

## CONSIDERAÇÕES SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Roseli A. PARIZZI<sup>1</sup>

Denise Cristina da C. F. dos SANTOS<sup>2</sup>

40

**RESUMO:** Este trabalho realizou um estudo exploratório com nove alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) que passaram pela escolaridade nos últimos dez anos e que estavam matriculados na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O objetivo foi identificar os efeitos da educação inclusiva, no que diz respeito ao acesso e equidade da educação, em relação à aquisição da leitura, escrita e cálculo tendo como referência o ciclo inicial de alfabetização. A pesquisa foi desenvolvida com alunos na faixa etária entre 16 e 46 anos, em uma cidade do interior paulista brasileiro. Dos participantes, três cursavam o Termo I: (1ª e 2ª série), três o Termo II (3ª e 4ª série) e três o Termo III: (5ª série). Elaborou-se um Instrumento de Avaliação, com questões específicas de língua portuguesa e matemática, Constatou-se que nos últimos dez anos, do grupo investigado, poucos alunos freqüentaram o ensino regular e os que freqüentaram foi por pouco tempo. A grande maioria estudou somente em escola especial, contrariando a legislação vigente da política de educação inclusiva no sistema educacional brasileiro. Apesar dos alunos receberem a classificação de alunos com NEE, o sistema escolar demonstra dificuldades em atendê-los em suas demandas específicas de aprendizagem e aponta para a necessidade de formação adequada de professores para atuar em escolas inclusivas e atender a diversidade presente em sala de aula.

**PALAVRAS-CHAVE:** EJA. Inclusão. Alfabetização. Deficiência intelectual. Política educacional.

### Introdução

No Brasil, a partir da década de 70, o tema da educação especial ganha nova dimensão no campo educacional. Apesar da educação de alunos com deficiência (ou - atualizando essa terminologia - alunos com necessidades educacionais especiais, NEE) já existir na época majoritariamente em escolas especiais, além de existirem também alguns trabalhos realizados no âmbito estadual (MAZZOTTA, 1989), é a partir dessa década, segundo Ferreira (1989), que a educação especial se institucionaliza no Brasil, em termos de centralização e planejamento, com planos setoriais de educação. Alguns marcos foram

<sup>1</sup> UNESP – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara – SP – Brasil. 14.800.901. ro\_parizzi@hotmail.com

importantes na época: a criação do Centro Nacional de Educação Especial CENESP, atualmente substituído pela Secretaria de Educação Especial SESPE, órgão responsável pela educação especial no nível nacional e pelo início da implantação da maioria dos subsistemas estaduais de Educação Especial, bem como por sua expansão junto ao ensino regular.

No decorrer desse período, a educação especial passou por algumas reformulações conceituais e de atendimento, baseadas principalmente, nos princípios de normalização e integração escolar (EDLER, 1998). Porém, a mais recente, e talvez a mais significativa em termos conceituais e mesmo quanto ao modelo de atendimento, surgiu no bojo das políticas sociais inclusivas, chegando à escola como inclusão educacional, propondo-se a abranger as minorias excluídas do sistema educacional, entre elas os alunos com NEE.

Passados os primeiros anos desde o início da implementação da inclusão educacional, alguns estudos mais recentes vêm apontando as dificuldades apresentadas pelo sistema regular de ensino em relação a essa nova abordagem.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º. 9.394/96, em seu artigo 4º, III, o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, deve ser preferencialmente na rede regular de ensino, o que compreende um deslocamento dos alunos da rede especial de ensino para a regular (BRASIL, 1996). Para tanto, no art.59, temos o que está assegurado aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de

---

<sup>2</sup> UNESP – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara – SP – Brasil. 14.800.901. nise\_paz@yahoo.com.br

inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

De acordo com essa LDB, compete à escola, aos profissionais de educação e a sociedade como um todo se prepararem para receber e educar as pessoas que apresentam alguma necessidade educativa especial. Para tanto, há a emergente necessidade dos sistemas de ensino se equiparem em toda forma possível para assim oferecerem condições para que a inclusão escolar realmente aconteça de maneira satisfatória. O que significa que os professores e outros profissionais de educação deverão ser preparados adequadamente para esta tarefa e os estabelecimentos totalmente adaptados a todas as necessidades dessa população.

