deficiência possam avançar no campo educacional (PNEEPEI, 2008). Com a finalidade de nortear a organização dos sistemas educacionais inclusivos, o MEC publica a Resolução n. 4 (2009), que institui as Diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica.

O AEE, normalmente estabelecido no Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, é um importante aporte para a gestão das escolas públicas, mas não atende, salvo raras exceções, ao público de jovens e adultos com deficiência matriculados nas escolas regulares do estado do Ceará, *locus* desse estudo. Tal realidade se dá pelo fato de a EJA<sup>15</sup> ser a porta de entrada da classe trabalhadora na escola; logo, esses alunos estão matriculados no turno noturno, e o AEE, no contexto das escolas pesquisadas, só funciona no turno diurno, em algumas unidades escolares escolhidas como polos de atendimento, seja por sua estrutura, seja por sua localização.

Tal contexto reforça o princípio de que a inclusão é um desafio de grandes dimensões para gestores e professores, pois envolve desde custos de diversas naturezas até questões relacionadas à gestão institucional e ao desempenho profissional. Envolve ainda, segundo a definição operacional de um contexto inclusivo, estabelecida pela Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva (EASIE), que o aluno com necessidades educativas especiais deve estar inserido em turmas regulares juntamente com os demais alunos por pelo menos 80% do tempo da jornada escolar, ficando os outros 20% para atividades específicas individuais ou em pequenos grupos (EASIE, 2018). Por conseguinte,

---

<sup>15</sup> A EJA é uma das modalidades de ensino da Educação Básica brasileira, destinada àqueles que não tiveram oportunidades educacionais em idade própria ou que, mesmo tendo estudado na idade apropriada, não conseguiram alfabetizar-se ou adquirir os conhecimentos básicos necessários ao seu pleno desenvolvimento. A EJA tem por objetivo oferecer ao aluno formação indispensável para o exercício do trabalho e da cidadania (LDBEN n. 9.394, 1996) e atende a 3,2 milhões de pessoas (INEP, 2020). Além da EJA, a educação brasileira tem outras modalidades de ensino, a saber: Educação Especial, Educação Profissional, Educação Indígena.

uma escola cuja meta é ser inclusiva deve ter por prerrogativa respeitar o tempo de permanência do aluno com deficiência em atividade com seus pares, bem como criar uma cultura que valorize a diversidade e considere as diferenças individuais como possibilidades de desenvolver práticas pedagógicas inovadoras. Tal assertiva é corroborada por Glat (2013), ao afirmar que é basilar para uma escola inclusiva o reconhecimento de que alguns alunos precisam de mais ajuda e apoio que outros, na busca por um processo de escolarização de sucesso.

Ainda no campo das políticas públicas, a educação inclusiva traduz a responsabilidade do governo e das instituições escolares com a formação de crianças e jovens com deficiência, no que diz respeito a todos os conceitos, procedimentos e atitudes que permeiam o processo de ensino-aprendizagem escolar, a partir do pressuposto de que todas as diferenças individuais devem ser reconhecidas e respeitadas. Para tanto, é necessário ressignificar a escola que seleciona e discrimina, com vistas a construir a escola que remove obstáculos relacionados à aprendizagem, capaz de transformar intenções e opções curriculares em ações que promovam um ensino diferenciado (Glat, 2013).

No contexto brasileiro, onde se valorizam os índices de avaliação institucional externa, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), a inclusão pode se configurar como um custo simbólico se for de entendimento institucional que a inclusão dos alunos com deficiência afeta negativamente os principais indicadores de desempenho/avaliação das escolas e, por conseguinte, sua posição nos *rankings* de desempenho.

Esse contexto é influenciado pelas práticas mundiais, cujos países utilizam testes padronizados para coletar dados estatísticos sobre os resultados de aprendizagem, com o objetivo de determinar sua efetividade no campo educacional, como o *Programme for International Student Assessment* (PISA), lançado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que oferece informações sobre o desempenho dos estudantes a partir de dados sobre seus contextos e suas atitudes em relação à aprendizagem, e também sobre os principais fatores que moldam sua aprendizagem, dentro e fora da escola. Na versão preliminar do relatório de 2018, o Brasil está entre os países que têm maior número de alunos por turma - 36 estudantes e o maior número de alunos por professor - 29 estudantes (OCDE, 2019), entre outros dados que se mostram significativamente desfavoráveis quando comparados aos demais países participantes do programa.

Tal prática pode se configurar num obstáculo ao desenvolvimento de um sistema educacional mais inclusivo e traz, em si, a compreensão do porquê de algumas instituições escolares ainda resistirem ao processo de inclusão, mas não pode ser considerado um obstáculo à inclusão plena, pois a educação inclusiva é, de acordo com a atual legislação brasileira, a política educacional oficial do país.

Dito isto, é importante ressaltar que um sistema educacional bem sucedido exige políticas que ponham em foco a participação e o alcance de todos os estudantes (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO], 2017) e que coloque em pauta as limitações inerentes a alguns grupos sociais, como os das pessoas mais pobres, as minorias étnicas, os povos indígenas, as pessoas com deficiência, entre outros (World Health Organization [WHO], 2011), ou seja, é necessário ‘medir o que valorizamos’ em substituição a ‘valorizar o que podemos medir’ (Ainscow, Howes, Farrell, & Frankham, 2003). O Brasil tem envidado um esforço significativo nessa direção e, como parte desse esforço, instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) n. 13.146 (2015), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência visando a sua inclusão social e cidadania.

A LBI detalha as regras que deverão ser seguidas com vistas a garantir o exercício dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil, bem como organiza, em uma única lei nacional, direitos e deveres que se encontravam dispersos em outros documentos oficiais, normatizando limites e condições e atribuindo responsabilidades na consolidação da sociedade inclusiva.

É importante ressaltar que a promulgação de leis e diretrizes políticas ou pedagógicas não se configura, por si só, como garantia de seu cumprimento. É preciso que a escola tenha autonomia para desenvolver seus projetos educativos, bem como compromisso dos gestores com tais projetos e com sua trajetória de desenvolvimento profissional, por meio de investimento em formação e capacitação. Para tanto, é necessário que os contextos laborais sejam reestruturados, tendo por base a liberdade de tomar decisões e a capacidade de resolver problemas numa dimensão participativa, responsável e reflexiva, condições fundamentais para uma gestão interna comprometida com a formação integral do educando.

### **A Gestão para Inclusão na Escola Pública Brasileira**

O contexto da EJA é marcado pela diversidade, pois é o espaço de acolhimento de pessoas de várias idades, com deficiências diversas, oriundas de diferentes culturas, etnias e

classes sociais; ou seja, é um ambiente necessariamente inclusivo, cuja missão é melhorar o grau de conhecimento da população jovem e adulta que não desfrutou dessa oportunidade no tempo adequado, com vistas a ampliar suas capacidades profissionais e conferir-lhes a escolaridade demandada pelo mercado de trabalho, que se apresenta cada vez mais competitivo e seletivo. Consequentemente, gerir esse contexto demanda posturas democráticas e atenção aos conflitos, entendendo-se que o conflito ocorre quando há choques de motivos, ideias, sentimentos, interesses, informações díspares, ou quando há intenção de dificultar o alcance dos objetivos de uma das partes envolvidas (Chiavenato, 2014).

A legislação brasileira, até ao presente momento, respalda a gestão escolar democrática na escola, cuja expressão mais recente está apresentada na meta 19 do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n. 13.005 (2014). Todavia, a sociedade brasileira traz em seu escopo uma cultura patrimonialista que reflete na ação gestora; assim sendo, os gestores das escolas públicas brasileiras têm que conviver com os enfrentamentos diários, de ordem econômica e material, como também com o enfrentamento ideológico, que dificulta a prática de uma educação emancipatória (Freire, 2005).

Agregando contribuições sobre a gestão escolar, Lück (2009) destaca que gerir uma escola é muito mais que administrá-la, pois a gestão escolar pressupõe o fomento de possibilidades educacionais promotoras de um ensino com mais qualidade. Amorim (2015) destaca que há, na conjuntura atual, uma discussão sobre as escolas e seus procedimentos de gestão, iniciada na esfera das políticas públicas de governo, que traz impactos significativos ao cotidiano escolar e dificuldades para quem está na linha de frente da instituição. Destaca, ainda, que o gestor escolar tem um papel expressivo na constituição e na materialização de um plano diligente que garanta ensino de qualidade e sucesso educativo àqueles que buscam as instituições escolares.

Souza (2017) alerta que, no contexto atual, marcado pela lógica do mercado capitalista, cuja predominância está na eficiência do mercado e na produção de resultados imediatos, a escola sofre um forte impacto tanto na dimensão pedagógica quanto na dimensão administrativa, donde se vê “o acirramento da competitividade intra-institucional e entre as instituições, dividindo-se docentes e estudantes em grupos produtivos, eficientes, de um lado, e improdutivos e incompetentes, de outro” (p. 44).

Com isso, infere-se que ser gestor na escola pública brasileira envolve múltiplas facetas: de um lado estão os preceitos que envolvem o desafio de inspirar as pessoas a alcançarem os objetivos almejados em prol da realização da missão de educar, motivando-os



para o enfrentamento e superação das dificuldades e sensibilizando-os para o fortalecimento do exercício pedagógico a todos os educandos; e, do outro, os ditames de uma agenda com metas a serem cumpridas, numa concepção mais gerencial de gestão da educação.

### **A Gestão para Inclusão no Contexto da EJA**

O contexto da EJA é marcado pela presença das pessoas que retomam os estudos na fase adulta, depois de ficarem afastadas do ambiente escolar, ou ainda por aquelas pessoas que iniciam sua trajetória nessa faixa etária. Esse público traz, em sua bagagem, histórias de vida diversas e aporta ao Estado e à sociedade o desafio de trabalharem com um público que engloba pessoas com características distintas quanto à idade, religião, etnia, gênero, orientação sexual, posicionamento político, pessoas com deficiência, pessoas com dificuldades de aprendizagem.

Essa realidade, de acordo com Vale (2013), exige um pensamento distinto em relação à EJA, com vistas a superar a ideia de que é apenas um caminho de suprir o processo de alfabetização ou o desempenho de suplência, para um caminho de educação fundamental, com especificidades próprias, como deliberado na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394 (1996).

A gestão para a inclusão, nesse contexto, envolve enfrentar as práticas discriminatórias e buscar alternativas para resolvê-las, principalmente por ser a escola um espaço fundamental de redução dos índices e da lógica da inclusão. Envolve, ainda, modificações nas esferas culturais, estruturais e pedagógicas das escolas, com vistas a garantir apoio às necessidades dos alunos com deficiência.

Do exposto, é possível inferir que a educação inclusiva incorpora um novo elo pedagógico, direcionado para as várias possibilidades de os alunos aprenderem e para os diversos modos de se relacionarem em diferentes espaços de convivência e que os gestores, independentemente do nível em que atuam no sistema educacional, têm a missão de promover formas inclusivas de gestão tanto na dimensão da escola quanto na dimensão do processo educativo. Sobre o exposto, Ainscow, Booth e Dyson (2006) destacam que o desenvolvimento de práticas inclusivas e equitativas envolve o fornecimento de espaço para rever e facilitar os processos sociais de aprendizagem que ocorrem nos contextos escolares específicos, assim como as ações e o pensamento que informam esses processos.

Na esfera da gestão escolar do Ceará, o monitoramento do processo de ensino e aprendizagem se dá por meio de um núcleo gestor, cuja composição é variável, a depender da

estrutura da unidade escolar. Há, no entanto, uma configuração mínima que envolve três funções gratificadas: direção, coordenação pedagógica e secretaria escolar. Esse núcleo gestor é acompanhado pela Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC), que monitora o trabalho por meio de seus órgãos intermediários (Vieira & Vidal, 2016).

Em relação à gestão de um atendimento mais especializado para os estudantes com deficiência, algumas escolas públicas do Estado adquiriram papel de destaque na oferta do serviço, pois foram contempladas com as salas de recursos multifuncionais para desenvolvimento do AEE. Esse atendimento é definido na legislação brasileira por meio do Decreto n. 6.571 (2008) e revogado pelo Decreto n. 7.611 (2011), que alberga novas diretrizes, antes explícitas em resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB). De acordo com esse decreto, fica garantida a educação das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação e define AEE como o “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado [...] para complementar a formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento [...] ou para suplementar a formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação” (Decreto n. 7.611, Art. 2º, § 1º, 2011).

Como dito anteriormente, o AEE para os alunos da EJA ainda não é uma realidade eficaz, dado o contexto de vida desses alunos, principalmente em relação à questão do horário de trabalho, mas se configura como uma possibilidade, a partir do momento em que for dada maior visibilidade a esse público-alvo e possibilidades de atendimento mais ampliadas.

Estruturalmente, este trabalho está organizado em quatro partes, além destas reflexões iniciais: a explicitação do método, a análise e interpretação dos dados, os resultados aliados à discussão das informações recolhidas e as considerações finais.

### **Método**

Ensejando aprofundar a temática, este estudo tem por objetivo compreender o processo de gestão escolar voltado para a inclusão de jovens e adultos com deficiência na escola regular noturna do Ceará, a partir da experiência dos gestores dessas escolas. Com vistas a atender ao objetivo proposto, aliado à intenção de desvelar as ações de gestão mobilizadas e necessárias à inclusão de alunos com deficiência, este estudo tomou por base a abordagem qualitativa e elegeu o estudo de caso como método de investigação, com foco nas experiências vividas pelos gestores das escolas participantes da pesquisa. O caso em estudo

centra-se no grupo de gestores administrativos e pedagógicos das escolas públicas estaduais do Ceará pertencentes à Secretaria Executiva Regional (SER) VI, que trabalham com turmas de EJA no turno noturno e que, por força da lei, devem desenvolver ações voltadas para a inclusão dos alunos com deficiência que acorrem a essa modalidade de ensino. Com base nos critérios estabelecidos, foram selecionados 11 unidades escolares e 22 gestores.

O estudo de caso adequou-se aos propósitos da investigação por se ajustar às pesquisas nas ciências sociais e ao delineamento qualitativo, por enfatizar o conhecimento de uma entidade bem definida (Gil, 2019) e por ser uma “investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes” (Yin, 2010, p. 39).

A partir do problema de pesquisa: *Como se desenvolve a gestão escolar voltada para a inclusão de jovens e adultos com deficiência na escola regular noturna do estado do Ceará*, descrevem-se os procedimentos metodológicos que balizaram o desenvolvimento deste estudo, ressaltando-se que, para fins da pesquisa, o conceito de aluno com deficiência segue o que está posto no Decreto n. 6.949 (2009), que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Neste Decreto, especifica-se que 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 igualdade de condições com as demais pessoas [...]” (Decreto n. 6.949, Art. 1º, 2009).

Para uma melhor explicitação, subdividiu-se o tópico em quatro seções: tipologia do estudo, população e processo de amostragem, procedimentos de recolha de dados e sistematização da recolha de dados.

### **Tipologia do estudo**

Este estudo adota a abordagem qualitativa, cuja opção justifica-se por se tratar de uma pesquisa cuja finalidade é a compreensão e a interpretação do fenômeno estudado (Creswell, 2014). Tal assertiva se concretiza a partir da interação direta do pesquisador com o objeto de pesquisa, por meio da vivência direta com a realidade dos fatos, o que lhe possibilita contribuir para a construção de um objeto de estudo a partir dos próprios dados. Para Minayo (2015), a abordagem qualitativa é indicada quando se pretende estudar as singularidades e os significados; e quando foca na dimensão sociocultural expressa através das “crenças, valores,

opiniões, representações, formas de relação, simbologias, usos, costumes, comportamentos e práticas” (Minayo, 2017, p. 2), à luz dos parâmetros que lhe confirmam cientificidade.

O estudo de caso, por sua vez, apresentou-se como o método mais apropriado aos objetivos da pesquisa por se configurar como uma “descrição e uma análise intensiva e holística de um fenômeno delimitado como um programa, uma instituição, uma pessoa, um processo ou uma unidade social” (Merriam, 1998, p. xiii); assim como representar a “estratégia preferida quando se colocam questões do tipo ‘como’ e ‘por que’, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto de vida real” (Yin, 2010, p. 19).

A limitação do método, segundo Gil (2019), diz respeito à limitação dos procedimentos de obtenção de dados, permanência curta do pesquisador em campo, entrevistas limitadas a um só tipo de sujeito e dificuldade de inferir generalizações, uma vez que os resultados observados podem não se aplicar a outros casos. Gil (2019) alerta, ainda, para a importância de se conferir a credibilidade do método, a partir de cuidados como: verificação da representatividade dos participantes, qualidade dos dados recolhidos, controle dos efeitos do pesquisador no *locus* da pesquisa, triangulação de dados, *feedback* dos participantes em relação aos resultados e análise de outros pesquisadores, quando possível.

De posse dessas premissas, utilizou-se a entrevista semiestruturada como procedimento de recolha de dados por permitir ao entrevistado liberdade para discorrer sobre o tema da forma que lhe for mais conveniente tanto em relação ao quadro teórico quanto em relação ao que considera mais relevante (Amado & Ferreira, 2014). Para o tratamento dos dados optou-se pela análise de conteúdo, por ser uma abordagem que permite compreender os significados culturais construídos nas relações entre as pessoas e as situações, evitando restringir-se à mera descrição do cotidiano.

### **População e processo de amostragem**

Este estudo teve como cenário de pesquisa um grupo de gestores das escolas públicas estaduais de ensino regular do município de Fortaleza, estado do Ceará - Brasil, que atuam na SER VI. Para uma melhor compreensão do universo investigado, informa-se que as escolas públicas estaduais de ensino regular de Fortaleza pertencem à Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFOR) e totalizavam, à época da pesquisa, 174 unidades, divididas administrativamente em seis SER, das quais 31 compunham a SER VI. A opção por essas escolas foi uma decisão da pesquisadora, por contemplarem as características necessárias à

objetivação do estudo, por possibilitarem uma amostra dos sujeitos que detêm os atributos necessários que se pretende conhecer, e por terem a vantagem de estarem bem localizadas em relação à sua residência.

Nem todas as escolas da SER VI participaram da pesquisa, pois o público-alvo definido eram os gestores da EJA, e somente 11 das 31 escolas possuíam tal modalidade. Esse panorama de decréscimo de turmas de EJA no Estado vem ocorrendo há mais de uma década, como mostram os dados do MEC. De acordo com a SEDUC, tal redução pode estar associada ao Programa Aprendizagem na Idade Certa (PAIC), que gera uma redução natural de pessoas que buscam a EJA, bem como à implementação de políticas públicas que visam diminuir o contingente de jovens e adultos que não tiveram acesso à escola na idade apropriada.

Após a definição das escolas que se adequavam ao objetivo da pesquisa, passou-se à definição dos gestores que seriam entrevistados. Optou-se, então, por trabalhar com os gestores das áreas administrativa e pedagógica de cada unidade escolar, por serem aqueles que estão mais diretamente ligados ao atendimento a alunos, pais e professores. Com isso, definiu-se um grupo de 22 gestores, sendo 11 da área administrativa e 11 da área pedagógica, caracterizados a partir dos seguintes dados: sexo, idade, escolaridade, tempo de experiência em gestão escolar, tempo de serviço com o público da EJA e experiência com inclusão, como ilustrado na Tabela 1.

Tabela 1  
**Perfil dos gestores entrevistados**

<b>Dados de contextualização</b>	<b>Gestores administrativos</b>	<b>Gestores pedagógicos</b>
<b>Sexo</b>	50% - Masculino 50% - Feminino	53% - Masculino 47% - Feminino
<b>Idade média</b>	48 anos	42 anos
<b>Escolaridade</b>	100% - Especialização	77% - Especialização 10% - Mestrado 8% - Doutorado
<b>Tempo médio de experiência com gestão escolar</b>	Todos têm experiência Tempo médio: 7 anos	Todos têm experiência Tempo médio: 6 anos
<b>Tempo médio de experiência com EJA</b>	Todos têm experiência Tempo médio: 5 anos	Todos têm experiência Tempo médio: 5 anos
<b>Experiência com inclusão</b>	75% Têm experiência 25% Não têm experiência	77% Têm experiência 23% Não têm experiência

*Nota.* Fonte: Dados oriundos das entrevistas com os gestores (elaboração própria).

Os dados referentes ao contexto dos gestores indicam que há, na atualidade, uma equidade entre os gestores do sexo masculino e feminino tanto na área administrativa quanto pedagógica, eliminando qualquer abordagem sexista na escolha do gestor.

A quase totalidade dos gestores só tem especialização, pois é o nível mínimo exigido pelo Estado e regulamentado pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) para os profissionais graduados em outros cursos que não o de Pedagogia<sup>16</sup>. Gestores com mestrado e doutorado são poucos e, segundo seus depoimentos, o grande entrave é a disponibilidade de tempo para tal conquista. O tempo de experiência em gestão, incluindo experiência com a EJA, sinaliza que os dirigentes já estão no segundo mandato, cuja duração é de quatro anos para ambos os cargos podendo, no caso do diretor, ter uma recondução consecutiva e duas alternadas (Lei n. 13.513, 2004).

A experiência com inclusão, por sua vez, não é uma realidade consolidada para todos os gestores. Dos entrevistados, 22,7% declararam não ter nenhuma experiência na área. Os outros 77,2% declararam ter experiências diversas, das quais, 58,4% estão relacionadas à vivência em sala de aula e 41,6% são experiências vividas como gestor. As experiências advindas da sala de aula sinalizam para ações mais próximas dos alunos, pois estas são fruto de uma relação direta entre professor e aluno. As experiências advindas do contexto da gestão, por sua vez, são experiências mais distantes dos alunos e envolvem, prioritariamente, criação e implantação de salas multifuncionais para o AEE.

### **Procedimentos de coleta de dados**

A entrevista semiestruturada foi o instrumento de coleta de dados definido para o estudo, por permitir obter uma variedade de impressões e percepções da ação dos gestores na rotina organizacional da EJA, em especial para o público de alunos com deficiência. A escolha deste instrumento foi motivada por se configurar como uma opção que facilita a expressão de opiniões, bem como dos pontos de vista dos entrevistados (Flick, 2005).

Para orientar a construção da entrevista, considerando o objetivo do estudo, foi elaborado um guia com a função de estabelecer um fio condutor para o entrevistador, sem, contudo, estabelecer rigidez na ordem ou obrigatoriedade da colocação das questões (Bogdan

---

<sup>16</sup> De acordo com as exigências do Estado, regulamentadas pelas Resoluções n. 414 (2006) e n. 460 (2017) do Conselho Estadual de Educação do Ceará, exige-se a formação do gestor/administrador escolar em curso de graduação em Pedagogia, desde que comprovada uma carga horária mínima de disciplinas cursadas na área de gestão/administração escolar. Também podem exercer a função os profissionais graduados em outros cursos, desde que tenham pós-graduação na área de gestão/administração escolar. Para todos é exigida experiência de, no mínimo, três anos de efetivo exercício de docência.

& Biklen, 2007). Dessa forma, foi realizada uma triagem dos tópicos mais relevantes da problemática de pesquisa a serem abordados, em um roteiro previamente definido.

O protocolo da entrevista incluiu quatorze perguntas, sendo quatro relacionadas com o contexto da EJA no ensino público cearense, oito relacionadas à gestão para a inclusão e duas estruturadas para oportunizar aos gestores um espaço de acréscimo de informações que consideram importantes. Das oito relacionadas à gestão para a inclusão, quatro são mais voltadas para as ações administrativas e pedagógicas implementadas pelos gestores e quatro tratam mais diretamente dos avanços e entraves ao processo de inclusão na ótica da gestão (Apêndice 3).

### **A recolha de dados**

Depois de concluído o guião da entrevista, passou-se à fase de testagem. Para esta etapa foram contactados previamente dois gestores de uma das escolas participantes da pesquisa, sendo um administrativo e um pedagógico. O resultado mostrou que duas perguntas necessitavam de uma melhor formulação, pois gerou dúvida na hora da resposta, dando a entender ao entrevistado que se tratava de uma mesma questão.

A demanda de ajuste no guião da entrevista nos levou ainda a uma reflexão sobre algumas limitações inerentes a essa técnica. De acordo com Gil (2019), há que se ficar atento para a falta de motivação do entrevistado, a influência do entrevistador, a compreensão inadequada das perguntas, a atribuição de significado aos termos utilizados, o alto custo, e o grande consumo de tempo na aplicação.

Com o intuito de minimizar tais limitações, fez-se uma visita inicial a cada escola para conhecer os gestores, apresentar o projeto de pesquisa e explicar o objetivo e a natureza do trabalho, bem como esclarecer o critério de escolha do entrevistado, garantir seu anonimato e assegurar o sigilo das respostas. Concluído esse primeiro passo, foi feito um agendamento de retorno à escola para aplicação das entrevistas. Em alguns momentos foi necessário um reagendamento, por questões inerentes à dinâmica escolar e, em outros, não se conseguiu aplicar a entrevista pessoalmente com os gestores.

Assim sendo, das 22 entrevistas previstas, 19 foram gravadas e, posteriormente transcritas, registrando-se uma duração média de 30 minutos por entrevista. As demais foram respondidas pelos gestores, a partir de um roteiro prévio que lhes foi disponibilizado pela pesquisadora, por opção dos próprios gestores. Para a análise e interpretação dos dados esse formato não se configurou como um entrave, pois se avaliou como sendo um percentual

pequeno em relação ao número total de entrevistas, e por ter sido possível esclarecer, com esses gestores, pontos que não ficaram claros tanto de forma presencial quanto por telefone, nos casos em que a pesquisadora sentiu necessidade.

Quanto à postura do entrevistador, primou-se por não influenciar nas respostas, colocar-se em postura de ouvinte e manter um ambiente amigável e estimulador para o entrevistado. No início de cada entrevista foi assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice 4), permitindo o uso e divulgação das informações em trabalhos acadêmicos e no meio científico, com a garantia de respeito ao anonimato.

A pesquisadora também realizou visita aos Núcleos de Acompanhamento Pedagógico Especializado (NAPE) e às Salas de Recurso Multifuncional (SRM) das escolas que abrigavam tais espaços; participou de alguns eventos escolares que envolviam toda a comunidade, como semana cultural e encerramento do ano letivo; e acompanhou o processo de recuperação de estudos finais das turmas de EJA em algumas das unidades escolares participantes do estudo. Essas ações foram realizadas com o intuito de observar os processos comunicativos e os espaços físicos onde se desenvolvem as ações de gestão das instituições escolares, com foco nas turmas de EJA.

### **Análise e Interpretação dos Dados**

A análise e a interpretação dos dados recolhidos por meio das entrevistas semiestruturadas foram desenvolvidas à luz da análise de conteúdo, alicerçada na proposta de Laurence Bardin.

Bardin (2016) indica que a utilização da análise de conteúdo prevê três fases essenciais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

A pré-análise é a fase da organização, desenvolvida para sistematizar as ideias iniciais propostas pelo referencial teórico e determinar indicadores para a interpretação das informações recolhidas. No caso de informações recolhidas por meio de entrevistas, essa fase alberga a leitura flutuante dos textos transcritos, seguida da escolha das categorias que emergem das questões norteadoras.

A segunda fase, ou fase da exploração do material, consiste na análise das categorias previamente delineadas à luz do referencial teórico e da posterior definição das unidades de registro. A unidade de registro é “a menor parte do conteúdo, cuja ocorrência é registrada de acordo com as categorias levantadas” (Franco, 2008, p. 41). Esses registros podem ser, de acordo com Franco (2008), a palavra, o tema, o personagem, o item.



Neste estudo escolheu-se o tema como unidade de registro, por ser uma afirmação sobre determinado assunto que envolve “não apenas componentes racionais, mas também ideológicos, afetivos e emocionais” (Franco, 2008, p. 43). Assim sendo, o texto das entrevistas foi recortado em unidades de registro, agrupadas por temas (categorias iniciais) e, estes, em categorias intermediárias e finais. Com esse processo intenciona-se compreender o sentido da fala dos entrevistados bem como outra significação ou outra mensagem subjacente à mensagem primeira.

A terceira e última fase, que se constitui da interpretação dos conteúdos manifestos e latentes contidos no material coletado, será tratada no próximo item, quando da análise e discussão dos resultados.

Para o processo de organização e tratamento dos dados utilizou-se as potencialidades do software de análise de dados qualitativos, MAXQDA, versão 18.2. A utilização desse software facilitou e enriqueceu as tarefas relacionadas à análise do conteúdo, pois serviu a todas as fases do processo de análise qualitativa, da forma como é descrito por Miles, Huberman e Saldaña (2013).

A primeira fase caracterizou-se pela importação e codificação dos parágrafos por questão e das variáveis de caracterização dos sujeitos. Procedeu-se, a seguir, à personalização e organização dos códigos e das variáveis atribuídas. Realizou-se, então, a categorização aberta, gerando segmentos amplos (categorias iniciais), a partir da contagem simples e exploratória dos temas abordados nas entrevistas. Dando prosseguimento, fez-se uma associação indutiva para a criação das categorias intermediárias.

Nesse processo inicial foram encontradas vinte categorias iniciais, acrescidas dos conceitos norteadores de cada segmento (Apêndice 5). Dos resultados obtidos, emergiu um rol com os temas mais frequentes e relevantes. Esses eixos foram, posteriormente, organizados em categorias intermediárias e finais.

O processo de formação das categorias efetivou-se da forma prevista por Bardin (2016). Esse processo envolveu a seleção do material, a leitura flutuante e a codificação. A codificação se deu em função da repetição dos temas que, uma vez triangulados com os resultados observados, foram agrupando-se nas categorias definidas. A formulação dessas categorias seguiu os princípios apresentados por Franco (2008) e Bardin (2016): exclusão mútua entre as categorias, homogeneidade dentro das categorias, pertinência, fidelidade, objetividade e produtividade. O resultado desse processo possibilitou a construção da Tabela 2, que apresenta as categorias intermediárias e finais.

Tabela 2

**Categorias intermediárias e categorias finais**

<b>Categorias intermediárias</b>	<b>Categorias finais</b>
Considerações sobre a legislação do Estado do Ceará para a gestão na escola inclusiva.	<b>1. O contexto da EJA no âmbito das políticas públicas estaduais, numa dimensão inclusiva.</b>
Oferta e demanda da EJA na rede pública estadual cearense.	
Identificação dos alunos com deficiência na EJA.	
Aporte da SEDUC para adaptação dos alunos com deficiência à escola regular e à EJA.	
Impressões sobre o processo de inclusão na escola regular.	<b>2. O gestor e as questões relativas à inclusão na EJA.</b>
Ações projetadas na gestão, promotoras do processo de inclusão.	
Inclusão na EJA - ações necessárias para potencializar o desenvolvimento dos alunos com deficiência e resultados efetivos no contexto do ensino público das escolas estaduais cearenses.	
Entraves à inclusão plena na escola regular.	<b>3. Entraves ao processo de inclusão e alternativas de superação.</b>
Ações indispensáveis à superação dos entraves.	

*Nota.* Fonte: Dados oriundos das entrevistas com os gestores (elaboração própria).

Concluída a estruturação das categorias intermediárias e finais, passou-se à análise e discussão dos resultados, apresentadas a seguir.

### **Resultados e Discussão**

Nesta fase do processo de análise do conteúdo, é tarefa do pesquisador dar significado e validade aos dados recolhidos, por meio da inferência e da interpretação. Para tanto, é necessário ir além do conteúdo manifesto, ou seja, desvelar o conteúdo latente, que se encontra oculto na mensagem imediatamente apreendida.

A inferência, segundo Bardin (2016, p. 138), é um “instrumento de indução para se investigarem as causas (variáveis inferidas) a partir dos efeitos (variáveis de inferência ou indicadores, referências no texto)”. Para analisar as inferências, neste estudo, partiu-se das verbalizações dos entrevistados a respeito do tema em questão, expresso na entrevista.

A interpretação, por sua vez, foca-se na busca pelo que se esconde sob a aparente realidade, ou seja, o que verdadeiramente significa o discurso enunciado.

Neste trabalho, o caminho percorrido focou-se no discurso dos entrevistados, a partir das três categorias anteriormente especificadas e que serão discutidas a seguir.

*1. O contexto da EJA no âmbito das políticas públicas estaduais, numa dimensão inclusiva.*

O analfabetismo no Brasil é uma questão preocupante, que tem sido modestamente reduzido com a EJA (Ribeiro, Catelli Jr, & Haddad, 2015; Di Pierro & Haddad, 2015), mas que ainda carece de políticas educacionais capazes de viabilizar o acesso igualitário de todos à escola. Brzezinski (2014) destaca que nem mesmo as ações mais atuais direcionadas à EJA, como as que a colocam nas políticas de financiamento em âmbito federal, têm dado conta de garantir o direito à educação dessa modalidade de ensino.

Nesse contexto, que já é desafiador, agrega-se a inclusão escolar, pois a educação de jovens e adultos aporta ao Estado e à sociedade contemporânea o desafio de ser plural e incluir os indivíduos socialmente excluídos (pessoas com deficiência, pessoas inseridas no sistema carcerário, minorias étnicas, sem-terra, operários sazonais, entre outros), aos quais foi negado o direito de acesso à escola. Tal diversidade exige muito mais que um olhar contemplativo, exige que se construa uma ação efetiva capaz de viabilizar a inclusão do excluído.

Neste estudo, o foco é a gestão escolar nas escolas da rede pública estadual numa dimensão inclusiva. O tema, na voz dos gestores entrevistados, é tratado com bastante seriedade e clareza, mas com entraves em sua concretização, como mostram os depoimentos dos entrevistados.

O primeiro enfoque da entrevista abrangeu o modo como a legislação estadual trata a gestão para a inclusão na escola regular. Para 92% dos entrevistados, a legislação é clara e está em consonância com a legislação nacional, mas somente 35% fizeram menção à Resolução n. 456 (2016) do Conselho Estadual de Educação, que fixa as normas para a Educação Especial (EE) e para o AEE no âmbito do sistema de ensino do Ceará, sinalizando que o conhecimento acerca das normativas legais que norteiam suas ações pedagógico-administrativas ainda é genérico.

A tônica dos depoimentos centrou no saber da experiência e abordou a dificuldade de se cumprir o que está posto na legislação, como mostrado a seguir:

(Gestor 2) A legislação pensa e fala em matrícula, mas não garante, de fato, a inclusão.

(Gestor 5) No Ceará, a legislação é clara e diz que todo aluno tem direito à educação, mas quando se trata de inclusão, vemos que a situação é diferente, pois não encontramos professores preparados para tal situação. A única coisa que temos é o AEE.

(Gestor 9) A gestão segue a legislação, mas escolas como a nossa, que não contam com apoio externo, têm muita dificuldade. Tentamos ter uma atenção diferenciada, mas, na realidade, os alunos acabam não tendo o tratamento adequado.

(Gestor 18) A legislação é interessante, mas a prática deixa muito a desejar. Aqui na escola procuramos trabalhar da melhor forma possível essa questão da inclusão.

Do exposto nos depoimentos, depreende-se que uma das problemáticas que envolvem a gestão escolar, para além da competência das políticas públicas, é a falta de acompanhamento da gestão pública ao gestor escolar no que concerne ao planeamento das ações inclusivas, de forma a proporcionar-lhe ferramentas que possibilitem subsidiar a comunidade escolar na construção de um ensino de qualidade para todos.

O segundo enfoque da entrevista tratou da relação entre oferta e demanda da modalidade. Essa questão foi proposta para possibilitar uma compreensão sobre o contexto de ‘encolhimento’ da EJA no Estado, anteriormente mencionada. O resultado, na opinião dos gestores, foi o seguinte: 53% consideram a oferta não compatível com a demanda, 41% consideram a oferta compatível com a demanda e 6% definem um meio termo.

Ao se observar os dados percentuais, infere-se uma proximidade entre as opiniões dos gestores que consideram a compatibilidade entre oferta e demanda, das opiniões que consideram a demanda maior que a oferta. Tal proximidade, que pode parecer incoerente a princípio, é perfeitamente compreensível ao se analisar o território de implantação das escolas e suas condições logísticas. Os gestores que afirmam ser a oferta compatível com a demanda, trabalham em unidades escolares situadas num espaço que agrega várias outras escolas, por isso optam por não abrir novas turmas ou até mesmo fechar turmas antigas, posto que a procura não se mostra suficiente para manter as turmas existentes, nem tampouco formar novas turmas. Já os gestores, que consideram a oferta menor que a demanda, trabalham em escolas mais isoladas, cuja oferta nunca atende à demanda. Mesmo assim, nem sempre é possível abrir novas turmas, seja pela falta de sala de aula ou por outras questões institucionais. O meio termo, proposto por uma pequena parcela dos gestores, é exatamente a constatação dessa realidade.

O terceiro item da entrevista buscou esclarecer como os alunos com deficiência são mapeados ao ingressarem na escola. O resultado obtido indica que as formas de se identificar os alunos com deficiência nas turmas de EJA são a observação do professor (62%) e o laudo médico (38%), quando apresentado.

De acordo com os gestores, a observação do professor é a forma mais legítima para identificar o aluno com deficiência nas turmas de EJA, pois são eles que convivem de forma direta e diária com todos os alunos, o que lhes possibilita conhecer as singularidades e as potencialidades dos alunos. Quando os professores identificam uma deficiência, a indicação da gestão é que procurem apoio na equipe para trocar ideias e ampliar as observações, com vistas a planejar, no coletivo, estratégias pedagógicas inclusivas, com base nos interesses, habilidades e necessidades dos alunos. Se necessário, pode-se buscar uma parceria com profissionais de outras áreas, que será encaminhada pela gestão aos órgãos competentes. Um desafio, nesse caso, é o aporte que a gestão precisa proporcionar ao professor, pois esse trabalho não pode ser solitário, sob pena de não se concretizar com a eficiência necessária.

O laudo médico, cuja exigência não é permitida como comprovativo no Censo Escolar (Nota Técnica n. 04, 2014), quando apresentado pelo aluno ou por sua família, é aceito como mais um elemento de apoio à identificação do aluno com deficiência.

A última abordagem da entrevista na categoria em estudo (O contexto da EJA no âmbito das políticas públicas estaduais, numa dimensão inclusiva) tratou do contexto de aprendizagem para o aluno com deficiência na EJA. A questão remete à compreensão de como a SEDUC atua junto às escolas e aos gestores, para propiciar a adaptação dos alunos com deficiência aos contextos de ensino e aprendizagem na escola regular. Para 59% dos gestores entrevistados, a SEDUC tem uma ação efetiva seja por programas de melhoria da modalidade, seja por projetos de capacitação profissional, ou ainda pela lotação de profissionais com saberes específicos para trabalhar a deficiência, como mostram os depoimentos a seguir:

(Gestor 13) A SEDUC favorece o contexto de aprendizagem do aluno com deficiência através da legislação estadual, da oferta cada vez maior dessa modalidade, da formação continuada para professores e dos programas de melhoria como o EJA +Qualificação.

(Gestor 14) A SEDUC vem promovendo a lotação de profissionais psicopedagogos e investindo em projetos que visam a capacitação dos alunos para o mercado de trabalho, e de ações voltadas para a preparação para o ENEM e outros vestibulares.

(Gestor 22) Por intermédio da SEDUC temos, periodicamente, treinamentos, formação continuada, programas de qualificação etc. De maneira que, apesar de não possuir o mesmo tratamento do ensino regular diurno, a EJA não está à margem da educação.

Os outros 41% dos gestores acham que as ações da SEDUC não atendem à demanda da EJA. Suas respostas são bem diretas e se resumem a um não, sem maiores detalhamentos.

Como último remate, buscou-se a visão da SEDUC relacionada à categoria em análise. Na ótica da Assessoria Técnica da Educação Especial, divulgada em publicação no jornal local, o órgão já atingiu um patamar satisfatório em termos de legislação e de práticas inclusivas, principalmente com a oferta do AEE, mas ainda tem o desafio de fortalecer ações de formação para os profissionais da educação, essencial para o desenvolvimento de uma cultura inclusiva nas escolas.

## *2. O gestor e as questões relativas à inclusão na EJA.*

Um dos principais entraves à inclusão no contexto da escola regular é a ideia de ‘prontidão’, consubstanciada nas práticas escolares e que traz em seu bojo o princípio de que o aluno precisa ter um perfil específico para ser incluído em determinada turma. Essa cultura escolar é extremamente exclusiva e precisa ser superada para que a escola possa se intitular inclusiva, ou seja, é preciso reconhecer que os alunos têm necessidades diversas e, por conseguinte, demandam apoios distintos para alcançarem sucesso no seu processo de escolarização. Booth & Ainscow (2015) destacam que a cultura escolar inclusiva diz respeito à criação de um ambiente escolar seguro, acolhedor, colaborativo e estimulante, em que todos os alunos se sentem valorizados, como condição essencial para que cada um possa se desenvolver de forma mais primorosa.

Essa definição está estreitamente relacionada com outros autores que tratam das questões relacionadas à estruturação de um ambiente propício para aprendizagem, cujo cerne relaciona-se à segurança, aceitação, colaboração e estímulo (Berg & Cornell, 2016; Berkowitz, Moore, Astor, & Benbenishty, 2017).

Logo, faz-se necessário um olhar criterioso sobre a cultura escolar, que perpassa, primordialmente, pela formação dos profissionais, conforme destacado por 52% dos gestores entrevistados quando perguntados sobre a visão que têm do processo de inclusão de jovens e adultos na escola regular. Para eles, o processo de inclusão é deficitário, em grande parte, por não ter um programa efetivo de formação dos profissionais, como destacado nos depoimentos:

(Gestor 8) O processo de inclusão não é muito fácil, pois carece de profissionais com formação no assunto, de salas melhor preparadas e de instalações gerais mais adaptadas.

(Gestor 17) O processo de inclusão ocorre de maneira deficiente, visto que não existe qualquer acompanhamento em virtude da rede pública de ensino do Estado não ter profissionais que acompanhem esses alunos de forma efetiva e adequada.

(Gestor 20) Vejo que o processo de inclusão no contexto do ensino público cearense está longe de atingir um atendimento ideal. Na verdade, as escolas estão abertas a todos, mas não receberam o preparo, a formação necessária para trabalhar com casos específicos de deficiência.

Um percentual de 32% dos gestores opinou que a inclusão na escola regular, em qualquer nível, é precária ou inexistente, mas não focaram na formação de professores. Para eles, a inclusão é muito mais para cumprir as leis do que para sanar o problema e fica restrita à matrícula. Depois que os alunos são matriculados, ‘ficam por sua conta’, tentando acompanhar o ritmo da turma (ou não).

No universo investigado, somente 16% dos gestores declararam que o processo de inclusão na EJA tem melhorado, pois há, em seu contexto de trabalho, uma oferta maior de cursos de formação para professores e uma mudança na cultura escolar, que vê na inclusão uma ferramenta fundamental de reparação do direito à educação, com vistas à construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Ainda nessa categoria, foi perguntado aos gestores que ações planejadas e efetivadas em sua gestão promovem o processo de inclusão na escola e, em especial, na EJA. Um percentual de 32% dos gestores afirmou não ter ações inclusivas direcionadas para a EJA. Os outros 68% apontaram cinco ações primordiais: avaliação da aprendizagem diferenciada, definição de estratégias específicas no planejamento, adaptação estrutural do espaço escolar, criação da SRM e sensibilização da comunidade escolar sobre o tema, sendo esta última a que teve maior número de aferições (quase o dobro das demais).

Ainda em relação à efetivação da inclusão nas turmas de EJA da escola regular, procedeu-se a uma análise comparativa entre os gestores que afirmaram não haver processo de inclusão em sua unidade escolar e aqueles que afirmaram não ter nenhuma ação direcionada para a inclusão, donde se concluiu que são os mesmos. A seguir, fez-se um cruzamento entre os gestores que não reconhecem o processo de inclusão como algo efetivo e as unidades escolares onde estão lotados, chegando-se à conclusão de que a inclusão na escola pública do Ceará ainda é uma prática reconhecidamente não consolidada em, pelo menos, 37% das escolas pesquisadas.

