



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE MARABÁ  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
COLEGIADO DE PEDAGOGIA  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

FABIANA DA SILVA CAVALCANTE

**ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA  
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) EM MARABÁ/PA**

Marabá – Pará  
2015

FABIANA DA SILVA CAVALCANTE

**ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA  
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) EM MARABÁ/PA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura Plena em Pedagogia como requisito parcial para obtenção do Grau de Licenciado Pleno em Pedagogia, pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará.

Orientadora: Profª Hildete dos Anjos

Co-Orientadora: Profª Luciana Barbosa de Melo

Marabá – Pará  
2015

FABIANA DA SILVA CAVALCANTE

## **ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) EM MARABÁ/PA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura Plena em Pedagogia como requisito parcial para obtenção do Grau de Licenciado Pleno em Pedagogia, pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Hildete dos Anjos  
Co-Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Luciana Barbosa de Melo

Avaliado em: \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Componentes da Banca Examinadora

\_\_\_\_\_  
Professora Hildete Pereira dos Anjos  
Orientadora

\_\_\_\_\_  
Professor(a)

\_\_\_\_\_  
Professor(a)

Conceito: \_\_\_\_\_

Marabá – Pará  
2015

Dedico este trabalho a minha maravilhosa família, que sempre me incentivou para a realização dos meus ideais, encorajando-me a enfrentar todos os momentos difíceis da vida.

Com muito carinho, dedico ao meu esposo, Douglas Ribeiro, pela compreensão e o apoio nos momentos mais difíceis. Por fim, a todos que contribuíram para minha formação acadêmica.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pela dádiva da vida e por ter ajudado a manter a fé nos momentos mais difíceis.

Aos meus Pais. A meu pai que hoje sempre me incentivou na continuação do curso, sendo ele, junto com minha mãe, verdadeiros amigos, companheiros e confidentes, que hoje sorriem orgulhosos ou choram emocionados, que muitas vezes, na tentativa de acertar, cometeram falhas, mas que inúmeras vezes foram vitoriosos, pois se doaram inteiros e renunciaram aos seus sonhos para que, muitas vezes, eu pudesse realizar o meu sonho. A vocês que compartilharam o meu ideal e os alimentaram, incentivando-me a prosseguir na jornada, mostrando que o nosso caminho deveria ser seguido sem medo, fossem quais fossem os obstáculos. Minha eterna gratidão vai além de meus sentimentos, pois a vocês foi cumprido o dom divino. O dom de ser Pai, o dom de ser Mãe.

Às professoras Hildete dos Anjos e Luciana Mello, que dedicaram seu tempo para compartilhar suas experiências para que minha formação fosse também um aprendizado de vida. Meu carinho e meu agradecimento. Seus olhares críticos e construtivos me ajudaram a superar os desafios deste trabalho. Serei eternamente grata.

Em momento algum o professor deve duvidar que o ser humano é perfeito e que tem capacidade infinita de aprender.

Fernando Savater

## RESUMO

Este estudo tem o objetivo geral de analisar e compreender como se dá o processo de escolarização dos alunos com deficiência visual no Ensino de Jovens e Adultos, em uma escola pública de Marabá/PA. A metodologia de pesquisa envolveu pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo realizada em uma escola pública do município de Marabá/PA. O estudo permitiu concluir que, o processo de inclusão educacional de alunos cegos na EJA em Marabá/PA, ainda está longe do preceituado em lei, exige, além de formação continuada do professor, a disponibilização de recursos específicos e necessários ao processo de inclusão do deficiente visual, pois a dificuldade de acesso aos recursos pedagógicos e tecnológicos se dá muito mais por razões de ordem política e econômica do que pelo limite imposto pela deficiência ou pela inexistência das tecnologias, fazendo-se necessário uma nova gestão do sistema educacional da escola pesquisada que priorize, com o apoio da Secretaria Municipal de Educação, ações de desenvolvimento de programas para a formação de professores, a adequação do prédio escolar para a acessibilidade e a organização de recursos técnicos e de serviços que promovam a adequada prática pedagógica aos alunos deficientes visuais da EJA em Marabá/PA.

**Palavras-Chave:**Inclusão, EJA, Deficiente Visual.

## **ABSTRACT**

This study has the general objective to understand and analyze how is the process of education of students with visual impairment in the Youth and Adult Education in a public school in Marabá/PA. The methodology applied to the research involved literature and field research conducted in a public school in the city of Marabá/PA. The study also showed that the process of educational inclusion of students with visual impairment in adult education in Marabá/PA, still far from the manner provided by law, requires, in addition to continuing teacher training, the provision of specific resources and necessary to the inclusion process the visually impaired, as the difficulty of access to educational and technological resources occurs much more for reasons of political and economic order than the limit imposed by the disability or the lack of technology, making it necessary a new management of the school education system researched that prioritizes, with the support of the Municipal Department of Education, program development activities for teacher training, the adequacy of the school building for accessibility and the organization of technical resources and services that promote the appropriate pedagogical practice for disabled students visual EJA in Marabá/PA.

**Keywords:** Inclusion, EJA, Visually Impaired.



## **SUMÁRIO**

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>10</b>
<b>CAPITULO 1 – INCLUSÃO- DEFICIÊNCIA VISUAL</b>	<b>13</b>
1.1 A Inclusão	13
1.2 A Deficiência Visual	14
1.3 A importância das Tecnologias Assistivas e Sistema Braille Como Instrumento de inclusão educacional	16
1.4 Formação e atuação docente para Inclusão	18
1.5 Formação e atuação docente	20
<b>CAPÍTULO 2: EJA</b>	<b>23</b>
2.1 EJA – modalidade de excluídos??!!	23
2.2 A Qualificação Docente para a EJA	26
<b>CAPÍTULO 3 - CAMINHOS DA PESQUISA</b>	<b>27</b>
<b>CAPÍTULO 4 – RESULTADOS DA PESQUISA</b>	<b>31</b>
4.1 A Inclusão de Alunos Deficientes Visuais na EJA	29
4.2 Recursos, Métodos e Avaliação	32
4.3 O Atendimento Especializado na EJA	37
<b>CONCLUSÃO</b>	<b>37</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>42</b>

## INTRODUÇÃO

Há indícios de que a chegada de alunos Cegos na Educação de Jovens e Adultos (EJA) esteja ocorrendo de maneira mais acentuada nos últimos anos, como consequência da própria ampliação do acesso desses indivíduos ao ensino regular de maneira geral. Os dados do Censo Escolar da Educação de Jovens e Adultos não apresentam, isoladamente, os números referentes aos alunos com deficiência, o que dificulta ter um recorte fundamentado desse crescimento, sendo esse avanço acompanhado através de relatos dos profissionais atuantes nas classes de EJA.