O advento da inclusão trouxe consigo, por exemplo, o reconhecimento de que em muitos estudos aparecia uma tendência, de olhar para o desenvolvimento humano e aprendizagem de maneira linear. Havia a necessidade de um novo olhar sobre a deficiência, com menos ênfase nos aspectos orgânicos e constitucionais e mais ênfase nas relações ambientais e na atenção educacional mais adequada a ser fornecida pelos sistemas de ensino (FERREIRA, 1999). Essa mesma autora, em 1999, apontava que, no exercício da sua função social, a escola deveria implementar um projeto pedagógico no qual os educadores pudessem desenvolver um trabalho de mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, de forma a possibilitar a reflexão sobre questões pertinentes ao conhecimento científico e outros aspectos da cultura.

Após a promulgação da lei, falar em inclusão significa se basear no modelo social da deficiência, que segundo Fletcher (1995) explica que esse modelo “focaliza os ambientes e barreiras incapacitantes da sociedade e não as pessoas deficientes”.

Em 2001, refletindo essa política inclusiva, o Conselho Nacional da Educação instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001). No artigo 4º, a educação especial ficou definida como modalidade da educação básica, e que deveriam ser considerados as situações singulares, os perfis dos estudantes, as características bio-psico-sociais dos alunos e suas faixas-etárias. Esta deveria se pautar em

princípios éticos, políticos e estéticos de modo a assegurar: 1. a dignidade humana e a observância do direito de cada aluno de realizar seus projetos de estudo, de trabalho e de inserção na vida social; 2. a busca da identidade própria de cada educando, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como de suas necessidades educacionais especiais no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimento, habilidades e competências; 3. o desenvolvimento para o exercício da cidadania, da capacidade de participação social, política e econômica e sua ampliação, mediante o cumprimento de seus deveres e o usufruto de seus direitos.

Diante de toda essa legislação, a novidade mais evidente que se apresenta no sistema escolar é o crescente número de alunos, com NEE, que permanecem no sistema escolar, na modalidade da educação de jovens e adultos (EJA).

Dados publicados no documento sobre a Política Nacional da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007) demonstram, entre outros, que no sistema educacional, entre os anos de 1998 – 2004 houve um aumento do número de alunos incluídos em classes comuns do ensino regular, passando de 43.923 alunos em 1998, para 325.316 em 2006, crescendo 640%. Esses dados demonstram que a educação inclusiva está se efetivando no sistema educacional brasileiro, no que diz respeito ao acesso de alunos com deficiências no sistema regular de ensino. O documento observa também que a matrícula por etapa e nível de ensino, em 2006, apresentou-se da seguinte maneira: 112.988 (16%) na educação infantil; 466.155 (66,5%) no ensino fundamental; 14.150 (2%) no ensino médio; 58.420 (8,3%) na educação de jovens e adultos; 46.949 (6,7%) na educação profissional (básico) e 1.962 (0,28) na educação profissional (técnico).

Esses dados, mesmo que ainda incipientes, demonstram que os alunos da educação especial têm atingido o ensino médio e a educação profissional, nos níveis básico e técnico. Por outro lado, os dados referentes à educação de jovens e adultos aparecem como numericamente significativos, podendo sugerir que os alunos que frequentaram o ensino inclusivo, ao término do ensino fundamental, estão sendo encaminhados, majoritariamente, para essa modalidade.