Para concluir a análise do conteúdo referente à categoria 2, foi perguntado aos gestores quais os resultados que, efetivamente, estão sendo observados no contexto do ensino público cearense em relação à inclusão do aluno da EJA. A opinião mais recorrente (37%) foi a falta de conhecimento sobre esses resultados, argumentando não terem dados fidedignos para embasar uma resposta, pois desconhecem pesquisas divulgadas na área. A seguir foi apontado pelos gestores, com base em depoimentos de alunos, um avanço no processo de socialização, maior possibilidade de encaminhamento para o mercado de trabalho, construção de uma escola mais solidária e cidadã. Esses dados, conforme apontado pelos gestores, não são embasados em pesquisa e representam uma impressão pessoal, a partir de relatos dos alunos em conversas informais ou em momentos de auto avaliação.

### 3. Entraves ao processo de inclusão e alternativas de superação.

É recorrente no depoimento dos gestores, a dificuldade em se implantar um amplo e irrestrito processo de inclusão, em especial para os alunos da EJA, pois são alunos já adultos que estão na escola somente no turno da noite e, em sua maioria, trabalham durante o dia, impossibilitando um acompanhamento especializado no turno oposto, como ocorre com os alunos de outras modalidades.

Para se compreender melhor quais são essas dificuldades, perguntou-se aos gestores quais os maiores entraves que enfrentam e que ações são necessárias para fazer frente aos entraves. As respostas foram organizadas nas Tabelas 3 e 4.

Tabela 3

#### **Entraves, apontados pelos gestores, ao sucesso do processo inclusivo na EJA**

Gestores	Entraves
11	Falta de programas de formação de professores para práticas inclusivas.
10	Falta de profissionais de áreas afins para auxiliar o professor (terapeuta ocupacional, psicólogo, psicopedagogo, fonoaudiólogo, psicomotricista, entre outros).
7	Precária estrutura física das escolas.
6	Falta de recursos pedagógicos que possibilitem ao professor desenvolver atividades específicas para seus alunos.
2	Falta de atividades específicas propostas pela SEDUC que atendam ao público de alunos com deficiência.
1	Falta de um olhar inclusivo, que perceba cada cidadão deficiente como um ser com direitos plenos.
1	Falta de apoio familiar.

*Nota.* Fonte: Dados oriundos das entrevistas com os gestores (elaboração própria).

A partir das respostas apresentadas nas entrevistas e corroborando com dados anteriormente explicitados, os maiores entraves à inclusão de alunos com deficiência na EJA estão relacionados com o quadro de pessoal que atua na escola, seja por falta de formação,



seja por inexistência de profissional capacitado na unidade escolar. Quanto à falta de formação, é interessante observar que o gestor enfatiza a falta de formação do professor, mas não enfatiza a falta de formação dos demais educadores da escola, inclusive a sua própria. Esse dado é importante, pois permite reforçar que a inclusão escolar é uma tarefa de todos, independentemente do papel que desempenha na escola; logo, para se tornar inclusiva, a escola precisa estar atenta ao processo de formação de seus professores e gestores, mas tendo em vista que este não é o passo inicial da efetivação da inclusão escolar.

O início do processo de inclusão exige que a escola faça uma revisão na sua estrutura física e organizacional, que realmente seu projeto político-pedagógico, suas metodologias e estratégias de ensino, suas práticas de avaliação da aprendizagem e seus recursos didáticos. Exige, mormente, a transformação de suas intenções e de suas escolhas curriculares, pois o currículo é o “principal meio de implementação dos princípios de inclusão e equidade dentro de um sistema educacional” (UNESCO, 2017, p. 18).

Quanto à inexistência de profissional capacitado para apoiar o professor, é importante destacar que há, desde 2008, uma determinação expressa na PNEEPEI, de que as escolas ofereçam no próprio espaço escolar ou por meio de parcerias, os meios e recursos necessários para que os alunos com deficiência possam avançar educacionalmente. Essa oferta é denominada de AEE, mas não é extensiva ao turno da noite. Considerando que a modalidade EJA já é uma área vulnerável quanto ao acesso à educação, quando aliada à inclusão de alunos com deficiência e à impossibilidade de se ter um atendimento educacional especializado, pode-se afirmar que há uma violação, de diferentes formas, dos direitos desses jovens.

Num patamar um pouco menos expressivo, mas não menos importante está a questão da estrutura física das escolas e a falta de recursos pedagógicos. Em relação à estrutura física, o primeiro ponto a ser considerado é a remoção de barreiras arquitetônicas do espaço, a fim de permitir que todos tenham acesso a ele. Nesse item, as condições das escolas participantes da pesquisa são precárias, pois há muitas barreiras provenientes da construção original, que não foram projetadas considerando a presença de alunos com deficiência na escola regular, visto que o paradigma da inclusão não tinha a relevância que tem hoje.

Quanto aos recursos pedagógicos, as escolas recebem alguns materiais didáticos e pedagógicos ou mesmo aporte financeiro que permitem sua aquisição, mas eles se degradam com o tempo e não condição de se manter uma reposição sistemática. Como alternativa, as escolas produzem tais recursos a partir de materiais recicláveis, que ajudam no

desenvolvimento das aulas. Nas unidades escolares que têm SRM, é possível encontrar uma diversidade maior de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos, mas estes são de uso mais específico do AEE, não se configurando como uma opção para o professor do curso noturno.

Tabela 4

**Ações de superação, apontadas pelos gestores, ao sucesso do processo inclusivo na EJA**

Gestores	Ações de superação
8	Criação de programas de formação para profissionais da educação, que contribuam para práticas inclusivas, na instância da SEDUC.
5	Criação de políticas públicas de valorização do estudante com deficiência e efetivação das políticas já existentes.
5	Criação de parcerias com outras secretarias estaduais (saúde, esporte e juventude, cultura), universidades, ONGS, com vistas a desenvolver programas de apoio ao jovem estudante com deficiência e trabalhador.
4	Contratação de profissionais de apoio à gestão e ao professor no processo de inclusão, que atuem no turno da noite.
3	Criação de fundo de investimento específico para as demandas relacionadas ao processo de inclusão, em especial para reestrutura física e aquisição de material pedagógico.
2	Promoção de debates sobre educação inclusiva no âmbito da instituição escolar.
2	Captação, junto à SEDUC, de melhorias para a escola, com vistas a atender à demanda dos alunos com deficiência.

*Nota.* Fonte: Dados oriundos das entrevistas com os gestores (elaboração própria).

As ações de superação destacadas pelos gestores estão, todas, no campo das propostas ainda não consolidadas e refletem o que eles anteveem como alternativas de enfrentamento dos obstáculos apontados.

Destacam-se, com maior efetividade, as ações relacionadas à questão de pessoal, bem como as de valorização do aluno com deficiência. Estas ações encontram-se no ápice de todas as alegações referentes ao processo de inclusão na escola regular e configuram-se como as necessidades mais prementes de operacionalização por parte dos órgãos competentes. Numa dimensão um pouco menor, mas não menos importante, destacam-se as ações relacionadas à criação de fundos de investimento para aplicação nas demandas específicas de acessibilidade do aluno com deficiência à escola e ao processo de aprendizagem.

Concluída a análise, constata-se que, apesar da legislação ter avançado, ainda são tímidos os processos de melhoria das condições de acessibilidade física, atitudinal e comunicacional nas escolas pesquisadas. As ações mais evidentes são aquelas que dizem respeito à adaptação do espaço físico, normatizadas a partir da Norma Brasileira Regulamentadora (NBR) 9050, criada pela Associação Brasileira de Normas Técnicas

(ABNT) (2015) para definir os aspectos relacionados às condições de acessibilidade em edificações, mobiliários, espaços e equipamentos no meio urbano.

Nas escolas participantes da pesquisa, as condições de acessibilidade física foram avaliadas a partir da visualização de alguns dos itens correspondentes às necessidades estabelecidas para as escolas pela NBR 9050, quais sejam: acesso à entrada, às salas de aula, aos banheiros, ao refeitório e à biblioteca; largura dos corredores e das portas; presença de corrimão e de barras de apoio. Como há um padrão para as construções e um padrão para as reformas, os resultados se repetem. Em relação ao acesso à entrada, às salas de aula, aos banheiros, ao refeitório e à biblioteca; assim como à largura dos corredores e das portas, 90% das escolas são acessíveis. Quanto à presença de corrimão e de barras de apoio, somente 20% das escolas estão preparadas e nem sempre dentro do padrão exigido pela NBR.

A acessibilidade atitudinal, por sua vez, está relacionada ao respeito e ao acolhimento e não são visíveis como as barreiras físicas. Neste estudo, não se presenciou situações que estejam na contramão do respeito e do acolhimento ao aluno com deficiência, nem tampouco se observou um movimento efetivo de mudança que assegure e promova a participação dos alunos com deficiência na escola, a exemplo do que está expresso na literatura, há quase três décadas atrás (UNESCO, 1993).

Quanto à acessibilidade comunicacional, o foco de observação restringiu-se à comunicação espacial nos diversos espaços das escolas, diretamente relacionados às condições de sinalização de identificação dos ambientes e dos caminhos que levam a esses ambientes. O resultado indicou que as escolas não possuem um sistema mínimo de comunicação espacial que permita a locomoção independente e autônoma das pessoas com deficiência, a saber: piso tátil, placas de identificação com letras grandes e contraste de cor, sistema de alarme de incêndio.

Com base nessas observações, conclui-se que as mudanças observadas ainda são ínfimas para que a escola possa incluir jovens com deficiência em seus espaços de forma eficiente e se constituem entraves às práticas pedagógicas mais inclusivas.

### **Considerações Finais**

No decorrer desta pesquisa, foi perceptível o princípio de que a gestão para a inclusão, mesmo nas escolas que mais têm investido em formação, estrutura física e envolvimento com a comunidade, ainda é um desafio sócrático. Esse desafio é ainda maior quando focado na EJA e indica que muitas ações precisam ser colocadas em prática. Vitorino e Grego (2017)

destacam que a escola inclusiva exige o envolvimento de todos que compõem a gestão e não somente do professor e que, para ser verdadeiramente efetiva, é necessário que se reinvente a escola por meio de projetos que viabilizem a inclusão em caráter permanente, bem como no incentivo à participação de educadores, alunos e famílias no cotidiano dos jovens com deficiência, pois somente a partir de um esforço conjunto será possível solucionar ou, no mínimo, amenizar as dificuldades vividas por esse público.

O objetivo desse estudo caracterizou-se por compreender o processo de gestão escolar voltado para a inclusão de jovens e adultos com deficiência na escola regular noturna do Ceará, a partir da experiência dos gestores dessas escolas. As contribuições de Bardin (2016) foram fundamentais para sistematizar o processo de análise do conteúdo. Três objetivos específicos orientaram esse estudo: 1. Contextualizar a EJA no âmbito das políticas públicas estaduais voltadas para a inclusão dos jovens e adultos com deficiência; 2. Identificar, à luz da gestão escolar, as questões relativas à inclusão na EJA; 3. Identificar, com base na visão da gestão, os entraves e as alternativas de solução para a efetivação do processo de inclusão na instituição escolar.

No sentido de desvelar os objetivos propostos neste trabalho, elegeu-se o estudo de caso como método de investigação, com foco nas experiências vividas pelos gestores das escolas participantes da investigação e a análise de conteúdo como técnica de tratamento dos dados coletados por meio da entrevista semiestruturada, sendo basilar a contribuição de Gil (2019), Minayo (2017), Bardin (2016), Yin (2010), Franco (2008), Bogdan e Biklen (2007).

A partir das reflexões desenvolvidas, verificou-se que a inclusão de jovens e adultos com deficiência no contexto da educação brasileira ainda é deficitária, apesar das mudanças postas em prática no sistema educacional com vistas à inclusão e dos significativos avanços na política nacional. Tal fato é reflexo da invisibilidade social a que têm sido submetidas as pessoas com deficiência ao longo da história e, conseqüentemente, a que são submetidos os alunos com deficiência na escola regular. Essa invisibilidade gera crenças infundadas e medos por vezes não expressos, resultados da falta de conhecimento sobre o que é deficiência e sobre como educar os alunos com deficiência. Para os gestores das escolas regulares públicas e privadas, que atualmente têm o dever de incluir os alunos com deficiência, conforme preconiza a legislação brasileira, é fundamental ter em mente que escolas inclusivas não são aquelas que se limitam a matricular alunos com deficiência, mas são aquelas que se comprometem em criar oportunidades de aprendizagem social, escolar e comunitária para todos.

Nesse sentido, é preciso envidar esforços que preparem a comunidade escolar para adquirir uma compreensão real sobre a vida, a identidade e as possibilidades de aprendizagem dos alunos com deficiência, com vistas a criar uma cultura que reconheça o valor que as experiências e os estímulos vividos em comunidade possibilitam a esses alunos, seja em relação à aprendizagem, seja em relação ao desenvolvimento pessoal, e que suplantem a ideia de vitimização desses alunos. Para além da mudança da cultura institucional, é relevante investir na formação de professores, de forma que lhes seja possível compreender que incluir pressupõe o desenvolvimento de práticas educativas fundamentadas, que propiciem o desenvolvimento cognitivo, social e intelectual do aluno, independentemente do tipo de deficiência que apresente.

Do exposto, concebe-se a necessidade de alargar o universo das pesquisas sobre gestão para a inclusão nas instituições escolares, com vistas a proporcionar educação de qualidade, pública e gratuita, aos alunos com deficiência, pensadas a partir de outras bases e abordagens, como por exemplo: aprofundar o estudo sobre a gestão para a inclusão nas escolas de ensino regular a partir de experiências já consolidadas, tanto na EJA como em outras modalidades; fazer uma análise comparativa entre experiências de gestão inclusiva para o aluno da EJA no Ceará e em outras unidades da Federação; explorar experiências exitosas na área de gestão para a inclusão na instituição privada, com vistas a construir um modelo mais eficiente para a instituição pública; pesquisar sobre a gestão para a inclusão na escola regular em outros níveis de ensino e em outras modalidades.

Dentre as conclusões observadas, pode-se afirmar que os gestores das escolas públicas do Ceará vivem um momento marcado por intenso processo de transição, que está a exigir a superação de muitos desafios sendo, um deles, a questão da inclusão e, mais especificamente, da inclusão de jovens e adultos com deficiência. É importante observar que, em todas as escolas que participaram deste estudo, evidencia-se o entendimento dos gestores entrevistados, de que as pessoas com deficiência têm direito à educação, mas que ainda há um longo caminho a ser trilhado no que concerne à superação da retórica político-legislativa, com vistas à real efetivação de atitudes inclusivas dentro das escolas. Finalmente, cumpre reforçar que a inclusão, para se efetivar na escola, exige um esforço conjunto de gestores, professores, família, bem como dos órgãos que detém o poder legislativo e financeiro do setor educacional no Estado.

Quanto a este estudo, destaca-se como contribuições: ampliar a discussão sobre a gestão para a inclusão de alunos com deficiência na EJA e mostrar, empiricamente, a

realidade que se vive na escola pública do Ceará em relação à inclusão de jovens e adultos com deficiência no ensino regular. Tais contribuições permitem uma visão da gestão na escola pública cearense, e abre espaço para que novas pesquisas sejam desenvolvidas, tomando por base as realidades vivenciadas em outros Estados ou em outras organizações escolares.

## Referências

- ABNT NBR 9050, de 11 de setembro de 2015. Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Recuperado de <http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/pfdc/temas/inclusao-de-pessoas-com-deficiencia/legislacao/abnt-nbr-9-050-2015/view>
- Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva - EASIE. (2018). *European Agency Statistics on Inclusive Education: Mensagens fundamentais e conclusões (2014/2016)*. Recuperado de [https://www.european-agency.org/sites/default/files/easie\\_key\\_messages\\_and\\_findings\\_2014-2016\\_pt\\_0.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/easie_key_messages_and_findings_2014-2016_pt_0.pdf)
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Ainscow, M., Howes, A., Farrell P., & Frankham, J. (2003). Making sense of the development of inclusive practices. *European Journal of Special Needs Education, 18* (2), 227-242. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/0885625032000079005>
- Amado J., & Ferreira S. (2014). A entrevista na investigação em educação. In: J. Amado (Org.). *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 207-232). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amorim, A. (2015). *Gestão escolar e inovação educacional: a construção de novos saberes gestores para a transformação do ambiente educacional na contemporaneidade*. 37ª Reunião Nacional da ANPED – UFCS. Recuperado de <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT09-3967.pdf>
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo* (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trans.) (3ª reimp. da 1ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- Berg, J., & Cornell, D. (2016). Authoritative school climate, aggression toward teachers, and teacher distress in middle school. *School Psychology Quarterly, 31*(1), 122-139. Retrieved from <https://doi.org/10.1037/spq0000132>
- Berkowitz, R., Moore, H., Astor, R., & Benbenishty, R. (2017). A research synthesis of the associations between socioeconomic background, inequality, school climate, and academic achievement. *Review of Educational Research, 87*(2), 425-469. Retrieved from <https://doi.org/10.3102/0034654316669821>
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods*. Boston: Pearson Education.

- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Adaptación de la 3ª edición revisada del Index for Inclusion. OEI-FUHEM. Recuperado de <https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=4160>
- Brzezinski, I. (2014). *LDB/1996 contemporânea: contradições, tensões, compromissos*. São Paulo: Cortez.
- Chiavenato, I. (2014). *Gestão de pessoas: o novo papel de recursos humanos nas organizações*. (4a ed.). São Paulo: Manole.
- Creswell, J. W. (2014). *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens*. Porto Alegre, RS: Penso.
- Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008*. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Recuperado de [https://memoria.ebc.com.br/sites/\\_portalebc2014/files/atoms/files/decreto\\_n\\_6.571\\_de\\_17\\_de\\_setembro\\_de\\_2008.pdf](https://memoria.ebc.com.br/sites/_portalebc2014/files/atoms/files/decreto_n_6.571_de_17_de_setembro_de_2008.pdf)
- Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009*. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu protocolo facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm)
- Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm)
- Di Pierro, M. C., & Haddad S. (2015). Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. *Cadernos do CEDES*, 35 (96).
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.
- Franco, M. L. P. B. (2008). *Análise de conteúdo* (3a ed.). Brasília: Liber Livro.
- Freire, P. (2005). *A educação na cidade* (6a ed.). São Paulo: Cortez.
- Gil, A. C. (2019). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (7a ed.). São Paulo: Atlas.
- Glat, R. (2013). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras.
- Houtenville, A., & Boege, S. (2019). *Annual Report on People with Disabilities in America: 2018*. Retrieved from [https://disabilitycompendium.org/sites/default/files/user-uploads/Annual\\_Report\\_2018\\_Accessible\\_AdobeReaderFriendly.pdf](https://disabilitycompendium.org/sites/default/files/user-uploads/Annual_Report_2018_Accessible_AdobeReaderFriendly.pdf)
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. (2020). *Censo da Educação Básica 2019: resumo técnico*. Recuperado de [http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6874720](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6874720)

- Kassar, M. C. M., Arruda, E. E., & Benatti, M. M. S. (2007). Política de inclusão: o verso e o reverso de discursos e práticas. In D. M. Jesus et al. (Orgs.), *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa* (pp. 21-31). Porto Alegre: Mediação.
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)
- Lei n. 13.513, de 19 de julho de 2004. Dispõe sobre o processo de escolha e indicação para o cargo de provimento em comissão, de diretor junto às escolas da rede pública estadual de ensino e dá outras providências. Recuperado de [https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/02/lei\\_13.513\\_2004.pdf](https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/02/lei_13.513_2004.pdf)
- Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Recuperado de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>
- Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm)
- Lück, H. (2009). *Dimensões de gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Editora Positivo.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. São Francisco: Jossey-Bass.
- Miles, M., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2013). *Qualitative Data Analysis - A methods sourcebook* (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Minayo, M. C. S. (2015). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde* (14a ed.). Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco.
- Minayo, M. C. S. (2017). Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 5(7), 01-12.
- Nota técnica n. 4, de 23 de janeiro de 2014. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Recuperado de [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category\\_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192)
- Organização das Nações Unidas – ONU. (2015a). *Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*. Recuperado de <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2015/10/agenda2030-pt-br.pdf>
- Organização das Nações Unidas – ONU. (2015b). *A ONU e as pessoas com deficiência*. Recuperado de <https://nacoesunidas.org/acao/pessoas-com-deficiencia/>
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO. (1993). *Normas padrão sobre a equalização de oportunidades para as pessoas com deficiências*. Sistema de informações sobre a pessoa com deficiência – SICORDE. Recuperado de <http://www.mj.gov.br/sedh/ct/SICORDE/>



- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO. (2017). *A Guide for ensuring inclusion and equity in education*. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>
- Organização Mundial da Saúde – OMS. (2011). *Relatório Mundial sobre a Deficiência (World Report on Disability)*. The World Bank. Recuperado de [http://www.pessoacomdeficiencia.sp.gov.br/usr/share/documents/RELATORIO\\_MUNDIAL\\_COMPLETO.pdf](http://www.pessoacomdeficiencia.sp.gov.br/usr/share/documents/RELATORIO_MUNDIAL_COMPLETO.pdf)
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE. (2019). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework, PISA, OECD*. Retrieved from <http://www.oecd.org/education/pisa-2018-assessment-and-analytical-framework-b25efab8-en.htm>
- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI*. (2008). Recuperado de [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192)
- Resolução n. 414, de 11 de dezembro de 2006*. Dispõe sobre o exercício do cargo de direção de estabelecimento de ensino da Educação Básica. Recuperado de <https://www.cee.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/49/2011/08/RES-0414-2006.pdf>
- Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009*. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica. Recuperado de [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)
- Resolução n. 456, de 1º de junho de 2016*. Fixa normas para a educação especial e para o atendimento educacional especializado. Recuperado de <http://www.cee.ce.gov.br/legislacao/resolucoes>
- Resolução n. 460, de 25 de janeiro de 2017*. Dispõe sobre o exercício do cargo de direção de instituições de ensino da Educação Básica e dá outras providências. Recuperado de <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=340082>
- Ribeiro, V. M. M., Catelli Jr, R., & Haddad, S. (2015). *A EJA em xeque: desafios das políticas de educação de jovens e adultos no século XXI*. São Paulo: Global.
- Souza, A. L. L. (2017). A conjuntura político-econômica e os desafios da educação no Brasil. In: M. França; W. P. Barbosa Junior (Orgs.). *Políticas e práxis educativas* (pp. 16-48). Natal: Caule de Papiro.
- Vale, E. C. (2013). A EJA nos contextos de escolarização: interfaces entre a cultura e o currículo. *Espaço do Currículo*, 6(3), 462-473. Recuperado de <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>
- Vieira, S. L., & Vidal, E. M. (2016). Ensino médio no Ceará: igualdade versus qualidade na implementação do direito à educação. *Cadernos Cenpec*, 6(2), 106-130.

Vitorino, S. C., & Grego, S. M. D. (2017). Avaliação enquanto instrumento para nortear a inclusão escolar. *Doxa: Rev. Bras. Psicol. Educ.*, 9(2), 200-211.

World Health Organization – WHO / The World Bank. (2011). *World Report on Disability*. Paris.

Yin, R. K. (2010). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (4a ed.). Porto Alegre: Bookman.

### Estudo 3

## Ação Docente para a Inclusão Escolar de Alunos com Deficiência na Educação de Jovens e Adultos (EJA): Realidade e Perspectivas

Gerda Holanda<sup>17</sup>, Marcelino Pereira<sup>18</sup> e Sónia Mairos Ferreira<sup>19</sup>

### Resumo

É necessário avançar na educação inclusiva para alunos com deficiência, e uma forma de apoiar esse esforço é garantir que os educadores estejam preparados para efetivar práticas inclusivas. O presente estudo tem por objetivo conhecer as perspectivas dos professores sobre o processo de inclusão de jovens e adultos com deficiência na escola regular noturna do estado do Ceará e como se sentem em relação à dinâmica inclusiva. O método de investigação utilizado é o estudo de caso, com foco nas experiências dos professores que atuam nas escolas participantes do estudo, numa abordagem qualitativa. O procedimento de recolha de dados envolveu a entrevista semiestruturada, utilizando-se a análise de conteúdo como técnica de tratamento desses dados. Os resultados, conforme referido pelos professores, evidenciam a necessidade de se operar mudanças no processo de inclusão escolar, albergando adaptações administrativas, pedagógicas e físico-estruturais.

**Palavras-chave:** Escola inclusiva; Professores e inclusão; Educação de jovens e adultos.

### Abstract

It is necessary to advance in inclusive education for students with disabilities, and one way to support this effort is to ensure that educators are prepared to implement inclusive practices. This study aims to know the perspectives of teachers about the inclusion process of young people and adults with disabilities in the regular night school of the state of Ceará and how they feel about inclusive dynamics. The research method used is the case study, with a qualitative approach, focusing on the experiences of the teachers who work in schools participating in the study. The data collection procedures involved a semi-structured interviews, using content analysis as a technique for processing the data collected. The results, as mentioned by the teachers, show the need to make changes in the inclusion process, inclusive education, including administrative, pedagogical and physical-structural adaptations.

**Keywords:** Inclusive school; Teachers and inclusion; Youth and adult education.

---

<sup>17</sup> UC-FPCE. E-mail: [gerda.holanda@gmail.com](mailto:gerda.holanda@gmail.com)

<sup>18</sup> UC-FPCE e CINEICC. E-mail: [marc.pereira@fpce.uc.pt](mailto:marc.pereira@fpce.uc.pt)

<sup>19</sup> UC-FPCE. E-mail: [smairosferreira@fpce.uc.pt](mailto:smairosferreira@fpce.uc.pt)

## Introdução

A escolarização das pessoas com deficiência na escola regular é uma temática que tem assumido importância no Brasil nas três últimas décadas. Essa importância reflete a sintonia do país com movimentos internacionais, como a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, homologada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em dezembro de 2006 e firmada pelo Brasil e por mais 162 países em 2007, cujo conceito de deficiência é enfatizado numa perspectiva biopsicossocial e cujo direito à educação das pessoas com deficiência é fortalecido no sistema educacional geral (ONU, 2007).

Para legitimar a temática, o Ministério da Educação (MEC) lançou, em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), que apresenta as diretrizes para o processo de inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular, seguindo a evolução do conhecimento e o fortalecimento das lutas sociais (PNEEPEI, 2008). Essa política é mais uma ação em direção à mudança do paradigma de exclusão a que foram relegadas as pessoas com deficiência durante um longo período da história, em que a educação só era pensada para atender aos interesses dos grupos que se enquadravam nos padrões homogeneizadores da escola.

No decorrer desse tempo de marginalidade, os alunos com deficiência foram submetidos a diferentes contextos de aprendizagem e superaram várias etapas. Batista (2016) destaca, como a primeira dessas etapas, o tempo em que as pessoas com deficiência eram mantidas distantes da função educacional da escola e só tinham direito ao atendimento de caráter clínico. Esse contexto reverbera a concepção da época (primeira metade do século XX), em que a deficiência era considerada uma doença e todo atendimento, mesmo na área educacional, se desenvolvia pelo viés clínico.

Na década de 1970, o viés clínico já não atendia aos apelos da sociedade; assim sendo, em 1972 o MEC constituiu um grupo-tarefa responsável por estruturar a Educação Especial (EE) no Brasil, o que levou à criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1973.

Com a criação do CENESP, que seria posteriormente transformado em Secretaria de Educação Especial (SEESP), têm-se uma ampliação das classes especiais e a inserção da EE na esfera pública, com o predomínio de uma “concepção relativa à escolarização condicionada, pois, a depender das limitações do aluno, o encaminhamento deveria indicar o serviço – classe especial ou escola especial” (Baptista, 2019, p. 6) que normalmente substituía o ensino regular.

Em sequência, toma forma o advento da integração, movimento originado na Escandinávia na década de 1960, que se expandiu por toda a Europa e Estados Unidos, e chegou ao Brasil depois dos anos 1970. A integração escolar defendia a normalização dos alunos com deficiência, cujo intuito era “oferecer aos aprendizes com deficiência condições de vida diária o mais semelhante possível às formas e condições de vida do restante da sociedade” (Barbosa, Fialho e Machado, 2018, p. 4). Esses alunos eram integrados nas escolas regulares, mas em grupos separados, notadamente nas classes especiais.

A experiência adquirida com a integração escolar, mesmo sendo um modelo que gerava exclusão no espaço escolar, favoreceu o debate sobre o movimento da inclusão dos alunos com deficiência, cujas possibilidades são ampliadas com vistas a incentivar a participação de toda a comunidade escolar no processo de educação desses alunos, a partir da relação cotidiana com seus pares não deficientes.

Essa relação é imprescindível para o processo de inclusão, pois conforme estudos na área, os alunos com deficiência, quando incluídos na sala de aula do ensino regular, conseguem aprender de forma mais alinhada com as exigências do nível de ensino e se sentem mais engajados no processo de ensino e aprendizagem. Orrú (2017, p. 44) realça essa premissa ao reforçar que “a inclusão pressupõe ‘fazer com o outro’, ‘aprender com o outro’ e não sozinho, isolado, segregado, marginalizado”. Na mesma dimensão, Ramos (2016) destaca que as pessoas com necessidades educativas especiais (NEE) precisam estar engajadas em escolas regulares “para que possam conviver com pessoas potencialmente mais capazes e, dessa forma, construir um referencial mais próximo da normalidade” (p. 62).

O desafio, no entanto, vai muito mais além. É preciso manter o aluno na escola, garantir que tenha aprendizagem significativa, assim como definir caminhos que efetivamente o façam sentir-se parte do processo. Caminhos, esses, que perpassam pelo investimento institucional e pedagógico da unidade escolar, pois se as escolas não se adequarem ao novo contexto e os professores não buscarem suplantar a proposta didática tradicional, voltada para a transmissão do conhecimento, que espelha uma prática pedagógica caracterizada por uma metodologia tradicional, estarão mantendo a segregação e criando uma sala especial dentro de uma sala regular.

Quando se fala de mudanças sociais ou educativas, não se passa facilmente de uma atitude, de um comportamento a outro. No caso das mudanças educativas, é necessário que o professor, sujeito capaz de criar práticas a partir da vivência do cotidiano, muitas vezes tenha que superar limites. No que tange à mudança de paradigma da educação que exclui para a

educação que inclui o aluno com deficiência, faz-se necessário um conhecimento mais consolidado sobre o desenvolvimento e a aprendizagem desses alunos, saberes referenciados em ‘uma prática pedagógica para todos’ e estratégias de ensino individualizado condizentes com as especificidades desses alunos (Tartuci, Almeida, & Dias, 2016).

O processo de inclusão traz, em seu bojo, outro ponto bastante enfatizado, o envolvimento da família e sua efetiva parceria com a escola. Tal parceria é basilar quando se vislumbra o rompimento de barreiras no processo de inclusão desses alunos (Capellini, 2018; Cunha, 2016). No caso da EJA, a participação da família tem uma especificidade diferente e, por vezes, não é muito efetiva, pois os alunos já são adultos, responsáveis por suas necessidades e decisões.

Diante do exposto, é possível afirmar que o trajeto de conversão de uma escola não inclusiva em uma escola inclusiva é um processo complexo tanto na dimensão política quanto pedagógica e exige o envolvimento de educadores, alunos e familiares, assim como a constituição de novos cenários. Exige, ainda, considerar o contexto sociocultural dos alunos e envidar esforços para desenvolver um processo de ensino e aprendizagem contextualizado, que tenha uma relação mais direta com sua vida e experiências.

Por conseguinte, pensar em uma escola inclusiva pressupõe pensar em uma escola que atenda cada aluno de acordo com suas necessidades e limitações, como também que busque recursos e metodologias compatíveis com o aprendizado e o desenvolvimento desses alunos. Para tanto, há que se estar atento à dinâmica do professor, seu processo de formação, seus sentimentos e suas limitações frente ao processo de inclusão escolar posto que, no processo inclusivo, o ator principal são todos os professores envolvidos no processo. Esta questão é ainda mais premente quando se trata da EJA, por ser um campo pedagógico específico.

### **O Professor e o Processo de Formação para a Prática Inclusiva do Aluno com Deficiência**

A efetivação das escolas inclusivas, na ótica de Capellini e Fonseca (2017, p. 113), “ocorre a partir das ações do coletivo que passam por uma reformulação do ambiente escolar como um todo, desde o espaço físico, dinâmica de sala de aula, currículo, formas e critérios de avaliação”. Nessa perspectiva, o foco da mudança está centrado nas ações institucionais, quais sejam: procedimentos, métodos, atitudes, entre outros, e não na condição clínica do aluno com deficiência.

Com isso, rompe-se definitivamente a segregação e o isolamento da pessoa com deficiência dos espaços sociais, em especial da escola. Nesta, a preocupação antes centrada na incapacidade do aluno frente à aprendizagem passa a centrar-se no conjunto dos fatores ambientais que, efetivamente, poderão se configurar como barreiras relacionadas à sua participação na vida escolar, como também naqueles que poderão propiciar elementos facilitadores à aprendizagem. Assim sendo, a classe passa a ser apoio ao aluno com deficiência e o professor passa a ser o responsável por descortinar caminhos que conduzam esse aluno ao desenvolvimento de suas potencialidades. Nesse sentido, é imprescindível que o professor reveja suas práticas e reflita sobre elas, nomeadamente através da análise dos comportamentos emergentes, com vistas a desenvolver novas estratégias de ensino, numa dinâmica que solicita ação coletiva e participativa.

Tomando por base essa perspectiva e considerando que a escola que se tem para os jovens e adultos brasileiros é considerada pouco atrativa devido à falta de preparo dos docentes, à organização rígida do tempo e do espaço escolar, e à incongruência entre o currículo e as necessidades de aprendizagem desses alunos (Di Pierro, 2017), questiona-se: o que fazer para torná-la uma escola personalizada, com currículo flexível, focada na construção de um conhecimento significativo, que envolva as diferentes inteligências, avalie de forma processual e possibilite ao professor tempo para refletir sobre suas práticas, como também elementos para reconstruir seu trabalho pedagógico?

Em relação à construção de um currículo flexível é importante referir que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>20</sup> (MEC, 2017), documento que norteia a elaboração dos currículos das escolas brasileiras, embora não trate especificamente da EJA, estabelece que as redes de ensino construam seus currículos respeitando as aprendizagens essenciais, que ocuparão 60% do total da carga horária, acrescidas de uma parte diversificada a ser definida

---

<sup>20</sup> A BNCC é o documento que define os conteúdos mínimos a serem trabalhados na formação básica dos alunos, cujo objetivo é fixar as aprendizagens consideradas essenciais para a formação dos alunos da educação básica brasileira. Sua primeira versão foi disponibilizada em 2015 e sua versão final para as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental ocorreu em 2017, enquanto para a etapa do Ensino Médio ocorreu em 2018. A BNCC, na ótica das entidades especializadas e representativas da área educacional brasileira – Associação Brasileira de Currículo, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – é uma medida que promove significativas alterações no sistema educacional brasileiro, com efeitos danosos para a escola pública e seus professores, pois regride em termos de direitos, e traz em seu bojo fortes interesses de mercado, com caráter privatista (Avelar & Ball, 2019), reflexo da prevalência do capital financeiro e da concentração de riqueza, que suprime a participação cidadã e reforça o poder das elites (Santos, 2016). Com isso, o governo brasileiro reestrutura a agenda educacional com vistas a dar uma resposta favorável à lógica do mercado, promovendo um retorno à gramática neoliberal ou da nova razão do mundo (Dardot & Laval, 2016), cuja intencionalidade aparente é promover melhorias na educação, mas cujo real interesse é atender ao mercado de trabalho e adotar políticas de educação com interesse na privatização da escola pública (Freitas, 2018).

em diálogo com a base comum e com a realidade de cada escola, respeitando a cultura local e as escolhas de cada sistema educacional; em relação às aprendizagens significativas com base nas diferentes inteligências, Gardner (1995, p. 16) destaca que “[...] o propósito da escola deveria ser o de desenvolver as inteligências e ajudar as pessoas a atingirem seus objetivos de ocupação e passatempo adequados ao espectro particular de inteligências”, o que significa dizer que se os alunos trilham caminhos diferentes para aprender, os processos pedagógicos precisam ter como foco o aluno e não a escola. Em se tratando de educação inclusiva, trabalhar com inteligências múltiplas possibilitará uma prática educativa que respeita as diferenças (Pereira & Fragoso, 2016), permitindo que a ideia de inteligência que segrega e exclui desapareça ou reduza-se de forma significativa (Gardner, 1995).

Retomando a questão posta acima, uma resposta da sociedade contemporânea a esse desafio é o aprimoramento do processo de formação de professores. Para Silva, Almeida e Gatti (2016), o exercício da docência mobiliza conhecimentos essenciais tanto teóricos quanto práticos, o que exige do professor reflexão e adaptação, assim como autonomia em seu contexto laboral. Flores (2016) destaca que ser professor no contexto atual é uma prática complexa e desafiadora, tanto pelas mudanças sociais, culturais e políticas, como também pela cultura profissional docente, e ressalta que ainda são recorrentes as práticas consideradas tradicionais, cujos parâmetros privilegiam a transmissão de conhecimentos. Sachs (2016), ao tratar da profissão docente, destaca que na sociedade contemporânea os professores precisam estar ativamente envolvidos em garantir que suas práticas sejam transparentes e responsáveis, comprometidas com a qualidade do ensino e com a aprendizagem dos alunos, pois tempos diferentes exigem respostas diferentes, e o tempo de uma abordagem industrial para a profissão docente é passado.

Disto decorre a necessidade de o professor possuir as seguintes competências-chave, assinaladas na BNCC: ação cooperativa com seus pares; trabalho adaptado à sociedade do conhecimento, com o aporte da tecnologia e da informação; trabalho em sociedade e com a sociedade numa dimensão ética responsável, solidária e tolerante. Nesse panorama, a formação de professores é um objetivo estratégico das sociedades contemporâneas, que vislumbra uma educação mais condizente com as prioridades políticas e sociais.

No Brasil, os ordenamentos em prol da educação das pessoas com deficiência são fixados na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, sendo posteriormente definidos e regulamentados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394 (1996). À medida que avança o processo de inclusão educacional, emerge a necessidade



de uma formação docente para atuar nesse contexto. Em atendimento a essa demanda, o Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) aprova, em 2015, a Resolução n. 2, que define as diretrizes curriculares nacionais tanto para a formação inicial em nível superior quanto para a formação continuada do professor da Educação Básica, reforçando o princípio de que o processo de desenvolvimento desse profissional consiste tanto dos cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados e de segunda licenciatura, quanto dos cursos de formação continuada. Também determina que a formação deva “[...] ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas” (Resolução n. 2, 2015, Art. 3º, § 3º).

Respeitando a importância desse processo formativo para a atuação docente no contexto da inclusão, cumpre detalhar como a questão é tratada tanto na formação inicial quanto na formação continuada. Conceitualmente, a formação inicial é aquela realizada por meio de curso de nível superior com vistas à obtenção de diploma na modalidade licenciatura e é responsável por proporcionar ao professor os subsídios teóricos e práticos para sua atuação na Educação Básica. Por sua vez, a formação continuada diz respeito à solidificação e ampliação dos saberes no decorrer da atuação profissional.

Sobre a formação inicial, as novas diretrizes estabelecem que a profissionalização da ação docente na perspectiva da inclusão deve ser contemplada logo na etapa inicial de formação. Mesmo assim, estudos revelam que falta, no Brasil, uma política com orientações mais sistematizadas para a formação inicial de professores em relação à EE. Um exemplo é o estudo de Souza (2013) que revela, a partir de uma análise detalhada dos currículos das licenciaturas, que as disciplinas relacionadas à educação inclusiva aparecem com mais incidência nos cursos de Pedagogia e que há uma falta de sintonia nas propostas, pois ora se prioriza uma formação geral sobre EE e ora se priorizam as especificidades das deficiências. Do exposto, é possível concluir que a formação inicial de professores para atuar na dimensão inclusiva, que já era apontada como precária, continua deficitária na atualidade (Manzini, 2018; Pimenta, Fusari, Pedrosa, & Pinto, 2017; Leite, 2016).

A formação continuada, posterior à formação inicial, é um processo de desenvolvimento para a vida inteira, com o intuito de acrescentar à formação inicial contributos específicos para a prática docente e tem, na própria instituição escolar, um *locus* de formação, como evidenciado na LDBEN n. 9.394 (1996). Nessa perspectiva, a formação continuada tende a se pautar pelo compromisso com os problemas reais enfrentados pelos

professores, por meio da reflexão crítica das práticas pedagógicas, pois se efetiva na coletividade. Há, no entanto, a possibilidade de a formação continuada ser um remendo para a formação inicial, se esta não se processou de forma sólida, como alertam Cruz e Glat (2014, p. 18) ao afirmarem que “a formação continuada tem se revestido mais da noção de reparo de uma formação reconhecidamente fragilizada do que de seu aprimoramento”.

Tomando por base o que foi explicitado, é possível afirmar que uma alternativa de apoiar os alunos com deficiência no processo de ensino e aprendizagem é aprimorar o desenvolvimento profissional do professor, de forma a garantir que tenha o conhecimento e a experiência necessários para executar práticas eficazes em ambientes inclusivos.

Para além das questões relativas ao processo de formação inicial e continuada do professor relacionadas à inclusão de alunos com deficiência, há de considerarem-se abordagens que priorizem outras vertentes como relevantes para um processo formativo, como os sentimentos que acompanham os professores em relação aos desafios que enfrentam diariamente em sala de aula.

### **Professores e Inclusão: Os Sentimentos Envolvidos nessa Relação**

Costa (2007) afirma que a viabilização de uma educação inclusiva de qualidade é influenciada pelos sentimentos que os professores têm frente às dificuldades vividas no cotidiano da sala de aula, e que é de suma importância a revelação desses sentimentos.

Em consonância com essa ideia, buscou-se a significância da palavra sentimento, traduzida como sendo o ato ou efeito de sentir(-se), ou seja, é a aptidão para sentir. E ‘sentir’ pode facilitar ou dificultar a prática docente. Anjos, Andrade e Pereira (2009) ao tratar do tema, pontuaram que os professores sentem medo da nova situação e de cometer erros graves. Para além do medo, sentem-se impotentes, pois não têm segurança sobre como agir frente às necessidades impostas por determinadas deficiências. Por outro lado, também se sentem satisfeitos por trabalhar com alunos com deficiência. Costa (2007), por sua vez, destacou que o professor da Educação Básica se sente ansioso e inseguro frente ao desafio de trabalhar com a inclusão de alunos com deficiência nas turmas regulares.

Para Tessaro (2005), um dos fatores que justificam o medo e a insegurança, é a falta de solidez no processo de formação do professor, assim como a discriminação social em relação aos alunos com deficiência. Esses sentimentos, ao serem revelados, permitem compreender como o professor se aproxima da realidade e lida com ela. Para Costa (2007), a cada dia se percebe mais presente a dimensão afetivo-emocional do professor em relação à

inclusão do aluno com deficiência e, portanto, não pode ser relegada a um plano secundário, sob pena de transformar o trabalho docente numa fonte de sofrimento.

Camargo e Bulgacov (2016) destacam que as emoções são a representação material das ideologias e das práticas sociais vividas pelos sujeitos nas diferentes épocas e que estão diretamente relacionadas à situação vivida pelo sujeito; logo, tais emoções, embora sejam externadas a partir de alterações fisiológicas, estão diretamente vinculadas à realidade. Do exposto, corrobora-se com a proposição de Faria e Camargo (2018, p. 224) ao afirmar que “conhecer as emoções do professor frente à inclusão é conhecer a realidade da educação inclusiva por dentro, por detrás dos discursos treinados e estereotipados”. De posse dessa premissa, descortina-se um caminho para desvelar a verdadeira relação do professor com o processo de inclusão.

Estruturalmente, este trabalho está organizado em quatro partes, além destas reflexões iniciais: a explicitação do método, a análise e interpretação dos dados, os resultados aliados à discussão das informações recolhidas e as considerações finais.