A maioria desses alunos, quando entra no processo de escolarização, a idade já não condiz com a faixa etária do público recebido no ensino regular, por complemento, a inclusão ainda não oferece as plenas condições para que o aluno tenha os recursos e as práticas pedagógicas que atendam as suas especificidades no cotidiano das salas comuns da EJA.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), a EJA “corresponde a uma educação voltada para os indivíduos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria”, e esses alunos já possuem um conhecimento construído em suas experiências, relativo às suas vivências cotidianas. Essas salas recebem um público formado de adultos, idosos e pessoas com deficiência, cada um com seu nível de atendimento específico.

De forma geral, as classes de EJA, com suas especificidades, tentam cumprir seu papel com a inclusão do educando cego. Porém, nessa perspectiva, muitas são as dificuldades enfrentadas por educadores e educandos nesses espaços.

No entanto, em se tratando de uma etapa que já possui características e dificuldades próprias, o alunado portador deficiência visual encontra mais uma barreira para o seu processo de escolarização. O aluno cego incluso nesse segmento escolar necessita de atendimento especializado, tendo em vista que é aparado por lei seu direito à participação escolar. .

A possibilidade de vivência e conhecimentos educacionais do aluno com deficiência visual, a oportunidade de entender sua construção histórica no ensino da EJA, suas batalhas e conquistas e, principalmente, compreender o processo de escolarização que os alunos cegos passam nessa etapa de ensino, configura-se na motivação para este estudo.

Mediante a contextualização acima, o problema de pesquisa proposto nesse trabalho é: **Como se dá o processo de escolarização dos alunos com deficiência visual no Ensino de Jovens e Adultos em uma escola pública de Marabá/PA?**

O objetivo geral desse trabalho é **analisar e compreender como se dá o processo de escolarização dos alunos com deficiência visual no Ensino de Jovens e Adultos em uma escola pública de Marabá/PA**. Os objetivos específicos são: **compreender como os alunos deficientes visuais estão sendo inseridos no cenário educacional da EJA; investigar quais adaptações estão sendo realizadas para o ensino dos alunos deficientes visuais na EJA; e analisar as práticas metodológicas e os recursos utilizados na escolarização dos alunos deficientes visuais da EJA.**

A metodologia aplicada à pesquisa envolveu pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo realizada em uma escola pública do município de Marabá/PA.

Em sua estrutura, este trabalho possui a seguinte organização: o capítulo I expõe uma breve história da educação especial que, atualmente, tem como critério o paradigma da inclusão; aborda, também, a deficiência visual e as muitas formas de estimulação sensorial de pessoas cegas, bem como o auxílio das tecnologias assistivas na promoção da independência e inclusão escolar de alunos cegos e/ou com baixa visão; expõe-se, ainda, sobre a importância do sistema Braille como instrumento de inclusão educacional, além da formação e atuação docente para a inclusão.

Por sua vez, no capítulo II apresenta-se a EJA, seus critérios e arcabouço legal, e a necessidade de qualificação docente para atuação nessa modalidade de ensino.

O capítulo III descreve os procedimentos metodológicos da pesquisa: pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo.

No capítulo IV discorre-se acerca dos resultados apresentados pela pesquisa de campo, analisada de acordo com o referencial teórico apresentado.

Por fim, é apresentada a conclusão e as referências bibliográficas que serviram de base para a elaboração deste estudo.

## **CAPITULO 1 – INCLUSAO - DEFICIÊNCIA VISUAL**

A história da educação especial é marcada por fases de exclusão total, passando pelo atendimento segregado em instituições especiais, cujo princípio foi a integração e, atualmente, é proposto o paradigma da inclusão, que visa à inserção escolar de alunos com deficiência, desde o nível infantil até o superior. Esse paradigma propõe que as escolas devem se reestruturar para permitir a presença de alunos com deficiência, estudando e convivendo diretamente com alunos que não tem deficiência.

### **1.1 A Inclusão**

Na perspectiva da inclusão, é a escola que se adapta às necessidades de seus alunos e, nesse cenário, segundo Mantoan (2007, p.145):

O vocábulo integração é abandonado, uma vez que o objetivo é incluir um aluno ou um grupo de alunos que já foram anteriormente excluídos; [...]. As escolas inclusivas propõem um modo de se constituir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em virtude dessas necessidades. A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.

A inclusão é, pois, um processo onde a sociedade se adapta para receber as pessoas deficientes e, ao mesmo tempo, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. É um processo recíproco, onde todos participam e têm as mesmas responsabilidades.

A educação inclusiva conscientiza o mundo sobre a importância de conviver e aceitar a diversidade. Nessa perspectiva, os alunos, independentemente de sua deficiência ou de suas limitações, precisam estudar, aprender e construir juntos suas relações sociais através da mediação com o outro, acreditando no valor da

diversidade humana. Sasaki (2000, p.106) ilustra que os alunos, ao conviverem com a diversidade humana na escola inclusiva, serão, no futuro, adultos mais tolerantes, não preconceituosos e mais abertos para aceitar as diferenças individuais em termos étnicos, raciais, culturais e anatômicos.

É importante considerar que a preparação e a prática para a inclusão não ocorrem separadamente, é um processo único. Sasaki (2000, p. 104) pontua que:

A prontidão de boa parte da sociedade para aceitar a inclusão não poderá ser atingida sem que ela pratique os procedimentos inclusivos. Na realidade, não se prepara ninguém para a inclusão para, em seguida, fazê-lo aceitar e praticar a inclusão. É incorreto esperar que haja dois momentos distintos e consecutivos: primeiro, a preparação, e depois a prática da inclusão. [...] A maioria da população aprenderá o que é inclusão praticando-a no seu dia-a-dia.

Possibilitar a inclusão social é também promover mudanças ambientais, com a eliminação de barreiras físicas, a disponibilidade de recursos e locais adaptados, de maneira que se possa atender a todas as limitações. Incluir não trata só de eliminar tais obstáculos físicos, mas também os atitudinais, não permitindo mais o preconceito e ações discriminatórias.

Deve-se, portanto, criar as condições necessárias que resultem em contextos educacionais inclusivos capazes de oferecer a aprendizagem a todos os alunos. A inclusão, portanto, tem como objetivo construir um conhecimento capaz de transformar uma realidade, considerando as diferenças e as individualidades.

Relativo à cegueira, Diniz (2007, p. 8) expõe que “ser cego é apenas uma das muitas formas corporais de estar no mundo”, o que não significa isolamento ou sofrimento, mas que socialmente impõe desvantagens sociais ou, como dito pela autora, restrição social pela falta de ações e instrumentos de acessibilidade que resultem em independência para os cegos, tal como a falta de materiais em braille nas escolas e outros ambientes, por exemplo.