Pensando nos possíveis problemas vivenciados por tais alunos durante o processo de inclusão na fase escolar, nossa hipótese é que estes herdaram o ônus das dificuldades

que o sistema escolar enfrentou na implantação do ensino inclusivo nos últimos 10 anos, como por exemplo: imprecisão de conceitos em relação à definição de alunos com necessidades especiais e distúrbios de aprendizagem, inadequação de classificação de deficiências, dificuldades na definição de encaminhamentos para escolaridade mais adequada, definição e eleição de recursos pedagógicos etc. Esses condicionantes, a nosso ver, pode ter provocado dificuldades na aquisição da leitura, escrita e cálculo para os alunos que passavam pela escolaridade nesse período.

Considerando importante ampliar os estudos relacionados ao perfil do alunado que passou por esse ensino inclusivo, este trabalho pretendeu identificar o nível de leitura, escrita e cálculo alcançado pelos alunos que hoje frequentam a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e que passaram pela experiência do ensino inclusivo em escolas regulares nos últimos dez anos.

### **Desenvolvimento da pesquisa**

A pesquisa desenvolveu um estudo exploratório (BABBIE, 1999) nos ambientes escolares da Educação de Jovens e Adultos. Optamos por um estudo com essa característica, porque tínhamos poucos dados sobre a população de alunos com deficiências nessa modalidade de educação no município estudado.

Elaboramos um instrumento de avaliação diagnóstica com o intuito de identificar habilidades básicas na escrita e cálculo, tendo como referências alguns conteúdos dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997a, 1997b), referentes às séries iniciais, e também o caderno “Avaliação Diagnóstica: Alfabetização no ciclo inicial” (CENTRO DE ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA, 2005).

Contamos com critérios flexíveis na aplicação do mesmo, o aplicador leu e explicou com maior ou menor intensidade, mas deixou para o aluno completar o instrumento, dando apoio quando necessário à compreensão do que era solicitado.

Dos 28 alunos indicados pela Secretaria Municipal da Educação, foram identificados 15 alunos matriculados e frequentando a EJA, distribuídos nos períodos da manhã, da tarde e noturno em diferentes locais da cidade. Tivemos como critério a seleção

dos alunos assíduos, que na sua maioria eram classificados com deficiência intelectual, já que os demais, no geral, freqüentavam a EJA apenas para apoio ao ensino regular com atendimento especializado, caracterizado como sala de recurso. Participaram da pesquisa os alunos com deficiência intelectual que tiveram consentimento dos pais e/ou por livre e espontânea vontade.

Dos participantes, três estavam cursando o Termo I (1ª e 2ª), três o Termo II (3ª e 4ª série) e três o Termo III (5ª série), sendo cinco alunos do sexo masculino e três do sexo feminino, na faixa etária variando entre 16 e 46 anos.

A pesquisa ocorreu na rede municipal de ensino, em três escolas de Educação Básica, onde ofereciam o ensino fundamental no período diurno e no noturno, e possuíam o segmento da Educação de Jovens e Adultos. Além dessas escolas, os alunos participantes da pesquisa também estavam matriculados numa igreja que cedia algumas salas de aulas para tal escolaridade.

## **Resultados**

De modo geral, todos os participantes disseram ter gostado de participar da pesquisa. De certa forma, pudemos observar durante nossos contatos que os alunos do Termo I ficaram mais à vontade e mostraram-se muito interessados e motivados para participar da pesquisa. Os pais que estiveram presentes, observando a aplicação do instrumento, apontaram, nesse momento, para a necessidade de um trabalho mais individualizado na escolaridade, no qual seus filhos teriam melhores condições de aprendizagem, uma vez que o atendimento educacional que recebiam na EJA, no geral, desconsiderava as necessidades específicas dos alunos com NEE. Um aspecto importante revelado pelo contato com tais alunos e que nos causou surpresa foi a constatação da pequena, ou nenhuma freqüência, no ensino regular nos últimos anos, contrariando a legislação vigente da política de educação inclusiva no sistema educacional brasileiro.