### **Método**

Com base nos pressupostos apresentados e ensejando aprofundar a temática, este estudo tem por objetivo conhecer as perspectivas dos professores sobre como veem e sentem o processo de inclusão de jovens e adultos com deficiência na escola regular noturna do estado do Ceará e como se sentem em relação à dinâmica inclusiva. Com vistas a atender ao objetivo proposto, aliado à intenção de desvelar as práticas docentes mobilizadas e necessárias à inclusão de alunos com deficiência incluídos na escola regular, este estudo tomou por base a abordagem qualitativa de investigação e elegeu o estudo de caso como método de investigação, com foco nas experiências vividas pelos professores das escolas participantes da investigação. O caso em estudo centra-se no grupo de professores das escolas públicas estaduais do Ceará pertencentes à Secretaria Executiva Regional (SER) VI, que trabalham com turmas de EJA no turno noturno, independente da área de ensino, e que, por força da lei, devem desenvolver ações voltadas para a inclusão dos alunos com deficiência que ocorrem a essa modalidade de ensino. Com base nos critérios estabelecidos, foram selecionados 11 unidades escolares e 33 professores.

O estudo de caso, conforme descrito anteriormente (cf. Estudo 2) adequou-se aos propósitos do estudo por se caracterizar como “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente

quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes” (Yin, 2010, p. 39).

A partir do problema de pesquisa: *Como os professores veem e sentem o processo de inclusão de jovens e adultos com deficiência na escola regular noturna do estado do Ceará*, descrevem-se os procedimentos metodológicos que balizaram o desenvolvimento deste estudo. Para melhor explicitar o método, subdividiu-se o tópico em quatro seções: tipologia do estudo, população e processo de amostragem, procedimentos de recolha de dados e sistematização da recolha de dados.

### **Tipologia do estudo**

Este estudo adota a abordagem qualitativa, conforme apresentado (cf. Estudo 2), tendo por método o estudo de caso, que se apresentou como a opção mais apropriada aos objetivos da pesquisa por possibilitar a investigação empírica de fenômenos contemporâneos dentro de um contexto de vida real e por representar a “estratégia preferida quando se colocam questões do tipo ‘como’ e ‘por que’, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto de vida real” (Yin, 2010, p. 19).

De posse dessas premissas, utilizou-se a entrevista semiestruturada como procedimento de recolha de dados por permitir ao entrevistado liberdade para discorrer sobre o tema da forma que lhe for mais conveniente tanto em relação ao quadro teórico quanto em relação ao que considera mais relevante (Amado & Ferreira, 2014). Para o tratamento dos dados optou-se pela análise de conteúdo, por ser uma abordagem que permite compreender os significados culturais construídos nas relações entre as pessoas e as situações, evitando restringir-se à mera descrição do cotidiano.

### **População e processo de amostragem**

Este estudo teve como cenário de pesquisa um grupo de professores das escolas públicas estaduais de ensino regular do município de Fortaleza, estado do Ceará - Brasil, que atuam na SER VI. Para uma melhor compreensão do universo investigado, informa-se que as escolas públicas estaduais de ensino regular do município de Fortaleza pertencem à Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFOR) e totalizavam, à época da pesquisa, 174 unidades, divididas administrativamente em seis SER, das quais 31 compunham a SER VI. A opção por essas escolas foi uma decisão da pesquisadora, por contemplarem as

características necessárias à objetivação do estudo, por possibilitarem uma amostra dos sujeitos que detêm os atributos necessários que se pretende conhecer, e por terem a vantagem de estarem bem localizadas em relação à sua residência.

Considerando que o público-alvo definido para esta pesquisa eram os professores da EJA, somente 11 das 31 escolas pertencentes à SER VI participaram do estudo, pois eram aquelas que tinham turmas de EJA.

Após a definição das escolas que se adequavam ao objetivo da pesquisa, passou-se à definição dos professores que seriam entrevistados. Optou-se, então, por trabalhar com três professores de cada escola, que estivessem atuando na EJA, independente da área de ensino. Com isso, definiu-se um grupo de 33 professores, caracterizados a partir dos seguintes dados: sexo, idade, escolaridade, tempo de experiência com docência, área do conhecimento em que ministram aulas, tempo de experiência com docência na EJA, tempo de docência com o público da EJA e experiência com a inclusão de alunos com deficiência, como ilustrado na Tabela 1.

Tabela 1

**Perfil dos professores entrevistados**

<b>Dados de contextualização</b>	<b>Professores entrevistados</b>	
<b>Sexo</b>	54% - Masculino 46% - Feminino	
<b>Idade</b>	4% - 20 a 30 anos 36% - 31 a 40 anos	32% - 41 a 50 anos 28% - acima de 50 anos
<b>Escolaridade</b>	7% - Doutorado 18% - Mestrado	54% - Especialização 21% - Graduação
<b>Tempo de experiência com docência</b>	7% - 1 a 5 anos 25% - 6 a 10 anos	36% - 11 a 15 anos 32% - acima de 15 anos
<b>Área do conhecimento em que ministram aulas</b>	32% - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias 43% - Ciências Humanas e suas Tecnologias 14% - Matemática e suas Tecnologias 11% - Ciências da Natureza e suas Tecnologias	
<b>Tempo de experiência com docência na EJA</b>	64% - 1 a 5 anos 32% - 6 a 10 anos	4% - 11 a 15 anos
<b>Experiência com inclusão de alunos com deficiência</b>	57% - Experiência de 1 a 5 anos 4% - Experiência de 6 a 10 anos 39% - Sem experiência	

*Nota.* Fonte: Dados oriundos das entrevistas com os professores (elaboração própria).

A importância de se mapear essas características advém da necessidade de melhor compreender as relações que os professores estabelecem nas escolas, assim como seu desempenho profissional.

Os dados referentes ao contexto dos professores indicam que há uma equidade entre os professores do sexo masculino e do sexo feminino no contexto da EJA, embora seja reconhecida a primazia de mulheres na Educação Básica, dado confirmado no Censo Escolar de 2017 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), donde apresenta-se que 80% dos 2,2 milhões de professores que atuam na Educação Básica são do sexo feminino (INEP, 2017). Em relação à idade, há forte concentração de professores na faixa etária compreendida entre 31 a 50 anos, que é o perfil do professor brasileiro segundo Polena e Gouveia (2013). De acordo com as autoras, a faixa etária prevalecente é de 30 a 49 anos, com propensão de aumento, o que sugere um envelhecimento dos profissionais docentes.

Em relação à escolaridade, a maior concentração dos docentes (75%) se mantém no nível da especialização e da graduação, mesmo se tendo um incentivo salarial mais significativo para o nível de mestrado e doutorado. No contexto das escolas pesquisadas, os professores com mestrado e doutorado somam 25% e, quando cruzados os dados com o tempo de docência, são os mesmos que estão na faixa dos seis aos dez anos de carreira docente, o que indica que os professores vislumbram uma melhor escolaridade quando ainda têm, à frente, tempo de trabalho efetivo. Os professores que já estão na reta mais conclusiva de suas carreiras (com mais de dez anos de atividade docente) e que não investiram no mestrado e no doutorado, têm uma tendência a continuarem no nível da especialização ou da graduação, enquanto os que estão nos cinco primeiros anos de trabalho profissional ainda se encontram em processo inicial de investimento na formação continuada, além de não poderem se afastar para estudo nos três primeiros anos de contratação (período de estágio probatório).

Quanto à área de atuação, 75% dos entrevistados estão no grupo das Ciências Humanas, enquanto os outros 25% pertencem ao grupo das Ciências Exatas. Como a participação do professor na pesquisa foi uma opção pessoal, é perceptível a adesão maior dos professores envolvidos com as disciplinas da área de Ciências Humanas. No contexto deste estudo, eles se mostraram mais receptivos.

Em relação à experiência com inclusão de alunos com deficiência, é significativo o percentual de professores que afirmaram não ter nenhuma vivência, mais de um terço dos entrevistados. O grupo maior, no entanto, é o de professores que já têm de um a cinco anos de

experiência com práticas docentes inclusivas (57%). Esse percentual é considerável e pressupõe uma efetivação das políticas de inclusão do aluno com deficiência nas turmas regulares, assim como a ampliação da presença de alunos com deficiência nessas turmas e uma visibilidade maior desse público nas instituições escolares. De acordo com o Censo Escolar de 2017, 61,3% das escolas brasileiras têm alunos com deficiência incluídos em turmas regulares, enquanto em 2008 esse percentual era de apenas 31% (INEP, 2017).

### **Procedimentos de recolha de dados**

A entrevista semiestruturada foi o instrumento de recolha de dados definido para o estudo, por permitir obter uma variedade de impressões e percepções da ação dos professores na rotina organizacional da EJA, em especial para o público de alunos com deficiência. A escolha deste instrumento foi motivada por se configurar como uma opção que facilita a expressão de opiniões, bem como dos pontos de vista dos entrevistados (Flick, 2005).

Para orientar a construção da entrevista, considerando o objetivo do estudo, foi elaborado um guia com a função de estabelecer um fio condutor para o entrevistador, sem, contudo, estabelecer rigidez na ordem ou obrigatoriedade da colocação das questões (Bogdan & Biklen, 2007). Dessa forma, foi realizada uma triagem dos tópicos mais relevantes da problemática de pesquisa a serem abordados, em um roteiro previamente definido.

O protocolo da entrevista incluiu dados do contexto do entrevistado e mais quatorze perguntas, sendo quatro relacionadas com o contexto da EJA no ensino público cearense, três relacionadas à dinâmica do aluno com deficiência em sala de aula e sete relacionadas à ação docente para a inclusão. Destas, cinco são mais voltadas para a relação do professor com o processo de inclusão dos alunos com deficiência na EJA e duas tratam da gestão dos recursos pedagógicos na dimensão da inclusão (Apêndice 6).

### **A recolha de dados**

Depois de concluído o guião da entrevista, passou-se à fase de testagem. Para esta etapa foram contactados previamente três professores de uma das escolas participantes da pesquisa, sendo um de cada área do conhecimento. O resultado mostrou que a estrutura da entrevista estava adequada, não exigindo nenhuma reformulação.

Após a testagem, passou-se a uma reflexão sobre algumas limitações inerentes à técnica. De acordo com Gil (2019), há que se ficar atento para a falta de motivação do entrevistado, a influência do entrevistador, a compreensão inadequada das perguntas, a

atribuição de significado aos termos utilizados, o alto custo, e o grande consumo de tempo na aplicação.

Com o intuito de minimizar tais limitações, fez-se cerca de três visitas a cada escola para conhecer os professores, bem como apresentar o projeto de pesquisa, explicar o objetivo e a natureza do trabalho, esclarecer o critério de escolha do entrevistado, garantir seu anonimato e assegurar o sigilo das respostas. Concluído esse passo, foi feito um agendamento de retorno à escola para aplicação das entrevistas e, quando necessário, um reagendamento, por questões inerentes à dinâmica escolar. Em alguns casos, não se conseguiu aplicar a entrevista presencial com os professores, visto que não foi possível compatibilizar os horários para a realização da entrevista presencial.

Assim sendo, das 33 entrevistas previstas, 29 foram gravadas e, posteriormente transcritas, registrando-se uma duração média de 30 minutos por entrevista. As demais foram respondidas pelos professores, a partir de um roteiro prévio que lhes foi disponibilizado pela pesquisadora, por opção dos próprios professores. Para a análise e interpretação dos dados esse formato não se configurou como um entrave, pois se avaliou como sendo um percentual pequeno em relação ao número total de entrevistas, e por ter sido possível esclarecer, com esses professores, pontos que não ficaram claros tanto de forma presencial quanto por telefone, nos casos em que a pesquisadora sentiu necessidade.

Em relação à postura do entrevistador, primou-se por não influenciar nas respostas, colocar-se em postura de ouvinte e manter um ambiente amigável e estimulador para o entrevistado. No início de cada entrevista foi assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice 7), permitindo o uso e divulgação das informações em trabalhos acadêmicos e no meio científico, com a garantia de respeito ao anonimato.

A pesquisadora também participou de alguns momentos de planejamento e de recreio dos professores. Essas ações foram realizadas com o intuito de estabelecer uma proximidade maior com os entrevistados e sensibilizá-los para a importância da participação, visto ser um espaço de voz do professor nas questões referentes à sua ação cotidiana.

### **Análise e Interpretação dos Dados**

A análise e a interpretação dos dados recolhidos por meio das entrevistas semiestruturadas foram desenvolvidas à luz da análise de conteúdo, alicerçada na proposta de Bardin (2016) que propõe a utilização da análise de conteúdo a partir de três fases essenciais, já descritas (cf. Estudo 2): pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.



A pré-análise caracterizou-se pela importação e codificação dos parágrafos por questão e das variáveis de caracterização dos sujeitos. Procedeu-se, a seguir, à personalização e organização dos códigos e das variáveis atribuídas. Realizou-se, então, a categorização aberta, gerando segmentos amplos (categorias iniciais), a partir da contagem simples e exploratória dos temas abordados nas entrevistas. Dando prosseguimento, fez-se uma associação indutiva para a criação das categorias intermediárias.

Nesse processo inicial foram encontradas quinze categorias iniciais, acrescidas dos conceitos norteadores de cada segmento (Apêndice 8). Dos resultados obtidos, emergiu um rol com os temas mais frequentes e relevantes. Esses eixos foram, posteriormente, organizados em categorias intermediárias e finais, como mostrado na Tabela 2.

Tabela 2

**Categorias intermediárias e categorias finais**

<b>Categorias intermediárias</b>	<b>Categorias finais</b>
Mapeamento dos alunos com deficiência nas turmas de EJA.	<b>1. O contexto das escolas públicas de ensino regular do estado do Ceará, na dimensão da inclusão do aluno com deficiência.</b>
Eficácia do processo de inclusão para alunos com deficiência na escola regular.	
Eficiência da escola no atendimento aos alunos com deficiência.	
Eficiência da escola no apoio ao processo de formação continuada do professor.	
Ações apontadas pelos professores como relevantes para o desenvolvimento significativo do processo de ensino e aprendizagem dos alunos da EJA.	<b>2. O professor e as ações que potencializam a aprendizagem no contexto da escola inclusiva do estado do Ceará.</b>
Ações necessárias ao fortalecimento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência na escola regular.	
Ações pedagógicas planejadas pelos professores, promotoras do processo de inclusão.	
O professor e o enfrentamento dos desafios relacionados à ação pedagógica para a inclusão.	<b>3. Os dilemas enfrentados e os sentimentos vividos pelos professores no cotidiano da escola regular inclusiva.</b>
O professor e os sentimentos advindos desse enfrentamento.	

*Nota.* Fonte: Dados oriundos das entrevistas com os professores (elaboração própria).

O processo de formação das categorias efetivou-se da forma prevista por Bardin (2016). Esse processo envolveu a seleção do material, a leitura flutuante e a codificação. A codificação se deu em função da repetição dos temas que, uma vez triangulados com os resultados observados, foram agrupando-se nas categorias finais. A formulação dessas categorias seguiu os princípios apresentados por Franco (2008) e Bardin (2016): exclusão mútua entre as categorias, homogeneidade dentro das categorias, pertinência, fidelidade, objetividade e produtividade.

Para o processo de organização e tratamento dos dados utilizaram-se as potencialidades do software de análise de dados qualitativos, MAXQDA, versão 18.2. A utilização desse software facilitou e enriqueceu as tarefas relacionadas à análise do conteúdo, pois serviu a todas as fases do processo de análise qualitativa, da forma como é descrito por Miles, Huberman e Saldaña (2013).

A terceira e última fase, que se constitui da interpretação dos conteúdos manifestos e latentes contidos no material coletado, será tratada no tópico a seguir.

## **Resultados e Discussão**

Nesta fase do processo de análise do conteúdo, é tarefa do pesquisador dar significado e validade aos dados recolhidos, por meio da inferência e da interpretação. Para tanto, é necessário ir além do conteúdo manifesto, ou seja, desvelar o conteúdo latente, que se encontra oculto na mensagem imediatamente apreendida.

A inferência, segundo Bardin (2016), é um instrumento de indução para se investigarem as causas a partir dos efeitos. Para analisar as inferências, neste estudo, partiu-se das verbalizações dos entrevistados a respeito do tema em questão, expresso na entrevista. A interpretação, por sua vez, focou-se na busca pelo que se esconde sob a aparente realidade, ou seja, o que verdadeiramente significa o discurso enunciado.

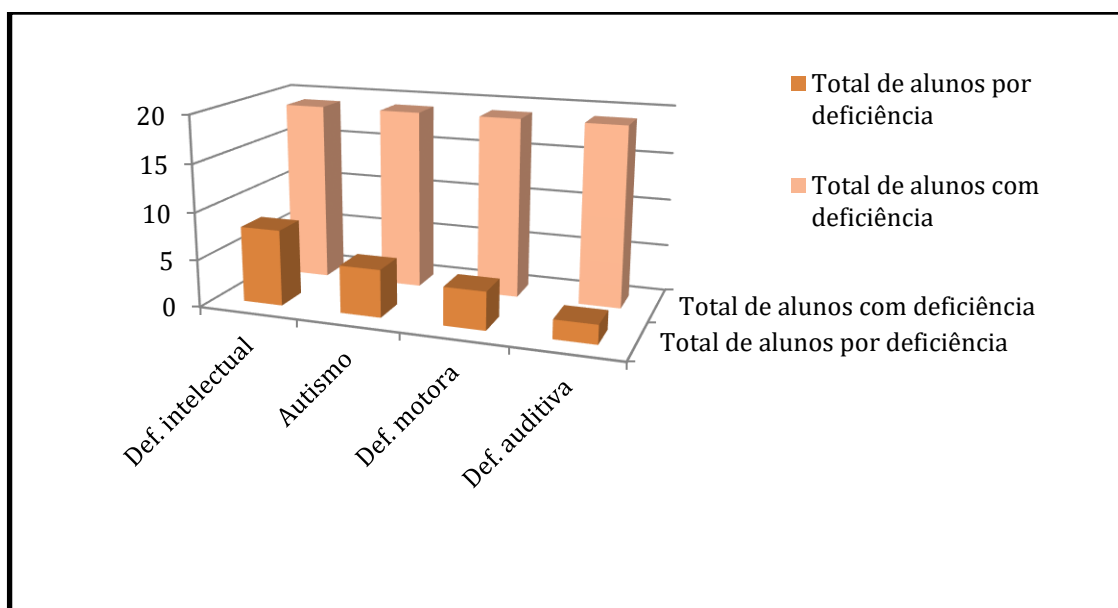
Neste trabalho, o foco é a ação dos professores nas escolas da rede pública estadual numa dimensão inclusiva. O caminho percorrido salientou o discurso dos entrevistados, cujos resultados são apresentados a seguir, tomando por base os três tópicos que correspondem às categorias finais e seus respectivos metatextos.

O tema da inclusão de alunos com deficiência na escola regular, na voz dos professores entrevistados, é uma questão que ainda demanda aprofundamento e causa inquietações, como mostram os depoimentos dos entrevistados.

*1. O contexto das escolas públicas de ensino regular do estado do Ceará, na dimensão da inclusão do aluno com deficiência.*

Neste item, apresentam-se as percepções dos professores participantes da investigação acerca do contexto das escolas públicas de ensino regular na dimensão inclusiva, com foco nas turmas de EJA. São exemplos dessas percepções: situações em que os professores não consideram a escola inclusiva; situações em que concordam que a inclusão está ocorrendo, mas com inadequações; situações em que a inclusão é só uma obrigatoriedade legal. De modo geral, os professores concordam que a inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares tem muitas lacunas e imprecisões, que exigem um mapeamento detalhado e o encaminhamento efetivo de soluções.

Nesse sentido, a primeira ação deste estudo foi o mapeamento dos alunos com deficiência nas turmas de EJA das escolas investigadas. O primeiro dado mapeado diz respeito à identificação, por parte dos professores, da presença ou não de alunos com deficiência em suas turmas. O resultado mostrou que 72,8 % dos professores têm alunos com deficiência em suas turmas enquanto 27,2% não têm. Ao se cruzar os dados dos professores que afirmaram não ter alunos com deficiência em suas turmas e as escolas da qual fazem parte, identificou-se que eles pertencem às mesmas unidades escolares. São, portanto, três escolas participantes do estudo sem a presença de alunos com deficiência nas turmas de EJA. O segundo dado mapeado foi o quantitativo de alunos com deficiência e o tipo de deficiência identificado. O resultado está apresentado a seguir (Figura 1).



**Figura 1.** Mapeamento de alunos com deficiência nas escolas pesquisadas.

Fonte: Dados oriundos das entrevistas com os professores (elaboração própria).

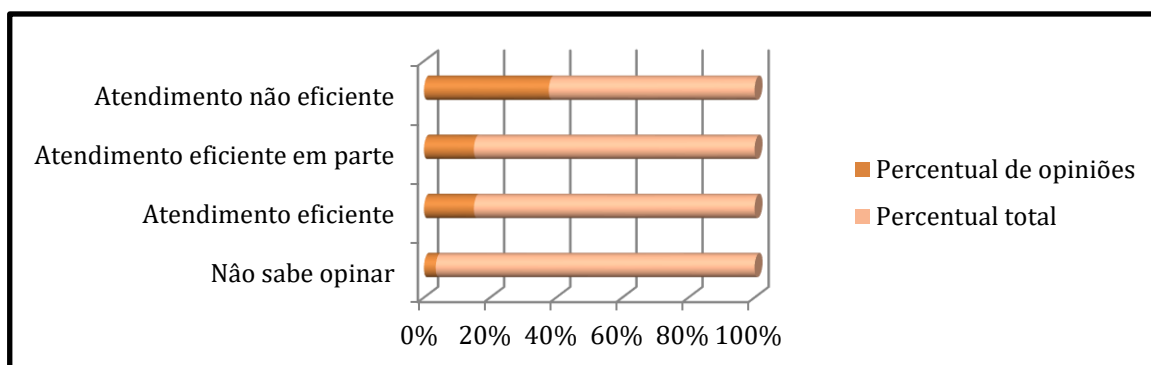
O número de alunos com deficiência totalizou 19 estudantes, o que representa cerca de 3% do total de alunos das turmas de EJA das escolas pesquisadas. Destes, 8 (42,1%) são deficientes intelectuais, 5 (26,3%) são autistas, 4 (21%) são deficientes motores, e 2 (10,5%) são deficientes auditivos. Os dados apresentados indicam um número médio de dois alunos com deficiência por escola. Como cada escola tem, pelo menos, duas turmas de EJA, aponta-se em média um aluno com deficiência por turma.

O segundo ponto tratou da eficácia do processo de inclusão nas escolas regulares. Sobre essa questão, 27% dos professores afirmaram que o processo de inclusão não é eficaz, como referem o Professor 13: “A inclusão na escola regular não é eficaz, porque receber o aluno deficiente só por obrigatoriedade da lei não faz a escola ser inclusiva”; o Professor 19: “Não considero o processo eficaz, pois mesmo a escola estando aberta para receber os alunos deficientes, a escola inclusiva precisa estar preparada para atender às necessidades desses alunos, o que não acontece na minha escola” e o Professor 26: “Não, pois essa postura inclusiva ainda não está interiorizada na instituição”.

Outros 16% apontam o processo como eficaz, por: “favorecer a diversidade e utilizar recursos diferenciados para garantir a aprendizagem” (Professor 14); “acolher a todos e harmonizar as diferenças” (Professor 21); e “ampliar as capacidades cognitivas” (Professor 30). Os 57% restantes afirmam que o caminho para a efetiva inclusão nas turmas regulares ainda é um processo em construção, e associam a ideia de eficácia à ação de agregar, relacionando-a prioritariamente à presença física do aluno, pois: “não segrega e nem põe obstáculos à matrícula” (Professor 1); “acolhe todos que desejam se matricular” (Professor 5); “aceita todos os alunos que a procuram” (Professores 16 e 17).

Com base nos dados, infere-se que os professores reconhecem o direito do aluno com deficiência ao processo de inclusão escolar, mas apontam que o reconhecimento desse direito e do aporte legal que o regulamenta não são suficientes para garantir a efetividade do processo. Faz-se necessário um processo de adaptação do sistema escolar às necessidades dos alunos com deficiência, em especial um suporte efetivo ao professor, capacitando-o para uma convivência coletiva, que possibilite a todos os alunos se sentirem pertencentes ao grupo (Macena, Justino, & Capellini, 2019), pois a ausência desse suporte, assim como a ausência de adaptações curriculares e metodológicas, são fatores que contribuem para a condição de exclusão no espaço escolar. Além disso, é necessário conhecer esses alunos, suas experiências, conhecimentos construídos e habilidades desenvolvidas (Oliveira, 2019).

Para melhor compreender essa abordagem, buscou-se analisar como os professores veem a eficiência da escola em relação aos determinantes e às práticas do processo de inclusão. O resultado sinalizou que a maior parte dos professores não considera a escola eficiente no atendimento ao aluno com deficiência, como mostrado na Figura 2.



**Figura 2.** Opinião dos professores em relação à eficiência no atendimento aos alunos com deficiência.

Fonte: Dados oriundos das entrevistas com os professores (elaboração própria).

Neste item considera-se a opinião dos professores em relação à eficiência da escola no atendimento aos alunos com deficiência. Para 60,7% dos sujeitos da pesquisa, a escola não é eficiente, pois ponderam que o processo de inclusão está vinculado ao processo de adaptação do sistema escolar às demandas dos alunos com deficiência e que estas vêm ocorrendo de forma lenta. Para alguns professores, “ela é inclusiva, mas não é eficiente” (Professor 11); mesmo assim deve ser mantida, pois “é boa, visto que formará o futuro cidadão lidando com as diferenças” (Professor 24).

Ainda com base nas opiniões dos professores, fez-se um levantamento sobre os pontos basilares para que a escola seja realmente eficiente no atendimento aos alunos com deficiência, donde se destacou a preocupação com a formação dos profissionais (13 opiniões – 39,4%), com os recursos e as estratégias de ensino (10 opiniões – 30,3%) e com a estrutura física (6 opiniões – 18,2%).

Matos e Mendes (2015), Silveira, Enumo e Rosa (2012), entre outros, destacam a necessidade de se olhar para a infraestrutura das escolas com vistas a torná-las um ambiente acessível tanto internamente quanto no entorno. Santos e Martins (2015), por sua vez, alertam para a dificuldade do professor em gerir o espaço físico da sala de aula para atender à diversidade de situações que se impõem. Portanto, é palpável a necessidade de se olhar para a questão estrutural, considerando as especificidades de cada aluno com deficiência.

A mesma preocupação se faz presente em relação às adequações metodológicas e pedagógicas para o desenvolvimento do ensino. Dentre as adequações metodológicas, é

necessário rever os currículos com vistas a adequá-los aos novos contextos. Sobre essa questão, Capellini (2018) destaca que as adaptações curriculares necessárias ao processo de inclusão precisam atender às necessidades de cada aluno, como também devem se manter os componentes curriculares baseados no currículo comum, donde decorre que tais adaptações devem ser compreendidas como caminhos para o acesso ao conhecimento, e não alternativas de simplificar os processos de inclusão dos alunos com deficiência.

Pletsch, Souza e Orleans (2017), ao discutirem a mesma questão, reforçam que a diferenciação curricular não deve acontecer por meio do empobrecimento do conteúdo, mas, sim, através da revisão de estratégias e tecnologias que podem ser utilizadas para tornar o currículo acessível a todos os estudantes. Dessa forma, fazem-se necessárias ações de adequação e flexibilização do currículo a partir do estabelecimento de objetivos claros por parte de quem planeja. Em relação às adequações pedagógicas, Silveira, Enumo e Rosa (2012) destacam a necessidade de adequar tarefas, assim como utilizar atividades pedagógicas alternativas para os alunos com deficiência, com vistas ao seu pleno desenvolvimento.

O ponto de tensão que aparece com mais ênfase na fala dos entrevistados é a questão da formação dos profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Sem dúvida, a formação dos professores é um aspecto de fundamental importância no processo de funcionamento efetivo de escolas inclusivas. Desde a década de 1990 do último século, pesquisadores da área da Educação discutem a necessidade de formação dos educadores com vistas à inclusão de alunos com deficiência. Essa discussão, na atualidade, alberga com mais ênfase a formação do professor dos cursos de licenciatura e não mais a formação do professor habilitado ou especializado em EE (Mendes, 2017).

Mesmo considerando esse longo processo de discussão, a mudança que vem ocorrendo nas licenciaturas, com a inserção de algumas disciplinas voltadas para a inclusão, não garante a qualidade do processo. Omote e Marinho (2017) alertam para a pequena carga horária que marca a organização curricular dos cursos de Pedagogia, no que diz respeito à área da EE e destacam a importância da postura reflexiva dos docentes com vistas à promoção da inclusão, frente às adversidades do processo de formação inicial.

Por sua vez, Pereira e Guimarães (2019), em pesquisa realizada sobre os projetos pedagógicos e os componentes curriculares dos cursos de licenciatura em Pedagogia ofertados pelas universidades federais do estado de Minas Gerais, como espaços de formação de professores que atuam com alunos com deficiência, constataram que: os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) estavam condizentes com as Diretrizes Nacionais para os Cursos de

Pedagogia, aprovadas em 2006; todos ofertavam carga horária maior que a exigida pela legislação vigente; todas tinham componentes obrigatórios relacionados ao ensino de Libras, por ser uma língua oficial no país a partir do Decreto n. 5.626 (2005); mas somente um destacava a EE em seus objetivos.

Sobre os componentes curriculares referidos na pesquisa das autoras supracitadas destacou-se que, de todas as disciplinas ofertadas nos cursos, somente 4,1% se referem à EE, o estudo do Sistema *Braille* é ofertado optativamente por ínfimos 20% dos cursos e o estudo relacionado aos alunos com altas habilidades e superdotados, assim como as horas destinadas para o estágio só aparecem em 10% dos cursos.

Estudos anteriores ao de Pereira e Guimarães realizados em outros estados brasileiros apresentam resultados bem aproximados (Pedroso, Campos, & Duarte, 2013; Macedo, 2010), dando sinais firmes de que os cursos de Pedagogia têm uma lacuna significativa no que concerne à formação inicial dos professores para atuarem nos contextos inclusivos. Essas contribuições também reforçam a deficiência no processo de formação do professor para a inclusão, apontada pelos profissionais entrevistados.

Para além dessa questão, Matos e Mendes (2015) destacam a carência de ofertas de cursos de capacitação pelo poder público, assim como a inadequação ou insuficiência dos cursos oferecidos para a prática efetiva na escola, embora se tenha clareza dos benefícios advindos dos processos formativos para o desenvolvimento do trabalho docente (Silveira, Enumo, & Rosa, 2012).

Com base no exposto, é compreensível o porquê de se ter, no universo dos sujeitos entrevistados, 78,5% sem formação inicial nem tampouco continuada na área da inclusão escolar de alunos com deficiência. Agrega-se a essa questão o fato de 68% desses profissionais já terem mais de 10 anos de docência, o que indica que seu processo de formação inicial é anterior às alterações nas matrizes curriculares das licenciaturas.

À vista disto, destaca-se como imprescindível uma revisão nas políticas de formação e a necessidade efetiva de se aprimorar esse processo formativo, pois só a partir do conhecimento, os professores terão segurança para atuarem em seus contextos laborais e condições de superarem os sentimentos de angústia e medo gerados pela consciência do despreparo, tanto em relação ao conhecimento teórico quanto em relação à atuação prática, para o pleno desenvolvimento do processo de inclusão do aluno com deficiência na escola regular.

## 2. O professor e as ações que potencializam a aprendizagem no contexto da escola inclusiva do estado do Ceará.

As questões relativas às dificuldades de aprendizagem na escola são uma manifestação contínua, que pode se apresentar de forma transitória ou persistente, leve ou grave, e que estão sempre a exigir respostas educacionais adequadas. Tal contexto é um desafio para o professor e demais educadores da escola; por conseguinte, demanda que tenham conhecimentos teóricos e práticos, trabalho coletivo, assim como estratégias de ensino e avaliação que possibilitem um acompanhamento personalizado de cada aluno em sala de aula.

Esse desafio se torna maior quando a meta é construir um espaço escolar que abrigue a diferença. Nesse contexto, a ação docente é ainda mais específica e exige a constituição de sujeitos coletivos, capazes de trabalhar em rede, a partir do compartilhamento de saberes, fazeres e reflexões.

Nessa perspectiva buscou-se, junto aos sujeitos entrevistados, um diálogo entre as ações relevantes para o desenvolvimento significativo do processo de ensino e aprendizagem dos alunos da EJA, as ações necessárias ao fortalecimento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência na escola regular e as ações pedagógicas promotoras do processo de inclusão.

Na primeira abordagem, que trata das ações relevantes para o desenvolvimento significativo do processo de ensino e aprendizagem dos alunos da EJA, a intenção é desvelar os princípios pedagógicos que os professores agregam ao planejamento de sua prática, tendo em vista o desenvolvimento dos alunos. As respostas estão apresentadas na Tabela 3.

Tabela 3

### **Ações relevantes para o desenvolvimento significativo do processo de ensino e aprendizagem dos alunos da EJA**

<b>Professores</b>	<b>Ações</b>
16	Seleção de conteúdos significativos – relacionados ao contexto dos alunos.
4	Desenvolvimento de atividades que promovam a formação integral do aluno.
3	Valorização das atividades realizadas pelos alunos.
3	Valorização dos alunos como sujeitos do conhecimento.
2	Postura de acolhimento e paciência.
2	Desenvolvimento de atividades que favoreçam o ensino participativo.
2	Desenvolvimento de atividades que promovam diversas habilidades dos alunos.
1	Processo constante de revisão dos conteúdos.

*Nota.* Fonte: Dados oriundos das entrevistas com os professores (elaboração própria).

Ser professor das turmas de EJA já alberga, por si só, uma dimensão inclusiva, pois engloba um público formado por pessoas de várias idades, oriundas de diferentes culturas, etnias e classes sociais, com experiências de vida vastas e diversificadas, o que consolida o



saber docente a partir da experiência, mesmo sem um processo formativo mais específico para a realidade em questão. Com isso, o professor traz para a sua prática posturas pedagógicas que rompem com a prática tradicional voltada para poucos e compromete-se com o ensino participativo, que promove o desenvolvimento integral do aluno e o coloca como sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem.

No grupo dos professores entrevistados, destacou-se como ação relevante a seleção de conteúdos significativos – relacionados ao contexto dos alunos. Tal ação se adequa às especificidades dos alunos da EJA, que possuem uma experiência de vida rica e desejam resultados práticos que possam ser aplicados imediatamente no contexto laboral.

Numa dimensão menor aparecem as ações de valorização dos alunos como sujeitos do conhecimento e das atividades que realizam. Numa dimensão ainda menor foram mencionados o desenvolvimento de atividades que possibilitem aos alunos adquirirem novas habilidades, o desenvolvimento do ensino participativo e o processo contínuo de revisão dos conteúdos. Esses dois últimos itens destacam-se por serem elementos estruturantes de uma escola inclusiva; logo, causa certa estranheza que menos de 10% dos professores tenham se referido a eles.

Em relação ao que os professores destacaram como ensino participativo, aqui entendido como aprendizagem cooperativa, Lopes e Silva (2009) a definem como uma metodologia de trabalho que favorece o processo de aprendizagem por meio da promoção da ajuda mútua entre os alunos, tornando-os parceiros entre si e com o professor, para atingir um determinado objetivo.

Essa metodologia de trabalho, de acordo com os autores supracitados, traz muitos benefícios para as turmas inclusivas, pois favorece o envolvimento nas atividades da sala de aula com muito mais efetividade do que quando o professor utiliza metodologias mais tradicionais de ensino. Ou seja, numa perspectiva de aprendizagem cooperativa, os alunos articulam os pensamentos de forma mais livre, têm maior oportunidade de participação e, conseqüentemente, têm mais chance de apresentar um melhor desempenho, pois podem trabalhar em estreita colaboração com os alunos que estão mais avançados na aprendizagem.

Sobre o processo constante de revisão dos conteúdos, entende-se que subjaz o princípio da construção do plano curricular num formato espiral, que implica o revisitar frequente de conteúdos que já foram abordados, mas que precisam ser retomados para haver consolidação do conhecimento.

Na proposta da educação inclusiva, o processo de desenvolvimento do currículo precisa ser revisto, tentando superar a organização tradicional e unificada, que não considera as especificidades e o desenvolvimento dos educandos, para uma organização dinâmica, flexível, aberta a adaptações que respondam à diversidade dos alunos (Silva-Porta, Guadagnini, Travagin, Duarte e Campos, 2016). Considerando o exposto, volta-se à questão: Por que um número ínfimo de professores fez referência à questão da aprendizagem colaborativa e ao currículo em espiral?

A resposta para essa questão vem sendo expressa pelos professores ao longo do estudo e envolve o processo lento com que a inclusão tem se efetivado no Brasil, bem como os desafios que concorrem para a dificuldade do professor em se atualizar e se apropriar de novos conhecimentos.

A segunda abordagem complementa a primeira e traz as ações necessárias ao fortalecimento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência nas turmas de EJA, a partir das falas dos professores entrevistados, apresentadas na Tabela 4.

Tabela 4

**Ações necessárias ao fortalecimento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência nas turmas de EJA**

<b>Professores</b>	<b>Ações</b>
9	Apoio de profissionais especializados.
6	Utilização de recursos pedagógicos práticos.
5	Capacitação em serviço.
4	Turmas pouco numerosas.
3	Salas adaptadas.
3	Projeto de monitoria.
3	Avaliação diferenciada.

*Nota.* Fonte: Dados oriundos das entrevistas com os professores (elaboração própria).

Em seus depoimentos, os professores destacaram, como ação prioritária para potencializar a aprendizagem dos alunos com deficiência, o apoio de profissionais especializados, pois consideram que a dificuldade em adaptar estratégias de ensino no contexto da sala de aula pode ser minimizada com ajuda de outros profissionais.

Essa abordagem dos professores não especifica que tipos de profissionais, nem tampouco como seria a forma de atuação coletiva no contexto escolar. Segundo seus depoimentos, tal demanda justifica-se por inferirem que o apoio de uma equipe multidisciplinar e/ou multiprofissional lhes proporcionará respaldo para melhor compreender as dificuldades dos alunos com deficiência, bem como criar novas alternativas de encaminhamento pedagógico com vistas à aprendizagem significativa desses alunos, uma vez que suas competências são limitadas para o trabalho no contexto da inclusão.

A possibilidade da inserção de equipes multidisciplinares e/ou multiprofissionais nas escolas da Educação Básica nas redes e sistemas de ensino do país, proposta pelos professores, é uma questão que alberga envolvimento diversos tanto de ordem técnica, quanto econômica e política, que carecem ser consideradas. Sobre a questão técnica, Viana e Francischini (2016) alertam para o fato de que a legislação nacional vigente define com especificidade o que pode e o que não pode ser considerado como despesa de manutenção e desenvolvimento do ensino, ou seja, a legislação que regulamentou a LDBEN n. 9.394 (1996) indica com precisão quem são os profissionais que podem ser remunerados com os recursos destinados para esse fim. Essa primeira questão, que subjaz o viés econômico, traz em si uma grande dificuldade, qual seja: não há como regulamentar tal proposta sem uma alteração na regulamentação do sistema educacional brasileiro em vigor.

A questão econômica que perpassa as dimensões técnica e política traduz as discussões sobre a fonte financeira para custear as despesas advindas desse novo desenho, caso viessem a se tornar realidade. Essas discussões não nasceram no vazio, elas surgiram a partir da tramitação do Projeto de Lei n. 3.688 (2000) no Congresso Nacional. Esse projeto, que está completando 20 anos, trata da introdução de assistente social e psicólogo no quadro de pessoal das escolas da Educação Básica. O referido projeto já tramitou na Câmara e no Senado, mas continua sem aprovação em Plenária (Viana & Francischini, 2016).

A questão política, por sua vez, reflete a situação do país, onde estados e municípios estão com dificuldade em cumprir as obrigações já estabelecidas no Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024, nas quais não se consideram novas demandas. Aliado a esse contexto soma-se o fato da legislação atual, no que concerne à composição das equipes escolares da Educação Básica, ter um teor muito ambíguo, variando de acordo com a história, a tradição e as tensões de cada rede ou sistema, o que gera uma “assincronia estrutural e falta de uniformidade administrativa e de gestão pedagógica no interior das redes que compõem o sistema” (Yannoulas & Souza, 2016, p. 108).

É fato que o apoio de uma equipe multidisciplinar e/ou multiprofissional traz benefícios para o processo de inclusão como afirma Silva (2016), ao pesquisar as ações de uma equipe multiprofissional (fonoaudiólogas, psicólogas e pedagoga) em algumas escolas da rede municipal do estado de São Paulo. O resultado indicou que o aporte de uma equipe multiprofissional pode contribuir com a construção de uma escola mais inclusiva desde que observadas as seguintes premissas: filosofia única de trabalho e formação continuada permanente da equipe com foco em propostas colaborativas.

Também foi enfatizada a capacitação em serviço e o aporte de recursos pedagógicos práticos. Sobre a capacitação em serviço, que traduz o processo de formação permanente ou formação continuada dos professores, tem-se uma demanda emergente frente ao desafio da inserção do aluno com deficiência na escola regular, pois se configura como uma alternativa para o professor superar a insegurança causada pelo novo contexto, visto que, de acordo com estudo realizado por Poker, Valentim e Garla (2017), 80% dos egressos do curso de Pedagogia não se sentem seguros para atuar no contexto da escola inclusiva.

A formação continuada é uma opção para o professor vivenciar momentos de reflexão da sua práxis, bem como aprimorar seus conhecimentos com vistas à atuação na escola inclusiva. Dentre as opções de desenvolvimento da formação continuada sugere-se, no âmbito da comunidade escolar, o investimento em cursos de curta duração e a promoção de encontros sistemáticos de troca de informações, experiências e atualização de estudos.

No Brasil, por força da lei, todo profissional do magistério público da Educação Básica tem disponível 1/3 da sua carga horária remunerada sem interação com os alunos. Esses momentos, nas escolas pesquisadas, são usados para planejamento por área e para atividades pedagógicas extraclasse, que podem ser redimensionados para abrigarem momentos de formação em serviço. Como refere Martins (2016, p. 1) os professores “podem militar em favor da mudança da cultura institucional e transformar essa agenda em encontros dialógicos, essenciais e úteis à prática docente”.

Sobre o aporte de recursos pedagógicos de auxílio ao professor, a reflexão que se faz pertinente nesse momento remete ao reconhecimento de que há uma possibilidade infinita de opções disponibilizadas no mercado, que visam facilitar o acesso adequado dos alunos com deficiência ao currículo escolar e ampliar suas possibilidades de participação, interação e aprendizagem. No entanto, tais recursos não podem ser pensados como alternativas para compensar nem tampouco substituir o acesso ao currículo pelos caminhos habituais, seja pela inexistência ou insuficiência destes nas unidades escolares, seja pela falta de orientação sobre como utilizá-los.

Cumprido destacar que a efetivação do processo de inclusão escolar não pode ficar refém de recursos e estratégias que nem sempre são possíveis de serem viabilizados. Um caminho para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos presentes no contexto escolar é a proposta do desenho universal, conceito elaborado nos anos 1990 por Anne Meyer e David Rose no Centro de Tecnologia Especial Aplicada (CAST), com o objetivo de atender às particularidades das pessoas com deficiência.

Em pesquisa empírica realizada por Navarro, Zervas, Gesa e Sampson (2016) com o objetivo de apresentar a implementação e a avaliação de um programa de desenvolvimento profissional docente com os princípios do desenho universal para aprendizagem, concluiu-se que o programa agregou um valor ao desenvolvimento das competências dos professores no sentido de conceber experiências de aprendizagem inclusivas para os seus alunos. Tal resultado reforça a importância do conceito e abre novas perspectivas de formação docente para inclusão, pois “os professores precisam estar equipados com as competências adequadas para atender às diversas necessidades e preferências de seus alunos e proporcionar-lhes oportunidades educacionais iguais” (Navarro et al, 2016, p. 25).

Do ponto de vista estrutural, os professores destacaram a necessidade de salas adaptadas e de se trabalhar com turmas menos numerosas. Em relação ao número de alunos, a realidade das escolas pesquisadas indica um número médio de 35 alunos por turma. Esse número está muito além da proposta da Conferência Nacional de Educação (CONAE) que defende, desde 2010, um número máximo de 25 alunos para o Ensino Médio.