Caiado (2007) diz que a pessoa cega conhece o mundo pelos sentidos sensoriais remanescentes, que devem ser trabalhados na educação da pessoa cega. Para a autora, existem duas concepções diferentes de estimulação sensorial:

- A estimulação sensorial como treino sensorial: é baseada em uma abordagem comportamental, empirista, onde os sentidos são considerados fontes do conhecimento. Pelos sentidos, a pessoa conhece o mundo, registra impressões, experiências e percepções, que formam os conteúdos das ideias;

- A estimulação sensorial como exploração sensorial: baseada em uma abordagem construtivista, onde os sentidos são importantes para a mobilização de estruturas cognitivas internas e universais e, portanto, inatas. Assim, o desenvolvimento cognitivo se dá por estágios e a ação da criança sobre o objeto é fundamental. A criança deve agir sobre o objeto para construir o conhecimento.

Nesse sentido, Caiado (2007) afirma que o papel do professor, no processo de inclusão educacional do aluno cego, é de mediador do saber a partir da organização de atividades dos estágios sensório-motor e pré-operacional, visando à discriminação sensorial e o desenvolvimento global, ou seja, movimento, percepção, memória e conduta, relatando-se a importância do treino dos demais sentidos como compensação da ausência da visão.

Assim, no treino do tato, da audição, do olfato, a criança cega poderá experimentar o mundo que a cerca e formar ideias sobre esse mundo, ou seja, pela estimulação dos sentidos remanescentes, com exercícios repetitivos e cada vez mais apurados, a criança vivencia o real, explorando os objetos e deles extraindo informações que ativam estruturas cognitivas inatas (CAIADO, 2007, p. 228).

Dessa forma, o aluno cego poderá percorrer os mesmos estágios de desenvolvimento do aluno vidente, considerando-se que a educação do aluno cego tem seu foco no desenvolvimento de um indivíduo que, embora biologicamente comprometido com a ausência da visão, pode superar essa limitação na medida em que a prática pedagógica atue sobre os sentidos remanescentes, através dos quais tira as informações necessárias para sua sobrevivência e seu desenvolvimento físico, mental e intelectual.

## 1.2 A importância das Tecnologias Assistivas e Sistema Braille Como Instrumento de inclusão educacional

Nesse cenário, observa-se a importância da Tecnologia Assistiva (TA), cujo conceito, segundo Neves (2012), caracteriza o arsenal de recursos e serviços que contribuem para ampliar ou proporcionar habilidades funcionais de pessoas com deficiência, visando promover vida independente e inclusão.

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades e mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (CAT ATA, VII, 14 dez 2007).

Existem, pois, categorias de Tecnologias Assistivas, tais como: as que auxiliam a vida diária e a vida prática (talheres modificados, suportes para utensílios domésticos, barras de apoio etc.); os recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa (vocalizadores, pranchas com produção de voz, computador com *softwares* específicos); recursos de acessibilidade ao computador (teclados modificados, teclados virtuais, mouses especiais, *softwares* de reconhecimento de voz e *softwares* leitores de texto); sistema de controle de ambiente; projetos arquitetônicos para acessibilidade; órteses e próteses; adequação postural; e muitos outros, conforme a limitação da pessoa.

Para as pessoas com cegueira ou visão subnormal, Neves (2012) relaciona equipamentos que permitem consultar o relógio, usar calculadora, identificar se as luzes estão acesas ou apagadas, cozinhar, identificar cores e peças do vestuário, identificar chamadas telefônicas, escrever, além de equipamentos que possibilitam independência como: auxílios óticos, lentes, lupas e telelupas; *softwares* leitores de tela, leitores de texto, ampliadores de tela; e ainda *hardwares* como as impressoras braille, lupas eletrônicas, linha braille e agendas eletrônicas.

A pessoa com baixa visão ou cegueira pode ter acesso ao computador e a internet, através dos sintetizadores de voz, que “fala” todas as informações que



estão contidas no monitor. Para as pessoas com visão subnormal existem sistemas com ampliação de imagens, que permitem ao usuário o pleno acesso às informações do computador.

Melo (2010) cita, além dos textos em Braille, as seguintes tecnologias assistivas para alunos com cegueira ou com baixa visão:

- Livros digitais em texto: cuja leitura é feita por meio de leitores de tela, possibilitando a ampliação da fonte original; podem ser adquiridos por meio da Internet ou acessados em bibliotecas digitais, existindo ainda programas que permitem a conversão do livro impresso para o formato digital;

- Livros formatados para impressão Braille: nos quais os leitores com cegueira com baixa visão podem utilizar uma linha Braille acoplada ao computador ou podem ser impressos com ou sem as representações gráficas (ilustrações, fotos, desenhos, gráficos e tabelas); o programa utilizado pode ser o transcritor Braille Fácil, desenvolvido pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ);

- Áudio Livros: livros que são gravados com a voz humana;

- Livros no formato Daisy: tipo de livro digital baseado em um sistema de processamento de dados pelo qual se pode ter acesso ao conteúdo ortográfico ou áudio do livro gerado nesse padrão. Segundo Melo (2010), o Ministério da Educação lançou o *software* Mecdaisy, de distribuição gratuita, para a reprodução de textos nesse formato;

- Livros com letras ampliadas: livro convencional ou digital disponibilizado em fonte com tamanho adequado às necessidades do leitor com baixa visão;

- Bibliotecas Virtuais: tais como a Biblioteca Virtual do Estudante Brasileiro (BibVirt); a Biblioteca Nacional Digital; Planeta Educação e Leia Brasil.

Percebe-se então que, há tecnologias que permitem às pessoas com baixa visão ou cegueira o acesso às informações. A tecnologia é existente, mas é necessário disponibilizar este acesso. Para Deitos (2010), a dificuldade de acesso aos recursos pedagógicos e tecnológicos se dá muito mais por razões de ordem

política e econômica do que pelo limite imposto pela deficiência ou pela inexistência das tecnologias.

No contexto educacional, no caso de alunos com baixa visão ou cegueira, sem o uso de ferramentas e tecnologias assistivas, é muito importante que o professor dite vagarosamente as palavras escritas no quadro e que repita os conceitos dados em aula, para que esse aluno tenha a possibilidade de gravar e ouvir em casa os temas discutidos em aula. Outro fator igualmente importante é estimular a leitura para os alunos com baixa visão ou cegueira. Para isso, os livros utilizados e todo o material pedagógico deverão ser fornecidos com leitura em Braille<sup>1</sup>.