Os alunos do Termo I estudaram somente em escolas especiais. Os três alunos do Termo II estudaram em escolas regulares por pouco tempo, sendo que um deles freqüentou classe especial no ensino regular. Todos desse grupo, também estudaram no ensino especial

por um tempo maior que no ensino regular e, coincidentemente, todos ficaram fora do sistema escolar por um período, retornando na Educação de Jovens e Adultos nos últimos anos.

Os alunos do Termo III, dois deles, sempre frequentaram a rede regular, sendo que um, frequentou a escola especial como reforço escolar e o outro, a escola especial durante cinco anos. E o terceiro aluno desse grupo, frequentou somente escola especial durante sua trajetória escolar. Esses alunos não apresentavam evidências de deficiência intelectual.

No momento da coleta dos dados, apenas dois alunos recebiam atendimento educacional especializado, um, do Termo I, que frequentava no contra-turno, apoio de professora da sala de recurso, serviço oferecido pela Secretaria Municipal de Educação, em outra escola. O outro aluno, do Termo II frequentava a APAE, também no contra-turno.

Em relação ao instrumento, os três alunos do Termo I exigiram maior apoio para compreender o que era solicitado e mesmo assim, tiveram muita dificuldade para responder as questões contidas no material. Em relação à leitura e escrita, os três alunos fizeram a distinção entre sistemas de representação como letras, números etc. da representação gráfica. Apenas um aluno conseguiu ler um letreiro de ônibus e escrever o próprio nome. Em relação à reprodução do texto, dois conseguiram reproduzir oralmente e um comentou somente partes do texto. Em relação à matemática, um aluno desse grupo não realizou nenhuma atividade. Dois alunos conseguiram interpretar as informações contidas em imagens, e resolveram, parcialmente e com apoio, as situações problemas que envolviam as operações básicas. Apenas um conseguiu realizar a atividade que exigia o conceito de maior e menor que, antes e depois e a atividade de escala ascendente e descendente.

Os alunos do Termo II necessitaram de apoio no transcorrer da avaliação, não tinham autonomia para ler e compreender o que era solicitado nas diferentes questões, porém, quando era explicado o que a questão exigia, compreendiam e conseguiam resolver. Demonstraram ter noções das regras ortográficas e estruturas sintáticas, conseguiram escrever e ler palavras simples e compreender um texto lido por outra pessoa. Um deles reescreveu o texto lido, demonstrando maior elaboração em termos de estruturação, vocabulário e compreensão que os demais alunos do seu grupo. Em matemática, responderam as questões referentes à leitura, escrita, comparação e ordenação de números familiares e sequenciação; a análise, interpretação e resolução de situações-problema

compreendendo os significados das operações, em especial da adição e subtração; fizeram relação entre as unidades de tempo: dia, semana, mês, ano.

Os alunos do Termo III realizaram as atividades integralmente, sem necessidade de apoio e leitura prévia do material de avaliação. No geral foram oferecidos poucos esclarecimentos no transcorrer da avaliação, variando de aluno para aluno. Notou-se que o grupo estava num nível de aprendizagem acima daquele exigido no instrumento, uma vez que o instrumento media conteúdos referentes às séries iniciais do ensino fundamental. Mesmo assim, apresentaram vários erros ortográficos.

### **Algumas considerações**

De modo geral, os dados demonstraram que os alunos estavam agrupados nas diferentes etapas conforme o nível de aprendizagem e dificuldades que apresentavam. Porém, as diferentes necessidades de apoios e recursos pedagógicos ficaram evidentes entre os três grupos. Alguns fatores podem ter contribuído para essa condição. O grupo mais dependente não havia frequentado o ensino regular anteriormente e tinha maiores evidências de diagnóstico de deficiência intelectual se considerarmos a multidimensionalidade do conceito (SÃO PAULO, 2008).