Essa questão, sob a ótica do Conselho Nacional de Educação de Portugal (CNE/PT, 2016), tem outras nuances: embora se reconheça, à luz da literatura científica, a importância da dimensão das turmas para a melhoria das escolas, não há reconhecimento de que essa redução tenha reflexo direto na melhoria da aprendizagem, se for uma ação isolada. Nessa equação destaca-se, também, o viés econômico, pois a redução da dimensão da turma tem um custo significativo nos contextos escolares, tanto com pessoal quanto com estrutura. Sobre essa elevação de custos, Schleicher (2015) destaca que a redução da dimensão média da turma elevou os gastos por aluno na maioria dos países ao longo da última década e, ao mesmo tempo, chama atenção para os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), que indicam não haver relação entre a dimensão da turma e os resultados escolares, nem dentro nem entre países.

Por fim, foi mencionado pelos professores o desenvolvimento de projetos de monitoria e de avaliação diferenciada. A monitoria se destaca por ser uma forma de aproximar os alunos, promover o protagonismo juvenil e trabalhar a colaboração entre os pares. A avaliação, por sua vez, é colocada pelos professores como uma dimensão complexa do processo educacional, que exige uma reflexão coletiva acerca de como construir diferentes estratégias de intervenção pedagógica para todos os alunos, de como avaliar considerando as peculiaridades dos alunos e de que instrumentos utilizar para tal.

A avaliação inclusiva, à luz de estudos na área, deve ser organizada a partir de alguns pressupostos: considerar o contexto em que estão inseridos os alunos e os professores; ser contínua tanto para o professor quanto para o aluno, valer-se de vários critérios, considerar a subjetividade, ser corretiva – com vistas a permitir intervenções – e não punitiva (Ramos, 2016), e só faz sentido quando acarreta o desenvolvimento do aluno. A questão que se faz é: como os professores das escolas pesquisadas têm desenvolvido a avaliação inclusiva?

Em resposta a essa questão, foram destacadas como ações concretas de avaliação diferenciada as seguintes ações: observação da capacidade do aluno de resolver problemas (Professores 1 e 5); comprometimento do aluno com as atividades propostas (Professores 3, 12 e 33); flexibilização das formas de avaliação, avaliando cada atividade de forma particular (Professores 8 e 22).

Em sequência, passa-se às ações pedagógicas promotoras do processo de inclusão, vivenciadas no contexto das escolas pesquisadas.

De acordo com os depoimentos dos professores, há uma ênfase no trabalho com dinâmicas de grupo e resolução de problemas, como destacado a seguir:

(Professor 5) Trabalho com dinâmicas de grupo envolvendo filmes, jogos, debates, que façam com que os alunos percebam que é possível viver e conviver com a diferença.

(Professor 8) Tento sempre relacionar os conteúdos com a realidade e a experiência de vida dos alunos, possibilitando que eles percebam a funcionalidade e a aplicabilidade do que aprendem para o seu cotidiano.

(Professor 17) Como não tenho formação específica para inclusão, tento harmonizar de forma intuitiva, criando exercícios que desafiem a capacidade de todos os alunos, mas respeitando aqueles que têm maiores limitações [...].

(Professor 21) Tenho duas alunas deficientes auditivas, então sempre falo de frente e pausadamente, de maneira que possam fazer leitura labial. O uso de imagens é bem eficiente. Nas atividades em grupo elas sempre são colocadas com um aluno não deficiente, para terem maior interação.

Os dados evidenciam que as opções dos professores são restritas e os recursos escassos, embora seja evidente a compreensão dos professores entrevistados de que os alunos com deficiência têm direito à educação. Os depoimentos também indicam que as práticas são pouco inovadoras para possibilitar a apropriação do conhecimento e que práticas diversificadas e currículos mais flexíveis são necessários.

Essa manutenção de práticas pouco inovadoras, segundo Freitas, Monteiro e Camargo (2017) é o reflexo da dificuldade dos professores em compreender o processo de

aprendizagem dos alunos com deficiência, o que significa dizer que lhes faltam os conhecimentos necessários para entender como o aluno aprende e o que eles podem fazer para favorecer essa aprendizagem.

Ramos (2016), ao tratar da inclusão na prática, destaca que é preciso pensar a ação docente no cotidiano da sala de aula a partir da realidade, ou seja, o professor deve procurar desenvolver sua prática a partir do ‘universo real’ dos alunos bem como desenvolver a habilidade de adaptar o ambiente para situações mais inclusivas como “tornar as aulas mais visuais, caso haja um deficiente auditivo; ou mais auditivas, caso haja um deficiente visual” (p. 48).

Complementando, Orrú (2017, p. 66) destaca que a prática pedagógica inclusiva demanda a “mistura e a re-invenção de metodologias, pois pressupõe que ninguém aprende da mesma maneira e pelos mesmos caminhos” e que se “impõe a necessidade de re-pensar e re-inventar um currículo que seja flexível e que possibilite atender as singularidades de todos os aprendizes ao mesmo tempo”.

A questão curricular é outro ponto de destaque nos depoimentos dos professores. Duas posturas foram observadas: por um lado, os conteúdos são abordados de forma mais simplificada, de modo que a maioria dos alunos possa acompanhar (Professores 2 e 14); por outro, os conteúdos abordados seguem o planejamento padrão da escola e, quando possível e necessário, se atende o aluno com deficiência de forma mais individualizada (Professores 5 e 16).

De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o que não se pode perder de vista é que o currículo, no sistema educacional, é o principal meio para se efetivar os princípios de inclusão e equidade (UNESCO, 2017); logo, não pode ser organizado de forma rígida, nem tampouco estar associado à ideia de limitação ou empobrecimento, mas sim à ideia de efetivação a partir da revisão de estratégias pedagógicas.

### *3. Os dilemas enfrentados e os sentimentos vividos pelos professores no cotidiano da escola regular inclusiva.*

Nesta categoria, buscam-se destacar os principais dilemas vividos pelos professores, sujeitos da pesquisa, em relação ao processo de inclusão de alunos com deficiência na escola regular, e a miscelânea de sentimentos advindos desses dilemas, que os acompanham no cotidiano do trabalho pedagógico.

Para tanto, organizaram-se os dados na Tabela 5.

Tabela 5

**Dilemas enfrentados pelos professores no cotidiano da escola regular inclusiva**

<b>Professores</b>	<b>Ações</b>
11	Atuação em uma realidade na qual não se tem conhecimentos específicos.
6	Elaboração de planejamento que atenda a todos os alunos.
5	Impossibilidade de atenção personalizada aos alunos com deficiência.
4	Processo de avaliação.
4	Preconceito dos alunos sem deficiência.
3	Falta de envolvimento dos familiares.

*Nota.* Fonte: Dados oriundos das entrevistas com os professores (elaboração própria).

Quase todos os dilemas apontados pelos professores refletem os pontos explicitados nas categorias anteriores. Ao destacarem a atuação em uma realidade na qual não têm conhecimentos específicos, os professores estão reforçando a problemática do processo de formação ineficiente para o contexto laboral em que desenvolvem sua ação pedagógica; ao reforçarem a dificuldade em elaborar um planejamento que atenda a todos os alunos, estão enfatizando a importância da estrutura física e dos recursos pedagógicos adequados ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem e o quanto a sua carência afeta a ação docente; ao tratarem da impossibilidade de atender cada aluno de forma personalizada, estão alertando para o prejuízo de se ter um número excessivo de alunos em sala e de não poder contar com o apoio de profissionais com formação específica; ao questionarem a eficiência do processo de avaliação, estão colocando em pauta, entre outros fatores, a estrutura curricular, que tem reflexo direto na forma de avaliar a aprendizagem dos alunos, assim como questões específicas relacionadas às particularidades das deficiências dos alunos.

Há, no entanto, dois pontos não mencionados anteriormente pelos professores: a falta de envolvimento dos familiares e o preconceito dos alunos sem deficiência em relação aos alunos com deficiência.

O envolvimento parental na escola e a troca de informações advindas desse envolvimento são normalmente apresentados na literatura como fundamentais para o desenvolvimento dos alunos com NEE. Cunha (2016) destaca que a escola, ao incluir a família, está criando laços de convivência e abrindo espaço para a troca de informações necessárias à construção de uma experiência compartilhada, com vistas ao desenvolvimento de alternativas pedagógicas promotoras do processo de aprendizagem. Capellini (2018) reforça o valor dessa relação ao destacar que o papel exercido pela família é essencial na parceria com a escola, devendo sempre ter um caráter ativo e não meramente de expectador.

A falta de menção sobre o envolvimento dos familiares pelos professores remete ao próprio perfil dos alunos das turmas de EJA que, em sua maioria são pessoas adultas,



trabalhadoras e responsáveis por si, embora já se tenha comprovação de que o público da EJA vem passando por um processo de rejuvenescimento e, a cada ano, há um número maior de matrícula de estudantes com idade entre 15 e 25 anos (Brunel, 2004). Mesmo assim, a família não se faz presente como deveria.

A questão do preconceito social em relação à deficiência envolve muitas dimensões e, talvez, remonte ao final do século XIX e início do XX, com o surgimento das instituições que mantinham sobre isolamento as pessoas com sequelas físicas ou mentais. Após os anos 1950, com o início do processo de desinstitucionalização na Europa e nos Estados Unidos, se faz certa mudança de paradigma em relação à deficiência, mas se continua colocando as pessoas com deficiência num mesmo conjunto. Somente em 1981, a partir da criação do Ano Internacional das Pessoas Deficientes pelas Nações Unidas, as pessoas com deficiência são compreendidas como pessoas diferentes, com limitações também diferentes. Nos anos 1990, um novo passo é dado quando a ONU recomenda que o termo ‘pessoas deficientes’ seja substituído por ‘pessoas portadoras de deficiência’ e que, hoje, foi substituído por ‘pessoas com deficiência’.

Essas, entre tantas outras recomendações e normativas já mencionadas nesse estudo, aliadas ao movimento de luta das pessoas com deficiência em prol de garantir a inclusão social e colaborar com as instâncias pública e privada na superação de obstáculos à sua plena participação, têm favorecido a construção de relações menos preconceituosas. Pessoas com deficiência e sem deficiência estão aprendendo, na relação, como suplantar as diferenças. Para Ribas (2017), na atualidade poucos são aqueles que procuram manter um distanciamento das pessoas com deficiência, assim como poucos são aqueles que optam por não conviver socialmente com uma pessoa pelo fato de ela ser deficiente.

Considerando essa perspectiva, como também o fato de a escola ser uma instituição social que tende a reproduzir a realidade vigente, e que vem sendo chamada a refletir sobre a importância da sensibilização como forma de superar a ignorância e o preconceito em torno da deficiência, se reconhece que um novo paradigma de inclusão vem sendo construído pela sociedade mundial nas últimas décadas, que converge para uma aceitação da diversidade. Tal assertiva sinaliza para a razão da omissão dos professores em relação ao item.

Todos esses dilemas conduzem os professores a desenvolverem sentimentos tanto positivos quanto negativos, a depender do contexto. Quando se reportam ao contexto da mudança de paradigma, há um reforço dos sentimentos positivos relacionados ao bem estar pessoal, por serem sujeitos ativos num processo de mudança que trará benefícios para uma

parcela da sociedade até então marginalizada e invisível. O sentimento mais recorrente é a esperança, pois acreditam que podem lidar com a situação, se contarem com o apoio da instituição e do poder público:

(Professor 1) Trabalhar com a EJA é se deparar com diversas formas de deficiência em relação ao aprendizado. A inclusão do aluno com deficiência é uma ação justa e eu acredito que é o certo a fazer. Acho que pode dar certo se houver um esforço de todos.

(Professor 28) Nunca trabalhei com aluno deficiente e nem tenho formação para isso, mas tenho esperança de que dê certo, e admiro a luta dos deficientes por maior espaço na sociedade.

(Professor 31) A nossa sociedade é muito preconceituosa, e me preocupo de como o aluno com deficiência será tratado, principalmente aqueles que têm problemas mentais, mas acho que é a atitude certa e tenho esperança de que vai dar certo.

Quando o referencial dos professores é o cotidiano da sala de aula, os sentimentos mais recorrentes são a frustração, pois não se sentem capazes de alcançar o que é pretendido; assim como o medo de falhar, pois se sentem receosos de não conseguir ajudar o aluno na dimensão de suas necessidades:

(Professor 6) Pouco estudei sobre educação inclusiva e quando penso em atuar numa realidade da qual não tenho conhecimento específico para desenvolver um trabalho de qualidade, fico com receio e até desejo que não ocorra.

(Professor 19) Infelizmente as escolas regulares não estão preparadas para a inclusão, nem tampouco os professores. No meu caso, quando penso no desenvolvimento das práticas pedagógicas que atendam a todos os alunos e na resolução de situações cotidianas da sala, me sinto amedrontado. Tenho medo de não conseguir dar conta da missão.

(Professor 25) Tenho dois alunos com deficiência na minha turma e digo que incluir esses alunos sem o devido preparo acaba frustrando o profissional que espera realmente promover a inclusão.

Esses depoimentos evidenciam que os professores vivem um momento de crise. Por um lado, têm a consciência de que é necessário avançar na tarefa da inclusão, tanto na dimensão pessoal quanto social; por outro lado, é significativo o confronto com a falta de formação e com as novas capacidades que lhes são exigidas, o que não lhes dá espaço para improvisar ou para práticas automatizadas.

Por fim, tendo por base os dados fornecidos pelos professores participantes do estudo, conclui-se que o impacto da política de inclusão nas práticas escolares é lento, mas a cultura

inclusiva está caminhando em direção ao rompimento da histórica invisibilidade e exclusão desse grupo social.

### **Considerações Finais**

Neste estudo buscou-se apresentar, de forma sucinta, a realidade vivida pelos professores da Educação Básica que trabalham em turmas de EJA da escola pública do estado do Ceará e as perspectivas que têm em relação à inclusão de alunos com deficiência em suas turmas, realidade que vem se consolidando nos últimos anos, a partir das mudanças definidas no âmbito da legislação, sobre a inclusão em turmas da escola regular.

Por meio das reflexões apresentadas durante a pesquisa, cujo objetivo é conhecer as perspectivas dos professores sobre como veem o processo de inclusão de jovens e adultos com deficiência na escola regular noturna do estado do Ceará e como se sentem em relação à dinâmica inclusiva, fica evidente que o processo de inclusão não pode restringir-se a colocar nas salas de aula os alunos com deficiência. É preciso criar condições de atendimento às necessidades educacionais desses alunos, assim como proporcionar experiências significativas que lhes permitam desenvolver relações sociais e compartilhar os conhecimentos culturais construídos a partir dessas e de outras relações anteriormente vivenciadas.

Para o desenvolvimento desse estudo, três objetivos específicos foram definidos: 1. Compreender como vem se dando o processo de inclusão na escola regular a partir do olhar do professor; 2. Identificar como se processa a formação dos professores que estão atuando nas escolas regulares e que sentimentos estão envolvidos na relação entre a ação docente e a efetivação do processo de inclusão; 3. Identificar, com base na visão dos professores, os entraves e as alternativas de solução para a efetivação do processo de inclusão nas escolas participantes do estudo. Com vistas a desvelar tais objetivos, elegeu-se o estudo de caso como método de investigação e a análise de conteúdo como fundamento para a análise e interpretação dos dados recolhidos. Neste processo foram fundamentais as contribuições de Bardin (2016), Yin (2010), Bogdan e Biklen (2007), entre outros, no que concerne à elucidação do método de investigação, dos instrumentos de coleta de dados e do tratamento dos dados recolhidos.

Fullan, (2007, p. 20) destaca que a “mudança na educação é tecnicamente simples, mas politicamente e socialmente complexa”. Tal afirmação representa o que vem ocorrendo em relação ao processo de inclusão na escola regular, pois conforme assinalado pelos professores, além da determinação legal, uma série de ajustes, a curto e médio prazo, se fazem

necessários para que o processo de inclusão se consolide. Dentre eles, cita-se: disponibilização de recursos econômicos para ajustes estruturais, articulação entre as instituições e os atores sociais envolvidos no processo, conhecimento dos mecanismos legais e institucionais para encaminhar as demandas, envolvimento de todas as instâncias envolvidas no processo educacional. Para tanto, é imprescindível que os órgãos governamentais e as instituições educacionais trabalhem em rede, com vistas à efetivação do processo de inclusão de forma satisfatória, respeitando o contexto e as peculiaridades locais.

Com base nessa constatação e nas reflexões desenvolvidas ao longo do estudo, verificou-se que a formação de professores é um dos pontos mais críticos no processo de inclusão. Essa percepção decorre do fato de ter sido o item mais destacado pela quase totalidade dos professores entrevistados, assim como o item mais recorrente nos depoimentos, para diferentes abordagens da entrevista. Com isso, é possível determinar que a garantia da eficácia da política educacional inclusiva exige uma vinculação entre as políticas educacionais e as políticas de formação de professores, não sendo mais admissível um processo formativo assinalado pelo conteúdo específico de cada área de ensino, pois esse modelo não corrobora com o processo de inclusão.

Ainda sobre a formação, convém destacar a importância de o professor atuar como protagonista do seu processo de formação, pois tal ação potencializa a mobilização dos saberes docentes e permite a construção de um saber produzido no interior da prática docente, que possibilitará a construção de estratégias pedagógicas adequadas às especificidades dos alunos, provenientes da investigação da própria prática. Para os professores que atuam nas escolas regulares, a inclusão de alunos com deficiência vem, paulatinamente, superando a ideia de desafio e se tornando uma das bases da ação docente comprometida com uma educação ética e de boa qualidade; também admitem que a inclusão de alunos com deficiência nas turmas regulares é o parâmetro a ser buscado. No entanto, não se pode perder de vista que essa é uma ação que envolve toda a equipe da escola e que, em muitos casos, os recursos especializados são necessários para o atendimento de necessidades específicas, pois envolve ações de apoio ao professor sempre que necessário.

Na dimensão da ação docente para a inclusão foram considerados, igualmente, os sentimentos que permeiam o cotidiano dos professores. A partir dos depoimentos expressos por esses sujeitos, chegou-se à definição dos sentimentos mais recorrentes: esperança, frustração e medo, que se alternam a depender do contexto de análise. Essa miscelânea é perfeitamente compreensível, pois espelha as incongruências do processo e serve de norte

para se estruturar um projeto de apoio emocional ao professor, visto que contribuir com sua saúde emocional é mais um passo no processo de transformação das concepções acerca do processo de inclusão e na construção de uma realidade ainda pouco vivenciada na escola, cujo aluno é pouco conhecido e a forma de aprendizagem quase sempre não é identificada.

No contexto pesquisado, a questão do envolvimento da família junto à escola é um ponto crucial. O diferencial é que os alunos são adultos e, em sua maioria, não contam com o apoio da família no contexto escolar; porém, é indubitável, a importância do papel da família para o processo de inclusão social do indivíduo com deficiência, pois o relacionamento familiar é basilar para o desenvolvimento de valores, a percepção do mundo e a construção da identidade. Se a escola não tem acesso à família, mais difícil será a compreensão do indivíduo com deficiência, e mais difícil será o desenvolvimento do processo de inclusão.

A partir das considerações destacadas, pode-se afirmar que os professores das escolas públicas do estado do Ceará vivem um momento marcado por intenso processo de redimensionamento da sua prática docente, pois estão vivendo uma nova realidade, marcada pela inclusão de alunos com deficiência em suas turmas regulares. É importante destacar que a maioria absoluta dos professores entrevistados entende que a vivência escolar inclusiva amplia em muito as habilidades sociais desses sujeitos, pois lhes oferece meios de expressão e inserção social, além de favorecer a motivação necessária para que participem mais ativamente do processo de ensino e aprendizagem e do mundo laboral.

Finalmente, a partir das considerações apresentadas ao longo deste estudo, é possível afirmar que, quanto mais possibilidades e recursos forem oferecidos aos alunos com deficiência na escola regular, embasadas em intervenções docentes qualificadas, maiores e mais ricas serão as suas aprendizagens e o seu desenvolvimento.

Do exposto, concebe-se a necessidade de alargar o universo das pesquisas sobre a ação docente para a inclusão nas instituições escolares de ensino regular, com vistas a proporcionar educação de qualidade, pública e gratuita, aos alunos com deficiência, pensadas a partir de outras bases e abordagens, como por exemplo: aprofundar o estudo sobre a ação docente para a inclusão nas escolas de ensino regular a partir de experiências já consolidadas, tanto na EJA como em outras modalidades de ensino; desenvolver um estudo comparativo que envolva experiências de ação docente inclusivas para o aluno da EJA no estado do Ceará e em outros estados; explorar experiências pedagógicas inclusivas exitosas em instituições de ensino particulares, com vistas a construir um modelo mais eficiente para a instituição de ensino público; pesquisar sobre a ação docente para a inclusão na escola regular em outros níveis de

ensino e em outras modalidades; analisar diferentes processos de formação de professores para a inclusão, no Brasil e em outros países, que já tenham um projeto melhor formatado tanto na dimensão da formação inicial quanto da formação continuada.

Quanto a este estudo, considera-se como contribuições mais efetivas: a discussão sobre a experiência de educação inclusiva na EJA, a partir da experiência vivida pelos professores e a apresentação da realidade que se vive na escola pública do estado do Ceará, no que concerne à inclusão de jovens e adultos com deficiência no ensino regular. Tais contribuições permitem conhecer melhor o processo de inclusão na escola pública cearense, como também amplia as opções de desenvolvimento de novas pesquisas, tomando por base as realidades vivenciadas em outros estados brasileiros ou em outros tipos de organizações escolares.

### Referências

- Amado J., & Ferreira S. (2014). A entrevista na investigação em educação. In: J. Amado (Org.). *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 207-232). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Anjos, H. P., Andrade, E. P., & Pereira, M. R. (2009). A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. *Revista Brasileira de Educação*, 14(40), 116-129.
- Avelar, M., & Ball, S. J. (2019). Mapping new philanthropy and the heterarchical state: the mobilization for the national learning standards in Brazil. *International Journal of Educational Development*, 64, 65-73. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.09.007>
- Baptista, C. L. (2019). Política pública, educação especial e escolarização no Brasil. *Educação e Pesquisa*, 45. Recuperado de [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022019000100407&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022019000100407&tlng=pt)
- Barbosa, D. S., Fialho, L. M. F., & Machado, C. J. S. (2018). Educação inclusiva: aspectos históricos, políticos e ideológicos da sua constituição no cenário internacional. *Em. Actual. Investig. Educ.*, 18(2), 598-618.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo* (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trans.) (3a reimp. da 1a ed.). Lisboa: Edições 70.
- Batista, J. R. L., Jr. (2016). Educação inclusiva e atendimento educacional especializado. In J. R. L. Batista Jr., *Pesquisas em educação inclusiva: questões teóricas e metodológicas* (pp. 33-85). Recife: Pipa Comunicação.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods*. Boston: Pearson Education.

- Brunel, C. T. N. (2004). *Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos*. Porto Alegre: Mediação.
- Camargo, D., & Bulgacov, Y. L. M. (2016). Recuperação histórica do conceito de emoção em Vigotski: contribuição para a tese da indissociabilidade da emoção na atividade humana. *Revista INFAD de Psicologia. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 213-220.
- Capellini, V. L. M. F. (2018). *Adaptações curriculares na inclusão escolar: contrastes e semelhanças entre dois países* (1a ed.) Curitiba: Appris.
- Capellini, V. L. M. F., & Fonseca, K. A. (2017). A escola inclusiva: seus pressupostos e movimentos. *Doxa: Revista Brasileira de Psicologia Educacional*, 19(1), 107-127.
- Conselho Nacional de Educação – CNE/PT. (2016). *Organização escolar: as turmas*. Lisboa: CNE.
- Costa, M. C. S. (2007). *Sentimentos de professores frente às dificuldades na prática da educação inclusiva de alunos com deficiência no ensino fundamental* (Dissertação de mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, São Paulo, Brasil.
- Cruz, G. C., & Glat R. (2014). Formação de professores para a educação inclusiva: avanços, recessos e retrocessos de cursos de Licenciatura. In: J. P. Oliveira, C. G. Cruz, R. K. K. Miura, P. M. Mello, & R. T. O. Oliveira (Orgs.). *Perspectivas e contribuições da educação especial para a inclusão escolar* (pp. 13-36). Curitiba: Editora CRV.
- Cunha, A. E. (2016). *Práticas pedagógicas para inclusão e diversidade* (6a ed.). Rio de Janeiro: Wak Editora.
- Dardot, P., & Laval, C. (2016). *A nova razão do mundo. Ensaio sobre a sociedade neoliberal* (M. Echalar, Trad.). São Paulo: Boitempo.
- Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Recuperado de [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9961-decreto-5626-2005-secadi&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9961-decreto-5626-2005-secadi&Itemid=30192)
- Di Pierro, M. C. (Coord.) (2017). *Centros públicos de educação de jovens e adultos no estado de São Paulo*. São Paulo: FEUSP. Recuperado de <http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/download/148/127/638-1?inline=1>
- Faria, P. M. F., & Camargo, D. (2018). As emoções do professor frente ao processo de inclusão escolar: uma revisão sistemática. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 24(2), 217-228.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.
- Flores, M. A. (2016). O futuro da profissão de professor. In M. L Spazziani (Org). *Profissão Professor: cenários, tensões e perspectivas* (pp. 332-355). São Paulo: Editora Unesp.

- Franco, M. L. P. B. (2008). *Análise de conteúdo* (3a ed.). Brasília: Liber Livro.
- Freitas, A. P., Monteiro, M. I., & Camargo, E. A. A. (2017). Ações e reflexões de docentes e pesquisadores sobre a prática pedagógica com alunos com deficiência. *Revista Educação Pública*, 26(61), 57-76.
- Freitas, L. C. (2018). *A reforma empresarial da educação. Nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4a ed.). New York: Teachers College Press.
- Gardner, H. (1995). *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artmed.
- Gil, A. C. (2019). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (7a ed.). São Paulo: Atlas.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. (2017). *Censo Escolar da Educação Básica 2017*. Brasília: Autor. Recuperado de [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2018/notas\\_estatisticas\\_Censo\\_Escolar\\_2017.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_Censo_Escolar_2017.pdf)
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)
- Leite, T. (2016). Formação de professores para a inclusão. Conferência apresentada no *Congresso Internacional Escola Inclusiva – Educar e formar para a vida independente*, organizado pela CERCICA. Cascais, 3 de dezembro.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel.
- Macedo, N. N. (2010). *Formação de professores para a educação inclusiva nos cursos de Pedagogia das universidades públicas paulistas* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos, Brasil.
- Macena, J. O., Justino, L. R. P., & Capellini, V. L. M. F. (2018). O Plano Nacional de Educação 2014–2024 e os desafios para a Educação Especial na perspectiva de uma Cultura Inclusiva. *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.* [online], 26(101), 1283-1302. Recuperado de [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362018000401283&lng=pt&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362018000401283&lng=pt&tlng=pt)
- Manzini, E. J. (2018). Política de educação especial: considerações sobre público-alvo, formação de professores e financiamento. *Revista de Política e Gestão Educacional* [online], 22(2), 810-824.
- Martins, N. (2016). *O que você faz no horário de trabalho coletivo (HTPC)?* Postagem escrita em 01 de junho de 2006. Recuperado de <https://novaescola.org.br/conteudo/37/horario-de-trabalho-coletivo-pedagogico>
- Matos, S. N., & Mendes, E. G. (2015). Demandas de professores decorrentes da inclusão escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 21(1), 9-22.



- Mendes, E. M. (2017). Formação inicial de professores em educação especial. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, 4(1), 11-18.
- Miles, M., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2013). *Qualitative Data Analysis – A methods sourcebook* (3<sup>rd</sup> ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Ministério da Educação – MEC. (2017). *Base Nacional Comum Curricular*. Recuperado de [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf)
- Navarro, S. B., Zervas, P., Gesa, R. F., & Sampson, D. G. (2016). Developing Teachers' Competences for Designing Inclusive Learning Experiences. *Educational Technology & Society*, 19(1), 17-27.
- Oliveira, E. S. (2019). Percurso histórico da educação inclusiva na legislação brasileira: avanços, desafios e possibilidades. In: I. V. Sousa (Org.). *Educação inclusiva no Brasil: história, gestão e políticas* (e-book). São Paulo: Paco Editorial.
- Omote S., & Marinho C. C. (2017). Concepções de futuros professores a respeito da educação inclusiva e educação especial. *Revista Educação Especial*, 30(59), 629-642.
- Organização das Nações Unidas – ONU. (2007). *Convention on the rights of persons with disabilities – optional protocol*. Retrieved from <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO. (2017). *A Guide for ensuring inclusion and equity in education*. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>
- Orrú, S. E. (2017). *O re-inventar da inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Pedroso, C. C. A., Campos, J. A. P. P., & Duarte, M. (2013). Formação de professores e educação inclusiva: análise das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura. *Educação Unisinos*, 17(1), 40-47.
- Pereira, A. R., & Guimarães, S. (2019). A educação especial na formação de professores: um estudo sobre cursos de licenciatura em pedagogia. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 25(4), 571-586.
- Pereira, D. N., & Fragoso, F. M. A. (2016). Teoria das inteligências múltiplas de Gardner e sua aplicação no âmbito escolar como proposta de inclusão social e educacional. *Seminário Nacional de Pesquisa em Educação*. São Vicente do Sul: Universidade de Santa Cruz do Santa Sul. Recuperado de <https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/sepedu/article/view/14883/3479>
- Pimenta, S. G., Fusari, J. C., Pedroso, C. C. A., & Pinto, U. A. (2017). Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. *Educação e Pesquisa*, 43(1), 15-30.

- Pletsch, M. D., Souza, F. F., & Orleans L. F. (2017). A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. *Revista Educação e Cultura Contemporânea* 14(35), 264-281.
- Poker, R. B., Valentim, F. O. D., & Garla, I. A. (2017). Inclusão escolar e formação inicial de professores: a percepção de alunos egressos de um curso de Pedagogia. *Revista Eletrônica de Educação*, 11(3), 876-889.
- Polena, A., & Gouveia, A. B. (2013). Perfil do professor: análise de série histórica. *Anais do 26º Simpósio Brasileiro de Política e Administração em Educação*. Recife, 27 a 30 de maio.
- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* – PNEEPEI. (2008). Recuperado de [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192)
- Projeto de Lei n. 3.688-E, de 2000*. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de assistência social nas escolas públicas de educação básica. Recuperado de [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=A7D55FB244DD619E4B595BDE0D125B26.proposicoesWeb1?codteor=1358953&filename=A vulso+-PL+3688/2000](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=A7D55FB244DD619E4B595BDE0D125B26.proposicoesWeb1?codteor=1358953&filename=A vulso+-PL+3688/2000)
- Ramos, R. (2016). *Inclusão na prática: estratégias eficazes para a educação inclusiva* (3a ed.). São Paulo: Summus.
- Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Recuperado de <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Res-CP-CNE-002-2015-07-01.pdf>
- Ribas, J. (2017). *Preconceito contra as pessoas com deficiência: as relações que travamos com o mundo* (1a ed.). São Paulo: Cortez.
- Sachs J. (2016). Teacher professionalism: why are we still talking about it? *Teachers and Teaching*, 22(4), 413-425. Retrieved from <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13540602.2015.1082732?needAccess=true>
- Santos, B. S. (2016). Introdução. In: B. S. Santos. *A difícil democracia: reinventar as esquerdas* (pp. 13-22). São Paulo: Boitempo.
- Santos, T. C. C., & Martins, L. A. R. (2015). Práticas de professores frente ao aluno com deficiência intelectual em classe regular. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 21(3), 395-408.
- Schleicher, A. (2015). Myths to expel about schooling. *OECD Yearbook 2015*. Retrieved from <https://www.oecd.org/forum/oecdyearbook/myths-schooling.htm>

- Silva, M. A. B. (2016). *A atuação de uma equipe multiprofissional no apoio à educação inclusiva* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos, Brasil.
- Silva, V. G., Almeida P. C. A., & Gatti, B. A. (2016). Referentes e critérios para ação docente. *Cadernos de Pesquisa*, 46(160), 286-311.
- Silva-Porta, W. C., Guadagnini, L., Travagin, K. C., Duarte, M., & Campos, J. A. P. P. (2016). Perfil dos estudos feitos sobre adaptação curricular no âmbito da escola regular. *Revista Educação Especial*, 29(54), 215-231.
- Silveira, K. A., Enumo, S. R. F., & Rosa, E. M. (2012). Concepções de professores sobre inclusão escolar e interações em ambiente inclusivo: uma revisão da literatura. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 18(4), 695-708.
- Souza, S. B. (2013). *A formação de professores na perspectiva da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular: análises de propostas curriculares de cursos de formação de professores no ensino superior no estado de São Paulo* (Dissertação de mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, São Paulo, Brasil.
- Tartuci, D., Almeida, J. D. C., & Dias, D. T. (2016). Professores de educação especial, atendimento educacional especializado em salas de recursos e a inclusão em Goiás. In: A. F. Neves. *Estudos Interdisciplinares em Humanidades e Letras* (pp. 281-296). São Paulo: Blucher.
- Tessaro, N. S. (2005). *Inclusão escolar: concepções de professores e alunos da educação regular especial*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Viana, M. N., & Francischini, R. (Orgs.) (2016). *Psicologia Escolar: que fazer é esse?* Conselho Federal de Psicologia. Brasília: CFP.
- Yannoulas, S. C., & Souza, S. A. (2016). Equipes escolares: mutidisciplina e intersetorialidade. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 39, 99-113. Recuperado de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/4000/3586>
- Yin, R. K. (2010). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (4a ed.). Porto Alegre: Bookman.

## Estudo 4

### Nós por Nós: O Que Dizem os Alunos Jovens e Adultos com Deficiência da Escola Pública

Gerda Holanda<sup>21</sup>, Marcelino Pereira<sup>22</sup> e Sónia Mairos Ferreira<sup>23</sup>

#### Resumo

Avançar na educação inclusiva para alunos com deficiência é uma obrigação social, o que exige a garantia de que os educandos sejam ouvidos e preparados para enfrentar os desafios cotidianos. O presente estudo tem por objetivo conhecer as perspectivas dos alunos com deficiência que se encontram incluídos na EJA, sobre como veem o processo de inclusão na escola regular noturna do estado do Ceará e como se sentem em relação à dinâmica inclusiva. O método de investigação utilizado é o estudo de caso, com foco nas experiências dos alunos dessas escolas, numa abordagem qualitativa. O procedimento de recolha de dados envolveu a aplicação de questionário, utilizando a análise de conteúdo como técnica de tratamento desses dados. Os resultados apontam que, sob a ótica dos alunos com deficiência, muitas dúvidas e dissensos permeiam o processo de inclusão na escola pública regular, fazendo-se primordial que gestores e professores estejam atentos aos sentimentos e necessidades desses alunos, assim como à sua inserção ativa no processo de aprendizagem.

**Palavras-chave:** Educação de jovens e adultos; Ensino público; Escola regular.

#### Abstract

Advancing inclusive education for students with disabilities is a social obligation, which requires ensuring that learners are heard and prepared to face everyday challenges. This study aims to know the perspectives of students with disabilities included in the EJA, about how they see the inclusion process in the regular night school in the state of Ceará and how they feel about the inclusive dynamics. The research method used is the case study, focusing on the experiences of students from these schools, in a qualitative approach. The data collection procedure involved the application of a questionnaire, using content analysis as a data treatment technique. The results show that, from the perspective of students with disabilities, many doubts and dissent permeate the process of inclusion in the regular public school, making it essential that managers and teachers are attentive to the feelings and needs of these students, as well as their active insertion in the learning process.

**Keywords:** Youth and adult education; Public education; Regular school.

---

<sup>21</sup> UC-FPCE. E-mail: [gerda.holanda@gmail.com](mailto:gerda.holanda@gmail.com)

<sup>22</sup> UC-FPCE e CINEICC. E-mail: [marc.pereira@fpce.uc.pt](mailto:marc.pereira@fpce.uc.pt)

<sup>23</sup> UC-FPCE. E-mail: [smairosferreira@fpce.uc.pt](mailto:smairosferreira@fpce.uc.pt)

## Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é a modalidade brasileira de ensino que alberga majoritariamente os trabalhadores de baixa renda e os jovens e adultos em situação de exclusão e vulnerabilidade social com defasagem idade-série, que necessitam concluir a Educação Básica num espaço educacional que se adeque ao seu contexto, visto que o mundo atual está a exigir pessoas mais letradas, como prerrogativa para o exercício pleno da cidadania.

Em 2019, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) divulgou, através do Censo da Educação Básica (INEP, 2020a), que foram matriculados 3.273.668 alunos na EJA, sendo a maioria (62,2%) formada por jovens com menos de 30 anos. Nessa faixa etária predominaram os estudantes do sexo masculino, enquanto na faixa etária acima dos 30 anos predominaram as estudantes do sexo feminino. Esse contingente de alunos representa cerca de 7% das matrículas totais efetivadas na Educação Básica, o que corresponde a três milhões de jovens em condição de marginalidade socioeconômica e desigualdade de oportunidade educativa, que têm na EJA uma alternativa de superação dessa condição de vulnerabilidade.

Com base nesses dados, que asseguram a abrangência e importância da EJA, infere-se que esta deveria ser monitorada e avaliada diligentemente, com vistas a produzir dados sistematizados, necessários à orientação de práticas e políticas de educação de adultos. No entanto, o que se observa é que, no âmbito dessa modalidade de ensino, o monitoramento e a avaliação focam-se mais nos programas emergenciais, como o ‘Alfabetização Solidária’<sup>24</sup>, o ‘Brasil Alfabetizado’<sup>25</sup> e o ‘Projovem’<sup>26</sup> (Ribeiro, 2014), enquanto as pesquisas sobre a EJA ficam à margem dos sistemas que avaliam a Educação Básica.

O mesmo pode ser observado em relação à continuidade dos estudos dos alunos da EJA que concluíram a Educação Básica, pois pouco se sabe sobre seus percursos formativos após o Ensino Médio, fazendo-se necessário aperfeiçoar os processos de recolha de dados das instituições de ensino superior sobre esse público (Alvarenga & Santos, 2020), visto que essas

---

<sup>24</sup> Alfabetização Solidária – Programa desenvolvido pelo Conselho da Comunidade Solidária do Governo Federal, criado em 1997, para alfabetizar jovens e adultos nas cidades com maior índice de analfabetismo segundo o IBGE.

<sup>25</sup> Brasil Alfabetizado – Programa criado com o objetivo de promover a superação do analfabetismo entre jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos e contribuir para a universalização do Ensino Fundamental no Brasil.

<sup>26</sup> Projovem – Programa emergencial e experimental, destinado a executar ações integradas que propiciem aos jovens brasileiros elevação do grau de escolaridade, visando à conclusão do Ensino Fundamental.

informações são de suma importância para a revisão das políticas inerentes à modalidade de ensino em foco.

De posse dessas premissas, assegura-se a importância do tema e a necessidade de se aprofundar as pesquisas sobre a EJA, assim como a necessidade de priorizá-la na agenda de todas as esferas governamentais, visto que as investigações acerca da atual conjuntura educacional dos jovens e adultos brasileiros sinalizam para a manutenção de altos índices de analfabetismo entre as pessoas de idade avançada, assim como desigualdades educacionais significativas entre as diferentes regiões do país, entre a população urbana e rural e entre diferentes grupos étnicos (Di Pierro, 2014), desafiando as políticas educacionais que tratam das questões relativas à formação dos jovens e adultos a serem mais eficazes.

Tal eficácia exige uma ação efetiva e urgente sobre as políticas de incentivo ao retorno do aluno trabalhador à escola. Sobre essa questão, aliada à já referida baixa escolaridade dos trabalhadores brasileiros, Di Pierro (2016) destaca que há quatro hipóteses a serem consideradas: a dinâmica do mercado de trabalho, pois quando há absorção de mão de obra, mesmo pouco qualificada, a população tende a afastar-se da escola; a não incorporação, por parte da sociedade brasileira, da cultura do direito à educação ao longo da vida; a falta de adequação das políticas públicas para o aluno da EJA, tornando a modalidade desinteressante para os gestores<sup>27</sup>; e a divergência entre os programas governamentais e as realidades locais, para onde as políticas são direcionadas.

Outro desafio que se impõe às políticas educacionais relacionadas à EJA é a questão racial, visto que cerca de 70% dos seus alunos são negros e que a demanda potencial da modalidade também é majoritariamente formada por jovens e adultos negros (Silva, 2010), uma vez que o número absoluto de jovens negros analfabetos no Brasil, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) é quase três vezes maior que o número de jovens brancos (IBGE, 2010).

Esses dados vêm se perpetuando nos últimos anos, como mostra a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNDA), cujos dados indicam que 65,7% dos estudantes da EJA de Ensino Médio são pretos ou pardos<sup>28</sup> (IBGE, 2018), assim como o Censo da Educação Básica (INEP, 2020a), que apresenta um percentual próximo dos 72% de alunos pretos e pardos matriculados na EJA.

---

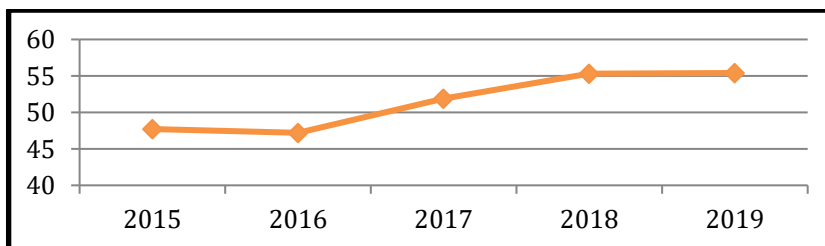
<sup>27</sup> A matrícula de um aluno da EJA vale 80% da matrícula de um aluno do Ensino Fundamental urbano (Di Pierro, 2016)

<sup>28</sup> Pardo – Termo definido pelo IBGE como pessoas com uma mistura de cores de pele, seja essa miscigenação mulata (descendentes de brancos e negros), cabocla (descendentes de brancos e ameríndios), cafuza (descendentes de negros e indígenas) ou mestiça.

A constatação de que a maioria dos alunos da EJA provém da população negra traz em seu bojo uma questão cultural relacionada à história brasileira, que marginaliza as pessoas negras e pobres e, por conseguinte, não as reconhece como pessoas com direitos, merecedoras de investimento por parte da sociedade e da gestão pública. Esse contexto, marcadamente racista, contribuiu para postergar o desenvolvimento de um projeto nacional e republicano de educação desde o início do século XX (Carreira & Souza, 2013), e vem persistindo na atualidade, com ações como a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (MEC), que além de deixar a EJA sem uma pasta que cuide diretamente de seus interesses, se configura como uma medida que vai de encontro ao reconhecimento da diversidade, da promoção da equidade e do fortalecimento da inclusão no processo educativo (Souza, 2019).

Tal realidade não se restringe à população negra. A ela somam-se outros grupos tradicionalmente discriminados, que têm na educação de qualidade uma alternativa de superação das desigualdades e que depositam suas expectativas no desenvolvimento de políticas públicas que assegurem o direito à educação de qualidade para todos. Nessa dimensão, a EJA se constitui uma alternativa concreta de afirmação dos direitos humanos no Brasil (Arroyo, 2017; Carreira, 2014).

De acordo com o Censo da Educação Básica (INEP, 2020a), o número de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades<sup>29</sup>, matriculados em classes comuns ou especiais nas turmas de EJA do país, alcança o patamar de 126.438 alunos. Em simultâneo, o percentual de matrículas desses alunos em classes comuns vem aumentando de forma gradativa nos últimos três anos. Nas turmas de EJA, em 2017, o percentual de matrículas de alunos incluídos em classe regular era de 51,9%, passando a 55,3% em 2018 e 55,4% em 2019, como apresentado na Figura 1.



**Figura 1.** Percentual de alunos incluídos nas turmas de EJA no Brasil (2015 – 2019).

Fonte: Censo da Educação Básica 2019: resumo técnico de Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, 2020a.

<sup>29</sup> Este estudo tem como foco os alunos com deficiência incluídos na escola regular; no entanto, o documento oficial que serviu de fonte para os dados apresentados traz os números gerais envolvendo também os alunos com transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades (alunos superdotados), donde decorre a referência posta no texto, nas figuras e nas tabelas.