A grande vantagem do sistema Braille é que confere a quem o utiliza total autonomia e privacidade no ato de ler e escrever. A desvantagem é que o sistema não é conhecido pela maioria dos professores das salas de aula regulares. Por isso, a comunicação entre professores e alunos depende fortemente do concurso de professores especializados que, na maioria das vezes, não conseguem atender à demanda (LAPLANE; DOMINGUES, 2010, p. 89).

Contudo, o Sistema Braille deve ser considerado como um instrumento de inclusão educacional do aluno cego nas classes regulares de ensino, haja vista que a leitura é um procedimento básico indispensável à aprendizagem para todo ser humano, como fonte de saber e também para aperfeiçoar e aprofundar seus conhecimentos.

---

<sup>1</sup>Esse foi criado em Paris (França) por Louis Braille (1809-1852), cego desde os três anos de idade em consequência de um acidente doméstico e, tendo sido mandado pelos pais para a escola regular, desenvolveu a capacidade de memorizar todas as aulas, dessa forma evoluindo nos estudos e sendo admitido em uma instituição de ensino para cegos, na qual seu administrador, Valentin Haüy constantemente adaptava textos em letras impressas em alto relevo para facilitar o aprendizado dos deficientes visuais. O sistema Braille consiste em um código que utiliza 63 combinações de pontos para representar as letras do alfabeto, os números e os sinais da pontuação. Os pontos se imprimem com uma punção ou são digitados na máquina braille sobre papel; os pontos impressos em relevo podem ser lidos através do tato, o que garante a aprendizagem da leitura e da escrita pelos alunos cegos.

Para Luria (2008), a leitura é uma atividade ligada à escrita, tendo como objetivo primordial sua compreensão. O mecanismo de decodificação está associado à leitura. Para compreender o que o texto significa, é preciso conhecer o código alfabético e “decodificar o texto” e saber o que as letras representam. Ler não é apenas decodificar, é atribuir sentido ao texto, é compreender e interpretar e, acima de tudo, ser capaz de fazer relações com o que já foi percebido, lido e vivenciado, e o Sistema Braille propicia a experiência da leitura e da escrita para os alunos cegos, dessa forma incluindo-os no conhecimento da língua portuguesa aplicada no processo de ensino e aprendizagem.

Além do que, o Sistema Braille é também um facilitador na socialização do aluno cego com os outros alunos, na medida em que permite ao aluno cego a participação em grupos de discussão acerca de leituras e estudos direcionados para o aprendizado escolar.

A leitura é a extensão da escola na vida das pessoas. A maioria do que se deve aprender na vida terá de ser conseguido através da leitura da escola. A leitura é uma herança maior do qualquer diploma. Tudo o que se ensina na escola está diretamente ligado à leitura e depende dela para se manter e se desenvolver (CAGLIARI, 2002, p. 148).

Para Silva (2001, p. 42), “a leitura é uma atividade essencial a qualquer área do conhecimento, e mais essencial ainda à própria vida do ser humano”. Portanto, o Sistema Braille permite que os alunos cegos tenham acesso a um dos principais instrumentos, que é a leitura, que permite a eles situarem-se como os alunos videntes, tendo facilitada a comunicação e a interação com os colegas de classe.

Por todo o exposto, é fundamental que o professor saiba utilizar, no mínimo, o sistema de leitura Braille e que estimule os outros alunos a aprendê-lo também.

### **1.3 Formação e atuação docente para Inclusão**

Segundo Valle e Guedes (2008) é preciso considerar as habilidades e competências do professor inclusivo como parte integrante na formação dos educadores em geral, “assim, o profissional que trabalha com educação deve ser,

em primeiro lugar, bom professor: qualificado, dono de um saber, habilidoso e competente”, construído através de um processo contínuo de reflexões, diálogo e questionamentos, dentro das escolas, em movimentos dinâmicos de aprendizagem mútua, que respeite e valorize a diversidade, diminuindo a segregação do “excluído”.

Segundo Perrenoud (2002), os cursos de formação ministram a teoria, expõem a didática, mas não compatibilizam a teoria com o exercício dessa teoria, ou seja, a prática. Assim, uns teorizam muito, outros se centram numa prática que embora possua uma teoria que a fundamenta, não se articula suficientemente com essa última. Os cursos apresentam, via de regra, currículos distanciados da prática pedagógica e, portanto, da realidade escolar, pois não enfatizam a formação do profissional em educação no sentido de prepará-lo para trabalhar com a diversidade encontrada no universo dos educandos, devendo os sistemas escolares, principalmente os sistemas públicos de ensino, nos quais se encontram a grande maioria dos alunos com alguma limitação física ou sensorial para o processo de ensino e aprendizagem, estimular e possibilitar a qualificação necessária para que o processo de inclusão educacional realmente ocorra de forma concreta e efetiva.

Bueno (2009) coloca que, se por um lado a educação inclusiva exige que o professor do ensino regular adquira algum tipo de especialização, para fazer frente a uma população que possui características peculiares, por outro lado, exige que o professor de educação especial amplie suas perspectivas, tradicionalmente centradas nessas características.

A docência é uma atividade demasiadamente complexa, justamente por basear-se na relação social entre pessoas tão diferentes entre si. Por é importante que o professor comprometido com a realidade docente, para que ele possa desenvolver a sensibilidade de compreender seu universo de ações e de significados. Portanto, faz necessária uma reflexão crítica da sua própria prática educativa, para que possa ter uma relevante participação no nesse processo de inclusão, tendo em vista que as tecnologias e o braile são apenas mediadores, quando o docente cumpre o papel fundamental de intervenção entre o aluno e meio. A autenticidade da vivência das relações estabelecidas no dia a dia, a interação do professor com aluno portador de deficiência integra profundamente conhecimentos

ao aluno e proporciona sucesso aos seus objetivos na prática e de ensino aprendizagem.

## **CAPÍTULO 2: EJA**

### **2.1 EJA – modalidade de excluídos??!**

A Educação de Jovens e Adultos desde sua origem esteve direcionada para pessoas que, por algum motivo, não puderam desenvolver seus estudos em tempo certo, em que a idade e a série fossem compatíveis. Dessa forma, a EJA se originou primeiramente para o atendimento das camadas populares, principalmente por nelas se encontram os sujeitos que não conseguiram estudar na época própria, em vista de fatores sociais, econômicos, familiares, culturais, entre outros.

