

OS DESAFIOS DA GESTÃO PARA A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Gerda de Souza Holanda ¹

Marcelino Arménio Martins Pereira ²

INTRODUÇÃO

Este estudo trata da inclusão de alunos com deficiência nas turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), jovens que têm em comum a privação de oportunidades de aprendizagem na escola formal, bem como a privação de situações favoráveis de desenvolvimento humano (Ferreira, 2009).

No Brasil, o processo de construção de uma sociedade inclusiva é um compromisso 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 90, de várias ações que favoreceram a atual política de inclusão social (Kassar; Arruda; Benatti, 2007). Uma das ações em prol desse compromisso foi a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão, apresentada em 2008, que estabelece a responsabilidade das escolas em oferecer condições para que os alunos com deficiência possam avançar no campo educacional.

Esse compromisso 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). Para tanto, é necessário ressignificar a escola que

¹ Doutoranda da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra - PT, gerda.holanda@gmail.com

² Marcelino Arménio Martins Pereira: Professor Associado, Universidade de Coimbra - PT, marcpereira@fpce.uc.pt

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).

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 (UNESCO, 2017). O Brasil tem envidado um esforço significativo nessa direção e, como parte desse esforço, instituiu em 2015 a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), Lei 13.146 (Brasil, 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 pormenoriza as regras que deverão ser observadas para a garantia do exercício dos direitos das pessoas com deficiência no país e organiza, em uma única lei nacional, direitos e deveres que estavam dispersos em outras leis, decretos e portarias, regulamentando limites e condições e atribuindo responsabilidades para cada ator na consolidação da sociedade inclusiva.

Destaca-se 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 (Denari, 2008). 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).

Em relação à gestão de um atendimento mais especializado para os estudantes com deficiência, algumas escolas públicas do Estado do Ceará adquiriram papel de destaque na oferta do serviço, pois foram contempladas com as salas de recursos multifuncionais para desenvolvimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Esse atendimento é definido na legislação brasileira por meio do Decreto n. 6.571 de 2008 e revogado pelo Decreto n. 7.611 de 2011. De acordo com esse decreto, fica garantida a educação das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Ensejando aprofundar a temática, este estudo tem por objetivo contribuir para o entendimento do processo de gestão escolar voltada para a inclusão de jovens e adultos com deficiência na escola regular noturna do Estado do Ceará.

METODOLOGIA

Este estudo adota a abordagem qualitativa que, segundo Minayo (1993), é indicada quando se pretende estudar o desempenho de determinado fenômeno ou processo. O estudo de caso, por sua vez, apresentou-se como a opção mais apropriada aos objetivos da pesquisa, 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, 2001, p. 19).

O princípio da etnografia destacou-se como a opção que melhor se coadunou ao estudo de caso, tendo em vista o objetivo subliminar de possibilitar ao pesquisador uma visão mais holística e inter-relacionada dos fatos, bem como uma postura mais aberta no que concerne à coleta de dados e análise dos resultados, permitindo-se ouvir o que dizem os sujeitos envolvidos na pesquisa.

De posse dessas premissas, utilizou-se a entrevista semiestruturada como procedimento de recolha de dados, junto a um grupo de 22 gestores das escolas públicas estaduais de ensino regular do Município de Fortaleza, e a análise de conteúdo como técnica de tratamento desses dados, alicerçada na proposta de Bardin (2011) que prevê três fases essenciais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados foram organizados a partir de três categorias: o contexto da EJA no âmbito das políticas públicas estaduais, as questões relativas à gestão para a inclusão e os entraves e alternativas pertinentes à efetivação do processo de inclusão.

Sobre o contexto da EJA no âmbito das políticas públicas estaduais, os depoimentos abordaram a dificuldade dos gestores em cumprir o que está posto na legislação, pois lhes falta acompanhamento no planejamento das ações inclusivas, de forma a proporcionar-lhe ferramentas que possibilitem subsidiar a comunidade escolar na construção de um ensino de qualidade para todos.

Para eles, é preciso ter ciência de que, quando os alunos são incluídos no ensino regular, sua aprendizagem fica mais alinhada com os parâmetros estabelecidos para cada nível de ensino e eles se engajam melhor no processo de aquisição do conhecimento (Matzen; Ryndak; Nakao, 2010), mas apontam que o processo de inclusão ainda é deficitário, notadamente por não ter um programa efetivo de formação dos profissionais. Também destacam as seguintes ações primordiais para favorecer o processo de inclusão: adaptação estrutural do espaço escolar, sensibilização da comunidade escolar para o tema, avaliação diferenciada para os alunos com deficiência, e criação das salas de recursos multifuncionais.

Quanto aos entraves, os pontos mais destacados são: falta de programas de formação de professores para práticas inclusivas, falta de profissionais de áreas afins para auxiliar o professor, precária estrutura física das escolas, e falta de recursos pedagógicos que possibilitem ao professor desenvolver atividades específicas para seus alunos.

Em relação às ações de superação foram apontadas: criação de programas de formação para profissionais da educação na instância da SEDUC; criação de políticas públicas de valorização do estudante com deficiência e efetivação das políticas já existentes, criação de parcerias com outros órgãos, e contratação de profissionais de apoio à gestão e ao professor no processo de inclusão que atuem no turno da noite.

A análise final aponta que, apesar da legislação ter avançado, ainda são tímidos os processos de melhoria das condições de acessibilidade física, atitudinal e comunicacional nas escolas pesquisadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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. 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.

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, independente 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,

Dentre as conclusões observadas, pode-se afirmar que os gestores das escolas públicas do Estado 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. 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, com vistas a real efetivação de atitudes inclusivas dentro das escolas.

REFERÊNCIAS

BARDIN Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. 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). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em 19 jan. 2020.

DENARI, Fátima Elisabeth. Educação especial e inclusão escolar: das dimensões teóricas às ações práticas. **Revista @mbienteeducação**, v. 2, n. 1, p. 31-39, abr. 2008. Disponível em: <<http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/587>>. Acesso em: 12 jan. 2020.

EASIE. **European Agency Statistics on Inclusive Education: Mensagens fundamentais e conclusões (2014/2016)**. 2018. Disponível em: <<https://www.european->

agency.org/sites/default/files/easie_key_messages_and_findings_2014-2016_pt_0.pdf >
Acesso em: 10 jan. 2020.

FERREIRA, Windz Brazão. Entendendo a discriminação contra estudantes com deficiência na escola. In: FÁVERO, Osmar; IRELAND, Timothy; BARREIROS, Débora (Orgs.). **Tornar a educação inclusiva**. Unesdoc Digital Library, 2009. P. 24-53. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184683>>. Acesso em: 25 out. 2019.

GLAT, Rosana (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2013.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; ARRUDA, Elcia Esnarriaga; BENATTI, Marielle Moreira Santos. Política de inclusão: o verso e o reverso de discursos e práticas. In: JESUS, Denise Meyrelles de at al. (Orgs.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação. 2007. P. 21-31.

MATZEN, Katherine; RYNDAK, Diane; NAKAO, Taketo. Middle school teams increasing access to general education for students with significant disabilities: issues encountered and activities observed across contexts. **Remedial and Special Education**, v. 31, p. 287-304, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1993.

UNESCO. **A Guide for ensuring inclusion and equity in education**. 2017. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>>. Acesso em: 8 out. 2019.

VITORINO, Stephânia Cottorello; GREGO, Sonia Maria Duarte. Avaliação enquanto instrumento para nortear a inclusão escolar. **Doxa: Rev. Bras. Psicol. Educ.**, v. 9, n. 2, p. 200-211, 2017.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução de Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.