Esses 126.438 alunos com deficiência incluídos na EJA são parte de um total de 1.250.967 mil alunos com necessidades educativas especiais (NEE) matriculados em classes comuns ou especiais em 2019 e fazem parte, em sua quase totalidade, da rede pública estadual e municipal de educação (INEP, 2020a), como ilustrado na Tabela 1.

Tabela 1

**Número de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades por dependência administrativa no Brasil – 2019**

<b>Total de Matrículas (2019) – 1.250.967</b>			<b>Classe Especial</b>	<b>Classe Regular</b>
<b>Rede Federal</b>	<b>5.395</b>	<b>(0,5%)</b>	491	4.904
<b>Rede Estadual</b>	<b>366.766</b>	<b>(29,3%)</b>	11.926	354.840
<b>Rede Municipal</b>	<b>682.144</b>	<b>(54,5%)</b>	27.957	654.187
<b>Rede Particular</b>	<b>196.662</b>	<b>(15,7%)</b>	119.788	76.874

*Nota.* Fonte: Censo da Educação Básica 2019: resumo técnico de Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, 2020a.

Os dados apresentados sublinham a hegemonia das redes pública estadual e municipal no atendimento aos alunos com deficiência inseridos no sistema educacional brasileiro e a expressiva inclusão desses alunos nas classes regulares, número que apresentou crescimento médio anual de um ponto percentual no quinquênio 2015-2019.

Esse crescimento reflete um processo de mudança iniciado mundialmente com a Declaração de Salamanca em 1994 e consolidado a partir do compromisso de diversos países em tornar seus sistemas educacionais mais inclusivos (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura [UNESCO], 1999, 2000). O Brasil, maior país da América do Sul em área e contando com uma população que ultrapassa duzentos milhões de habitantes, assume o referido compromisso em diversos documentos de amplitude nacional, como a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394 (1996) e, mais recentemente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) n. 13.146 (2015).

Contudo, mesmo tendo assumido tal compromisso, o país ainda convive com uma escola regular que, de maneira geral, não está estruturada para acolher a diversidade dos alunos com NEE, embora esta mesma escola venha sendo instigada a trabalhar em prol da superação da exclusão, a partir da promoção de uma ação pedagógica que possibilite maiores oportunidades de escolarização, maior entrosamento social e formação para o mundo do trabalho. De posse desse contexto, destaca-se a importância do estudo ora realizado, como



mais uma opção de fonte de pesquisa para gestores e professores comprometidos com o processo de inclusão de alunos com deficiência na escola regular.

Sobre essa questão, Rodrigues (2016) destaca que a inclusão é um direito humano emergente que contribui para tornar mais densos todos os outros direitos; logo, é necessário que a inclusão seja um valor transversal da escola, a que todos tenham acesso. Esse mesmo autor, em entrevista concedida a Sofiato e Angelucci (2017) destaca que não há como pensar em melhoria da educação sem considerar a criação de ambientes inclusivos. Para tanto, alguns valores são imprescindíveis, a saber: a determinação de educar todos os alunos; a reformulação do trabalho pedagógico a partir da diversificação de estratégias, da reorganização curricular e da adequação de objetivos; a consideração de que a educação inclusiva é um processo muito mais amplo que a educação de alunos com deficiência na escola regular.

Corroborando com os valores destacados e dando sequência à análise do contexto da inclusão na EJA, se apresenta o panorama do estado do Ceará, a partir dos dados do Censo da Educação Básica realizado em 2019.

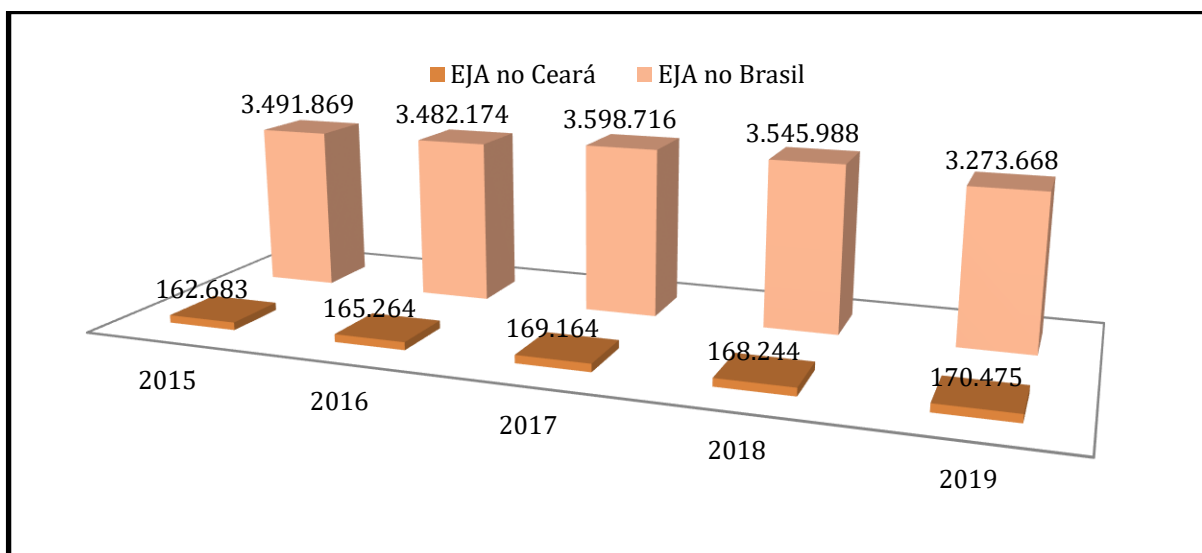
### **Os Números da Inclusão na EJA do Estado do Ceará**

O Ceará, quarto estado da Região Nordeste do Brasil em extensão territorial, tem cerca de oito milhões e quinhentos mil habitantes e abriga, em suas salas de aula, na esfera pública municipal e estadual, cerca de um milhão e setecentos mil alunos (INEP, 2020b).

Na modalidade EJA são mais de cento e setenta mil alunos e, destes, cerca de sessenta e quatro mil são identificados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades. Os dados apresentados pelo INEP traçam oficialmente o panorama atual da Educação Básica no Estado, agregam informações importantes para a compreensão do contexto educacional local, possibilitam o estabelecimento de tendências para questões mais específicas relacionadas à educação, e fazem cumprir a finalidade institucional de disseminar as estatísticas, os indicadores e os resultados das avaliações, dos estudos, da documentação e dos demais produtos de seus sistemas de informação (Decreto n. 6.317, 2007).

Assim sendo, e com o intuito de melhor compreender o panorama da inclusão na EJA, apresentam-se a seguir as Figuras 2 e 3, que exibem dados numéricos correlacionados sobre a EJA e a deficiência no Brasil e no Ceará de acordo com o resumo técnico do Censo da Educação Básica (INEP, 2020a, 2020b).

A Figura 2 apresenta a evolução das matrículas da EJA no Brasil e no Ceará no quinquênio 2015-2019, com o intuito de apresentar o perfil de abrangência da modalidade nesses contextos e os possíveis impactos desse panorama no processo de inclusão.



**Figura 2.** Número de matrículas na EJA – Brasil e Ceará (2015 – 2019).

Fonte: 1. *Censo da Educação Básica 2019: resumo técnico* de Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, 2020a. 2. *Resumo Técnico: Censo da Educação Básica Estadual 2019* de Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, 2020b.

Com base na figura, observa-se que os números da EJA no Ceará mantêm um perfil relativamente estável no quinquênio 2015-2019. Em relação aos números totais do país, no entanto, observa-se uma redução no número de matrículas a partir de 2017 na ordem de 1,5% em 2018 e de 7,7% em 2019.

Ao se analisar o desenvolvimento da EJA no Brasil, é perceptível que essa modalidade de ensino avançou tanto na dimensão conceitual, quanto metodológica e política. Ferreira e Vitorino (2019), ao tratarem dessas dimensões, destacam que a EJA traz em seu bojo um compromisso com a qualidade social da formação dos jovens e adultos que não frequentaram a escola na idade legalmente regulamentada, albergando uma visão equalizadora e inclusiva e que são idos os tempos em que a modalidade era definida como supletiva e compensatória; destacam, ainda, a conquista de uma estrutura que ampara o desenvolvimento de um currículo e de práticas pedagógicas comprometidas com a educação democrática e com o perfil do seu público-alvo, bem como a importância e direito social adquiridos pela modalidade a partir da LDBEN n. 9.394 (1996).

O fortalecimento do campo da EJA também é reflexo do envolvimento da rede internacional em torno da educação de adultos, cuja representação de maior destaque da sociedade civil é o International Council for Adult Education (Conselho Internacional de

Educação de Adultos – ICAE), fundado em 1972 na III Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFITEA).

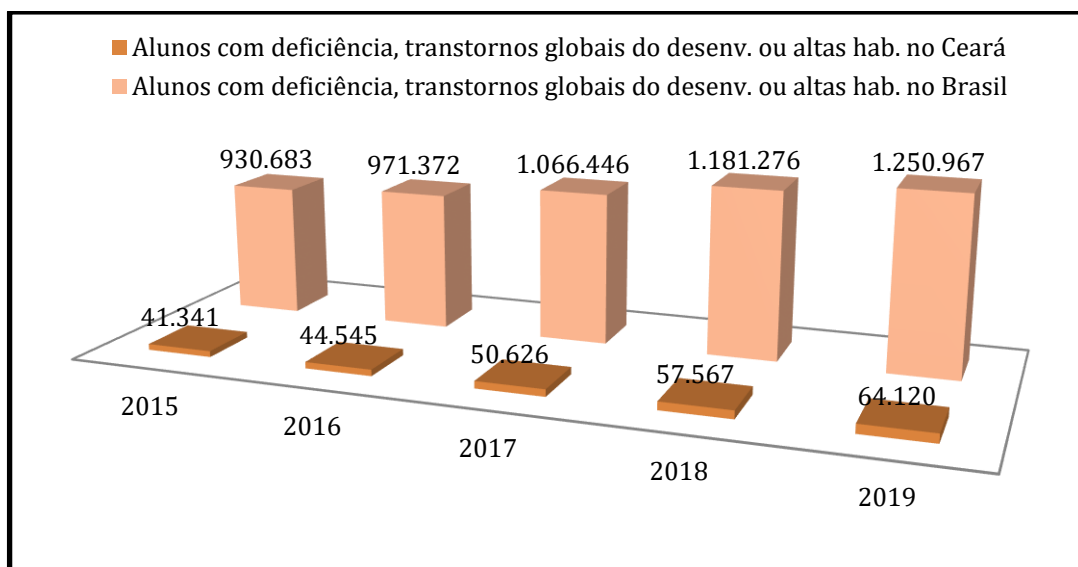
Esse processo de avanço no contexto nacional da atualidade tem sido comprometido, pois não há, desde 2016, propostas ou programas desenvolvidos pelo governo federal com foco na modalidade. Como exemplo cita-se o encerramento do Programa Nacional do Livro Didático para a EJA a partir de 2017, seguido da dissolução da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) em 2019, assim como a extinção de vários órgãos de participação popular, deixando os movimentos sociais sem um espaço para direcionarem suas demandas e pautas (Portal De Olho nos Planos, 2019).

Para Paiva, Haddad e Soares (2019), a posição da EJA no atual governo é crítica, pois além de não ter um setor responsável que responda pela modalidade no MEC, o pensamento do gestor máximo da nação em relação à educação volta-se para a construção de “uma escola não interessada em desenvolver o espírito crítico dos estudantes, apenas a aprendizagem formal de conteúdos voltados ao mercado de trabalho” (p. 3).

Destarte, a avaliação dos autores para o momento atual sugere que parte das conquistas em relação à EJA alcançadas a partir da mobilização social em prol da valorização da cidadania passará por um processo de desmonte no âmbito federal, que poderão ser minimizadas se os governos estaduais e municipais, os maiores responsáveis financeiros pela modalidade, assumirem o dever da educação dos jovens e adultos com recursos próprios.

Considerando que o país abriga a demanda potencial de 11,5 milhões de brasileiros (7%) não alfabetizados (IBGE, 2018), além de ter cerca de 38 milhões de pessoas consideradas analfabetas funcionais, o que representa três em cada dez jovens e adultos de 15 a 64 anos (Palhares & Diógenes, 2018), o papel dos estados e municípios na promoção da EJA tem que suplantar o campo da possibilidade e configurar-se como um irrefutável compromisso.

Em sequência ao exposto, e tendo por foco os alunos com NEE, destaca-se a Figura 3, que apresenta o perfil da matrícula de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades no mesmo período e nos mesmos contextos da Figura 2. Em relação aos dados, observa-se um crescimento sistemático de matrículas tanto no contexto do Brasil quanto no contexto do Ceará, que passa de 930.683 alunos em 2015 para 1.250.976 em 2019 no Brasil, e de 41.341 em 2015 para 64.120 em 2019 no Ceará, seguindo uma média anual de crescimento que variou entre 4% e 11% no contexto nacional, e uma média anual de crescimento que variou entre 7% e 14% no contexto estadual, como apresentado a seguir.



**Figura 3.** Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas – Brasil e Ceará (2015 – 2019).

Fonte: 1. *Censo da Educação Básica 2019: resumo técnico* de Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, 2020a. 2. *Resumo Técnico: Censo da Educação Básica Estadual 2019* de Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, 2020b.

Essa crescente regularidade reflete o que já foi referido anteriormente sobre o compromisso do país, à luz do contexto mundial, em promover o desenvolvimento da inclusão, com ações como a aprovação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008), que segue as diretrizes legais estabelecidas em níveis internacional e nacional; o Decreto n. 6.949 (2009), que define a obrigatoriedade de um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino; o Decreto n. 7.611 (2011), que institui o atendimento educacional especializado gratuito e transversal a todos os níveis de ensino; a LBI n. 13.146 (2015), que assegura e promove o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais das pessoas com deficiência; como também uma mudança de mentalidade da população.

É importante ressaltar que esse crescimento ocorre primordialmente nas classes comuns. Tomando por base as matrículas de 2019 no Ceará, foram 62.947 (98,2%) matrículas em classes comuns e somente 1.173 (1,2%) matrículas em classes especiais (INEP, 2020b). Essa expressividade indica uma mudança de paradigma em favor da inclusão, mas vem acompanhada de um ônus igualmente significativo para a escola, que fica com o desafio de se reconstruir nas dimensões física e pedagógica, para atender com qualidade a todos os seus alunos, assim como na dimensão conceitual, que demanda a compreensão de que as limitações ao processo de aprendizagem não estão na pessoa, mas na sua relação com um

contexto que pode ser favorável ou não à superação de tais limitações (Baptista, 2019). É necessário, ainda, que sejam considerados os perfis de participação e desempenho escolar dos alunos, como condição basilar para se rever práticas já consolidadas e construir novas ações.

Considerando que a escola pública brasileira é palco de diversos problemas e que a qualidade da educação ofertada ainda é um desafio em construção, conforme sinalizam os índices de avaliação em larga escala, é possível inferir a amplitude das dificuldades ao se agregar a esse contexto os alunos com deficiência. Sobre a qualidade da Educação Básica no Brasil, a UNESCO registra que o país tem dificuldade em alcançar a educação de qualidade para todos, condição essencial para “continuar o processo de redução da mortalidade infantil; promover a equidade da educação; assegurar o desenvolvimento sustentável, a paz e a democracia”, processos estes alcançados por meio da educação (UNESCO, 2017, s/p).

Do exposto, é possível concluir que a inclusão nas turmas do ensino regular é um desafio a ser vencido, a despeito das barreiras que se impõem, como a forma pela qual as diferenças são entendidas pela sociedade, as condições de acessibilidade dos prédios escolares, o número de alunos por professor, a escassez de recursos materiais e pedagógicos, a precariedade de orientação e suporte das instâncias administrativas, entre outros. Disto decorre a necessidade de uma escola cada vez mais forte, capaz de lidar com os desafios impostos ao contexto educacional da atualidade, e não uma escola neutra diante dos obstáculos, pois o caminho da equidade e da inclusão, mesmo que de longo prazo, é o futuro.

Assim sendo, organizou-se este trabalho em cinco partes: a reflexões iniciais ora concluídas, a explicitação do método, a análise e interpretação dos dados, os resultados aliados à discussão das informações recolhidas e as considerações finais.

## **Método**

Com o fito de aprofundar a temática, este estudo tem por objetivo conhecer as perspectivas dos alunos com deficiência que se encontram incluídos na EJA, sobre como veem o processo de inclusão na escola regular noturna do estado do Ceará e como se sentem em relação à dinâmica inclusiva. Com vistas a atender ao objetivo proposto, este estudo tomou por base a abordagem qualitativa de investigação e elegeu o estudo de caso como método de investigação, com foco nas experiências vividas pelos alunos participantes da investigação. O caso em estudo centra-se no grupo de alunos jovens e adultos com deficiência, maiores de 18 anos, que estudam nas turmas de EJA das escolas públicas estaduais do Ceará pertencentes à Secretaria Executiva Regional (SER) VI, no turno noturno e

que têm o direito garantido de estudarem na escola regular, em igualdade de condições com todos os outros alunos. Com base nos critérios estabelecidos, foram selecionados 11 unidades escolares e 24 alunos.

O estudo de caso, conforme descrito anteriormente (cf. Estudo 2) adequou-se aos propósitos da pesquisa por se caracterizar como “investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes” (Yin, 2010, p. 39). A partir do problema de pesquisa: *Como os alunos incluídos na EJA veem e sentem o processo de inclusão de jovens e adultos com deficiência na escola regular noturna do Estado do Ceará*, descrevem-se os procedimentos metodológicos que balizaram o desenvolvimento deste estudo. Para melhor explicitar o método, subdividiu-se o tópico em quatro seções: tipologia do estudo, população e processo de amostragem, procedimentos de recolha de dados e sistematização da recolha de dados.

### **Tipologia do estudo**

Este estudo adota a abordagem qualitativa, conforme apresentado (cf. Estudo 2), tendo por método o estudo de caso, que se apresentou como a opção mais apropriada aos objetivos da pesquisa por possibilitar a investigação empírica de fenômenos contemporâneos dentro de um contexto de vida real e por representar a “estratégia preferida quando se colocam questões do tipo ‘como’ e ‘por que’, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto de vida real” (Yin, 2010, p. 19).

De posse dessas premissas, utilizou-se o questionário como técnica para geração de dados, por ser o instrumento cujas características se adequaram melhor tanto ao propósito da investigação quanto ao público investigado. Para o tratamento dos dados optou-se pela análise de conteúdo, por ser uma abordagem que permite compreender os significados culturais construídos nas relações entre as pessoas e as situações, evitando restringir-se à mera descrição do cotidiano.

### **População e processo de amostragem**

Este estudo teve como cenário de pesquisa os alunos com deficiência incluídos nas turmas de EJA das escolas públicas estaduais de ensino regular do município de Fortaleza, estado do Ceará - Brasil, pertencentes à SER VI. Para uma melhor compreensão do universo

investigado, informa-se que as escolas públicas estaduais de ensino regular do município de Fortaleza pertencem à Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFOR) e totalizavam, à época da pesquisa, 174 unidades, divididas administrativamente em seis SER, das quais 31 compunham a SER VI e 11 tinham turmas de EJA; destas, três foram identificadas pelos professores como não tendo alunos com deficiência nas turmas de EJA. A opção por essas escolas foi uma decisão da pesquisadora, por contemplarem as características necessárias à objetivação do estudo, por possibilitarem uma amostra dos sujeitos que detêm os atributos necessários que se pretende conhecer, e por terem a vantagem de estarem bem localizadas em relação à sua residência.

Os sujeitos da pesquisa foram selecionados tomando por base dois critérios: serem alunos com deficiência incluídos nas turmas de EJA e terem maioridade civil, que no Brasil é atingida a partir dos 18 anos. A opção pela maioridade civil decorre do fato de, nessa idade, o aluno ser responsável por seus direitos, decisões e obrigações perante a lei, podendo participar da pesquisa sem necessidade de autorização de seus pais ou responsáveis.

Algumas dificuldades marcaram esse momento da pesquisa: por ocasião da aplicação dos questionários, os alunos estavam em processo de isolamento social devido à disseminação mundial do *Coronavírus*, que se estendeu por todo o ano de 2020 nas escolas públicas do Ceará. Devido a esse contexto, dois entraves foram emblemáticos para o desenvolvimento da pesquisa: o primeiro foi localizar virtualmente esses alunos, visto que muitos não dispunham dos recursos de comunicação *on-line*, nem tampouco de acesso à internet; o segundo foi o abandono de alguns alunos das turmas de EJA, decorrentes da paralização presencial das atividades pedagógicas.

Tais obstáculos limitaram o número de participantes que se adequavam ao perfil da pesquisa, previsto inicialmente para 55 alunos (cinco alunos por unidade escolar). Esta previsão se mostrou superestimada após a conclusão do Estudo 3, pois o levantamento feito junto aos professores remeteu à constatação de que o número de alunos com deficiência nas turmas participantes do estudo, à época, não envolvia o quantitativo previsto. Esse número sofreu algumas modificações no ano subsequente possibilitando, ao final, compor um grupo de 24 alunos para participarem efetivamente do estudo.

Todos esses alunos foram contatados previamente e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice 9), permitindo o uso e divulgação das informações, com a garantia de que nenhuma informação será compartilhada com outras

peças além da pesquisadora e que, na divulgação dos resultados do estudo, seus nomes não serão citados.

A seguir, foram caracterizados a partir dos seguintes dados: sexo, idade, cor/raça, turma em que está incluído, tipo de deficiência, modalidade de ingresso na unidade escolar, perfil de aprovação, se é aluno trabalhador, se participou Atendimento Educacional Especializado (AEE) e se está sob a tutela de um responsável, como ilustrado na Tabela 2.

Tabela 2

**Perfil dos alunos participantes do estudo**

<b>Dados de contextualização</b>	<b>Alunos participantes da pesquisa (24 participantes)</b>
<b>Sexo</b>	58,3% - Masculino 41,6% - Feminino
<b>Idade</b>	54,1% - 18 a 29 anos 37,5% - 30 a 39 anos 4,1% - 40 a 49 anos 4,1% - acima de 49 anos
<b>Cor/Raça</b>	29,1% - Preta 54,1% - Parda 16,6% - Branca 0% - Indígena e Amarela
<b>Turma em que está incluído</b>	12,5% - EJA Fundamental 87,5% - EJA Médio
<b>Tipo de deficiência</b>	54,1% - Deficiência intelectual 33,3% - Deficiência motora 12,5% - Deficiência auditiva (baixa audição)
<b>Modalidade de ingresso na unidade escolar</b>	41,6% - Iniciaram na EJA 58,3% - Iniciaram em outra modalidade ensino
<b>Identificação de reprovação</b>	83,3% - Foram reprovados em alguma série 16,6% - Nunca foram reprovados
<b>Identificação de situação funcional</b>	79,1% - São alunos trabalhadores 20,8% - Não são alunos trabalhadores
<b>Participação no AEE</b>	100% - Não participa do AEE
<b>Identificação de tutela</b>	83,3% - São responsáveis por si 16,6% - Não são responsáveis por si

*Nota.* Fonte: Dados oriundos dos questionários aplicados com os alunos (elaboração própria).

A partir dos dados relacionados ao perfil dos alunos investigados, confirma-se a preponderância de alunos do sexo masculino, na faixa etária compreendida entre 18 e 39 anos,



assim como a maioria absoluta de alunos negros e pardos. Sobre este item, é importante destacar que a composição étnica e racial definida no questionário segue a classificação estabelecida atualmente pelo IBGE, que tipifica a sociedade brasileira em cinco categorias: branca, preta, amarela, parda (incluindo-se nesta categoria caboclos, cafuzos, mamelucos ou mestiços de preto com pessoa de outra cor ou raça) e indígena.

Quanto ao nível da modalidade em que se encontram os alunos, a maioria está nas turmas finais da EJA. Esse indicativo é reflexo direto da limitação de idade estabelecida como critério de participação no estudo e não uma questão específica relacionada à inclusão. Também se verificou que 58,3% não ingressaram na escola por meio da EJA. Esse dado, cruzado com o percentual de reprovação em pelo menos um ano do percurso escolar (83,3%) sinaliza que os alunos, à medida que vão sendo reprovados e ficando fora da faixa etária tendem a migrar para a EJA, que se configura como opção para continuarem seus estudos e concluírem a Educação Básica. Os demais reprovados tendem a evadir-se do sistema.

Em relação ao tipo de deficiência, identificou-se, no grupo pesquisado, uma preponderância dos alunos com deficiência intelectual (54,1%), seguido de deficiência motora (33,3%) e auditiva (12,5%). No universo dos alunos investigados, 20,8% tinham laudo médico e os outros foram identificados pelos próprios professores e sugeridos para a pesquisa. Importante ressaltar que a menção ao laudo médico não tem qualquer intenção de supervalorizar sua importância como comprovante de deficiência para o âmbito escolar, pois se corrobora com autores que o apresentam como um instrumento que não oferece subsídios para que os professores possam desenvolver práticas pedagógicas de forma adequada (Giovani, 2017; Santiago, Santos & Melo, 2017), visto focar nas questões biológicas que comprometem a aprendizagem e não nas possibilidades de superação pela intervenção pedagógica.

Outro dado levantado refere-se ao acompanhamento dos alunos participantes da pesquisa pelo AEE, no ano em curso, que alberga uma ausência de 100%. Quando perguntado se os alunos já tinham participado do AEE em anos anteriores, verificou-se um percentual de 45,8% de respostas positivas que, ao serem cruzadas com a modalidade de ingresso na escola, comprovou-se que a quase totalidade dos alunos que ingressaram na escola, em outras modalidades do turno diurno, participaram do AEE. Esse absentéismo que ocorre na EJA remete à forma como o AEE está estruturado, ocorrendo somente no turno diurno, embora haja toda uma disponibilidade dos profissionais em adequar os horários para atender ao maior número de alunos possível.

No tocante à situação funcional dos alunos pesquisados, quase 80% estão ativos no mercado de trabalho. Tal percentual confirma a efetividade da EJA para alunos trabalhadores, que não conseguiram concluir a Educação Básica na idade regular. O cruzamento desses dados com os dados referentes aos alunos que estão sob a tutela de outro adulto mostrou uma convergência de quase 100%, ou seja, os alunos que estão sob a tutela de outrem são aqueles que não estão inseridos no mercado de trabalho, quer por sua condição de deficiência, quer por outras questões.

Sobre o mercado de trabalho para as pessoas com deficiência no país, é importante destacar a Lei de Cotas (Lei n. 8.213, 1991), que estabelece em seu Art. 93 uma cota para a contratação de pessoas com deficiência ou reabilitados nas empresas com mais de 100 empregados. Essa lei ampliou significativamente as possibilidades para os trabalhadores com deficiência, mas ainda é um campo de grandes desafios e possibilidades.

Concluindo o perfil dos alunos pesquisados, mais especificamente daqueles que ainda não alcançaram sua autonomia, foi observado que seus tutores são pessoas da classe trabalhadora, com um aporte salarial compreendido entre 1,5 e 3 salários mínimos, valor considerado insuficiente para atender às demandas de uma família, mesmo que pequena, e escolaridade limitada ao Ensino Médio completo em alguns casos e incompleto em outros. Com isso, evidencia-se o perfil de carência do público da EJA na dimensão econômica.

### **Procedimentos de recolha de dados**

A recolha de dados efetivou-se por meio da aplicação de um questionário elaborado especificamente para este estudo, construído a partir de dois eixos temáticos relacionados com o objetivo do estudo, a saber: perfil socioeconômico dos alunos e percepções em relação à inclusão escolar nas turmas de EJA. A escolha deste instrumento foi motivada por se configurar como uma opção adequada quando se tem por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas (Gil, 2019).

Para o perfil socioeconômico dos alunos optou-se por questões fechadas e uma questão aberta, visando um maior aprofundamento das questões abordadas. A opção pelas questões fechadas justificou-se por ser, de acordo com Günther (2003), a alternativa mais viável quando se tem uma limitação de tempo e se conhecem os tópicos que normalmente são escolhidos pelos respondentes; a questão aberta, por sua vez, foi inserida por permitir captar especificidades que não puderam ser explicitadas pelas questões fechadas.

Em relação às percepções dos participantes sobre a inclusão escolar nas turmas de EJA optou-se pela escala tipo Likert<sup>30</sup> de cinco pontos, por ser reconhecidamente uma das mais utilizadas em Ciências Sociais (Cañadas & Sánches-Bruno, 1988), especialmente em pesquisas de atitudes, opiniões e avaliações; por possibilitar a constatação do grau de concordância dos participantes em cada uma das afirmativas propostas e por adequar-se ao perfil dos alunos participantes do estudo. Para complementar, utilizou-se uma questão aberta com o objetivo de possibilitar ao aluno expor sugestões de melhoria do processo de inclusão na EJA.

O questionário, em sua versão final, foi composto por dez perguntas relacionadas ao perfil socioeconômico dos alunos e quatro blocos de afirmações sobre suas percepções em relação à inclusão escolar nas turmas de EJA, contendo quatro afirmações por bloco, totalizando 16 itens. No preenchimento dessa parte do documento, os participantes tiveram as seguintes opções de respostas para cada afirmativa: discordo totalmente, discordo, não concordo nem discordo, concordo, concordo totalmente.

Para finalizar, incluiu-se uma questão com propostas de alternativas para melhorar o processo de inclusão e aprendizagem dos alunos incluídos, a partir de suas percepções pessoais (Apêndice 10). Sobre essa questão, e considerando o percentual de alunos com deficiência intelectual (DI) ser o maior entre o grupo dos participantes da pesquisa, admite-se a possibilidade de se ter uma condicionante nos resultados, posto que são alunos com capacidade de autocrítica comprometida.

## **A recolha de dados**

Para a elaboração do questionário contou-se com o apoio de uma pedagoga do Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado (NAPE) e de uma professora do AEE, num trabalho conjunto com a pesquisadora, objetivando aumentar a confiabilidade do instrumento. Depois de concluída a elaboração do instrumento passou-se à fase de testagem, cuja finalidade era verificar se o questionário estava adequado ou se seria necessário promover ajustes.

Nesta etapa foram contatados previamente dois alunos participantes da pesquisa, sendo um da EJA Fundamental e um da EJA Médio. Esses alunos responderam ao questionário presencialmente, utilizando uma cópia impressa. Na ocasião, a pesquisadora

---

<sup>30</sup> A escala Likert foi elaborada em 1932 por Rensis Likert e é um tipo de escala de resposta psicométrica que requer dos respondentes a indicação de seu grau de concordância ou discordância nas declarações relativas à atitude que está sendo medida e que permite descobrir níveis de opinião.

informou-lhes o objetivo da pesquisa, orientou-os quanto à forma de preenchimento e solicitou-lhes o consentimento para utilização dos dados.

Para verificar a adequação do questionário, utilizou-se o *check-list* proposto por Lee (2006) para questionários *online*, donde parte-se de três perguntas: se o participante entende a pergunta, se consegue responder à pergunta e se irá responder à pergunta. Também se buscou avaliar a formatação do questionário e o tempo médio de aplicação. Ao fim do procedimento observou-se a necessidade de alterações no instrumento, em especial na complementação de alguns dados necessários à ampla compreensão das informações e na reformulação de alguns itens que causaram dúvida quanto ao que estava sendo perguntado. Por esse motivo, os questionários da testagem não foram incluídos no levantamento, nem tampouco na análise das informações.

Concluída a fase de testagem e reformulação do questionário, passou-se a uma reflexão sobre algumas limitações inerentes à técnica e à definição de alternativas de soluções para minimizar as possíveis limitações. De acordo com Gil (2019), há que se ficar atento para a exclusão dos respondentes que não sabem ler (nenhum dos alunos participantes do estudo apresentou essa limitação), a impossibilidade de se prestar auxílio quando o respondente não entende as instruções e/ou as perguntas, a impossibilidade de se conhecer as circunstâncias em que o instrumento foi respondido e que podem interferir na qualidade das respostas, assim como a limitação no número de perguntas, entre outros.

Com o intuito de minimizar tais limitações, a primeira ação foi buscar, junto aos profissionais dos NAPes que atendiam às escolas participantes do estudo, informações sobre os alunos que já haviam sido atendidos por eles em anos anteriores, para traçar um perfil mínimo de suas possibilidades no que concerne ao preenchimento do questionário. A seguir, foi feito um contato via ambiente virtual com os alunos para explicar o objetivo e a natureza do trabalho, esclarecer o critério de escolha, garantir seu anonimato e assegurar o sigilo das respostas. Concluído esse passo, o questionário foi enviado por e-mail ou entregue de forma impressa a cada um dos participantes.

Inicialmente, a ideia era aplicar o questionário na própria escola, em um ambiente propício, com o acompanhamento de uma representante do NAPE e da pesquisadora, mas o contexto de isolamento social imposto pela pandemia do *Covid-19* no Estado impossibilitou tal prática e exigiu um planejamento alternativo por parte da pesquisadora.

No decorrer do processo de preenchimento dos questionários, a pesquisadora foi contatada por alguns alunos, via *Whatsapp*, para esclarecer dúvidas que surgiram em relação à

interpretação de algumas afirmações. O processo de entrega e recebimento dos questionários durou 42 dias e, nesse ínterim, quatro questionários foram reenviados aos alunos, pois foram devolvidos de forma incompleta.

Quanto à postura da pesquisadora, primou-se por estar sempre à disposição dos alunos, independente de quantas vezes eles sentiram necessidade de esclarecer dúvidas; por não influenciar nas respostas, mas estar sempre à disposição para dirimir dúvidas; e por facilitar todos os trâmites de devolução dos questionários, visto que, para alguns, enviar um arquivo por e-mail configurou-se como uma tarefa difícil de ser realizada. Nesses casos, utilizou-se um serviço de entrega para buscar o instrumento na residência dos alunos.

### **Análise e Interpretação dos Dados**

A análise e a interpretação dos dados recolhidos por meio dos questionários foram desenvolvidas à luz da análise de conteúdo, alicerçada na proposta de Bardin (2016) que propõe a utilização da análise de conteúdo a partir de três fases essenciais, apresentadas anteriormente (cf. Estudo 2): pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

A pré-análise albergou a tabulação dos dados referentes às questões fechadas e a transcrição das questões abertas, seguida da escolha das categorias que emergem das questões norteadoras. A exploração do material se processou a partir da escolha do tema como unidade de registro das questões abertas. Assim sendo, o texto das questões abertas do questionário foi recortado em unidades de registro, agrupadas por temas (categorias iniciais) e, estes, em categorias finais. Quanto às questões fechadas, a categorização foi definida a priori, quando se estruturou os tópicos que deveriam ser contemplados no questionário. Esse processo contou com a colaboração de informações prévias obtidas com gestores, professores e equipe do NAPE, como forma de assegurar a credibilidade e a adequação do instrumento.

Essa consulta prévia, assim como a produção dos dados e sua posterior organização, fez parte do processo de análise dos resultados, premissa reforçada por Lüdke e André (1986, p. 45) ao lembrarem que “a análise está presente em vários estágios da investigação, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados”.

Para o processo de organização e tratamento dos dados utilizaram-se as potencialidades do software de análise de dados qualitativos, MAXQDA, versão 18.2. A utilização desse software facilitou e enriqueceu as tarefas relacionadas à análise do conteúdo, pois serviu a todas as fases do processo de análise qualitativa, da forma como é descrito por Miles, Huberman e Saldaña (2013).

Quanto às questões abertas, a primeira fase de organização e tratamento dos dados caracterizou-se pela importação e codificação das respostas por questão, seguida das variáveis de caracterização dos sujeitos. Procedeu-se, a seguir, à personalização e organização dos códigos e das variáveis atribuídas. Dado o pequeno número de perguntas abertas, as respostas foram categorizadas em categorias iniciais e finais, sem a necessidade de criar categorias intermediárias. Em relação às questões fechadas, a primeira fase da organização e tratamento dos dados caracterizou-se pela importação e codificação das opções definidas pelos alunos, seguida da tabulação das respostas. Dando prosseguimento, passou-se à construção das tabelas geradas a partir da tabulação dos dados, respeitando as categorias definidas na elaboração do questionário, e que serão especificadas a seguir.

Tabela 3

**Categorias iniciais e categorias finais**

<b>Categorias iniciais</b>	<b>Categorias finais</b>
Acesso à escola para alunos com deficiência.	<b>1. Acessibilidade arquitetônica na escola e sua implicação no processo de inclusão.</b>
Deslocamento nos espaços internos da escola.	
Mobilidade em situação de intempérie	
Relações sociais na escola.	<b>2. Inclusão social dos alunos com deficiência: relacionamentos favorecedores e limitadores do processo no cotidiano escolar.</b>
Atividades sociais na escola.	
Relações interpessoais entre alunos com e sem deficiência.	
Intervenções pedagógicas na perspectiva inclusiva.	<b>3. Processo de ensino-aprendizagem e inclusão: metodologias e práticas.</b>
Convívio e participação – condições para o desenvolvimento de novas habilidades.	
Avaliação – práticas diferenciadas que ressignificam os processos.	
Oportunidades de formação e trabalho pós Educação Básica.	<b>4. Inclusão na escola regular: por melhores oportunidades de socialização e por uma melhor qualidade de vida.</b>
Construção de valores para a vida a partir da vivência escolar.	
Relações interpessoais que preparam para a vida.	

*Nota.* Fonte: Dados oriundos dos questionários aplicados com os alunos (elaboração própria).

Depois de concluída a estruturação das categorias, passou-se à última fase do processo, que se constitui da interpretação dos conteúdos manifestos e latentes contidos no material coletado e que será detalhada no tópico a seguir.

## **Resultados e Discussão**

A fase de discussão dos resultados exige do pesquisador a tarefa de dar significado e validade aos dados recolhidos, por meio da inferência e da interpretação. Para tanto, é necessário um olhar que transcenda o conteúdo manifesto e busque desvelar o conteúdo latente, que se encontra oculto na mensagem imediatamente apreendida.

A inferência, segundo Bardin (2016), é um instrumento de indução para se investigarem as causas a partir dos efeitos. Para analisar as inferências, neste estudo, partiu-se das respostas dos alunos expressas no questionário. A interpretação, por sua vez, focou-se na busca pelo que se esconde sob a aparente realidade, ou seja, o que verdadeiramente significa o discurso enunciado. Para essa ação utilizou-se a triangulação de informações disponibilizadas por gestores e professores, aliadas às respostas dos alunos.

Neste trabalho, cujo foco está centrado nas perspectivas dos alunos com deficiência que se encontram incluídos na EJA e sobre como se sentem em relação ao processo de inclusão e à dinâmica inclusiva na escola regular noturna do estado do Ceará, optou-se por evidenciar sua visão sobre o tema, expressa nas respostas ao questionário proposto, cujos resultados são apresentados a seguir, tomando-se por base os quatro tópicos que correspondem às categorias finais e seus respectivos metatextos.

### *1. Acessibilidade arquitetônica na escola e sua implicação no processo de inclusão.*

Quando se discute acessibilidade na escola, um dos primeiros itens a serem pensados são os aspectos arquitetônicos, em especial as barreiras na edificação. No entanto, a acessibilidade arquitetônica envolve outros aspectos igualmente importantes, quais sejam: as barreiras urbanísticas, nos transportes e nas comunicações.

No Brasil, esses aspectos estão estabelecidos na Lei n. 10.098 (2000) e normatizados a partir da Norma Brasileira Regulamentadora (NBR) 9050, criada pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT, 2015). No Ceará, a acessibilidade em prédios e equipamentos públicos é fiscalizada pelo Departamento de Arquitetura e Engenharia do Estado do Ceará (DAE), vinculado à Secretaria da Infraestrutura (SEINFRA).

De acordo com o DAE, a acessibilidade em prédios e equipamentos públicos tem sido pauta prioritária no desenvolvimento de seus projetos, com a adoção de algumas soluções

como rampas de acesso, pisos podotáteis, elevadores e sanitários acessíveis, em caráter obrigatório (Decreto n. 31.287, 2013). Nesse decreto ficou estabelecido que todo edital de licitação ou termo de referência para projetos arquitetônicos de obras de construção, reforma e ampliação, a partir dessa data, obedeça às normas de Desenho Universal e também da ABNT, com suas devidas atualizações.

No caso das escolas participantes do estudo, todas são construções não muito recentes, cujas condições de acessibilidade física são comprometidas por terem sido concebidas em um tempo cujo paradigma da inclusão e da filosofia do desenho universal não constava dos projetos arquitetônicos dos edifícios públicos, como também não se considerava a presença de alunos com deficiência nessas escolas. Atualmente, com a mudança de paradigma em prol da inclusão, observou-se que todas as escolas envolvidas na pesquisa passaram por adaptações com vistas a atenderem, mesmo que de forma ínfima, ao princípio da universalização de acesso. Essas adaptações ocorreram nos prédios e tiveram por base a colocação de rampas e barras de apoio, assim como a adaptação de sanitários. No entanto, esse processo de acessibilização espacial não foi extensivo ao entorno, deixando uma lacuna para aqueles que necessitam de condições diferenciadas para se locomoverem com autonomia.

Os alunos, ao responderem ao questionário, confirmam as limitações relacionadas à acessibilidade arquitetônica na escola e em seu entorno, conforme apresentado na Tabela 4.

Tabela 4

**Grau de concordância e discordância dos 24 alunos em relação à acessibilidade arquitetônica nas escolas**

<b>Afirmações</b>	<b>DT</b> <b>%</b>	<b>D</b> <b>%</b>	<b>NCND</b> <b>%</b>	<b>C</b> <b>%</b>	<b>CT</b> <b>%</b>
1. Você consegue chegar à escola sem problema de mobilidade.	7 29,1%	9 37,5%	0 0%	8 33,3%	0 0%
2. Você consegue se deslocar dentro da escola sem dificuldade.	0 0%	5 20,8%	0 0%	11 45,8%	8 33,3%
3. Em caso de incêndio, você tem opções para sair da escola.	6 25%	13 54,1%	0 0%	5 20,8%	0 0%
4. Os banheiros da sua escola são acessíveis.	4 16,6%	10 41,6%	0 0%	7 29,1%	3 12,5%

*Nota.* DT = discordo totalmente; D = discordo; NCND = não concordo nem discordo; C = concordo; CT = concordo totalmente. Fonte: Dados oriundos dos questionários aplicados com os alunos (elaboração própria).

Em se tratando de acessibilidade arquitetônica no âmbito escolar, é possível afirmar que o impacto maior recai sobre os alunos com deficiência motora que fazem uso de cadeira de rodas, bengalas ou muletas para se locomoverem. Neste estudo, cujo número de alunos com deficiência motora alberga um percentual de 33,3% de respondentes, a dimensão



arquitetônica é um dado com escore significativo para a compreensão do processo de inclusão na EJA.

O primeiro item analisado trata da acessibilidade urbanística e envolve as dificuldades enfrentadas para se chegar à escola. Para 29,1% dos alunos, a dificuldade de acesso à escola é um problema de grandes dimensões, pois discordaram totalmente da assertiva, enquanto 37,5% discordaram, mas não totalmente. Somando esses percentuais, tem-se quase 67% dos alunos com dificuldade de acesso às dependências da escola. Esse percentual reflete um contexto marcado por barreiras arquitetônicas no entorno das escolas e se configura como um problema tanto para os alunos com deficiência motora como para os alunos com outras deficiências. Ao fazer o cruzamento desses dados com as informações de professores e gestores, têm-se como principais obstáculos ao acesso à escola: a distância das paradas dos transportes coletivos em relação à escola, a pavimentação das ruas que contornam os prédios e a ausência de faixas de pedestre e sinal sonoro nas ruas do entorno.

Considerando que a legislação atual determina a adequação dos espaços públicos, com vistas a atender as necessidades dos alunos com deficiência, nota-se que a acessibilidade arquitetônica ainda é um desafio e que exerce influência negativa no processo de inclusão desses alunos, pois acentua a limitação de autonomia para uma condição básica à aprendizagem presencial, que é chegar ao espaço escolar.