Historicamente, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) surgiu no Brasil a partir da década de 1960, com o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), criado na época da ditadura militar, com a intenção de alfabetizar jovens e adultos. Esse início foi marcado pelo desrespeito a docência, pois qualquer pessoa que soubesse ler poderia alfabetizar, onde o governo da época, passou a conchamar a população a fazer a sua parte com o *slogna*: “você também é responsável, então me ensine a escrever, eu tenho a minha mão domável, eu sinto a sede do saber” (GALVAO; SOARES, 2004, p. 45).

Em 1985, o MOBRAL foi extinto, surgindo, dessa forma, a Fundação Educar, que desempenhou um papel relevante na atuação do Ministério da Educação junto a Prefeituras municipais e organizações da sociedade civil, com destaque aos movimentos sociais e populares.

Nesse momento, houve consideráveis e perceptíveis mudanças quanto à formação do educador e de sua formação político-pedagógico e do processo de ensino-aprendizagem. Segundo Farias (2006, p. 16), esse período foi marcado por conflitos entre o estado e os Movimentos Sociais.

Com a Constituição Federal de 1988, o dever do Estado com a Educação de Jovens e Adultos é ampliado ao se determinar a garantia de “ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”.

No entanto, no Governo de Fernando Collor de Mello, em 1990, considerado o ano “Internacional da Alfabetização”, não houve prioridade para a educação, ao contrário, esse presidente aboliu a Fundação Educar sem, no entanto, criar uma outra instituição que pudesse dar continuidade às políticas voltadas para a EJA.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96 - Do Direito à Educação e do Dever de Educar - institui em seu artigo 4º que “o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. A LDB/96 institui, também, que a oferta de educação escolar regular para jovens e adultos deve ser viabilizada com características e modalidades adequadas às necessidades e disponibilidades dos cidadãos, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola (CORREA, 2010).

Com a implementação da nova LDB, o antigo ensino supletivo passa a ser denominado de Educação de Jovens e Adultos (EJA). E conforme os artigos 37 e 38 da LDB/96 é determinado que:

Art. 37º. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º. Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º. O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Art. 38º. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º. Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º. Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

Deve-se salientar a necessidade da construção de um modelo pedagógico próprio, adequado aos alunos da EJA e, ainda, que devem ser viabilizados recursos, para garantir que a escola adquira as condições de oportunizar, concretamente, situações pedagógicas que satisfaçam as necessidades dos alunos da EJA.

Para Brunel (2009), a EJA está inserida principalmente num quadro bem amplo de evasão escolar e repetência das escolas públicas brasileiras. Como forma de amenizar o elevado quadro de evasão e analfabetismo, a EJA surge como uma política educacional de amortecimento desses elementos, primando pelo ingresso de alunos jovens e adultos nessa modalidade de ensino, no entanto com a predominância de alunos jovens, fenômeno que, segundo a autora, começa a surgir no panorama brasileiro a partir dos anos 90, mudando o perfil do aluno da EJA que, historicamente, era dirigida mais ao público adulto do que ao público jovem.

A atual política educacional brasileira oportuniza a EJA para alunos que passaram um ano, ou menos tempo sem estudar, contrariando sua origem que se destinava a indivíduos que passavam muitos anos fora da escola. Isso contribui para que os cursos regulares sejam menos procurados por alunos com idade de 16 a 20 anos, sendo que estes preferem adentrar na EJA por questão de praticidade e comodismo, isso porque, a idade mínima para ingresso do aluno no Ensino Fundamental na modalidade da EJA é a de 15 (quinze) anos de idade completos e para o Ensino Médio a idade de 18 (dezoito) anos, o que justifica a crescente inserção de jovens na modalidade da EJA.

Brunel (2009) afirma que a falta de qualidade da escola pública brasileira e o rebaixamento da idade mínima para o ingresso na EJA estimulam os alunos a deixarem o ensino regular e entrarem para a Educação de Jovens e Adultos, caracterizando-se como alunos que deixaram a escola regular por causa de seu histórico de repetência, abandono da escola, desmotivação com a instituição e com eles próprios. Ou seja, trata-se de uma realidade de exclusão do ensino regular.

O rejuvenescimento da população que opta pela EJA [...] vem chamando a



atenção dos educadores que trabalham nesta área, pois se observa que esta alternativa está sendo cada vez mais procurada para a conclusão dos estudos do ensino fundamental e médio de adolescentes e jovens, na faixa dos 15 aos 25 anos e das mais diferentes classes sociais (BRUNEL, 2009, p. 32).

A opção desses jovens, segundo expõe a autora, é também motivada por melhores oportunidades no mercado de trabalho ou para o acesso ao nível superior de ensino, fundamentalmente a partir do objetivo de recuperar o tempo perdido e, pela EJA, avançar rapidamente no processo escolar.

Para Gomes (2012), a EJA possui um perfil diferente de alunos, pois nela se encontram trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos e excluídos. Dessa forma é necessário pensar a EJA, na atualidade, como uma modalidade de ensino que atendem pessoas que vivem processos de exclusão, principalmente a exclusão social, como é o caso das pessoas deficientes.

Nesse sentido, o autor considera o argumento do discurso universalista da educação e, ainda, o argumento de que a questão da inclusão de alunos deficientes na EJA, quando comparadas às desigualdades socioeconômicas, ocupam um lugar ainda pouco relevante ou secundário. Defendendo o autor que a EJA deve ser entendida e percebida como um processo e dimensão integrante de todos os jovens e adultos que, por qualquer motivo, foram excluídos dos processos educacionais regulares

## **2.2 A Qualificação Docente para a EJA**

Segundo Rios (2005), a qualificação de um docente voltado para a Educação de Jovens e Adultos deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial dessa modalidade de ensino. Com isso, os docentes devem ser preparados para a constituição de projetos pedagógicos que considerem as características, as expectativas e a realidade da EJA. Trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com os sujeitos marcados por experiências de vida que não devem ser ignoradas.

A formação de docentes deve, portanto, apropriar-se da riqueza cultural dos seus discentes traduzindo-as e enriquecendo os componentes curriculares. Para os profissionais do magistério da EJA, a formação adequada e a ação integrada implicam na existência de um espaço próprio, tanto nos sistemas de ensino, como nas universidades e em quaisquer outras instituições formadoras.

O estímulo à formação de professores para a EJA no que tange a metodologia de ensino é necessário, pois pesquisas realizadas no âmbito da formação de professores em Educação de Jovens e Adultos tem evidenciado a precarização e inexistência de uma política nacional de formação docente, reiterando a necessidade de uma preparação específica dos professores que atuam em EJA (RIOS, 2005).