Mesmo assim, notou-se que nenhum recurso diferenciado era oferecido em sala de aula. Pelo contrário, quanto maior a necessidade, mais precário era o atendimento. Por exemplo, os alunos do Termo I, não correspondiam ao nível dos conteúdos esperados para a 1ª e 2ª séries, exigindo maior apoio e recursos pedagógicos e não eram atendidos nessa demanda específica pela escola e, além disso, a professora se dizia despreparada para trabalhar com alunos com NEE. Parece que, ainda, no ambiente escolar, existe a crença que a condição de deficiência intelectual determina o limite de desenvolvimento do indivíduo e, portanto, não são necessários muitos investimentos. Nessa perspectiva, a escola não toma para si a responsabilidade de mediar o processo de aprendizagem, conhecimento e a inserção social e cultural dos indivíduos com essa deficiência.

Podemos constatar que passado alguns anos da implementação da educação inclusiva no Brasil avançamos pouco no oferecimento de possibilidades de aprendizagens e



o direito ao ensino regular tem possibilitado à apenas algumas pessoas com necessidades educativas especiais, a qualificação e autonomia nos estudos, já com outras, continuamos oferecendo apenas a socialização.

### **CONSIDERATIONS FOR SCHOOL INCLUSION OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN YOUTH AND ADULTS**

**ABSTRACT:** *This work carried through an exploratory study with nine students with Special Educational Needs (SEN) that had passed for the scholarship in last the ten years and who were registered in the modality of Education for Young people and Adults (EYA). The objective was to identify the effect of the inclusive education, with regard to access and equity in education, in relation to the acquisition of reading, writing and calculation, having as reference the initial cycle of literacy. The research was developed with students aged between 16 and 46 years, in a city in interior of São Paulo (Brazil). About the participants, three were attended the Term I: (1<sup>a</sup> and 2<sup>a</sup> series), three the Term II (3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> series) and three the Term III: (5<sup>a</sup> series). An Instrument of Evaluation was elaborated, with specific questions of Portuguese language and mathematics. The study found that in the last ten years, of the investigated group, few students had frequented regular school and those who attended were for a short period of time. The great majority studied, in recent years, only in special school, against the current legislation of inclusive education policy in the Brazilian educational system. Although the students receive the classification of students with SEN, the scholar system demonstrate difficulties in taking care of these students in theirs specific demands of learning and remain, still, the necessity of adequate training of teachers to work in the inclusive schools and to attend the diversity present in the classroom.*

**KEYWORDS:** *EYA. Inclusion. Literacy. Intellectual disabilities. Educational policy.*

#### **Agradecimento**

Agradeço o Programa Núcleo de Ensino da UNESP que apoiou o projeto cujo resultados geraram o presente artigo.

#### **REFERÊNCIAS**

BABBIE, E. **Métodos de pesquisas de Survey**. Tradução de Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2007. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Ensino de primeira à quarta série. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: matemática**. Ensino de primeira à quarta série. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

CENTRO DE ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA. **Avaliação diagnóstica: alfabetização no ciclo inicial**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2005. (Coleção orientações para a organização do ciclo inicial de alfabetização; 5).

EDLER CARVALHO, R. **Nova LDB e a educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

FERREIRA, J. R. **A construção escolar da deficiência mental**. 1989. 168f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Estadual Paulista, Campinas, 1989.

FERREIRA, M. C. C. A escolarização da pessoa com deficiência mental. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 22., 1999, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 1999. 1 CD-ROM.

FLETCHER, P. Propósitos da avaliação educacional: uma análise das alternativas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n.11, p.93-112, jan./jun. 1995.

MAZZOTTA, M. J. **Evolução da educação especial e as tendências de formação de professores de excepcionais no estado de São Paulo**. 1989. 416f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 1989.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação

Técnica. **Referencial sobre avaliação da aprendizagem na área da deficiência intelectual.** São Paulo: SME / DOT, 2008.