Em relação à acessibilidade arquitetônica dentro da escola, os pontos emblemáticos são as opções de saída da escola em caso de emergência e a acessibilidade nos banheiros. Quanto às opções de saída em caso de emergência, 25% dos alunos consideram que isso é um problema muito grave, 54,1% consideram que é grave e 20,8% não consideram um problema. Sobre essa questão, observou-se que nas escolas pesquisadas não há saídas de emergência; sua estrutura quase sempre conta com um portão de entrada de alunos e um portão de entrada de carros. Fora isso, todo o resto do espaço é circundado por muros altos ou grades, como forma de garantir a segurança da comunidade escolar. Em caso de incêndio, além da ausência de saídas de emergência, há uma carência no sistema e nos equipamentos que possibilitam um combate rápido ao fogo, assim como a inexistência de um programa de treinamento de professores e alunos quanto ao uso desses equipamentos.

Considerando que essa realidade traduz um problema real, buscou-se identificar o porquê de alguns alunos não o perceberem como tal e obteve-se como resultado o dado de que todos são alunos com deficiência intelectual, o que sugere que a percepção equivocada advém da própria limitação da deficiência.

Em relação aos banheiros, 58,2% dos respondentes concordam que os banheiros não são acessíveis. Na observação *in loco* foi possível constatar que há banheiros acessíveis nas escolas, mas, em sua quase totalidade, esses espaços não estão em condições adequadas de uso, o que explica a opinião dos alunos em relação ao item analisado. Por outro lado, a acessibilidade nos banheiros é mais significativa para quem tem essa necessidade específica, o que explica o percentual de alunos que concordam com o padrão existente em suas escolas.

De acordo com a pesquisa, o item de avaliação mais favorável em relação à acessibilidade arquitetônica é o que trata da mobilidade dentro da escola. Para 79,1% dos alunos é possível se deslocar dentro da escola sem dificuldade. Essa opinião é compartilhada por professores e gestores e reflete o processo de adaptação dos prédios mais antigos, a partir das deliberações contidas no Decreto n. 31.287 (2013) e que possibilitou às escolas terem seus espaços minimamente reestruturados para atender aos alunos com dificuldade de mobilidade.

Essas adaptações nas construções têm facilitado, cada vez mais, a acessibilidade dos alunos. Cumpre, pois, que essas mudanças sejam mantidas e preservadas, como reforça um dos alunos participantes da pesquisa, ao especificar o que gostaria de pedir aos outros alunos da escola:

(Aluno 3) Quero pedir aos colegas que tenha consciência e cuide dos espaços da escola, porque mesmo não fazendo falta para eles, são importantes para mim.

(Aluno 7) Eu sou aluno da EJA e peço ao diretor para reformar os banheiros, pois tenho dificuldade de usar o vaso sem lugar para me apoiar. Também tem o problema da pia, que é muito alta para um cadeirante. Sempre que vou usar acabo molhando a farda.

(Aluno 22) Eu sou cadeirante, estudo na EJA e gostaria que o núcleo gestor olhasse mais para os banheiros e para o caminho que vai para a quadra de esportes, pois eu tenho muita dificuldade de usar os dois. O banheiro precisa de barra no sanitário e o caminho para a quadra precisa ser acimentado.

Cumpre, também, reforçar que as ações em prol da acessibilidade arquitetônica não podem se restringir ao já realizado, pois as adequações implementadas ainda são muito básicas, ao se ter por parâmetro as possibilidades existentes e os benefícios advindos dessas adequações para o bem estar dos alunos com deficiência. Considerando que as barreiras arquitetônicas se constituem em um aspecto que dificulta o ingresso e a permanência nos sistemas inclusivos, é possível inferir que enquanto a escola está em processo de adaptação, a igualdade de oportunidades para os alunos com deficiência está sendo cerceada.

À vista do exposto, é importante destacar que a acessibilidade arquitetônica é um fator de suma importância para o pleno exercício da cidadania das pessoas com deficiência, na medida em que possibilita a locomoção autônoma e segura nos espaços construídos e favorece a participação social em ambientes diversos. Também é importante reforçar a relevância das escolas no processo de inclusão, pois as ações desenvolvidas em seus espaços propiciam a ampliação das relações sociais, beneficiando a todos os envolvidos e repercutindo em toda a sociedade.

## *2. Inclusão social dos alunos com deficiência: relacionamentos favorecedores e limitadores do processo no cotidiano escolar.*

Durante muito tempo perdurou a concepção de que o sistema de ensino em escolas especiais, com ênfase nas questões relacionadas à deficiência, era mais apropriado para os alunos com deficiência do que o ensino nas escolas regulares, com ênfase na dimensão pedagógica.

A partir da Declaração de Salamanca, em 1994, essa concepção, que já vinha sendo posta à prova por estudiosos do campo da educação e dos direitos humanos, é colocada em xeque e um novo princípio, no qual as pessoas com deficiência passam a ter o direito de serem educadas em escolas comuns, é estabelecido. Essa mudança de paradigma aliada a outros movimentos voltados para a forma como se vê e se interpreta a deficiência, faz com que a construção de uma sociedade inclusiva, mais que uma filosofia, transforme-se num “imperativo moral” (Omote, 2004, p. 299).

Tal concepção vai muito além da dimensão didático-pedagógica, tendo como ponto de destaque o convívio e a ação compartilhada, com vistas ao aperfeiçoamento da educação escolar e dos alunos com e sem deficiência, ou seja, a dimensão atitudinal no processo de inclusão é basilar, pois o relacionamento com os pares é fundamental para o desenvolvimento social das pessoas com e sem deficiência.

Com base nessa premissa se analisa, nesta categoria, as atitudes da comunidade escolar em relação à educação inclusiva, objetivando compreender como se processa a relação entre os estudantes incluídos e seus pares, não deficientes.

Pesquisas sobre a atitude como fator determinante no sucesso da educação inclusiva (Rodrigues, 2020; Pit-Ten Cate, Markova, Krischler, & Krolak-Schwerdt, 2018) demonstram que as atitudes de professores, gestores, pais e alunos são fundamentais para o sucesso da inclusão escolar, o que nos incita a pensar sobre a realidade local.

Para tanto, organizou-se um bloco de quatro afirmações que instigam os alunos respondentes a pensarem sobre a relação com a comunidade escolar. Essas afirmações estão especificadas na Tabela 5, como mostrado a seguir.

Tabela 5

**Grau de concordância e discordância dos 24 alunos sobre a relação com a comunidade escolar**

Afirmações	DT %	D %	NCND %	C %	CT %
1. Você se sente incluído na escola, sem qualquer problema ou restrição.	6 25%	8 33,3%	3 12,5%	7 29,1%	0 0%
2. Você participa ativamente nas atividades sociais da escola.	3 12,5%	3 12,5%	0 0%	11 45,8%	7 29,1%
3. As pessoas da escola tratam você de uma forma diferente dos outros alunos.	3 12,5%	13 54,1%	4 16,6%	3 12,5%	1 4,1%
4. Há pessoas na escola que o incomodam por causa da sua deficiência.	3 12,5%	6 25%	3 12,5%	9 37,5%	3 12,5%

*Nota.* DT = discordo totalmente; D = discordo; NCND = não concordo nem discordo; C = concordo; CT = concordo totalmente. Fonte: Dados oriundos dos questionários aplicados com os alunos (elaboração própria).

Ao observar a Tabela 5 é possível afirmar que há uma diluição maior nas questões relacionadas às barreiras sociais do que nas questões relacionadas às barreiras arquitetônicas; que as escolas investigadas vêm se adequando ao processo de inclusão, como indicam os percentuais de concordância em relação à participação ativa nas atividades sociais (>70%) e ao tratamento igualitário dispensado aos alunos pela comunidade escolar (>60%); mas que há entraves nas relações entre os alunos incluídos e alguns membros da comunidade escolar, como mostram os percentuais de discordância em relação ao sentimento de se sentirem incluídos sem restrição (>50%) e em relação a se sentirem incomodados por causa da deficiência (50%).

Sobre o sentimento dos alunos em relação ao processo de inclusão, 58,3% declararam que não se sentem incluídos plenamente, enquanto 12,5% não manifestaram uma opinião formada e 29,1% declararam sentir-se incluídos, mas não de forma plena, visto que não concordaram totalmente com a afirmação. Em relação aos alunos que não manifestaram uma opinião formada, a premissa é de que eles não se percebem ou não querem se perceber como alunos em inclusão. Essa premissa foi construída a partir do cruzamento das informações relacionadas ao tipo de deficiência dos alunos que não concordam nem discordam das afirmações, acrescidas de informações dos professores, cujo resultado indicou serem esses alunos aqueles que apresentam as deficiências mais leves no grupo participante do estudo.

Em relação à participação ativa nas atividades sociais da escola, 74,9% concordam com a assertiva, enquanto 25% não se sentem partícipes ativos. Esse significativo percentual de concordância indica uma aceitação social da deficiência pela maioria da comunidade escolar, com vistas à equiparação de oportunidades e promoção da justiça. O mesmo ocorre quando se analisa a percepção dos alunos em relação à forma como são tratados no cotidiano. Nesse aspecto, 66,6% não sente que é tratado diferente por ser deficiente, enquanto 16,6% não tem opinião formada e 16,6% sente que é tratado de forma diferente por ser deficiente. Em relação aos alunos que se sentem tratados de forma diferente, considera-se que pode ser uma ação resultante das condições pessoais e corporais do aluno, como também o reflexo de uma posição resistente à diversidade.

A dimensão mais emblemática nessa categoria diz respeito à opinião expressa de 50% dos alunos, que se sentem incomodados por outras pessoas por causa da sua deficiência. Essa questão alia-se ao fato de que os alunos jovens se tornam mais vulneráveis ao clima social vivenciado na escola (Wang & Holcombe, 2010). Se essa questão é difícil para os alunos sem deficiência, é ainda mais pungente para os alunos com deficiência.

Ao se buscar pesquisas relacionadas aos sentimentos dos alunos incluídos, identificou-se que poucas pesquisas se concentram nessa área, cuja opção prevalece para pesquisas que tratam da relação entre inclusão e resultados acadêmicos. Um estudo que se destacou foi a pesquisa de Stiefel, Shiferaw, Schwartz e Gottfried (2018), realizada no maior distrito educacional dos Estados Unidos – Nova Iorque. Dentre os resultados relatados, dois chamaram mais atenção para este estudo: 1. os estudantes com distúrbios emocionais e outros problemas de saúde se sentem mais incluídos pelos adultos do que pelos colegas; 2. esses sentimentos não diferem muito do espaço onde estão inseridos, embora se reconheça que há limitações em relação a esse dado.

Para McDougall, DeWit, King e Miller (2004), as atitudes negativas dos pares vêm na contramão do processo de inclusão escolar e são, geralmente, reconhecidas como a principal barreira para a inclusão plena de crianças e jovens com deficiência. Sobre essa questão, um aluno com deficiência moderada fez o seguinte pedido aos colegas:

(Aluno 14) Eu quero pedir para os colegas não ficarem cochichando quando eu chego perto, pois eu sei que estão falando de mim. Eu queria muito ouvir direito e poder conversar com todo mundo, mas eu não posso.

Num esforço de desvelar outros aspectos inerentes ao processo de inclusão escolar, fez-se um cruzamento entre algumas variáveis relacionadas ao perfil dos alunos e as percepções relacionadas às barreiras sociais. O resultado mostrou que as barreiras sociais,

neste estudo, independem das variáveis de idade, sexo e raça, mas têm uma relação com o tipo de deficiência, donde os alunos com deficiência intelectual foram os que mais sinalizaram para o tratamento diferenciado e a atitude desagradável de algumas pessoas no tocante à deficiência. Esse dado tem duas variáveis: o número de alunos com DI no universo investigado (54,1%) e a própria condição da deficiência, que ainda traz em seu bojo algumas resistências por parte da sociedade.

### *3. Processo de ensino-aprendizagem e inclusão: metodologias e práticas.*

A escola regular trabalha com a produção e reprodução do saber universal, com vistas a ampliar os conhecimentos que os alunos trazem para a sala de aula, provenientes de suas vivências pessoais, sociais e culturais.

No processo pedagógico desenvolvido na escolar regular, a construção do conhecimento parte de objetivos explícitos, em períodos de tempo pré-determinados, com intencionalidades estruturadas para atender ao fim a que se propõem. Esse processo envolve decisões institucionais sobre metodologia, recursos didático-pedagógicos, processos de avaliação, e possibilita a alunos e professores fazerem algumas escolhas, que são limitadas pela função social reguladora da escola.

A presença do aluno com deficiência na escola demanda alterações em todas as áreas do sistema escolar, primordialmente nos procedimentos de ensino, na estrutura curricular, e no processo de avaliação. Estudos como o de Dias (2018) e Martinelli (2016) destacam o ensino colaborativo, que envolve o trabalho conjunto entre professores especialistas em educação especial e professores não especialistas, como estratégia para favorecer a inclusão, pois o resultado dessa prática possibilita mudanças tanto nas percepções quanto nas atitudes dos professores envolvidos, no que concerne ao planejamento e ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas; Martinelli (2016) também pesquisou a aprendizagem colaborativa ou aprendizagem cooperativa entre os alunos, chegando à conclusão de que o desenvolvimento de “[...] diálogo e interação entre os alunos, possibilitou aos alunos com NEE a superação de dificuldades em realizar as atividades propostas” (p. 85). Nessa mesma perspectiva, Cunha e Uva (2016) alertam para a importância do trabalho colaborativo entre alunos no contexto escolar, como uma alternativa de melhoria do processo ensino-aprendizagem para todos os alunos, indistintamente.

Destarte, a escola regular inclusiva tem que superar o modelo conservador de ensinar, para poder atender a todos, indistintamente. Esse processo de superação não pode se restringir a soluções pedagógicas paliativas e imediatistas, que tenham por foco adaptar currículos,

atividades e avaliações para os alunos incluídos. É necessário que as práticas sejam recriadas; que as concepções sejam ressignificadas; que o professor tenha condições de planejar atividades diversificadas para todos os alunos, dando-lhes oportunidade de escolher livremente as que melhores atendem suas necessidades e interesses; que novas formas de avaliar, não maniqueístas, sejam desenvolvidas; que os alunos sejam incentivados a desenvolverem práticas mais colaborativas.

Para tanto, faz-se necessário um modelo de gestão escolar participativa e descentralizada, que tenha o apoio de profissionais especialistas em educação e que possibilite ao professor tomar decisões pedagógicas com mais autonomia, sem que isso se configure em práticas espontaneístas. Precisa, ainda, contar com o apoio de um atendimento especializado, que possibilite aos alunos encontrar caminhos para superar as barreiras impostas pela deficiência.

Todas essas possibilidades e necessidades ainda não estão plenamente concretizadas nas escolas, como foi apresentado na pesquisa com os gestores e professores e repercutem diretamente no processo de ensino-aprendizagem inclusivo, como indicam as respostas dos alunos, apresentadas na Tabela 6.

Tabela 6

**Grau de concordância e discordância dos 24 alunos sobre o processo de ensino e aprendizagem**

<b>Afirmações</b>	<b>DT %</b>	<b>D %</b>	<b>NCND %</b>	<b>C %</b>	<b>CT %</b>
1. Os professores explicam os assuntos de forma que você compreenda.	0 0%	3 12,5%	1 4,1%	11 45,8%	9 37,5%
2. Os professores realizam atividades inovadoras durante as aulas.	3 12,5%	8 33,3%	0 0%	7 29,1%	6 25%
3. Você é estimulado a emitir opiniões durante as aulas.	1 4,1%	3 12,5%	1 4,1%	11 45,8%	8 33,3%
4. Há formas diferenciadas de avaliar a aprendizagem em sua turma.	4 16,6%	10 41,6%	1 4,1%	9 37,5%	0 0%

*Nota.* DT = discordo totalmente; D = discordo; NCND = não concordo nem discordo; C = concordo; CT = concordo totalmente. Fonte: Dados oriundos dos questionários aplicados com os alunos (elaboração própria).

Os dados apresentados na Tabela 6 indicam que o item com maior índice de posicionamentos discordantes é a avaliação. Neste item, 16,6% discordam totalmente da assertiva e 41,6% discordam, perfazendo um total de discordância de 58,2%, enquanto 37,5% concordam que há formas diferentes de avaliação e 4,1% não sabem responder.

Esse é um dado curioso, pois habitualmente a avaliação da aprendizagem é o item que apresenta menor índice de dificuldade por parte dos professores ao discutirem as alterações necessárias ao processo de inclusão. No estudo 3, ao se tratar das ações necessárias ao

fortalecimento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência nas turmas de EJA, o item referente à avaliação ficou no grupo das ações que menos preocupam os professores. O que se vê com maior frequência é a preocupação dos professores no que concerne às adequações relativas às práticas pedagógicas, donde infere-se que, em relação à avaliação, os professores sentem-se mais capacitados e seguros. Assim sendo, uma questão se faz presente: por que mais de 50% dos alunos não têm essa percepção, visto que não identificam formas diferentes de avaliação da aprendizagem em suas turmas?

Uma primeira análise sobre essa questão, ao se cruzar as impressões dos alunos com as unidades escolares em que se encontram inseridos, é de que os percentuais de impressões positivas e negativas estão diretamente ligados ao perfil da unidade escolar onde os alunos estudam: em algumas unidades já existem práticas avaliativas que consideram as aprendizagens e os tempos de cada aluno enquanto, em outras, se mantêm as práticas avaliativas mais tradicionais, a partir de instrumentos formais, com foco nos resultados.

Uma segunda análise remete ao modelo de educação ainda vigente na atualidade, cuja avaliação é uma prática alicerçada no princípio da classificação agregada a um papel disciplinador, prática que precisa ser desconstruída, em favor de uma avaliação formativa que, de acordo com Perrenoud (1999, p. 103) é o tipo de avaliação “[...] que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo”.

Sobre essa questão, destaca-se que a avaliação deve ter por finalidade primordial conhecer para intervir, com vistas à obtenção de respostas educativas mais significativas, que possibilitem o desenvolvimento dos alunos. Em uma proposta de educação inclusiva, a avaliação deve ser processual permitindo ao professor estabelecer dificuldades e possibilidades dos alunos, com o objetivo de utilizar tais informações para readequar sua ação pedagógica. De acordo com as argumentações de Luckesi (2018, p. 113) “na avaliação, nós não precisamos julgar, mas sim diagnosticar e encontrar modos de agir que tragam soluções adequadas e satisfatórias para os impasses do cotidiano e para a aprendizagem dos nossos estudantes”.

Uma terceira análise remete aos conflitos que os professores vivem em relação à avaliação dos alunos com deficiência, subjetivados pelas políticas de inclusão. De acordo com Pieczkowski (2018, p. 1617), muitos professores têm receio de que “recaia sobre eles a suspeita da incompetência ou pela influência de concepções históricas que fazem olhar para esses estudantes como sujeitos frágeis, desprotegidos”. Em decorrência e por não saber como



agir, avaliam os alunos com a nota média para aprovação, em especial os alunos com DI. Dessa forma, “tanto os professores como esses estudantes se tornam invisíveis” (Pieczkowski, 2018, p. 1617).

Considerando que a avaliação define e é definida pelos processos de ensino e aprendizagem, ao se discutir a avaliação, discute-se paralelamente o desempenho do trabalho do professor, pois se a avaliação tem por meta identificar como o aluno está se desenvolvendo em relação à aprendizagem, é preciso avaliar como o processo de aprendizagem está se processando. Dito isto, e cruzando os dados que envolvem a realização de atividades inovadoras durante as aulas com as formas diferenciadas de avaliar a aprendizagem, observa-se que há uma aproximação no que dizem os alunos, donde infere-se que se as práticas pedagógicas não são inovadoras, a avaliação tampouco pode ser.

Outro item de análise diz respeito ao desenvolvimento das aulas. Em relação a esse item, é importante que os professores proponham dinâmicas de apresentação do conteúdo de forma que todos os alunos compreendam. Para tanto, é necessário buscar estratégias de ensino que ampliem as experiências de aprendizagem. De acordo com os alunos, o trabalho pedagógico atende bem às suas necessidades, pois a quase totalidade dos respondentes (83,3% - sendo 37,5% com concordância total e 45,8% com concordância) afirmam que os professores explicam os assuntos de forma compreensível para eles.

Entende-se, pois, que os professores das escolas pesquisadas, a despeito das dificuldades já pontuadas (cf. Estudo 3), estão imbuídos da responsabilidade, que lhes é inerente, de desenvolver o conteúdo de forma a possibilitar a aprendizagem de todos os alunos, de acordo com suas experiências, por meio de uma metodologia satisfatória, cujas práticas didáticas sejam diversificadas, com currículo flexível e diferentes formas de avaliação.

Quando perguntados sobre a existência de atividades inovadoras durante as aulas, observou-se que há uma diluição das impressões dos alunos, com tendência maior para a concordância. Tal observação é comprovada ao se comparar a discordância total (12,5%) com a concordância total (25%) e a discordância (29,1%) com a concordância (33,3%). Com o intuito de melhor compreender essa diluição, fez-se um cruzamento entre as respostas dos alunos e o tipo de deficiência, donde obteve-se a informação de que os alunos que concordaram com a assertiva são, majoritariamente alunos com DI e deficiência motora, enquanto a maioria que discordou tem DI ou baixa audição. A seguir, fez-se um cruzamento desta informação com os depoimentos dos professores, no que concerne às dificuldades

relacionadas ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem (cf. Estudo 3), donde chegou-se à conclusão de que os professores enfrentam uma dificuldade maior em criar atividades inovadoras para os alunos com DI e baixa audição, reflexo do processo de formação deficitário. Tal assertiva é corroborada pelo seguinte pedido:

(Aluno 2) Olá professores, eu gosto muito de vocês, mas tem horas que eu não consigo entender as matérias, porque eu tenho problema de audição e não entendo o que vocês falam. Se tivesse umas aulas com cartaz ou na informática, era melhor porque eu podia ler.

(Aluno 14) Eu quero pedir aos professores para não falarem de costas para mim, pois eu escuto pouco e quando eles estão de costas eu não consigo entender nada.

Admite-se, ainda, a possibilidade de os alunos com deficiência intelectual se sentirem intimidados para exporem seu pensamento visto que, de acordo com Maturama e Mendes (2017), é frequente os alunos com DI incluídos na escola regular sofrerem *bullying* ou sentirem-se excluídos por apresentarem dificuldades de aprendizagem. Com base no exposto e embasada nos estudos de Padilha (2017) reforça-se que é de fundamental importância para a inclusão de alunos com DI se pensar sobre a realidade sentida e vivida e, a partir dessa premissa, desenvolver um trabalho pedagógico condizente com a evolução de cada aluno.

Considerando que no processo de inclusão a escola precisa adaptar-se pedagogicamente à necessidade específica de cada aluno, é de suma importância que os professores sejam capacitados para utilizar recursos variados em suas aulas, pois tais recursos favorecem a aprendizagem, uma vez que possibilitam a democratização dos conhecimentos no contexto em que o aluno está incluído.

Para concluir, analisa-se a percepção dos alunos acerca do nível de interação durante as aulas. Em relação ao item, 45,8% confirmam que há interação, e 33,3% confirmam totalmente a mesma opinião, o que totaliza quase 80% de concordância. Tal percentual indica que há um esforço dos professores em incentivarem seus alunos a interagirem durante as aulas. Não é possível precisar, no entanto, se essa interação se dá em maior ou menor escala quando comparada com o nível de interação com os alunos sem deficiência. De acordo com Silva e Aranha (2005) a interação professor e aluno com deficiência está progredindo quando comparada com estudos desenvolvidos na década de 1980, cujos resultados indicavam que a interação entre professor e aluno com deficiência era mais negativa e corretiva do que com alunos sem deficiência.

Com base no exposto, infere-se que as práticas pedagógicas na escola regular voltadas para o aluno com deficiência estão avançando, mas ainda não se pode dizer que respondem às necessidades particulares de cada aluno. Para tanto, há que se buscar uma maior compreensão do processo de inclusão escolar, com vistas ao estabelecimento de estratégias e recursos pedagógicos a serem utilizados (Matos & Mendes, 2015); há que se possibilitar a discussão e a reflexão entre professores e profissionais com formação mais específica em EE, com vistas a uma melhor estruturação das práticas pedagógicas (Vilaronga & Mendes, 2014); há, ainda, que se planejar atividades que possibilitem a discussão sobre as características que nos fazem iguais e diferentes uns dos outros, com vistas a minimizar atitudes de rejeição ao aluno com deficiência ou atitudes geradoras de solidão (Santos & Martins, 2015).

#### *4. Inclusão na escola regular: por melhores oportunidades de socialização e por uma melhor qualidade de vida.*

O adulto que retorna à escola para concluir a Educação Básica tem por objetivo a inserção no mundo do trabalho, a conquista da autonomia, a melhoria profissional ou a complementação de renda. Os jovens e adultos querem estar mais aptos ao mundo do trabalho, mas falta-lhes qualificação e, conseqüentemente, oportunidades de exercer plenamente sua cidadania. Contudo, esses mesmos motivos os levam, às vezes, a desistir dos estudos, por não encontrarem na escola um currículo que esteja em consonância com suas necessidades.

No caso dos alunos com deficiência, as dificuldades são ainda maiores, pois além de perpassarem pelo contexto escolar, perpassam também pelo contexto laboral, donde se constata dificuldades como: habilitação deficitária dos profissionais de recursos humanos para recrutamento e seleção de pessoas com deficiência (Lorenzo & Silva, 2017); diferença de remuneração (Becker, 2019); baixo nível de qualificação dos candidatos e conseqüente contratação para cargos mais simples, obstáculos relacionadas à acessibilidade nos transportes e nas edificações, assim como barreiras culturais e questões internas que levam as pessoas com deficiência a não se considerarem capazes de realizar determinados trabalhos mesmo dentro do seu potencial laboral (Hammes & Nuernberg, 2015). Todas essas dificuldades são reflexo das construções sociais excludentes que associam deficiência com incapacidade, e que acabam por estigmatizar essa parcela da sociedade em vários aspectos de sua vida (Monteiro de Castro, Amaral, & Borges, 2017).

Em seqüência destaca-se que, no que concerne à inserção no mercado de trabalho, a falta de escolarização é um fator de dificuldade, tal como o é a própria escolaridade, pois

acaba criando expectativas não condizentes com a realidade, segundo mostram as contribuições dos alunos que colaboraram com esse estudo, apresentadas na Tabela 7.

Tabela 7

**Grau de concordância e discordância dos 24 alunos sobre inclusão, oportunidades laborais e qualidade de vida**

<b>Afirmações</b>	<b>DT %</b>	<b>D %</b>	<b>NCND %</b>	<b>C %</b>	<b>CT %</b>
1. O que você está estudando te permitirá continuar seus estudos e te ajudará no mercado de trabalho.	0 0%	4 16,6%	13 54,1%	7 29,1%	0 0%
2. Na escola você está desenvolvendo habilidades que irão ajudá-lo no mercado de trabalho.	1 4,1%	7 29,1%	7 29,1%	6 25%	3 12,5%
3. Na escola você está aprendendo a defender seus direitos e a cumprir seus deveres.	0 0%	3 12,5%	1 4,1%	7 29,1%	13 54,1%
4. Na escola você está aprendendo a conviver com pessoas diferentes, em diferentes situações.	0 0%	0 0%	3 12,5%	11 45,8%	10 41,6%

*Nota.* DT = discordo totalmente; D = discordo; NCND = não concordo nem discordo; C = concordo; CT = concordo totalmente. Fonte: Dados oriundos dos questionários aplicados com os alunos (elaboração própria).

Quando se pensa na relação entre o processo de inclusão na escola regular, as oportunidades advindas desse processo e a qualidade de vida dos alunos com deficiência, estar apto para ingressar no mercado de trabalho se destaca como um dos pontos de relevância para a melhoria de sua qualidade de vida. Assim sendo, e com o intuito de desvelar o tema, a primeira intenção foi buscar compreender a relação entre a vivência escolar, a possibilidade de continuar os estudos em um curso superior ou técnico e a inserção no mercado de trabalho.

De acordo com as respostas dos alunos, mais de 50% não têm opinião formada sobre a questão. Considerando que 79,1% dos alunos participantes do estudo são trabalhadores, ou seja, já estão no mercado trabalho formal ou informal e considerando as pesquisas que analisam as dificuldades das pessoas com deficiência em relação à inserção no mercado de trabalho referenciadas neste estudo (Becker, 2019; Castro, Amaral, & Borges, 2017; Lorenzo & Silva, 2017; Hammes & Nuernberg, 2015), a opção por não concordar, nem discordar, denota certa falta de perspectiva nas possibilidades do que a escola pode oferecer e do que o mercado pode acolher. Somando-se a esse contexto a realidade do mercado de trabalho brasileiro, que alberga cerca de 13 milhões de pessoas sem emprego, sendo quase 1/3 com idade entre 18 e 24 anos (Agência IBGE Notícias, 2019), tem-se um quadro com poucas perspectivas para os alunos trabalhadores com deficiência. Esse quadro se agrava para as pessoas com deficiência não física, mesmo em países com uma economia mais estável que o Brasil. Um exemplo são os dados apresentados pelo Canadá, que indicam um percentual de

67,6% a 77% de desemprego entre as pessoas com deficiência não física, nas quais se incluem as pessoas com DI (Statistique Canada, 2017).

Ainda sobre o primeiro item, cerca de 30% dos alunos concordam que o momento vivido na escola lhes permitirá continuar seus estudos, assim como os ajudará no mercado de trabalho, enquanto 16,6% discorda dessa possibilidade. Não houve, no item, concordância total nem tampouco discordância total. Esses percentuais sinalizam que, mesmo vivendo em um contexto com poucas perspectivas, a educação ainda é um fator que proporciona esperança de crescimento profissional entre as camadas mais carentes da população.

O segundo item trata do desenvolvimento de habilidades proporcionadas, a partir da vivência escolar, que irão favorecer os alunos com deficiência no mercado de trabalho. Neste item, a opção por não concordar nem discordar diminui, enquanto aumenta o número de respondentes que concordam assim como o número de respondentes que discordam. No que concerne aos alunos que não concordam nem discordam da assertiva, apresenta-se a possibilidade de que eles não tenham clareza sobre que habilidades são mais necessárias de serem desenvolvidas na escola com vistas ao mercado de trabalho.

Entre os alunos que concordam e discordam da assertiva, ao se cruzar com o tipo de deficiência, tem-se um percentual de quase 60% de alunos com DI. Considerando que na maior parte dos casos os alunos com esse padrão de deficiência apresentam dificuldades no raciocínio abstrato, problemas de memória, fraca aprendizagem com o erro, baixa tolerância à frustração, dificuldade de concentração, infere-se que em algumas unidades escolares essas habilidades estão sendo mais bem trabalhadas do que em outras. Aos alunos que têm acesso ao AEE, atividades voltadas para o desenvolvimento da atenção, concentração e interação são mais acessíveis. No caso da EJA, as ações ficam restritas às iniciativas dos professores, que contam com limitações inerentes a material didático e formação, entre outras, que vão sendo superadas a partir do trabalho colaborativo entre professores e gestores.

No terceiro item, que trata da formação para a cidadania, há um alto índice de concordância dos alunos de que a escola favorece tal aprendizado (29,1% concordam e 54,1% concordam totalmente), o que é um indicativo positivo, visto que esse é um dos pressupostos da escola inclusiva. Tal percepção está em consonância com a própria dimensão política da EJA, que busca respeitar a identidade cultural do aluno e o considera sujeito no processo educativo, como também com a dimensão política que permeia a profissão do professor, cuja formação passa, incondicionalmente, pelas ideias de Paulo Freire, um defensor do respeito ao

universo cultural de cada indivíduo e da ampliação da consciência crítica como forma de promover a transformação da sociedade.

Nessa dimensão, Muñiz (2020) destaca como questão fundamental a necessidade de se evoluir para um currículo culturalmente com menos distorções, no qual a diversidade tenha um lugar de excelência, e que possibilite aos alunos compreenderem as nuances envolvidas nas questões políticas, culturais, econômicas e trabalhistas que permeiam as construções sociais. Do exposto concebe-se que a formação para a cidadania pressupõe uma ação transversal em todos os momentos vivenciados na escola, ou seja, educar para a cidadania deve ser um projeto central e não uma ação complementar, pois só assim os alunos compreenderão o real significado de ser cidadão e incorporar essa compreensão para a vida (Parareda-Pallarrès, Simó-Gil, Domingo-Peñafiel, & Soler-Mata, 2016).

O último item da investigação envolve a aprendizagem numa dimensão relacional. Quando solicitados a avaliar o nível de concordância ou discordância sobre as relações interpessoais propiciadas pela dinâmica escolar, 45,8% dos alunos concorda e 41,8% concorda totalmente que a escola possibilita a convivência com pessoas diferentes, em situações diversas do cotidiano, o que é outro indício positivo, pois a socialização, assim como a formação para a cidadania, é um princípio chave do processo inclusivo. Esse perfil reflete, igualmente, outra dimensão de destaque na EJA, a dimensão social, visto que a experiência de vida dos adultos favorece a interação com os jovens, transformando a sala de aula em um espaço natural de troca e apropriação de saberes. Esses saberes, por sua vez, favorecem as relações no mundo do trabalho, que se constitui um dos objetivos basilares do público da EJA.

Considerando que o maior número de participantes da pesquisa são alunos com DI, cuja deficiência é caracterizada, de acordo com a Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AADID, 2010, p. 1) por “[...] importantes limitações, tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, expresso nas habilidades conceituais, sociais e práticas e tem início antes dos 18 anos de idade”, o padrão de concordância supra citado chama a atenção. Com base no contexto pesquisado, corrobora-se com Letscher, Paré, Parent, Point e Beaulieu (2015) ao destacarem que a junção entre educação e emprego é um caminho para a promoção da participação social de pessoas com DI, assim como o são os contextos de interação em que esses alunos são considerados pessoas dotadas de flexibilidade e agentes de suas próprias ações (Mieto, Barbato, & Rosa, 2016).

Do exposto, é importante se pensar em ações que valorizem positivamente as representações sociais da escola como um lugar que gera saberes e possibilita um futuro melhor a seus educandos, mas também é importante que tais ações sejam compatíveis com a realidade dos alunos, que precisam de um trabalho que lhes permita promover seu sustento e de sua família.

### **Considerações Finais**

Neste estudo buscou-se apresentar, numa dimensão abreviada, a realidade vivida pelos alunos com deficiência incluídos em turmas de EJA da escola pública do estado do Ceará e as perspectivas que têm em relação à escola nas dimensões arquitetônica, relacional, pedagógica, e de preparação para a vida laboral.

Mediante as contribuições apresentadas durante a pesquisa, cujo objetivo é conhecer as perspectivas dos alunos com deficiência que se encontram incluídos na EJA, sobre como veem o processo de inclusão na escola regular noturna do estado do Ceará e como se sentem em relação à dinâmica inclusiva, fica evidente que dúvidas e dissensos em relação ao processo de inclusão na escola regular permeiam o ambiente escolar; no entanto, é primordial que gestores e professores estejam atentos ao sujeito mais importante desse processo, o aluno, que é o maior interessado em seu processo de escolarização, seja na escola comum, seja na especial. Assim sendo, todas as dimensões do trabalho pedagógico devem considerar seus sentimentos e suas necessidades assim como sua inserção ativa no processo de aprendizagem.

Para um melhor detalhamento do estudo, três objetivos específicos foram definidos: 1. Compreender como vem se dando o processo de inclusão na escola regular a partir do olhar do aluno; 2. Identificar a percepção dos alunos em relação às dimensões arquitetônica, relacional e pedagógica da sua unidade escolar, com vistas à efetivação do processo de inclusão; 3. Estabelecer, com base na visão dos alunos, como a escola regular pode oferecer-lhes condições propícias para a construção de uma vida com mais qualidade.

Definidos os objetivos, elegeu-se o estudo de caso como método de investigação e a análise de conteúdo como fundamento para a análise e interpretação dos dados recolhidos. Neste processo foram fundamentais as contribuições de Bardin (2016), Yin (2010), Günther (2003), Cañadas & Sánchez-Bruno (1988), Lüdke e André (1986), entre outros, no que concerne à elucidação do método de investigação, dos instrumentos de recolha de dados e do tratamento dos dados recolhidos.

Em se tratando de alunos com deficiência que estão incluídos na EJA, duas formas de desigualdade são identificadas: a desigualdade física e a desigualdade moral ou política. Na perspectiva deste estudo, defende-se que nenhuma forma de desigualdade que lesione o princípio da igualdade é aceitável, independentemente de sua origem física ou social.

De posse dessa premissa, e tomando por base as contribuições dos alunos participantes da pesquisa, conclui-se que o processo de inclusão na escola regular, em especial no turno noturno, ainda está aquém do desejado e do realizado nos demais turnos. Um dos divisores de água nesse contexto é a inexistência do AEE para os alunos do turno noturno, pois limita as possibilidades dos alunos com deficiência à ação do professor, e esta, por sua vez, está condicionada a fatores como formação, recursos, apoio dos gestores, entre outros.

Os alunos com deficiência incluídos na EJA têm o direito de encontrar um espaço que os acolha, lhes permita desenvolver suas potencialidades e buscar sua emancipação enquanto cidadão de direito, mesmo considerando que o pleno atendimento de suas necessidades está relacionado diretamente ao grupo a que se pretende atender, ou seja, acessibilizar para um deficiente auditivo impõe exigências diferentes de acessibilizar para um deficiente visual.

Neste estudo, cujo público alberga alunos com deficiência intelectual, motora e auditiva, os resultados mostram que, em relação à dimensão arquitetônica e urbanística, a avaliação indica um padrão deficitário, posto que nas áreas de acesso à escola não há intervenções e nas áreas internas das escolas só foram feitas pequenas intervenções estruturais para atender mais diretamente aos alunos cadeirantes. Para os alunos com deficiência auditiva não há nenhuma indicação de sinal luminoso, que é um item básico para locomoção segura, assim como também não placas de sinalização. Se a escola não dispõe de uma estrutura física que possibilite a mobilidade com conforto, liberdade e segurança, não há inclusão plena.

O segundo item de avaliação diz respeito à acessibilidade atitudinal. As barreiras atitudinais estão presentes nas ações mais simples do cotidiano: nos transportes públicos, no trânsito, nos estacionamentos e na própria falta de informação sobre como interagir com as pessoas com deficiência. Para promover a inclusão escolar, a condição primordial é que corpo gestor, docente e demais funcionários da escola estejam preparados para atender aos alunos com deficiência e para incentivar, nos demais alunos, o respeito e a aceitação por seus pares com deficiência. Essa demanda se configura como um desafio duplo, visto que as barreiras atitudinais às vezes vêm das pessoas sem deficiência, mas também vêm das próprias pessoas com deficiência, que se sentem ofendidas com atitudes assistencialistas. Em ambos os casos, é



necessário o apoio de profissionais capacitados para facilitar a relação da pessoa com deficiência e o meio.

Na percepção dos alunos, ainda é significativa a atitude de marginalização em relação à deficiência, expressa na forma como afirmam ser ‘incomodados’ pelos alunos não deficientes. Tal fato reforça a necessidade de um acompanhamento sistematizado para os alunos do turno noturno. Enquanto não se tem esse apoio, é importante que as barreiras não sejam vistas como obstáculos, mas sim como desafios a serem superados.

Em relação ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência, o ponto de tensão apresentado pelos alunos é a avaliação, pois ainda é prática corrente nas escolas participantes do estudo um modelo de avaliação centrado na prova, embora se reconheça o esforço dos professores em adaptar os instrumentos de avaliação, considerando as deficiências dos alunos e uma notável preocupação em buscar metodologias de desenvolvimento do conteúdo compatíveis com as formas como o aluno com deficiência realiza a aprendizagem.

No que concerne à qualidade de vida e as possibilidades de inserção no mercado de trabalho dos alunos com deficiência que estudam nas turmas de EJA, a escola é reconhecidamente eficiente na formação cidadã, mas tem dificuldade em preparar o aluno para o mundo do trabalho, pela própria contingência da realidade brasileira.

A partir das considerações apresentadas no decorrer deste estudo, é possível afirmar que vários fatores podem ser identificados como obstáculos à inclusão na EJA. No entanto, com o fito de superar tais obstáculos, é necessária uma atuação conjunta de todos os sujeitos que direta ou indiretamente exercem influência sobre tais fatores, a saber: legisladores, gestores da esfera pública, comunidade escolar (educadores e educandos), familiares, profissionais de apoio, possibilitando a todos um lugar de fala e uma ação compatível com suas competências.

Com base na complexidade do tema e em sua abrangência social, concebe-se a necessidade de alargar o universo das pesquisas sobre os sentimentos e as necessidades dos alunos com deficiência nas instituições escolares de ensino regular, a partir de seus lugares de fala, donde se sugere: explorar as vivências inclusivas dos alunos com deficiência nas escolas de ensino regular diurna; analisar o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência egressos das escolas especiais e das escolas regulares; desenvolver um estudo comparativo que envolva experiências dos alunos da EJA no estado do Ceará e em outros estados do país; pesquisar os percursos laborais dos alunos com deficiência egressos da EJA.

Em relação a este estudo, considera-se como contribuições mais significativas: a discussão sobre a experiência de educação inclusiva na EJA, a partir da experiência vivida pelos alunos com deficiência; a apresentação da realidade do aluno trabalhador com deficiência na escola pública do estado do Ceará nas dimensões arquitetônica, relacional, pedagógica e laboral; e todo o material disponibilizado, fruto da pesquisa desenvolvida, que pode servir de referencial teórico e de fonte de dados para os profissionais envolvidos no processo de inclusão na escola. Tais contribuições são basilares para se conhecer com mais propriedade o processo de inclusão na escola pública cearense, como também amplia as opções de desenvolvimento de novas pesquisas.

### Referências

- ABNT NBR 9050, de 11 de setembro de 2015. Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Recuperado de <http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/pfdc/temas/inclusao-de-pessoas-com-deficiencia/legislacao/abnt-nbr-9-050-2015/view>
- Agência IBGE notícias (2019, abril 30). *Desemprego sobe para 12,7% com 13,4 milhões de pessoas em busca de trabalho* [Portal]. Recuperado de <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/24283-desemprego-sobe-para-12-7-com-13-4-milhoes-de-pessoas-em-busca-de-trabalho>
- Alvarenga M. S., & Santos, C. (2020). Egressos da EJA no ensino superior e a política de cotas da UERJ: entre desafios e possibilidades. *Jornal de Políticas Educacionais*, 14(18).
- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities – AADID. (2010). *Intellectual disability: definition, classification, and systems of supports*. Washington, DC.
- Arroyo, M. (2017). Temos humanos de formação. In R. Caldart et al. *Dicionário de Educação de Campo*. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular.
- Baptista, C. R. (2019). Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. *Educação e Pesquisa*, 45, e217423. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945217423>
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo* (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trans.) (3a reimpr. da 1a ed.). Lisboa: Edições 70.
- Becker, K. L. (2019). Deficiência, emprego e salário no mercado de trabalho brasileiro. *Estudos Econômicos*, 49(1), 39-64. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/0101-41614912klb>
- Cañadas, I., & Sánchez-Bruno, A. (1998). Categorias de respuestas en escalas tipo Likert. *Psicothema*, 10(3), 623-631.