No âmbito específico da formação inicial de professores, a inexistência de preocupação com essa área é evidenciada pela ausência de disciplinas específicas da EJA que contemplem questões relacionadas a esse campo. Como esses cursos são voltados para o trabalho com crianças/adolescentes em idade e série apropriada, essa ausência compromete a formação de professores, dificultando o desenvolvimento de um trabalho de qualidade com os grupos da EJA. Por outro lado, a complexidade de demandas e a especificidade do trabalho com jovens e adultos implica a profissionalização dos seus quadros. Para isso, as universidades precisam ampliar as políticas de formação inicial e continuada dos professores de EJA.

Para Rios (2005), a inserção de disciplinas ou de habilitações específicas nos cursos de formação inicial forneceria as bases teórico-metodológicas necessárias ao exercício da prática pedagógica, uma vez que a prática pedagógica com jovens e adultos exige uma metodologia que contemple os saberes construídos nas práticas sociais, a diversidade cultural e o universo do aluno.

A formação continuada constitui-se uma forma de complementar a formação inicial dos professores, permitindo-lhes acompanhar as mudanças que se processam no campo educativo. Nesse sentido, é mister articular esses dois níveis de formação, compreendendo a formação do professor como um processo contínuo, que começa antes do exercício das atividades pedagógicas e se estende ao longo

da trajetória profissional. Nessa tarefa, a conjugação de esforços de diferentes atores: secretarias municipais e estaduais de educação e organizações não governamentais, sob a coordenação das universidades, constitui-se uma ação fundamental a uma educação de jovens e adultos de qualidade.

Aponta-se, por fim, a posição de Gomes (2012) ao registrar que, aos poucos, têm sido registradas mudanças positivas, muito pela iniciativa de associações e alunos que, excluídos da escola regular, lutam enquanto sujeitos sociais e enquanto sujeitos em movimento pela garantia de seus direitos sociais, visando uma educação escolar digna que respeite as diferenças e que prime pela inclusão de alunos deficientes (cegos e outros), o que tem causado forte impacto nas práticas e concepções da EJA, pois tem possibilitado a construção (ainda que incipiente) de uma maior sensibilidade social e cultural dos educadores e educadoras diante do agravamento da situação de exclusão de milhares de jovens e adultos, principalmente pobres, do sistema regular de ensino e que buscam na EJA a reinserção educacional formal.

A rapidez com que foram desenvolvidos esses produtos não foi, no entanto, acompanhada pela disponibilização e uso dos mesmos por parte das sociedades latino-americanas nas quais a realidade das escolas e das residências contrasta com esse avanço tecnológico, exigindo-se também a qualificação adequada do docente para o ensino de alunos cegos na EJA.

### **CAPÍTULO 3- CAMINHOS DA PESQUISA**

Segundo Alves (2003, p. 52) “A metodologia, trata-se do momento em que o pesquisador especifica o método que irá adotar para alcançar seus objetivos, optando por um tipo de pesquisa”.

A pesquisa científica, conforme Gil (2004), além de se fundamentar nos conhecimentos teóricos já desenvolvidos a respeito do tema, na literatura especializada, deve ancorar-se em referencial metodológico que permita alcançar os objetivos do estudo. Assim, inicialmente, houve a necessidade de se buscar maior conhecimento sobre a temática estudada, contextualizando-a teoricamente. Nessa etapa realizou-se um levantamento bibliográfico em livros, revistas especializadas, dissertações, teses, informações publicadas em jornais e revistas, etc.

Foi realizada a análise dos dados presentes nos relatos dos sujeitos envolvidos na pesquisa, visando compreender e analisar como se dá o processo de escolarização dos alunos com deficiência visual no Ensino de Jovens e Adultos em uma escola pública de Marabá/PA, tendo por base o referencial teórico, anteriormente apresentado, permitindo assim maior possibilidade de reflexão sobre o tema abordado.

De acordo com o conceito de Alves (2003, p. 53), a pesquisa bibliográfica é aquela desenvolvida exclusivamente a partir de fontes já elaboradas – livros, artigos científicos, publicações periódicas, “as chamadas fontes de papel”. Tendo como vantagem cobrir uma ampla gama de fenômenos que o pesquisador não poderia contemplar diretamente.

Fizeram parte do universo da pesquisa: 02 alunos cegos da EJA; 01 professor da EJA; e 01 professora do CAP. A pesquisa foi realizada na Escola Martinho Motta da Silveira, no município de Marabá/PA.

O instrumento de Coleta de Dados utilizado na pesquisa este trabalho foi o entrevista estruturada, com perguntas abertas que, segundo Gil (2004), permitem ao entrevistado utilizar suas próprias palavras e não apresentam qualquer restrição.

Os dados coletados com os participantes da pesquisa foram analisados e interpretados, a fim de verificar o que significam para a pesquisa. Nesse sentido, os dados são importantes por si mesmo, por proporcionarem respostas às investigações.

## **CAPÍTULO 4 – RESULTADOS DA PESQUISA**

A abordagem feita para esta pesquisa envolveu a realização de entrevistas com uma professora do CAP, um professor e dois alunos cegos da EJA, em Marabá/PA, visando compreender e analisar como se dá o processo de escolarização dos alunos com deficiência visual no Ensino de Jovens e Adultos em uma escola pública de Marabá/PA.

### **4.1 CAP em Marabá e na EJA**

Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às pessoas com Deficiência Visual – CAP.

O CAP constitui uma unidade que visa dar suporte e apoio pedagógico aos alunos e professores na escola comum e na sala de recursos.

O público alvo do CAP constitui-se preferencialmente de alunos cegos e de baixa visão. Atende também, quando houver, deficientes visuais do ensino tecnológico, da educação superior, da comunidade, além de professores especializados e regentes da classe comum.

Além do apoio pedagógico ao aluno e ao professor, o CAP propõe:

- oferecimento de cursos ou programas complementares de orientação e mobilidade, atividades da vida autônoma, sorobã, braile e estimulação visual;
- preparação da comunidade escolar (pais, professores, técnicos e, especialmente, alunos) para o processo de inclusão, de modo a contribuir para a sua sustentabilidade;
- oferta de cursos de atualização, aperfeiçoamento ou capacitação em serviço em educação especial (deficiência visual) para os professores de classe comum.

### **4.2A Inclusão de Alunos Deficientes Visuais na EJA**

A proposta de inclusão retira do aluno o compromisso exclusivo da adequação, sendo este atribuído também à escola. Assim, cabe à escola a responsabilidade de se adaptar para atender à diversidade apresentada pelo seu alunado, independentemente de suas características.

Inserir o aluno, historicamente excluído do convívio comum, não é tarefa simples e nem se dá num passe de mágica. Apesar das legislações que amparam e asseguram esse direito, na prática elas não são suficientes para garantir a execução e a qualidade do ensino às pessoas com cegueira.

Inicialmente, a professora do CAP foi questionada sobre a inclusão de alunos deficientes visuais na EJA e a política pública educacional do município, e obtendo-se como resposta que:

*[...] é responsabilidade de todos os sujeitos que estão envolvidos no processo escolar, os educadores, da família e do estado, e os alunos da EJA não são diferente dos demais, que estão matriculados na idade certa inseridos nas escolas, [...] todo município tem que priorizar todas as pessoas a ter acesso a escolarização, não é uma iniciativa própria e de boa vontade, é uma necessidade e obrigatoriedade que o município atenda e assista. (Profª do CAP)*

No entanto, Bueno (2009) afirma que a educação de pessoas com cegueira tem representado um desafio constante para educadores, quanto à forma de viabilizá-la nas classes comuns do ensino. Esse desafio é ainda maior quando se impõe a exigência de que sejam processadas modificações substanciais no ambiente escolar a fim de que sejam atendidas e respeitadas as peculiaridades apresentadas por essa clientela.

Relativo à percepção da professora do CAP quanto à inclusão dos alunos deficientes visuais na EJA, obteve-se como resposta que:

*A escolarização da EJA perpassa por “n” situações, são alunos que já tem uma vivência, uma experiência, uma historia, e ao mesmo tempo passa por barreiras, em virtudes de já ter uma profissionalização. Muitos trabalham, chegam no horário fadigados, e ai quando a gente traz a discussão para educação especial o grande diferencial é possibilitar que esses alunos tenham acesso a esse conhecimento, que seja acessível... (Profª do CAP)*

A percepção da professora da EJA, quanto à inclusão dos alunos deficientes visuais no cenário educacional da EJA, é a de que:

*De uma maneira geral, as coisas vêm acontecendo, mas em passos lentos, já evoluiu bastante, mas ainda está muito distante da realidade almejada. Anos atrás não víamos um aluno deficiente visual nem mesmo na escola, mas mesmo assim eu sinto o que parece, é que os alunos caem de paraquedas na sala, em um ambiente completamente alheio a situação deles, e isso me incomoda de todos os sentidos. (Profª EJA)*

Mediante tal contexto da percepção, encontra-se em Diniz (2007) o posicionamento de que a deficiência, historicamente, sempre foi sinônimo de desvantagem natural. A autora afirma que a complexidade que cerca o mundo do deficiente, além da lesão, perpassa pela estrutura social que contribui para o isolamento do deficiente, este que é percebido, por julgamentos estéticos, como portador de uma anormalidade, conceito que vem sendo paulatinamente modificado a partir do modelo social, cujo objetivo foi a desconstrução da imagem do deficiente como indivíduo anormal:

O corpo com deficiência somente se delineia quando contrastado com uma representação do que seria o corpo sem deficiência. Ao contrário do que se imagina, não há como descrever um corpo com deficiência como anormal. A anormalidade é um julgamento estético e, portanto, um valor moral sobre os estilos de vida. Há quem considere que um corpo cego é algo trágico, mas há também quem considere que essa é uma entre várias possibilidades para a existência humana (DINIZ, 2007, p. 8).

Para a autora, o isolamento anterior dos deficientes era decorrente do desamparo resultante da ausência de políticas públicas afirmativas e sociais voltadas para a inclusão e para as diferenças, ou seja, pela ausência de garantia dos direitos dos portadores de deficiência, haja vista que a deficiência não deve ser percebida como um problema individual, mas sim como um problema social, que demanda justiça e igualdade e que exige políticas públicas e o atendimento aos direitos humanos dos portadores de deficiência, visando à reparação das



desigualdades históricas a que sempre foram submetidos os deficientes que, como todos, possuem direito ao trabalho e ao estudo

Como sugestões para a melhoria do ensino da EJA para os alunos portadores de deficiência visual, a professora da EJA sugere que a inclusão seja uma realidade efetiva, pois conforme apresentado nesta pesquisa, o que o município denomina de inclusão ocorre sem a devida qualificação dos professores e sem a estruturação adequada da escola, assim indicando sérias dificuldades em sua prática pedagógica diária com alunos deficiências visuais.

### **4.3 Recursos, Métodos e Avaliação**

Quanto à questão dos recursos didáticos, é importante ressaltar que estes assumem uma significativa importância na educação das pessoas deficientes visuais. Cerqueira (2008, p. 74) procurando definir o conceito de recursos didáticos, diz que:

Recursos didáticos são todos os recursos físicos, utilizados com maior ou menor frequência em todas as disciplinas, áreas de estudo ou atividades, sejam quais forem as técnicas ou métodos empregados, visando auxiliar o educando a realizar sua aprendizagem mais eficientemente, constituindo-se num meio para facilitar, incentivar ou possibilitar o processo ensino-aprendizagem.

A atuação como professora da EJA é marcada por um cenário de dificuldades em relação aos alunos deficientes visuais, pois a mesma evidência em sua fala a falta de recursos didáticos e a sua falta de experiência para trabalhar com esses alunos, ressaltando, ainda, que a escola não possui as adaptações necessárias para melhorar o processo de ensino dos alunos deficientes visuais. Também afirma que, a escola não disponibiliza os recursos específicos necessários para a escolarização de alunos deficientes visuais, o que busca suprir com a leitura pausada e em voz alta, bem como a partir de leituras coletivas, visando facilitar a compreensão desses alunos.

Quando perguntados sobre os recursos disponibilizados pela escola para facilitar a aprendizagem, os alunos informaram que “*tem computador, mas só usamos nos dias de informática*” (Aluno A). Essa fala evidencia a carência de informatização nas aulas das escolas brasileiras, tornando-se assim um fator que inibe o uso das novas tecnologias, ampliando as dificuldades dos alunos cegos ou com baixa visão de obterem um maior aproveitamento em seus estudos. Por outra parte, o fato de que os professores não conheçam ou não sejam usuários dessas tecnologias, cria às vezes situações de caráter conflituoso entre as necessidades dos alunos e a atenção que lhes é proporcionada, como é caso do computador ser utilizado apenas nas aulas de informática.

Nesse sentido, a incorporação do uso do computador às salas de aula poderá trazer melhorias na atenção aos alunos com cegueira ou com baixa visão. Isso poderá ocorrer devido a várias razões, sendo uma delas o maior desenvolvimento do hábito digital entre os professores. O hábito digital, conforme conceituação elaborada por Battro e Denham (2007), se desenvolverá paulatinamente, à medida que os professores forem se familiarizando com o uso dessas tecnologias e percebendo as modificações que devem introduzir em suas aulas para melhor utilizar o potencial dessas tecnologias.