- Carreira, D. (2014). Gênero e raça: a EJA como política de ação afirmativa. In: R. Catelli Jr., S. Haddad, & V. M. Ribeiro (Orgs.). *A EJA em xeque – desafios das políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI* (pp. 195-230). São Paulo: Global Editora.
- Carreira D., & Souza, A. L. S. (2013). *Indicadores da qualidade na educação – relações raciais na escola*. São Paulo: Ação Educativa/Unicef/MEC/Seppir.
- Cunha, F., & Uva, M. A. (2016). Aprendizagem cooperativa: perspectiva de docentes e crianças. *Interacções*, 41, 133-159.
- Decreto n. 31.287, de 23 de setembro de 2013*. Dispõe sobre a obrigatoriedade do atendimento aos critérios do desenho universal em todos os termos de referências e editais de processos licitatórios relativos a projetos arquitetônicos de uso público ou coletivo, para a construção, reforma ou ampliação de edificações, com recursos públicos estaduais, a partir de 21 de setembro de 2013, data alusiva ao dia nacional de luta das pessoas com deficiência, e dá outras providências. Recuperado de <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=258804>
- Decreto n. 6.317, de 20 de dezembro de 2007*. Aprova a estrutura regimental e o quadro demonstrativo dos cargos em comissão e das funções gratificadas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, e dá outras providências. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6317.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6317.htm)
- Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009*. Promulga a Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm)
- Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm)
- Di Pierro, M. C. (2014). O impacto da inclusão da EJA no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica no estado de São Paulo. In: R. Catelli Jr., S. Haddad, & V. M. Ribeiro (Orgs.). *A EJA em xeque – desafios das políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI* (pp. 17-37). São Paulo: Global Editora.
- Di Pierro, M. C. (2016). Perdemos 3,2 milhões de matrículas na EJA. *Revista Época on line*. Recuperado de <https://epoca.globo.com/ideias/noticia/2016/06/maria-clara-di-pierro-perdemos-32-milhoes-de-matriculas-na-educacao-de-jovens-e-adultos.html>
- Dias, S. A. (2018). *Atuação colaborativa entre professores do atendimento educacional especializado e do ensino regular: a importância da gestão* (Tese de Doutorado). Universidade Estadual Paulista – UNESP, Marília, Brasil.
- Ferreira, E. M. O., & Vitorino, C. C. (2019). Passageiros da noite: do trabalho para a EJA. Itinerários pelo direito a uma vida justa. *Revista Brasileira de Educação*, 24, e240007. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/s1413-24782019240007>
- Gil, A. C. (2019). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (7a ed.). São Paulo: Atlas.

- Giovani, F. B. (2017). A inclusão escolar de alunos com deficiência: uma leitura baseada em Pierre Bourdieu. *Revista Brasileira de Educação*, 22(69), 475-497.
- Günther, H. (2003). Como elaborar um questionário. *Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais* 1. Recuperado de <https://www.ic.unicamp.br/~wainer/cursos/2s2006/epistemico/01Questionario.pdf>
- Hammes, I. C., & Nuernberg, A. H. (2015). A inclusão de pessoas com deficiência no contexto do trabalho em Florianópolis: relato de experiência no sistema nacional de emprego. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 35(3), 768-780. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/1982-3703000212012>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (2010). *Censo 2010*. Recuperado de <http://www.censo2010.ibge.gov.br/>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (2018). *Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua*. Recuperado de [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf)
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. (2020a). *Censo da Educação Básica 2019: resumo técnico*. Recuperado de [http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6874720](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6874720)
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2020b). *Resumo Técnico: Censo da Educação Básica Estadual 2019 [recurso eletrônico]*. Recuperado de <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Resumo+T%C3%A9cnico+do+Estado+Cear%C3%A1+-+Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+2019/cf439961-7e1f-443b-bd83-68ea2984a5ed?version=1.0>
- Lee, S. H. (2006). Constructing Effective Questionnaires. In: J. A. Pershing (Ed.). *Handbook of Human Performance Technology: Principles, Practices, and Potential* (pp. 760-779). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Lei n. 8.213, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os planos de benefícios da previdência social e dá outras providências. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18213cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18213cons.htm)
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)
- Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L10098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm)
- Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm)

- Letscher, S., Paré, C., Parent, G., Point, M., & Beaulieu, M. P. (2015). Processus de résistance active chez des personnes ayant une déficience intellectuelle. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 26, 117-139. Recuperado de <https://id.erudit.org/iderudit/1037054ar>
- Lorenzo, S. M., & Silva, N. R. (2017). Contratação de pessoas com deficiência nas empresas na perspectiva dos profissionais de recursos humanos. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 23(3), 345-360. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382317000300003>
- Luckesi, C. (2018). *Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas*. São Paulo: Cortez.
- Lüdke, M., & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Martinelli, J. A. (2016). *Trabalho colaborativo entre uma professora especialista e professores do ensino comum para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Londrina – UEL, Londrina, Brasil.
- Matos, S. N., & Mendes, E. G. (2015). Demandas de professores decorrentes da inclusão escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 21(1), 9-22. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S1413-65382115000100002>
- Maturana, A. P. P. M., & Mendes, E. G. (2017). Inclusão e deficiência intelectual: escola especial e comum sob a óptica dos próprios alunos. *Educar em Revista*, (66), 209-226. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/0104-4060.50516>
- McDougall, J. et al. (2004). High School-aged youths' attitudes toward their peers with disabilities: the role of school and student interpersonal factors. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51(3), 287-313.
- Mieto, G. M., Barbato, S., & Rosa, A. (2016). Professores em transição: produção de significados em atuação inicial na inclusão escolar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32(esp.), 1-10.
- Miles, M., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2013). *Qualitative Data Analysis - A methods sourcebook* (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Monteiro de Castro, B. G. S. M., Amaral, S. C. S., & Borges, L. F. C. (2017). A inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho: perspectivas sobre a exclusão produtiva. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 1433-1447. <https://doi.org/10.22633/rpge.v21.n3.2017.10175>
- Muñoz, M. V. (2020). Cultural diversity in schools: an ideal space for the construction of a critical and inclusive citizenship. *Journal for Critical Education Policy Studies* 18(2), 256-283. Recuperado de <http://www.jceps.com/archives/9272>
- Omote, S. (2004). Estigma no tempo da inclusão. *Revista Brasileira de Educação Especial* 10(3), 287-308.

- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO. (1999). *Salamanca – cinco años después: una revisión de las actividades de UNESCO a la luz de la declaración y el marco de acción de Salamanca*. Paris: Autor. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001181/118118so.pdf>
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO. (2000). *Fórum mundial sobre a educação: marco de ação; cumprir nossos compromissos comuns*. Dakar, Senegal. Recuperado de <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/UNESCO-Organiza%C3%A7%C3%A3o-das-Na%C3%A7%C3%B5es-Unidas-para-a-Educa%C3%A7%C3%A3o-Ci%C3%A2ncia-e-Cultura/declaracao-de-dakar-educacao-para-todos-2000.html>
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO. (2017). *Educação para todos no Brasil. 2017*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/education-2030/education-for-all/>
- Padilha, A. M. L. (2017). Desenvolvimento psíquico e elaboração conceitual por alunos com deficiência intelectual na educação escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 23(1), 9-20. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382317000100002>
- Paiva, J., Haddad, S., & Soares, L. J. G. (2019). Pesquisa em educação de jovens e adultos: memórias e ações na constituição do direito à educação para todos. *Revista Brasileira de Educação*, 24, e240050. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/s1413-24782019240050>
- Palhares, I., & Diógenes, J. (2018). *Três em cada 10 são analfabetos funcionais no país*. O Estado de São Paulo, 6 ago. 2018. Recuperado de <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,tres-em-cada-10-sao-analfabetos-funcionais-no-pais,70002432924>
- Parareda-Pallarès, A., Simó-Gil, N., Domingo-Peñafiel, L., & Soler-Mata, J. (2016). La complejidad de vivir la ciudadanía em el aula: análisis em cuatro centros de secundaria. *Revista Internacional de Edicación para já Justicia Social*, 5(1), 121-138. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10486/671308>
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed.
- Pieczkowski, T. M. Z. (2018). Avaliação da aprendizagem na educação especial e as influências das políticas nacionais. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 13(5), 1612–1631. Recuperado de <https://doi.org/10.21723/riaee.unesp.v13.n4.out/dez.2018.10882>
- Pit-Ten Cate, I., Markova, M., Krischler, M., & Krolak-Schwerdt, S. (2018). Promoting inclusive education: the role of teacher' attitudes and competence. *Insights into Learning Disabilities*, 15(1), 49-63. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1182863.pdf>
- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI*. (2008). Recuperado de [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-)

[politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](https://www.deolhonosplanos.org.br/category/noticias/100-dias-de-bolsonaro/)

- Portal De Olho nos Planos (2019, abril 25). *Educação em disputa – 100 dias de Bolsonaro* [Portal]. Recuperado de <https://www.deolhonosplanos.org.br/category/noticias/100-dias-de-bolsonaro/>
- Ribeiro, V. M. (2014). Referências internacionais sobre avaliação da educação de adultos. In: R. Catelli Jr., S. Haddad, & V. M. Ribeiro (Orgs.). *A EJA em xeque – desafios das políticas de educação de jovens e adultos no século XXI* (pp. 17-37). São Paulo: Global Editora.
- Rodrigues, A. L. R. (2020). *Desafios de uma escola inclusiva: um estudo sobre as opiniões dos gestores, professores, alunos e pais/responsáveis, de uma escola da rede pública municipal* (Tese de Doutorado). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, Portugal.
- Rodrigues, D. (2016). *Direitos humanos e inclusão*. Porto: Profedições.
- Santiago, M. C.; Santos, M. P.; & Melo, S. C. (2017). Inclusão em educação: processos de avaliação em questão. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25(96), 632-651.
- Santos, T. C. C., & Martins, L. A. R. (2015). Práticas de professores frente ao aluno com deficiência intelectual em classe regular. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 21(3), 395-408.
- Silva, N. N. (2010). *Juventude negra na EJA: o direito à diferença*. Belo Horizonte: Mazza Edições.
- Silva, S. C., & Aranha, M. S. F. (2005). Interação entre professora e alunos em salas de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 11(3), 373-394.
- Sofiato, C. G., & Angelucci, C. B. (2017). Educação inclusiva e seus desafios: uma conversa com David Rodrigues. *Revista Educação e Pesquisa*, 43(1), 281-295. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022017430100201>
- Souza, M. F. (2019). *A extinção da SECADI e o campo da educação na conjuntura atual*. Recuperado de <http://www.justificando.com/2019/01/17/extincao-secadicampo-educacao-conjuntura-atual/>
- Statistique Canada (2017). *Enquête canadienne sur l'incapacité. Situation d'activité des adultes ayant une incapacité, en fonction du type d'incapacité*. Recuperado de [https://www23.statcan.gc.ca/imdb/p2SV\\_f.pl?Function=getSurvVariableList&Id=321555](https://www23.statcan.gc.ca/imdb/p2SV_f.pl?Function=getSurvVariableList&Id=321555)
- Stiefel, L., Shiferaw, M., Schwartz, A. E., & Gottfried M. (2018). Who feels included in school? Examining feelings of inclusion among students with disabilities, *American Educational Research Journal*, 47(2), 105-120. Recuperado de <https://doi.org/10.3102/0013189X17738761>

- Vilaronga, C. A. R., & Mendes, E. G. (2014). Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 95(239), 139-151. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S2176-66812014000100008>
- Wang, M. T., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47(3), 633–662. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.830.6249&rep=rep1&type=pdf>
- Yin, R. K. (2010). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (4a ed.). Porto Alegre: Bookman.



## Conclusão

Após quatro anos de uma imersão completa no processo de construção desta tese de doutoramento, chega-se ao momento de delinear as últimas ideias. Sentimento ímpar, pois, se por um lado tem-se a imensa satisfação de dever cumprido, mesmo que a caminhada tenha sido árdua em alguns momentos; por outro, tem-se a nítida sensação de incompletude, que permeia o processo investigativo.

Ao longo desse tempo, muitas questões foram levantadas e muitas decisões foram tomadas. A primeira delas foi o delineamento do projeto, que albergou uma aproximação com a literatura relacionada ao tema, donde se construíram as primeiras considerações acerca do processo de inclusão dos alunos com deficiência na escola regular.

Essas considerações foram preambulares para a compreensão de que o processo de inclusão escolar envolve desafios como:

1. Prover recursos que garantam os direitos assegurados em lei, pois tem-se a certeza de que as leis asseguram os direitos, mas são as ações que as tornam concretas;
2. Construir uma cultura inclusiva que possibilite mudanças de comportamento de toda a comunidade escolar, pois respostas educativas inclusivas exigem muito mais que políticas educacionais;
3. Promover ações de formação em serviço que possibilitem a todos os educadores refletirem sobre suas ações e sobre os contextos que influenciam essas ações, a exemplo da implantação de políticas propostas por organismos internacionais que, às vezes, têm mais interesse em subjugar do que em emancipar;
4. Considerar o direito de todas as pessoas e reconhecer que a exclusão, seja de que natureza for, precisa ser superada, em especial no contexto escolar.

Em se tratando da educação de jovens e adultos com deficiência, recorte estabelecido para este estudo, os desafios são os mesmos. É certo que, num país com dimensões continentais, como é o caso do Brasil, a existência de jovens e adultos com necessidades educacionais especiais é significativa, visto que situações diversas (sociais, culturais, geográficas) podem dificultar-lhes o acesso à escolarização básica no tempo previsto. Mesmo aqueles que estão na escola e não são deficientes podem adquirir limitações ao longo da vida, seja pelo desgaste próprio da idade, seja por situações acidentais inesperadas. Todos esses fatores, aliados à ampliação do processo de conscientização das pessoas com deficiência sobre seus direitos constitucionais, ampliam o número de jovens e adultos com necessidades

educacionais especiais no sistema regular de ensino e exigem respostas diferentes, alicerçadas em princípios que conferem igualdade de valor a todas as pessoas.

De posse desse contexto, passou-se à segunda decisão: o *locus* de desenvolvimento da pesquisa. Dentro da área de abrangência definida, 11 escolas atenderam aos critérios estabelecidos (ser uma escola pública de ensino regular e ter turmas de EJA). Essas escolas albergavam, à época do início da pesquisa, 25 turmas de EJA, 37 gestores, 59 professores e cerca de 600 alunos, dos quais 3% a 4% eram alunos com deficiência. A estada em campo propiciou a construção de novas redes de relacionamento laboral, permitiu uma troca significativa de saberes e possibilitou a construção de novos conhecimentos, mas também foi permeada por algumas dificuldades, tais como: a comunicação inicial com alguns gestores e professores, que, em princípio, manifestaram certa resistência à pesquisa; o acesso a algumas escolas que localizavam-se em áreas de risco; a adequação das agendas (da pesquisadora e dos entrevistados) para efetivação das entrevistas; e o impensável *lockdown* causado pela pandemia do *Coronavírus*, que manteve as escolas fechadas desde o dia 17 de março até o encerramento do ano letivo de 2020. Com tudo isso, destaca-se que nenhuma dificuldade enfrentada pode suplantiar o valor da experiência vivida.

Muitas outras decisões foram sendo tomadas no decorrer do processo e que me instigaram a superar limites: a estruturação da tese em artigos, a utilização de um software para análise de dados que exigia conhecimentos tecnológicos ainda não constituídos, o desafio de trabalhar com alunos com deficiência. Nesses momentos, as reflexões questionadoras dos meus orientadores foram divisoras de água e conduziram-me a revisar certezas e aceder a novos caminhos.

Todo esse percurso culminou em algumas constatações:

1. No que concerne às políticas de inclusão de alunos com deficiência nas turmas de EJA, constata-se certa ineficácia entre o discurso – que preconiza acesso e igualdade de oportunidades – e a operacionalização na prática do cotidiano escolar; fazendo-se necessário dar mais celeridade aos processos e investir em uma política de gerenciamento de ações compartilhadas, pois a tendência em deixar tal gerenciamento a cargo da escola não favorece a ampla participação da sociedade;
2. No que diz respeito à gestão, identifica-se a necessidade de os gestores encontrarem alternativas para acolher o aluno e mantê-lo na escola, assumindo o compromisso de estruturar um ambiente favorável à aprendizagem para todos;

3. Quanto ao processo de desenvolvimento da aprendizagem, considera-se necessária a constituição de espaços pedagógicos que garantam a permanência do aluno na escola e possibilitem o seu sucesso escolar. Para tanto, há que se buscar uma ação pedagógica que considere as especificidades de cada aluno, há que se investir no processo de formação dos gestores e professores das instituições escolares e há que assegurar aos professores o apoio necessário ao desenvolvimento de práticas pedagógicas condizentes com suas necessidades;
4. Em relação ao currículo, avalia-se que há inadequações para o perfil dos alunos público-alvo da EJA, constituído por jovens ou adultos, em sua maioria trabalhadores, que não puderam concluir a educação básica no tempo certo e que acorrem à escola com o fito de alcançar uma melhor condição social;
5. Quanto ao apoio ao aluno, destaca-se a necessidade de ampliação do atendimento educacional especializado aos alunos do turno da noite, no próprio turno, pois a contingência do trabalho os impossibilita de receber o atendimento no contra turno.
6. No que concerne à estrutura física das escolas e às condições de deslocamento em seu entorno, reconhece-se como uma condição estratégica para a inclusão dos alunos com deficiência, que precisa ser redimensionada considerando as dificuldades enfrentadas.

Concluo, reforçando a tese anteriormente apresentada de que, mesmo com a ampliação da inclusão na escola regular, assegurada formalmente, ainda é meta a ser alcançada o pleno oferecimento de condições de permanência e sucesso dos alunos com deficiência, em sua trajetória escolar na modalidade EJA. Ao mesmo tempo, destaco como pontos positivos dessa investigação: o reconhecimento de gestores e professores no que tange à importância da inclusão escolar em uma sociedade heterogênea e multicultural; a abertura da comunidade escolar para receber o pesquisador e a disponibilidade em contribuir com seus saberes, objetivando ampliar o processo de inclusão; a participação dos alunos, que, mesmo com limitações, estão dispostos a desenvolver potencialidades e superar barreiras; a oportunidade de levar para a escola a discussão sobre o tema da inclusão escolar e suscitar nos educadores o desejo de rever suas práticas e buscar novas possibilidades.

# Apêndices

**APÊNDICE 1 – Identificação de critérios de autenticidade e credibilidade dos documentos recolhidos**

<b>Tipo de texto</b>	<b>Análise do Contexto Histórico</b>	<b>Identificação dos autores</b>	<b>Autenticidade e confiabilidade</b>	<b>Natureza do texto</b>	<b>Conceitos-chave e lógica interna</b>
Dissertação de Mestrado intitulada “Entrelaçados: Histórias de vida & educação de jovens e adultos, um estudo de caso em Fortaleza, Ceará, Brasil”.	Documento concluído em 2016, na Universidade de Coimbra, para obtenção do grau de mestre no âmbito do Mestrado de Educação e Formação de Adultos e Intervenção Comunitária.	Professora de Geografia do Estado do Ceará.	O documento é produção original da professora, a partir de pesquisa em uma unidade escolar pública da cidade de Fortaleza.	Texto de natureza educacional, construído a partir das orientações para o desenvolvimento de uma dissertação de Mestrado.	Os conceitos-chave envolvem a linguagem técnico-pedagógica de um documento de pesquisa.
Normativas legais do Conselho Estadual de Educação do Ceará (CEE-CE) sobre EJA e Inclusão (Resoluções n. 363/2000; 415/2006; 436/2012; 438/2012; 456/2016).	Documentos originários do CEE-CE, que regulamentam a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Inclusiva no âmbito do Estado do Ceará, a partir do início deste século.	Conselheiros do CEE-CE.	Os documentos são normativas legais do CEE-CE, apresentadas no formato de resolução.	Textos de natureza normativa, elaborados para estabelecer diretrizes que regulamentar a educação no âmbito estadual.	Os conceitos-chave tratam das normativas estabelecidas pelo CEE-CE para regulamentar a EJA e Educação Inclusiva no Estado.
Decreto do Governo do Estado do Ceará sobre Diversidade e Inclusão Educacional.	Documento originário do Governo do Estado do Ceará que institui a área de Diversidade e Inclusão Educacional na SEDUC.	Governo do Estado do Ceará.	O documento é normativa legal do Governo do Estado, apresentado no formato de decreto.	Texto de natureza normativa, elaborado para adequar modelos estruturais às políticas da ação governamental no âmbito estadual.	Os conceitos-chave tratam do estabelecimento da estrutura organizacional da SEDUC, com destaque para a Educação Inclusiva.

<p>Diretrizes Norteadoras para os Centros de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Ceará (CEJA).</p>	<p>Documento produzido no ano de 2002 pela Secretaria de Educação Básica do Ceará, através da Coordenadoria de Desenvolvimento Técnico-Pedagógico - Célula de Educação de Jovens e Adultos.</p>	<p>Técnicos da Secretaria de Educação Básica do Ceará com colaboração do Núcleo Gestor dos Centros de Educação de Jovens e Adultos e da Célula de Educação de Jovens e Adultos.</p>	<p>O documento é produção original da Secretaria de Educação Básica do Ceará, impresso pelo Centro de Documentação e Informações Educacionais – CDIE / SEDUC-CE em formato de livro.</p>	<p>Texto de natureza informativa, elaborado para referenciar as dimensões pedagógica, administrativa e de gestão dos CEJA, com vistas a buscar uma unidade nas ações a serem desenvolvidas.</p>	<p>Os conceitos-chave tratam das concepções da EJA, das concepções norteadoras para os CEJA, sua estrutura organizacional e os padrões básicos para sua estrutura física, em linguagem editorial.</p>
<p>Censo escolar da Educação Básica produzido pelo INEP no quinquênio 2013-2017 e prévias de 2018.</p>	<p>Documentos originais produzidos anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, considerados o mais importante levantamento estatístico educacional brasileiro na área.</p>	<p>Equipe do INEP em regime de colaboração com as secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país.</p>	<p>Os documentos são produções originais, de caráter declaratório, regulamentados por instrumentos normativos que instituem obrigatoriedade, prazos, responsabilidades e procedimentos para a realização do processo de recolha de dados, no formato de planilha e de notas estatísticas.</p>	<p>Textos de natureza analítico-informativa, disponibilizados em formato de planilha pelo próprio sistema <b>Educasenso</b>, pelo <b>Consulta Matrícula</b>, pelo <b>Data Escola Brasil</b>, pelas Sinopses Estatísticas, pelos <b>Microdados</b> ou pelo <b>Inepdata</b>.</p>	<p>Os conceitos-chave envolvem um conjunto amplo de indicadores que possibilitam monitorar o desenvolvimento da educação brasileira e que servem de referência para as metas do Plano Nacional de Educação (PNE).</p>

<p>Programas de formação continuada de professores da rede estadual de ensino entre 2013 e 2017 na área de educação inclusiva, totalizando 04 documentos.</p>	<p>Documentos originais produzidos pela equipe da Coordenadoria de Diversidade e Inclusão Educacional da SEDUC, com colaboração de instituições parceiras nos anos 2013 (2 programas), 2014 (1 programa), 2016 (1 programa).</p>	<p>Técnicos da SEDUC e profissionais das instituições parceiras, especialistas nas áreas específicas de formação.</p>	<p>Os documentos são produções originais, formatados para apresentar estruturação dos cursos, público alvo, carga horária, programação e certificação.</p>	<p>Textos de natureza promocional, em formato de folder, construídos para informar aos professores do desenvolvimento dos cursos de formação e veiculados por meio impresso.</p>	<p>Os conceitos-chave envolvem a linguagem informacional própria de documentos produzidos com a finalidade de divulgar os procedimentos dos eventos em foco.</p>
<p>Projetos Políticos Pedagógicos das instituições escolares participantes do estudo, totalizando 11 documentos.</p>	<p>Documentos atualizados no ano de 2017, pois é exigência da SEDUC que estes sejam revistos anualmente, com participação da comunidade.</p>	<p>Grupo formado por educadores das escolas com representação de alunos, pais e funcionários.</p>	<p>Os documentos são gestados nas instituições, atualizados anualmente por membros da comunidade escolar e aprovados em conselho.</p>	<p>Textos de natureza educacional, construídos a partir de modelo padrão orientado pela SEDUC e veiculados por meio impresso.</p>	<p>Os conceitos-chave envolvem a linguagem pedagógica vivenciada na escola.</p>

## APÊNDICE 2 – Síntese do fichamento dos documentos

Identificação do texto	Definição técnica	Síntese das ideias principais	Temas relevantes
2000 – Resolução n. 363 do Conselho Estadual de Educação do Ceará (CEE-CE).	Suporte: papel Forma: original Formato: folha Gênero: doc. textual Espécie: ato normativo	O texto trata das especificidades da EJA, quais sejam: natureza e objetivos, cursos (tipos, duração, aprovação para reconhecimento, avaliação externa); modalidades de ensino; competências a serem atingidas; certificação (exames, avaliação interna); credenciamento institucional; materiais de ensino e certificação.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação de Jovens e Adultos.</li> <li>• Estrutura organizacional da EJA.</li> </ul> <p>✓ <b>Não há nenhuma menção à inclusão de jovens com deficiências.</b></p>
2002 – Diretrizes Norteadoras para os Centros de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Ceará (CEJA).	Suporte: papel Forma: original Formato: livro Gênero: doc. textual Espécie: manual	O texto define as diretrizes norteadoras para o funcionamento dos CEJA <sup>31</sup> no Ceará, destacando as concepções pedagógicas norteadoras desses centros (didática baseada nos fazeres dos educadores e educandos, processo de avaliação, organização curricular e gestão), a estrutura organizacional (quadro de pessoal, carga horária, critérios para lotação) e a estrutura física exigida para seu funcionamento.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação de Jovens e Adultos.</li> <li>• Estrutura organizacional dos CEJAs.</li> <li>• Estrutura física para um CEJA.</li> </ul> <p>✓ <b>Não há nenhuma menção à inclusão de jovens com deficiências.</b></p>
2006 – Resolução n. 415 do Conselho Estadual de Educação do Ceará (CEE-CE).	Suporte: papel Forma: original Formato: folha Gênero: doc. textual Espécie: ato normativo	O texto trata da mudança do tempo de duração mínimo dos cursos da EJA, alterando o que estava fixado na Resolução n. 363, objetivando ampliar esse tempo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação de Jovens e Adultos.</li> <li>• Duração dos cursos da EJA.</li> </ul> <p>✓ <b>Não há nenhuma menção à inclusão de jovens com deficiências.</b></p>

<sup>31</sup> Os CEJAS caracterizam-se por um sistema de atendimentos com momentos presenciais e a distância, sem salas de aula formais.



2012 – Resolução n. 436 do Conselho Estadual de Educação do Ceará (CEE-CE).	Suporte: papel Forma: original Formato: folha Gênero: doc. textual Espécie: ato normativo	O texto institui as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, estabelecendo a Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis de ensino. Define seu público alvo, seus princípios, formação da equipe pedagógica, critérios para inclusão em sala de aula, estrutura física das escolas, projeto pedagógico, interface com a família, educação para o trabalho.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação Especial.</li> <li>• Inclusão em todos os níveis de ensino regular.</li> <li>• Educação para o trabalho.</li> <li>✓ <b>A inclusão de jovens com deficiências é incorporada ao sistema regular de ensino.</b></li> </ul>
2012 – Resolução n. 438 do Conselho Estadual de Educação do Ceará (CEE-CE).	Suporte: papel Forma: original Formato: folha Gênero: doc. textual Espécie: ato normativo	O texto disciplina a EJA no sistema de ensino do Estado do Ceará, definindo objetivos, cursos (organização e funcionamento), competências a serem desenvolvidas, exames, organização curricular, materiais didático-pedagógicos, avaliação e certificação.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação de Jovens e Adultos.</li> <li>• Inclusão de jovens com deficiência.</li> <li>✓ <b>Confirma inclusão de jovens e adultos com deficiência no ensino regular.</b></li> </ul>
2013 – Decreto n. 31.221 do Governo do Estado do Ceará que institui a área de diversidade e inclusão educacional na SEDUC.	Suporte: papel Forma: original Formato: folha Gênero: doc. textual Espécie: ato administrativo	O texto altera a estrutura organizacional e dispõe sobre a distribuição e a denominação de cargos de direção e assessoramento da SEDUC, com vistas a adequar os modelos estruturais às políticas governamentais. Nessa alteração, institui a Célula de Educação Continuada, Inclusão e Acessibilidade, como parte integrante da Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrutura organizacional da Secretaria de Educação do Estado.</li> </ul>
2013 – Programa de formação continuada em BRAILLE para professores da rede estadual de ensino.	Suporte: papel Forma: cópia Formato: folder Gênero: doc. textual Espécie: doc. de divulgação	O texto apresenta a estrutura do curso, formatado em 120 horas e oferecido a 143 professores da rede, com o objetivo de fornecer subsídios específicos para trabalhar com alunos deficientes visuais (cegos e baixa visão), incluídos nas turmas comuns.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alfabetização através do sistema Braille.</li> <li>• Programas de informática na área da deficiência visual.</li> <li>• Oficinas de elaboração de materiais táteis.</li> <li>• Leitura em Braille.</li> </ul>

2013 – Programa de formação continuada em LIBRAS para professores da rede estadual de ensino.	Suporte: papel Forma: cópia Formato: folder Gênero: doc. textual Espécie: doc. de divulgação	O texto apresenta a estrutura do curso, formatado em 180 horas e oferecido a 143 professores da rede, com o objetivo de fornecer subsídios específicos para trabalhar com alunos deficientes auditivos (surdos e baixa audição), incluídos nas turmas comuns.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inclusão social e escolar do surdo.</li> <li>• Gramática de LIBRAS.</li> <li>• Técnicas de interpretação.</li> </ul>
2013-2017 – Censos escolares da Educação Básica	Suporte: meio virtual Forma: cópia Formato: planilha Gênero: doc. estatístico Espécie: doc. de divulgação	As planilhas apresentam dados numéricos fidedignos sobre a Educação Básica brasileira, com o objetivo de proporcionar aos atores educacionais a compreensão da situação educacional do país, das unidades federativas, dos municípios e do Distrito Federal, bem como das escolas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Indicadores de desenvolvimento da educação brasileira.</li> </ul>
2014 – Programa de formação continuada em DEFICIÊNCIA INTELECTUAL para técnicos e professores da rede estadual de ensino.	Suporte: papel Forma: cópia Formato: folder Gênero: doc. textual Espécie: doc. de divulgação	O texto apresenta a estrutura do curso, formatado em 80 horas e oferecido a 266 professores e técnicos da rede, com o objetivo de fornecer subsídios específicos para trabalhar com alunos deficientes intelectuais, incluídos nas turmas comuns.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Características da pessoa com deficiência intelectual e fatores que interferem no seu desenvolvimento.</li> <li>• Os benefícios do esporte e da atividade física para pessoas com deficiência intelectual.</li> </ul>
2016 – Resolução n. 456 do Conselho Estadual de Educação do Ceará (CEE-CE).	Suporte: papel Forma: original Formato: folha Gênero: doc. textual Espécie: ato normativo	O texto institui as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, estabelecendo a Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis de ensino e deve estar contemplada nos projetos políticos pedagógicos das escolas. Define seu público alvo, seus princípios, formação da equipe pedagógica, critérios para inclusão em sala de aula, estrutura física das escolas, equipe de apoio, projeto pedagógico, interface com a família, educação para o trabalho.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação Especial.</li> <li>• Inclusão em todos os níveis de ensino regular.</li> <li>• Educação para o trabalho.</li> <li>✓ <b>A inclusão de jovens com deficiências é incorporada ao sistema regular de ensino.</b></li> </ul>

<p>2016 – Dissertação de Mestrado intitulada “Entrelaçados: Histórias de vida &amp; educação de jovens e adultos, um estudo de caso em Fortaleza, Ceará, Brasil”.</p>	<p>Suporte: papel Forma: cópia Formato: livro Gênero: doc. textual Espécie: digressão escrita</p>	<p>O texto apresenta uma reflexão sobre a EJA na cidade de Fortaleza, cujo objetivo centra-se em assimilar como o adulto advindo da classe popular projeta-se para o futuro a partir da experiência escola na escola noturna, com vistas a buscar uma melhora nas condições de vida.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação de Jovens e Adultos.</li> <li>• Promoção de igualdade de oportunidades educacionais.</li> <li>• Perfil sociodemográfico dos alunos</li> <li>• Percepções dos protagonistas.</li> </ul> <p>✓ <b>A inclusão de jovens com deficiências não é tratada nesse texto.</b></p>
<p>2016 – Programa de formação continuada em RECURSOS MULTIFUNCIONAIS para professores do Atendimento Educacional Especializado – AEE, da rede estadual de ensino.</p>	<p>Suporte: papel Forma: cópia Formato: folder Gênero: doc. textual Espécie: doc. de divulgação</p>	<p>O texto apresenta a estrutura do curso, formatado em 180 horas (60 horas presenciais e 120 horas à distância) e oferecido a 72 professores da rede, com o objetivo de oferecer oportunidade para que os educadores se apropriem de conhecimentos sobre o ensino inclusivo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Legislação e políticas públicas de inclusão.</li> <li>• Deficiência física, intelectual, auditiva e visual e AEE.</li> <li>• Transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades, superdotação e AEE.</li> </ul>
<p>2017 – Projetos Políticos Pedagógicos das instituições escolares participantes do estudo, totalizando 11 documentos.</p>	<p>Suporte: papel Forma: cópia Formato: texto Gênero: doc. textual Espécie: projeto de definições</p>	<p>Os textos têm basicamente a mesma estrutura, que contém o marco situacional, doutrinal e operativo; a estrutura e funcionamento da instituição; os programas e projetos; o pensamento estratégico (princípios, valores, visão, missão e objetivos e metas); o processo de avaliação institucional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrutura e funcionamento das unidades escolares.</li> <li>• Projetos e metas institucionais.</li> </ul> <p>✓ <b>A inclusão de jovens com deficiências só é tratada em 3 (três) dos textos, que representa 27% das instituições pesquisadas.</b></p>

### **APÊNDICE 3 – Roteiro de entrevista com gestores da EJA**

#### **CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENTREVISTADO**

1. Sexo: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_
2. Escolaridade: ( ) Graduação ( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado
3. Tempo de experiência em gestão:
4. Tempo de serviço na EJA:
5. Área da gestão em que atua:  
( ) Gestão Administrativa ( ) Gestão Pedagógica ( ) Gestão Financeira
6. Experiência com educação inclusiva: ( ) Sim ( ) Não
7. Em caso de resposta afirmativa no item anterior, especifique o tempo e o tipo(s) de experiência.

#### **EJA E INCLUSÃO NO ENSINO PÚBLICO DO ESTADO DO CEARÁ**

1. Como a legislação trata a questão da gestão na escola inclusiva cearense?
2. Você considera que a EJA tem, na rede pública estadual, uma oferta compatível com a demanda?
3. Há, por parte da SEDUC (Secretaria de Educação do Ceará), uma preocupação com a adaptação dos alunos da EJA ao contexto de aprendizagem? Em caso de resposta afirmativa no item anterior, como ela é expressa?
4. Como os alunos com deficiência que estão na EJA são identificados?
5. Como você vê o processo de inclusão na escola regular?
6. Que ações em relação à gestão de pessoas e à gestão dos recursos materiais e espaciais estão sendo efetivadas em sua gestão, com vistas à construção do projeto de inclusão na EJA?
7. Que ações você considera necessárias para gerir a escola de forma a potencializar o desenvolvimento dos alunos com deficiência?
8. Quais os resultados efetivos da escola inclusiva para os alunos da EJA, no contexto do ensino público?
9. Que ações já implementadas você aponta como promotores do processo de inclusão na sua gestão?
10. Que entraves dificultam a inclusão plena na escola regular, como prevista na legislação brasileira?
11. Que ações você considera indispensáveis à superação desses entraves?

12. Que ações marcam a sua gestão em relação ao desenvolvimento profissional docente com vistas à prática inclusiva?
13. Que outros elementos você gostaria de trazer para reflexão que não foram mencionados anteriormente?
14. Você considera sua escola inclusiva? Por quê?

## **APÊNDICE 4 - TCLE para Gestores**

### **Inclusão Escolar de Jovens e Adultos com Deficiência**

#### **Gerda de Souza Holanda**

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

#### **Justificativa e objetivos:**

O acesso à educação no Brasil é direito garantido a todos os cidadãos. No caso da inclusão de pessoas com deficiência, o tema tem sido tratado com maior ênfase a partir da década de 1980. No Brasil, de acordo com o censo realizado pelo IBGE (2010), mais de 45 milhões de brasileiros (23,9% da população) declararam ser portadores de deficiência, dos quais cerca de 1 milhão são alunos do ensino regular e da EJA. Do exposto, depreende-se que a relevância desta investigação se centra em desvelar a realidade da educação inclusiva no Brasil, com vistas a superar o modelo de atendimento segregado e buscar uma educação que possibilite a inclusão social. O objetivo do estudo é analisar a situação de desenvolvimento do processo de inclusão de jovens e adultos com deficiência na escola pública brasileira, a partir do exame de como as ações de apoio a esses alunos têm sido implementadas nas escolas participantes do estudo; de como têm sido geridas por professores e gestores, com vistas à aprendizagem significativa e ao bem-estar do aluno; da percepção dos sentimentos dos professores e alunos em relação à dinâmica inclusiva; e de suas perspectivas sobre o processo de inclusão na escola regular noturna.

#### **Procedimentos:**

Participando do estudo você está sendo convidado(a) a: gravar uma entrevista semiestruturada.

Observações:

- Você não precisará se deslocar, pois a pesquisadora irá encontrá-lo(a) na unidade escolar, em horário previamente agendado;
- A entrevista será gravada e terá duração média de 40 minutos. Não será necessário um segundo momento de entrevista. A gravação e o arquivo transcrito ficarão sob a guarda e responsabilidade da pesquisadora por um período mínimo de cinco anos após o término da pesquisa.

#### **Desconfortos e riscos:**

Você **não** deve participar deste estudo se não se sentir à vontade para fazê-lo.

Você não estará exposto a desconfortos nem a riscos, pois a pesquisadora fará, antecipadamente, uma apresentação do projeto e explicará o objetivo e a natureza do trabalho, garantirá seu anonimato e assegurará o sigilo das respostas. Além disso, as perguntas são relacionadas ao seu cotidiano e, caso suscitem dúvidas, poderão ser sanadas com a pesquisadora; não haverá outras pessoas participando da atividade, a menos que seja desejo

seu, pois assim minimiza-se a possibilidade de constrangimento. Se houver alguma pergunta que suscite desconforto, você poderá se omitir de respondê-la. Caso haja algum desconforto ou risco, a atividade poderá ser cancelada ou reagendada.

**Benefícios:**

Os benefícios da pesquisa são coletivos e envolvem, no âmbito das escolas pesquisadas, o conhecimento sobre o processo de inclusão nas turmas de EJA da escola regular pública do estado do Ceará, a partir dos depoimentos dos principais sujeitos envolvidos no processo, quais sejam: gestores, professores e alunos da EJA, assim como o debate sobre a eliminação de barreiras e a garantia plena da inclusão do aluno com deficiência na escola regular.

**Acompanhamento e assistência:**

Aos participantes será disponibilizado, no decorrer da pesquisa, um espaço salubre, com ventilação e iluminação adequadas e água. Caso seja detectada alguma situação que indique necessidade de intervenção, a pesquisadora contará com o apoio do corpo de gestão. Caso o participante da pesquisa tenha alguma necessidade psicológica durante a coleta de dados ou em sua decorrência, a pesquisadora contará com o apoio das equipes do NAPE que atuam nas unidades escolares participantes da pesquisa.

**Sigilo e privacidade:**

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado.

**Ressarcimento e indenização:**

Você terá direito ao ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa e à indenização pelos danos resultantes desta, nos termos da Lei.

**Contato:**

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Gerda de Souza Holanda pelo telefone 85-988541850 ou pelo e-mail gerda.holanda@ufc.br.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretária do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do IFCE das 08:00hs às 12:00hs e das 13:00hs as 17:00hs no IFCE Reitoria - R. Jorge Dumar, 1703 - Jardim América, Fortaleza - CE, 60410-426; fone (85) 34012332 e-mail: cep@ifce.edu.br

**Consentimento livre e esclarecido:**

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar e declaro estar recebendo uma via original deste documento assinada pelo pesquisador e por mim, tendo todas as folhas por nós rubricadas:

Nome do(a) participante:

---

Contato telefônico (opcional):

---

e-mail (opcional):

---

---

(Assinatura do participante)

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

**Responsabilidade do Pesquisador:**

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 510/16 CNS/MS na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

Nome da pesquisadora:

Gerda de Souza Holanda

---

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_



## APÊNDICE 5 – Categorias iniciais e conceitos norteadores apontados pelos gestores

<b>Categorias iniciais</b>	<b>Conceitos norteadores</b>
1. Preceitos legais para a gestão administrativa e pedagógica das escolas regulares do Estado.	- Reconhecimento das normativas legais que embasam os gestores para o desenvolvimento de suas ações administrativas e pedagógicas nos âmbitos federal e estadual.
2. Preceitos legais relacionados à inclusão na escola regular, à luz da legislação federal.	- Reconhecimento das normativas legais definidas pela federação, que tratam da inclusão de alunos com deficiência nas escolares regulares.
3. Normatizações da SEDUC para a inclusão na EJA.	- Reconhecimento das normas e procedimentos de inclusão dos jovens com deficiência na EJA, à luz das orientações da SEDUC.
4. Políticas de oferta da EJA na rede pública estadual cearense.	- Considerações sobre a política de oferta de turmas de EJA, tomando por base as realidades observadas na rede de ensino das Secretarias Executivas Regionais do Município.
5. Quadro atual de demanda para a EJA nas escolas de Fortaleza.	- Sentimentos em relação à demanda para a EJA nas escolas pesquisadas, à luz das vivências cotidianas.
6. Formatos estabelecidos pela SEDUC para inserção dos jovens e adultos na EJA.	- Identificação das diferentes opções definidas pela SEDUC para inserção e acolhimento dos jovens e adultos na EJA: presencial e semipresencial.
7. Públicos atendidos pela EJA.	- Atendimento da EJA aos jovens privados de liberdade ou beneficiários de penas alternativas, aos que estão nos Centros de Medidas Socioeducativas, a jovens que não têm disponibilidade para estar na escola.
8. Aportes para identificação dos alunos com deficiência, no processo inicial de inserção nas turmas regulares.	- Definição dos recursos utilizados para identificação dos jovens com deficiência, no momento da matrícula.
9. Aportes para identificação dos alunos com deficiência após a fase da matrícula.	- Definição dos recursos utilizados para identificação dos jovens com deficiência, quando já estão matriculados e frequentando as turmas de EJA.
10. Fatores que favorecem o processo de inclusão.	- Reflexões sobre a gestão da escola pública cearense no que concerne ao processo de inclusão dos alunos com deficiência.

11. Fatores que dificultam o processo de inclusão.	- Referências aos fatores que dificultam a gestão voltada para a inclusão de alunos com deficiência.
12. Ações propostas e consolidadas em cada unidade escolar à luz das políticas públicas para a inclusão.	- Relatos sobre as ações de inclusão implementadas nas unidades escolares e os ganhos gerados para os alunos com deficiência.
13. Ações inclusivas possíveis e não consolidadas, ações inclusivas possíveis e não consideradas nas instituições escolares.	- Reflexões sobre a responsabilidade da gestão frente às ações que são possíveis de serem implementadas e não o são e sobre o porquê da omissão.
14. Ações necessárias para potencializar o desenvolvimento dos alunos com deficiência incluídos nas turmas regulares de EJA.	- Comentários sobre as ações necessárias para o desenvolvimento do processo de aprendizagem dos alunos com deficiência nas turmas de EJA e sobre as parcerias possíveis para potencializar esse processo.
15. Resultados efetivos observados no contexto das escolas participantes do estudo.	- Levantamento dos resultados efetivamente observados pelos gestores pedagógicos quanto ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência incluídos na EJA.
16. Fatores de ordem estrutural que dificultam ou inviabilizam o processo de inclusão.	- Relatos sobre as dificuldades de estruturação dos espaços para torná-los acessíveis, principalmente por falta de recursos financeiros.
17. Fatores de ordem pedagógica que dificultam ou inviabilizam o processo de inclusão.	- Relatos sobre as dificuldades de aquisição de material que possibilitem ações pedagógicas mais adequadas aos alunos com deficiência, aliadas à questão da falta de formação dos professores.
18. Fatores de ordem cultural que dificultam ou inviabilizam o processo de inclusão.	- Relatos sobre o “não enxergar” o aluno com deficiência, resultado de um processo cultural que manteve essa parcela da população totalmente marginalizada pela sociedade dita “normal”.
19. Ações inclusivas consideradas necessárias e possíveis de serem viabilizadas pela gestão.	- Menção às ações pensadas pela gestão, que podem ser concretizadas com os recursos financeiros e de pessoal existentes na escola.
20. Ações inclusivas consideradas necessárias, mas que exigem envolvimento de agentes externos à escola: organizações governamentais e não governamentais, família, Estado.	- Sentimentos em relação ao que precisa ser desenvolvido, mas que exige parcerias e envolvimento de instâncias político-administrativas que extrapolam a ação da gestão escolar.

## **APÊNDICE 6 – Roteiro de entrevista com professores da EJA**

### **CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENTREVISTADO**

1. Sexo: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_
2. Escolaridade:      Graduação      Especialização  
                           Mestrado        Doutorado
3. Tempo de experiência em docência:
4. Tempo de serviço na EJA:
5. Turma em que atua:      EJA Inicial  
                                   EJA Final
6. Área de ensino:        Linguagens e Códigos    Ciências da Natureza  
                                   Matemática                Ciências Humanas
7. Experiência com educação inclusiva:  Sim                Não
8. Em caso de resposta afirmativa no item anterior, especifique o tempo e o(s) tipo(s) de experiência.

### **O PROFESSOR E AS QUESTÕES RELATIVAS À INCLUSÃO NA EJA**

1. Você considera que a EJA tem, na rede pública estadual, uma oferta compatível com a demanda?
2. Em sua ação pedagógica, o que considera relevante para o desenvolvimento das capacidades dos alunos da EJA?
3. Em sua ação pedagógica, o que faz para que a EJA ultrapasse a etapa propedêutica e seja um espaço de desenvolvimento em relação aos conhecimentos de mundo do aluno?
4. Há alunos com deficiência em suas turmas? Em caso afirmativo, quem são eles e quais as suas deficiências?
5. Você passou por algum processo de formação para o exercício da prática pedagógica inclusiva? Qual (is)?
6. Que dilemas você enfrenta em relação ao desafio de ser professor numa escola regular inclusiva?
7. Que sentimentos esses dilemas despertam em você?
8. Os alunos com deficiência são incorporados à escola regular para terem, com seus colegas, experiências semelhantes de aprendizagem. No seu dia a dia, como harmoniza experiências de aprendizagem que sejam iguais para todos e, ao mesmo tempo, diferentes para cada um? Identifique-as.

9. Você acredita que a escola inclusiva é eficiente para os alunos da EJA, no contexto do ensino público cearense?
10. Você considera sua escola inclusiva? Por quê?
11. Como você lida com o aluno com deficiência durante as aulas?
12. Como você lida com o aluno com deficiência durante as avaliações?
13. Que recursos pedagógicos são disponibilizados na sua escola para trabalhar com alunos com deficiência?
14. Que ações você considera necessárias para gerir a sala de aula de forma a potencializar o desenvolvimento dos alunos com deficiência?

## **APÊNDICE 7 - TCLE para Professores**

### **Inclusão Escolar de Jovens e Adultos com Deficiência**

#### **Gerda de Souza Holanda**

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

#### **Justificativa e objetivos:**

O acesso à educação no Brasil é direito garantido a todos os cidadãos. No caso da inclusão de pessoas com deficiência, o tema tem sido tratado com maior ênfase a partir da década de 1980. No Brasil, de acordo com o censo realizado pelo IBGE (2010), mais de 45 milhões de brasileiros (23,9% da população) declararam ser portadores de deficiência, dos quais cerca de 1 milhão são alunos do ensino regular e da EJA. Do exposto, depreende-se que a relevância desta investigação se centra em desvelar a realidade da educação inclusiva no Brasil, com vistas a superar o modelo de atendimento segregado e buscar uma educação que possibilite a inclusão social. O objetivo do estudo é analisar a situação de desenvolvimento do processo de inclusão de jovens e adultos com deficiência na escola pública brasileira, a partir do exame de como as ações de apoio a esses alunos têm sido implementadas nas escolas participantes do estudo; de como têm sido geridas por professores e gestores, com vistas à aprendizagem significativa e ao bem-estar do aluno; da percepção dos sentimentos dos professores e alunos em relação à dinâmica inclusiva; e de suas perspectivas sobre o processo de inclusão na escola regular noturna.

#### **Procedimentos:**

Participando do estudo você está sendo convidado(a) a: gravar uma entrevista semiestruturada.

Observações:

- Você não precisará se deslocar, pois a pesquisadora irá encontrá-lo(a) na unidade escolar, em horário previamente agendado;
- A entrevista será gravada e terá duração média de 40 minutos. Não será necessário um segundo momento de entrevista. A gravação e o arquivo transcrito ficarão sob a guarda e responsabilidade da pesquisadora por um período mínimo de cinco anos após o término da pesquisa.

#### **Desconfortos e riscos:**

Você **não** deve participar deste estudo se não se sentir à vontade para fazê-lo.

Você não estará exposto a desconfortos nem a riscos, pois a pesquisadora fará, antecipadamente, uma apresentação do projeto e explicará o objetivo e a natureza do trabalho, garantirá seu anonimato e assegurará o sigilo das respostas. Além disso, as perguntas são relacionadas ao seu cotidiano e, caso suscitem dúvidas, poderão ser sanadas com a pesquisadora; não haverá outras pessoas participando da atividade, a menos que seja desejo

seu, pois assim minimiza-se a possibilidade de constrangimento. Se houver alguma pergunta que suscite desconforto, você poderá se omitir de respondê-la. Caso haja algum desconforto ou risco, a atividade poderá ser cancelada ou reagendada.

**Benefícios:**

Os benefícios da pesquisa são coletivos e envolvem, no âmbito das escolas pesquisadas, o conhecimento sobre o processo de inclusão nas turmas de EJA da escola regular pública do estado do Ceará, a partir dos depoimentos dos principais sujeitos envolvidos no processo, quais sejam: gestores, professores e alunos da EJA, assim como o debate sobre a eliminação de barreiras e a garantia plena da inclusão do aluno com deficiência na escola regular.

**Acompanhamento e assistência:**

Aos participantes será disponibilizado, no decorrer da pesquisa, um espaço salubre, com ventilação e iluminação adequadas e água. Caso seja detectada alguma situação que indique necessidade de intervenção, a pesquisadora contará com o apoio do corpo de gestão. Caso o participante da pesquisa tenha alguma necessidade psicológica durante a coleta de dados ou em sua decorrência, a pesquisadora contará com o apoio das equipes do NAPE que atuam nas unidades escolares participantes da pesquisa.

**Sigilo e privacidade:**

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado.

**Ressarcimento e indenização:**

Você terá direito ao ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa e à indenização pelos danos resultantes desta, nos termos da Lei.

**Contato:**

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Gerda de Souza Holanda pelo telefone 85-988541850 ou pelo e-mail [gerda.holanda@ufc.br](mailto:gerda.holanda@ufc.br).

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretária do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do IFCE das 08:00hs às 12:00hs e das 13:00hs as 17:00hs no IFCE Reitoria - R. Jorge Dumar, 1703 - Jardim América, Fortaleza - CE, 60410-426; fone (85) 34012332 e-mail: [cep@ifce.edu.br](mailto:cep@ifce.edu.br)

**Consentimento livre e esclarecido:**

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar e declaro estar recebendo uma via original deste documento assinada pelo pesquisador e por mim, tendo todas as folhas por nós rubricadas:

Nome do(a) participante:

---

Contato telefônico (opcional):

---

e-mail (opcional):

---

---

(Assinatura do participante)

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

**Responsabilidade do Pesquisador:**

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 510/16 CNS/MS na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

Nome da pesquisadora:

Gerda de Souza Holanda

---

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

<b>Categorias iniciais</b>	<b>Conceitos norteadores</b>
1. Políticas de oferta da EJA na rede pública estadual cearense.	- Considerações sobre a política de oferta das turmas de EJA, tomando por base as realidades observadas na rede de ensino pública do Estado.
2. Quadro atual de demanda para a EJA nas escolas de Fortaleza.	- Observação dos professores em relação à demanda para a EJA nas escolas pesquisadas, à luz das vivências cotidianas e dos dados numéricos disponibilizados pela Secretaria de Educação.
3. Aportes pedagógicos relevantes para o desenvolvimento das capacidades dos alunos da EJA.	- Identificação dos princípios pedagógicos necessários ao desenvolvimento das capacidades dos alunos envolvidos no processo de inclusão, com vistas à melhoria do processo de ensino e aprendizagem.
4. Ações voltadas para a aprendizagem significativa dos alunos, considerando sua identidade cultural.	- Definição das ações pedagógicas necessárias ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, considerando a identidade cultural dos alunos e os saberes da experiência que trazem.
5. Processos de mapeamento dos alunos com deficiência inseridos nas turmas regulares.	- Mapeamento dos alunos com deficiência nas turmas regulares, com indicativo de quantidade e identificação das respectivas deficiências.
6. Processos de formação continuada para a gestão da sala de aula inclusiva.	- Apresentação dos processos de formação continuada vivenciados pelos professores, com vistas à gestão da sala de aula inclusiva.
7. Dilemas enfrentados pelos professores na escola regular inclusiva.	- Relatos sobre os dilemas vivenciados pelos professores frente ao desafio de trabalhar com a inclusão de alunos com deficiência na escola regular e as alternativas de enfrentamento desses dilemas.
8. Sentimentos advindos do enfrentamento desses dilemas.	- Sentimentos que acompanham os professores em sua jornada rumo à educação inclusiva.
9. Alternativas pedagógicas para atender à diversidade dos alunos (com e sem deficiência) em sala.	- Relatos sobre como são harmonizadas as experiências de aprendizagem cotidianas para atender a todos os alunos, indistintamente.
10. Posição do professor em relação à eficácia do processo de inclusão para os alunos da EJA.	- Sentimentos do professor em relação à eficácia do processo de inclusão para os alunos da EJA, na escola pública cearense.
11. Posição do professor em relação à efetividade do processo de inclusão do aluno com deficiência na sua unidade escolar.	- Sentimentos do professor em relação à efetividade do processo de inclusão para o aluno com deficiência, na unidade escolar onde trabalha.
12. Ações pedagógicas	- Relatos dos professores sobre as ações pedagógicas



desenvolvidas no cotidiano da sala de aula, que possibilitam a inclusão do aluno com deficiência.	desenvolvidas em sala de aula que possibilitam ao aluno com deficiência ter uma aprendizagem significativa.
13. Ações pedagógicas desenvolvidas no âmbito da avaliação, que possibilitam a inclusão do aluno com deficiência.	- Relatos dos professores sobre as ações pedagógicas desenvolvidas em sala de aula no âmbito da avaliação, que possibilitam ao aluno com deficiência ser avaliado de acordo com o seu perfil e com o padrão de excelência exigido para a turma.
14. Aportes pedagógicos disponíveis para utilização em sala de aula, com vistas a ampliar as possibilidades de aprendizagem dos alunos com deficiência.	- Definição dos recursos pedagógicos existentes na escola que podem favorecer o trabalho pedagógico do professor junto aos alunos com deficiência.
15. Aportes pedagógicos necessários para utilização em sala de aula, com vistas a ampliar as possibilidades de aprendizagem dos alunos com deficiência.	- Definição dos recursos pedagógicos necessários na escola que podem favorecer o trabalho pedagógico do professor junto aos alunos com deficiência.

## **APÊNDICE 9 - TCLE para Alunos**

### **Inclusão Escolar de Jovens e Adultos com Deficiência**

#### **Gerda de Souza Holanda**

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

#### **Justificativa e objetivos:**

O acesso à educação no Brasil é direito garantido a todos os cidadãos. No caso da inclusão de pessoas com deficiência, o tema tem sido tratado com maior ênfase a partir da década de 1980. No Brasil, de acordo com o censo realizado pelo IBGE (2010), mais de 45 milhões de brasileiros (23,9% da população) declararam ser portadores de deficiência, dos quais cerca de 1 milhão são alunos do ensino regular e da EJA. Do exposto, depreende-se que a relevância desta investigação se centra em desvelar a realidade da educação inclusiva no Brasil, com vistas a superar o modelo de atendimento segregado e buscar uma educação que possibilite a inclusão social. O objetivo do estudo é analisar a situação de desenvolvimento do processo de inclusão de jovens e adultos com deficiência na escola pública brasileira, a partir do exame de como as ações de apoio a esses alunos têm sido implementadas nas escolas participantes do estudo; de como têm sido geridas por professores e gestores, com vistas à aprendizagem significativa e ao bem-estar do aluno; da percepção dos sentimentos dos professores e alunos em relação à dinâmica inclusiva; e de suas perspectivas sobre o processo de inclusão na escola regular noturna.

#### **Procedimentos:**

Participando do estudo você está sendo convidado(a) a: responder a um questionário.

Observações:

- Você não precisará se deslocar, pois a pesquisadora irá encontrá-lo(a) na unidade escolar, em horário previamente agendado;
- O questionário será respondido de próprio punho e terá duração média de 20 minutos. A folha preenchida será digitalizada e ficará sob a guarda e responsabilidade da pesquisadora por um período mínimo de cinco anos após o término da pesquisa.

#### **Desconfortos e riscos:**

Você **não** deve participar deste estudo se não se sentir à vontade para fazê-lo.

Você não estará exposto a desconfortos nem a riscos, pois a pesquisadora fará, antecipadamente, uma apresentação do projeto e explicará o objetivo e a natureza do trabalho, garantirá seu anonimato e assegurará o sigilo das respostas. Além disso, as perguntas são relacionadas ao seu cotidiano e, caso suscitem dúvidas, poderão ser sanadas com a pesquisadora; não haverá outras pessoas participando da atividade, a menos que seja desejo seu, pois assim minimiza-se a possibilidade de constrangimento. Se houver alguma pergunta

que suscite desconforto, você poderá se omitir de respondê-la. Caso haja algum desconforto ou risco, a atividade poderá ser cancelada ou reagendada.

**Benefícios:**

Os benefícios da pesquisa são coletivos e envolvem, no âmbito das escolas pesquisadas, o conhecimento sobre o processo de inclusão nas turmas de EJA da escola regular pública do estado do Ceará, a partir dos depoimentos dos principais sujeitos envolvidos no processo, quais sejam: gestores, professores e alunos da EJA, assim como o debate sobre a eliminação de barreiras e a garantia plena da inclusão do aluno com deficiência na escola regular.

**Acompanhamento e assistência:**

Aos participantes será disponibilizado, no decorrer da pesquisa, um espaço salubre, com ventilação e iluminação adequadas e água. Caso seja detectada alguma situação que indique necessidade de intervenção, a pesquisadora contará com o apoio do corpo de gestão. Caso o participante da pesquisa tenha alguma necessidade psicológica durante a coleta de dados ou em sua decorrência, a pesquisadora contará com o apoio das equipes do NAPE que atuam nas unidades escolares participantes da pesquisa.

**Sigilo e privacidade:**

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado.

**Ressarcimento e indenização:**

Você terá direito ao ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa e à indenização pelos danos resultantes desta, nos termos da Lei.

**Contato:**

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Gerda de Souza Holanda pelo telefone 85-988541850 ou pelo e-mail gerda.holanda@ufc.br.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretária do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do IFCE das 08:00hs às 12:00hs e das 13:00hs as 17:00hs no IFCE Reitoria - R. Jorge Dumar, 1703 - Jardim América, Fortaleza - CE, 60410-426; fone (85) 34012332 e-mail: cep@ifce.edu.br

**Consentimento livre e esclarecido:**

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar e declaro estar recebendo uma via original deste documento assinada pelo pesquisador e por mim, tendo todas as folhas por nós rubricadas:

Nome do(a) participante:

---

Contato telefônico (opcional):

---

e-mail (opcional):

---

---

(Assinatura do participante)

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

**Responsabilidade do Pesquisador:**

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 510/16 CNS/MS na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

Nome da pesquisadora:

Gerda de Souza Holanda

---

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## APÊNDICE 10 – Questionário para alunos com deficiência da EJA

Caro estudante,

Meu nome é Gerda Holanda, sou professora da escola pública e estou fazendo uma pesquisa sobre a inclusão de alunos com deficiência nas turmas de EJA. Como parte dessa pesquisa, preciso saber como você percebe o processo de inclusão na escola regular. Para isso, organizei este questionário com algumas perguntas sobre o seu dia a dia na escola. Não existem respostas certas ou erradas; por isso, peço que responda de forma espontânea e sincera a todas as questões, pois só assim será possível perceber o que pode ser feito para tornar toda a comunidade escolar mais inclusiva. Você não será identificado e só eu irei ler as suas respostas.

Na maioria das questões terá apenas de assinalar com uma cruz a sua opção de resposta.

### PERCEPÇÕES SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR NA EJA

Com base na sua experiência de estudante na escola atual indique, assinalando com um X, a coluna correspondente à sua opinião – se discorda totalmente, se discorda, se não concorda nem discorda, se concorda ou se concorda totalmente.

#### 1 – Sobre o ambiente físico da escola

	DISCORDO TOTALMENTE	DISCORDO	NÃO CONCORDO NEM DISCORDO	CONCORDO	CONCORDO TOTALMENTE
1. Você consegue chegar à escola sem problema de mobilidade.					
2. Você consegue se deslocar dentro da escola sem dificuldade.					
3. Em caso de incêndio, você tem opções para sair da escola.					
4. Os banheiros da sua escola são acessíveis.					

#### 2 – Sobre sua relação com a comunidade escolar

	DISCORDO TOTALMENTE	DISCORDO	NÃO CONCORDO NEM DISCORDO	CONCORDO	CONCORDO TOTALMENTE
5. Você se sente incluído na escola, sem qualquer problema ou restrição.					
6. Você participa ativamente nas atividades sociais da escola (festas, competições esportivas...).					
7. As pessoas da escola tratam você de uma forma diferente dos outros alunos.					
8. Há pessoas na escola que o incomodam por causa da sua deficiência.					

### 3 – Sobre o processo de ensino-aprendizagem

	DISCORDO TOTALMENTE	DISCORDO	NÃO CONCORDO NEM DISCORDO	CONCORDO	CONCORDO TOTALMENTE
9. Os professores explicam os assuntos de forma que você compreenda.					
10. Os professores realizam atividades inovadoras durante as aulas.					
11. Você é estimulado a emitir opiniões durante as aulas.					
12. Há formas diferenciadas de avaliar a aprendizagem em sua turma.					

### 4 – Por uma melhor qualidade de vida

	DISCORDO TOTALMENTE	DISCORDO	NÃO CONCORDO NEM DISCORDO	CONCORDO	CONCORDO TOTALMENTE
13. O que você está estudando te permitirá continuar seus estudos em uma universidade ou em um curso técnico.					
14. Na escola você está desenvolvendo habilidades que irão ajudá-lo no mercado de trabalho.					
15. Na escola você está aprendendo a defender seus direitos e a cumprir seus deveres.					
16. Na escola você está aprendendo a conviver com pessoas diferentes, em diferentes situações.					

### 5 – Se dependesse de você...

... quais seriam as duas medidas que a direção da escola deveria tomar para melhorar o processo de inclusão nas turmas de EJA?

---



---



---

... quais seriam as duas medidas que os professores da escola deveriam tomar para melhorar o seu processo de aprendizagem?

---



---



---

... quais seriam os dois pedidos que você faria aos outros estudantes da escola?

---



---



---

## CARACTERIZAÇÃO DO ALUNO

1. Sexo:  Feminino  Masculino
- Idade:  anos
- Raça/Cor:  Preta  Branca  Indígena  
 Parda  Amarela
2. Turma:  EJA Fundamental  EJA Médio
3. Tipo de deficiência: \_\_\_\_\_
4. Você ingressou na escola regular direto na turma de EJA ou já esteve em outras turmas? \_\_\_\_\_
5. Você já foi reprovado em alguma série?
- Não
- Sim
- Quais? \_\_\_\_\_
6. Você é um aluno trabalhador?
- Não
- Sim
- Que tipo de trabalho? \_\_\_\_\_
7. Você participa do Atendimento Educacional Especializado?
- Não  Sim
- Você já participou do Atendimento Educacional Especializado em outros anos?
- Não  Sim
8. Há uma pessoa responsável por você?
- Não  Sim
- Quem? \_\_\_\_\_

9. Qual a escolaridade da pessoa responsável?

- Ensino Fundamental ( ) Completo ( ) Incompleto
- Ensino Médio Completo ( ) Completo ( ) Incompleto
- Ensino Superior ( ) Completo ( ) Incompleto
- Não sei informar

10. Qual o perfil salarial da pessoa responsável?

- Até 1,5 salários mínimos (até R\$ 1.567,50)
- De 1,5 a 3 salários mínimos (R\$ 1.567,50 a R\$ 3.135,00)
- De 3 a 4,5 salários mínimos (R\$ 3.135,00 a R\$ 4.702,50)
- Mais de 4,5 salários mínimos
- Não sei informar

**Sua contribuição foi muito importante. Obrigada!**



# **Anexos**

**ANEXO 1 – Principais dispositivos relacionados à Educação Especial no Brasil a partir de 1960**

<b>1961 – Lei n. 4.024</b>	A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) fundamentava o atendimento educacional às pessoas com deficiência, chamadas no texto de “excepcionais” (atualmente, este termo está em desacordo com os direitos fundamentais das pessoas com deficiência). Segue trecho: “A Educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de Educação, a fim de integrá-los na comunidade”.
<b>1971 – Lei n. 5.692</b>	A segunda lei de diretrizes e bases educacionais do Brasil foi feita na época da ditadura militar (1964-1985) e substituiu a anterior. O texto afirma que os alunos com “deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial”. Essas normas deveriam estar de acordo com as regras fixadas pelos Conselhos de Educação. Ou seja, a lei não promovia a inclusão na rede regular, determinando a escola especial como destino certo para essas crianças.
<b>1988 – Constituição da República Federativa do Brasil</b>	Estabelece “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Art. 3º, inciso IV). Define, ainda, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (Art. 208).
<b>1989 – Lei n. 7.853</b>	Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e sua integração social. Define como crime recusar, suspender, adiar, cancelar ou extinguir a matrícula de um estudante por causa de sua deficiência, em qualquer curso ou nível de ensino, seja ele público ou privado. A pena para o infrator pode variar de um a quatro anos de prisão, mais multa.
<b>1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei n. 8.069</b>	O artigo 55 reforça os dispositivos legais supracitados ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”.
<b>1994 – Política Nacional de Educação Especial</b>	Em movimento contrário ao da inclusão, demarca retrocesso das políticas pública ao orientar o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”.

<b>1994 – Lei n. 10.098</b>	Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências
<b>1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394</b>	No artigo 59, 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. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (Art. 24, inciso V) e “(...) oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (Art. 37). Em seu trecho mais controverso (Art. 58 e seguintes), diz que “o atendimento educacional especializado 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 do ensino regular”.
<b>1999 – Portaria n. 319</b>	Institui no Ministério da Educação, vinculada à Secretaria de Educação Especial/SEESP a Comissão Brasileira do Braille, de caráter permanente.
<b>1999 – Decreto n. 3.298 que regulamenta a Lei n. 7.853/89</b>	Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.
<b>2000 – Portaria n. 554</b>	Aprova o Regulamento Interno da Comissão Brasileira do Braille.
<b>2001 – Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB n. 2)</b>	Determinam que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais (Art. 2º), o que contempla, portanto, o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização. Porém, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, acaba por não potencializar a educação inclusiva prevista no seu artigo 2º.
<b>2001 – Plano Nacional de Educação – PNE, Lei n. 10.172</b>	Destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”.
<b>2001 – Resolução CNE/CEB n. 2</b>	O texto do Conselho Nacional de Educação (CNE) institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Entre os principais pontos, afirma que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as

	condições necessárias para uma Educação de qualidade para todos”. Porém, o documento coloca como possibilidade a substituição do ensino regular pelo atendimento especializado. Considera ainda que o atendimento escolar dos alunos com deficiência tem início na Educação Infantil, “assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado”.
<b>2002 – Resolução CNE/CP n. 1</b>	Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.
<b>2002 – Lei n. 10.436</b>	Reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.
<b>2002 – Portaria n. 2.678</b>	Aprova diretriz e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.
<b>2003 – Portaria n. 3.284</b>	Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições.
<b>2004 – Cartilha – O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular</b>	O Ministério Público Federal divulga o documento com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão.
<b>2004 – Decreto n. 5.296</b>	Regulamenta as leis n. 10.048/00 e n. 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida (implementação do Programa Brasil Acessível).
<b>2005 – Decreto n. 5.626</b>	Regulamenta a Lei n. 10.436/02, visando à inclusão dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.

<b>2006 – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos</b>	Lançado pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos, pelo Ministério da Educação, pelo Ministério da Justiça e pela UNESCO. Objetiva, dentre as suas ações, fomentar, no currículo da educação básica, as temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem inclusão, acesso e permanência na educação superior.
<b>2007 – Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE</b>	Traz como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos multifuncionais e a formação docente para o atendimento educacional especializado.
<b>2007 – Decreto n. 6.094</b>	Estabelece dentre as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.
<b>2007 – Decreto n. 6.214</b>	Regulamenta o benefício de prestação continuada da assistência social devido à pessoa com deficiência.
<b>2008 – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva</b>	Traz as diretrizes que fundamentam uma política pública voltada à inclusão escolar, consolidando o movimento histórico brasileiro.
<b>2008 – Lei n. 11.788</b>	Sobre a participação de alunos de ensino especial em atividades de estágio.
<b>2008 – Decreto n. 6.571</b>	Dá diretrizes para o estabelecimento do atendimento educacional especializado no sistema regular de ensino (escolas públicas ou privadas).
<b>2009 – Decreto n. 6.949</b>	Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Esse decreto dá ao texto da Convenção caráter de norma constitucional brasileira.
<b>2009 – Resolução n. 4 CNE/CEB</b>	Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, que deve ser oferecido no turno inverso da escolarização, prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular. O AEE pode ser realizado também em centros de atendimento educacional especializado públicos e em instituições de caráter comunitário, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos conveniados com a Secretaria de Educação (Art.5º).
<b>2011 – Plano Nacional de Educação (PNE)</b>	Projeto de lei ainda em tramitação. A Meta 4 pretende “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino”. Dentre as estratégias, está garantir repasses duplos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de

	Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) a estudantes incluídos; implantar mais salas de recursos multifuncionais; fomentar a formação de professores de AEE; ampliar a oferta do AEE; manter e aprofundar o programa nacional de acessibilidade nas escolas públicas; promover a articulação entre o ensino regular e o AEE; acompanhar e monitorar o acesso à escola de quem recebe o benefício de prestação continuada.
<b>2011 – Decreto n. 7.611</b>	Revoga o decreto n. 6.571 de 2008 e estabelece novas diretrizes para o dever do Estado com a Educação das pessoas público-alvo da Educação Especial. Entre elas, determina que sistema educacional seja inclusivo em todos os níveis, que o aprendizado seja ao longo de toda a vida, e impede a exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência. Também determina que o Ensino Fundamental seja gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais, que sejam adotadas medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena, e diz que a oferta de Educação Especial deve se dar preferencialmente na rede regular de ensino.
<b>2011 – Decreto n. 7.612</b>	Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite.
<b>2011 – Decreto n. 7.480</b>	Até 2011, os rumos da Educação Especial e Inclusiva eram definidos na Secretaria de Educação Especial (SEESP), do Ministério da Educação (MEC). Hoje, a pasta está vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).
<b>2012 – Lei n. 12.764</b>	Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do Art. 98 da Lei n. 8.112, de 11 de dezembro de 1990.
<b>2014 – Plano Nacional de Educação (PNE)</b>	A meta que trata do tema no atual PNE é a de número 4. Sua redação é: “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao AEE, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados”. O entrave para a inclusão é a palavra “preferencialmente”, que, segundo especialistas, abre espaço para que as crianças com deficiência permaneçam matriculadas apenas em escolas especiais.
<b>2015 – Lei n. 13.146</b>	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).
<b>2016 – Lei n. 13.409</b>	Altera a Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

<p><b>2019 – Decreto n. 9.465</b></p>	<p>Cria a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, extinguindo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). A pasta é composta por três frentes: Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência; Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos; e Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras.</p>
<p><b>2020 – Decreto n. 10.502 – Política Nacional de Educação Especial</b></p>	<p>Institui a chamada a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Para organizações da sociedade civil que trabalham pela inclusão das diversidades, a política representa um grande risco de retrocesso na inclusão de crianças e jovens com deficiência, e de que a presente iniciativa venha a substituir a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (listada nesse material, no ano de 2008), estimulando a matrícula em escolas especiais, em que os estudantes com deficiência ficam segregados.</p>

## ANEXO 2 – Carta de apresentação

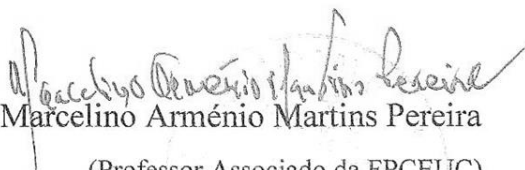
Por meio desta apresentamos a Doutoranda GERDA DE SOUZA HOLANDA, do Curso de Doutorado em Ciências da Educação, especialidade de Educação Permanente e Formação de Adultos, devidamente matriculada nesta Instituição de ensino, que está realizando a pesquisa intitulada **“Inclusão Escolar de Jovens e Adultos com Deficiência: Vivências e Possibilidades de Participação Plena na Escola Pública Brasileira”**. O objetivo do estudo é contribuir para o aperfeiçoamento do processo de inclusão de jovens e adultos com deficiência por meio da análise de como as ações pedagógicas de apoio a esses alunos têm sido implementadas nas escolas e do como têm sido geridas por professores e gestores, com vistas à aprendizagem significativa e ao bem-estar do aluno.

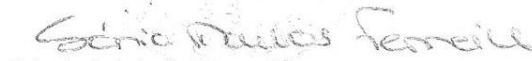
Na oportunidade, solicitamos autorização para que realize a pesquisa através da coleta de dados (questionário/entrevista), com os alunos da EJA e informamos que o caráter ético desta pesquisa assegura a preservação da identidade das pessoas participantes.

Agradecemos vossa compreensão e colaboração no processo de desenvolvimento desta profissional.

Atenciosamente,

Coimbra, 26 de julho de 2017

  
Marcelino Arménio Martins Pereira  
(Professor Associado da FPCEUC)

  
Sónia Mairos Ferreira  
(Professora Auxiliar da FPCEUC)



**ANEXO 3 – Termo de autorização da Secretaria de Educação do Ceará – SEDUC**



GOVERNO DO  
ESTADO DO CEARÁ  
Secretaria da Educação

Secretaria Executiva de Ensino Médio e Profissional - SexecEmep  
Coordenadoria de Gestão Pedagógica do Ensino Médio - Cogem



**FOLHA DE INFORMAÇÃO E DESPACHO**

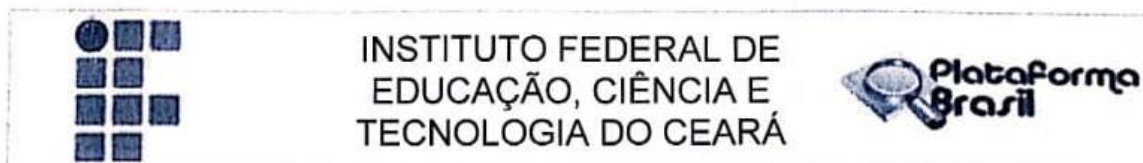
<b>Nº DO PROCESSO:</b> 10092883/2019	<b>DE:</b> COGEM/CEJEN
<b>INTERESSADO:</b> Gerda de Souza Holanda	<b>PARA:</b> SEFOR 2
<b>ASSUNTO:</b> Diversos/Solicitação	<b>DATA:</b> 29/11/2019

Cientes da realização da pesquisa da professora Gerda de Souza Holanda que trata da inclusão de alunos com deficiência em turmas de EJA, com entrevistas aos representantes dos gestores, corpo docente e discente das escolas estaduais listadas na página 02 do processo, portanto, solicitamos comunicar à interessada e dar ciência aos gestores escolares sobre as atividades a serem realizadas nas referidas escolas.

Francisca Aparecida Prado  
Orientadora da CEJEN/COGEM

Francisca Aparecida Prado Pinto  
Orientadora da COGEM/CEJEN/SEDUC  
Mat. 12140118 - DOE: 10/04/2019

## ANEXO 4 – Termo de autorização do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** INCLUSÃO ESCOLAR DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA: VIVÊNCIAS E POSSIBILIDADES DE PARTICIPAÇÃO PLENA NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA

**Pesquisador:** GERDA DE SOUZA HOLANDA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 31049120.5.0000.5589

**Instituição Proponente:** Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.065.472

#### Apresentação do Projeto:

##### Resumo

O acesso à educação no Brasil é direito garantido a todos os cidadãos. No caso da inclusão de pessoas com deficiência, o tema tem sido tratado com maior ênfase a partir da década de 80, quando da criação do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (1981), do Programa de Ação Mundial para pessoas com Deficiência – ONU (1982), da aprovação da Constituição da República Federativa do Brasil (1988), bem como de publicações e fóruns mapeados por Prado, Lopes e Ornstein (2010). Todo esse debate nos incita a buscar igualdade de oportunidades para todos, pois as pessoas com deficiência representam um importante segmento social, tradicionalmente excluído das políticas públicas. No Brasil, de acordo com o censo realizado pelo IBGE1 (2010), mais de 45 milhões de brasileiros (23,9% da população) declararam ser portadores de deficiência2, dos quais cerca de 1 milhão são alunos do ensino regular e EJA3. Do exposto, depreende-se que a relevância desta investigação centra-se em desvelar a realidade da educação inclusiva no Brasil, com vistas a superar o modelo de atendimento segregado e buscar uma educação que possibilite a inclusão social. Este estudo tem por objetivo contribuir para o aperfeiçoamento do processo de inclusão de jovens e adultos com deficiência que frequentam os cursos noturnos das escolas públicas do Estado do Ceará. Para tanto, pretende-se desenvolver uma pesquisa de natureza mista (Gall, Gall, & Borg, 2007), utilizando o estudo comparativo como método de investigação. O desenvolvimento do estudo envolverá a identificação dos elementos estruturais e a compreensão

**Endereço:** Rua Jorge Dumar, nº 1703

**Bairro:** Jardim América

**UF:** CE

**Telefone:** (85)3401-2332

**Município:** FORTALEZA

**CEP:** 60.410-426

**E-mail:** cep@ifce.edu.br



da dinâmica do processo. Para a segunda fase, serão utilizadas entrevistas e questionários. As conclusões do trabalho poderão servir de norte para as políticas educativas relacionadas à acessibilidade em escolas regulares e poderão refletir-se no projeto de formação dos professores do Ensino Médio das escolas públicas estaduais do Ceará.

#### Metodologia

O processo de desenvolvimento da pesquisa pretende-se que englobe as seguintes fases:

1. Revisão da literatura sobre educação inclusiva em âmbito nacional e internacional, no que concerne ao conceito de inclusão, às políticas públicas e ao papel do Estado para atender aos alunos com deficiência<sup>8</sup>.
2. Construção dos instrumentos de investigação, quais sejam: entrevista semiestruturada<sup>9</sup> e questionário do tipo fechado<sup>10</sup>, validação dos mesmos por especialistas da área e aplicação com um grupo de observação de 10 sujeitos, com vistas a aduzir possíveis alterações para que tenham um maior grau de acessibilidade.
3. Submissão do projeto à Secretaria de Educação do Ceará e ao Comitê de Ética, com o intuito de obter autorização para realizar o estudo, com a garantia de que serão preservados os princípios do anonimato, da confidencialidade, da proteção contra qualquer tipo de desconforto, atendendo ao princípio fundamental de respeito pela pessoa e de proteção do seu direito de viver livre e dignamente.
4. Mapeamento das unidades escolares para confirmação se todas têm cursos noturnos e se todas atendem às três séries do Ensino Médio. A seguir, definir o universo dos alunos a serem investigados – se serão de todas as três séries ou se será definida somente uma das séries. Essa definição dependerá do que se observar no mapeamento.
5. Visita às escolas para contato inicial com o núcleo gestor e com os professores, para identificar o quantitativo de alunos deficientes e suas respectivas deficiências.
6. Entrevista semiestruturada aos professores e gestores, para coleta de dados sobre o processo de ensino/aprendizagem, destacando suas barreiras e facilitadores.
7. Aplicação de questionários com alunos para mapear informações específicas necessárias à compreensão do objeto empírico.
8. Análise dos dados obtidos nas entrevistas (previamente transcritas) e nos questionários (previamente categorizados).

A abordagem de índole qualitativa será consolidada mediante a análise do conteúdo obtido nas entrevistas os professores e os gestores. Nessa abordagem deverá ser produzida uma quantidade

**Endereço:** Rua Jorge Dumar, nº 1703

**Bairro:** Jardim América

**CEP:** 60.410-426

**UF:** CE

**Município:** FORTALEZA

**Telefone:** (85)3401-2332

**E-mail:** cep@ifce.edu.br



Continuação do Parecer: 4.065.472

substantial de informação descritiva que será organizada e sintetizada com vistas a proporcionar uma leitura dos fenômenos estudados.

A abordagem de índole quantitativa será consolidada mediante a realização de análises estatísticas descritivas e inferenciais dos dados que serão recolhidos nos questionários, por meio de testes estatísticos que serão escolhidos em função dos objetivos, das hipóteses e da especificidade das variáveis do estudo. Na análise estatística dos dados será utilizado o programa SPSS (Statistic Package for the Social Sciences, versão 22).

9. Síntese dos resultados e interpretação do pesquisador, deduzida a partir dos dados obtidos no decorrer da pesquisa.

**Critério de Inclusão:**

Dois gestores de cada uma das escolas selecionadas; três professores das turmas de EJA de cada uma das escolas selecionadas; cinco alunos com deficiência, que tenham mais de 18 anos e que estejam incluídos nas turmas de EJA das escolas selecionadas, considerando o conceito de aluno com deficiência o que está posto no Decreto n. 6.949 de 2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas. Neste Decreto, Artigo 1º, especifica-se que 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 [...]" (Decreto n. 6.949, 2009).

**Critério de Exclusão:**

Alunos com menos de 18 anos. Professores que não sejam regentes das turmas de EJA.

**Objetivo da Pesquisa:**

**OBJETIVOS**

As instituições de ensino regular no Brasil têm estado preocupadas com a inclusão das pessoas com deficiência; tal preocupação, no entanto, é relativamente recente e revela dificuldades de implantação de uma política de inclusão, visto que a educação inclusiva é parte do processo de integração social das pessoas deficientes que, ao longo do tempo, foram marginalizadas.

Com o intuito de dar mais visibilidade ao tema, este trabalho propõe-se contribuir para o aperfeiçoamento do processo de inclusão de jovens e adultos com deficiência, por meio da análise de como as ações pedagógicas de apoio a esses alunos têm sido implementadas nas escolas e de como têm sido geridas por professores e gestores, com vistas à aprendizagem significativa e ao

**Endereço:** Rua Jorge Dumar, nº 1703

**Bairro:** Jardim América

**UF:** CE **Município:** FORTALEZA

**Telefone:** (85)3401-2332

**CEP:** 60.410-426

**E-mail:** cep@ifce.edu.br



Continuação do Parecer: 4.065.472

bem-estar do aluno. Se necessário cumpre-se, ainda, propor adaptações que levem a um processo de efetiva inclusão.

Os objetivos específicos, por sua vez, são os seguintes:

- i) identificar as políticas públicas que regem o processo de inclusão de jovens e adultos deficientes no contexto nacional e internacional e que promovem a superação de práticas imediatistas e assistencialistas;
- ii) mapear o universo de alunos com deficiência que frequentam o Ensino Médio dos cursos noturnos das escolas públicas estaduais do Ceará, caracterizando-os do ponto de vista sociodemográfico;
- iii) averiguar as perspectivas dos alunos com deficiência acerca das barreiras que enfrentam e dos facilitadores promotores da inclusão no cotidiano escolar;
- iv) proceder a uma análise comparativa dos grupos de professores e gestores no que concerne às adaptações e estratégias, curriculares e materiais, implementadas para atender ao universo dos alunos com deficiência e às ações necessárias para uma gestão social com características potencializadoras de desenvolvimento;
- v) compreender as relações entre as perspectivas dos professores e dos gestores do ensino regular sobre questões relativas à inclusão na EJA, tomando por base as variáveis em estudo.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Desconfortos e riscos:**

Você não deve participar deste estudo se não se sentir à vontade para fazê-lo.

Você estará exposto a desconfortos e riscos mínimos, pois a pesquisadora fará, antecipadamente, uma apresentação do projeto e explicará o objetivo e a natureza do trabalho, garantirá seu anonimato e assegurará o sigilo das respostas. Além disso, as perguntas são relacionadas ao seu cotidiano e, caso suscitem dúvidas, poderão ser sanadas com a pesquisadora; não haverá outras pessoas participando da atividade, a menos que seja desejo seu, pois assim minimiza-se a possibilidade de constrangimento. Se houver alguma pergunta que suscite desconforto, você poderá se omitir de respondê-la. Caso haja algum desconforto ou risco, a atividade poderá ser cancelada ou reagendada.

**Benefícios:**

Os benefícios da pesquisa são coletivos e envolvem, no âmbito das escolas pesquisadas, o conhecimento sobre o processo de inclusão nas turmas de EJA da escola regular pública do Estado

**Endereço:** Rua Jorge Dumar, nº 1703

**Bairro:** Jardim América

**UF:** CE

**Telefone:** (85)3401-2332

**Município:** FORTALEZA

**CEP:** 60.410-426

**E-mail:** cep@ifce.edu.br



Continuação do Parecer: 4.065.472

do Ceará, a partir dos depoimentos dos principais sujeitos envolvidos no processo, quais sejam: gestores, professores e alunos da EJA, assim como o debate sobre a eliminação de barreiras e a garantia plena da inclusão do aluno com deficiência na escola regular.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Projeto de tese da pesquisadora.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Foram apresentados: Informações Básicas do Projeto; TCLE, Projeto, Cronograma, Declaração de infraestrutura, Questionário, Folha de rosto, Declaração de garantia de regresso dos benefícios da pesquisa, Declaração de compromisso de apresentação dos resultados, Orçamento, Questionários.

**Recomendações:**

Sem recomendações.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O projeto não apresenta pendências.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1538386.pdf	12/05/2020 16:08:37		Aceito
Cronograma	previsao_cronograma_execucao.pdf	12/05/2020 16:07:50	GERDA DE SOUZA HOLANDA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	12/05/2020 16:07:19	GERDA DE SOUZA HOLANDA	Aceito
Outros	roteiro_questionario_alunos.pdf	25/04/2020 21:42:11	GERDA DE SOUZA HOLANDA	Aceito
Outros	roteiro_entrevista_professores.pdf	25/04/2020 21:40:53	GERDA DE SOUZA HOLANDA	Aceito
Outros	roteiro_entrevista_gestores.pdf	25/04/2020 21:40:23	GERDA DE SOUZA HOLANDA	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	25/04/2020 21:38:36	GERDA DE SOUZA HOLANDA	Aceito
Outros	tabela_identificacao_escolas.pdf	25/04/2020 21:36:27	GERDA DE SOUZA HOLANDA	Aceito
Outros	declaracao_garantia_regresso_beneficios_pesquisa.pdf	25/04/2020 20:58:29	GERDA DE SOUZA HOLANDA	Aceito

Endereço: Rua Jorge Dumar, nº 1703

Bairro: Jardim América

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3401-2332

CEP: 60.410-426

E-mail: cep@ifce.edu.br



INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA DO CEARÁ



Continuação do Parecer: 4.065.472

Outros	declaracao_compromisso_apresentacao_resultados.pdf	25/04/2020 20:56:48	GERDA DE SOUZA HOLANDA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	plano_de_tese.pdf	25/04/2020 20:48:01	GERDA DE SOUZA HOLANDA	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	25/04/2020 20:38:45	GERDA DE SOUZA HOLANDA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacao_SEDUC.jpg	14/04/2020 03:16:14	GERDA DE SOUZA HOLANDA	Aceito
Outros	carta_de_apresentacao.jpg	14/04/2020 03:15:13	GERDA DE SOUZA HOLANDA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

FORTALEZA, 02 de Junho de 2020

---

Assinado por:  
**PAULO HENRIQUE NOBRE PARENTE**  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Rua Jorge Dumar, nº 1703

**Bairro:** Jardim América

**UF:** CE

**Município:** FORTALEZA

**CEP:** 60.410-426

**Telefone:** (85)3401-2332

**E-mail:** cep@ifce.edu.br