Observa-se, assim, que a maior presença de alunos com cego ou com baixa visão nos ambientes escolares abre uma nova perspectiva e promove exigências para uma melhor atenção aos mesmos. A evolução tecnológica dos últimos anos propiciou o desenvolvimento de novos produtos, tanto de ajudas técnicas como de uso geral, que são hoje consideradas indispensáveis para a atenção a esses alunos, tais como: leitores de tela, reconhecimento da fala, sintetizadores de voz, reconhecimento óptico de caracteres, Braille falado, transcrição eletrônica de discursos, teclados virtuais etc.

A presença de alunos cegos em turmas da EJA, entende-se, exige, no mínimo, o uso do sistema braille de escrita, segundo o alunos, os mesmos não recebem da escola material didático em Braille, ressaltando que o CAP traduz somente alguns materiais e, mesmo assim, somente após a matéria ter sido dada em sala de aula, com a professora lendo em voz alta, e, assim, queixam-se que não podem fazer leituras antes das aulas.

A carência de material adequado pode conduzir a aprendizagem da pessoa com deficiência visual a um mero verbalismo, desvinculado da realidade. Com isso, o processo educacional desses alunos pode se tornar prejudicado. Assim, para alcançar um rendimento satisfatório, esse aluno precisa ter acesso e dominar alguns materiais, dentre os quais se destaca o livro em Braille, sorobã (máquina de calcular) e mais recentemente a informática

Nesse sentido, concorda-se com Cerqueira (2008), quando afirma que a falta de qualificação do professor e a carência de material adequado podem conduzir a aprendizagem da pessoa com deficiência visual a um mero verbalismo, em prejuízo ao processo educacional desses alunos.

Bueno (2009) afirma que o trabalho pedagógico com o aluno cego requer metodologias de ensino diferenciadas e, no mínimo, o conhecimento do sistema Braille pelo professor, porém, segundo a Prof<sup>a</sup> da EJA:

*Não uso nenhum tipo de recurso dito específico para esses alunos deficientes. Continuo trabalhando com os mesmo métodos, mas procuro falar mais claro e ate mais alto, fazer leituras coletivas que facilitam a compreensão. Acredito que uma formação na área de educação especial ajudaria bastante, não que vamos ter conhecimento para trabalhar com todas as deficiências, mas de alguma maneira estaríamos mais preparadas.  
(Prof<sup>a</sup> da EJA)*

Observa-se com essa fala, que a formação tem considerável peso nas práticas desenvolvidas pelos professores nas atividades docentes, onde a professora acredita na importância da qualificação/preparação para a prática pedagógica na educação inclusiva. Porém, mesmo sem formação para atuar como a deficiência visual e sem a disponibilidade de ferramentas e tecnologias assistivas, a mesma cria estratégias de ensino que possibilitam o aluno acompanhar, de alguma forma, o conteúdo trabalhado em sala de aula.

De acordo com a literatura estudada observa-se que, para os professores o ensino para os alunos cego exige conhecimentos e experiências que não adquiriram na formação inicial, e isso representa uma condição necessária e imprescindível para que a inclusão possa acontecer.

Diante disso, pode-se compreender o sentimento de “despreparo” da professora da EJA para trabalhar com os alunos deficientes visuais e, em consequência, com a inclusão escolar, pela relevância que tem sido dado ao papel e à formação do especialista na educação.

Porém, Mantoan (2007, p. 5) aponta para a necessidade de se recuperar, urgentemente, a confiança que os professores perderam de saber ensinar todos os alunos, sem exceção, por entenderem que não há alunos que aprendem diferente, mas diferentemente.

Gomes (2012) afirma que “para o professor, inicialmente, se faz necessário desconstruir algumas concepções, tais como a idéia de que a escola inclusiva requer muito treinamento e só é possível concretizá-la com *experts* ou com especialistas em educação especial”. Segundo o mesmo autor, é preciso entender que, apesar de importantes, não há cursos suficientes que dêem conta da diversidade humana e que, em se tratando de inclusão escolar, o aluno deve sempre causar impacto, pois assim o professor é estimulado a refletir sobre sua prática pedagógica, questionando-o a repensar seus valores e atitudes.

Como sugestões para a melhoria do ensino, os alunos cegos almejam a disponibilização antecipada do material escolar adaptado para o Braille e também a qualificação da professora para esse sistema. Ou seja, almejam o mínimo que é preconizado para que uma escola seja considerada inclusiva.

#### **4.40 Atendimento Especializado na EJA**

A Resolução CNE/CEB 02/2001 enfatiza o papel do professor especializado no processo de inclusão escolar, como o que tem a responsabilidade de assessorar os professores que atuam nas classes comuns, mesmo que estes tenham formação suficiente para tal.

Apesar de a escola possuir uma sala de recurso multifuncional, os alunos deficientes visuais (baixa visão ou cegos) são encaminhados para o CAP, sob a justificativa de ser um centro especializado em deficiência visual.

Diante disso, os alunos, envolvidos na pesquisa, reconhecem a importância do CAP para o processo de aprendizagem, como podemos observar nas falas abaixo:

*Na escola tem uma sala de AEE, mas no CAP encontro pessoas que me ajudam com o braille e com outras coisas que preciso aprender. (Aluno A)*

*Na escola tem uma sala especial pra gente, mas é no CAP que recebo a ajuda que preciso mesmo. (Aluno B)*

A fala nos leva a refletir sobre a importância da comunicação que também é uma prática de experiência da vida escolar, é uma vivência única para a vida. Ao dominar a leitura, o aluno cego se sente como parte incluída no processo do ensino escolar, adquirindo, assim, a possibilidade de adquirir conhecimentos, desenvolver raciocínios e alargar a visão de mundo e de si mesmo, envolvendo-se ativamente no cotidiano escolar. Nesse sentido o auxílio pedagógico do CAP na EJA envolve a disponibilização do Braille e Sorobã para os alunos cegos.

Por fim, a professora do CAP acredita que, para melhorar o ensino dos deficientes visuais na EJA, não se pode visualizar somente a conclusão de etapas de ensino, mas que é preciso buscar instigar nos alunos deficientes visuais a luta por projetos de vida, que lhes possibilitem também o acesso ao ensino superior, como podemos evidenciar na fala de um dos alunos:

*[...] queria muito chegar a uma universidade, mas assumo que é bem difícil, e ainda assim não desisto, porque só o fato de poder estar na escola já é uma vitória. Gostaria de ter mais apoio do governo para que a escola pudesse me apoiar mais. (Aluno A)*

Proporcionar um ambiente estimulador e facilitador da aprendizagem é um fator muito importante para o desenvolvimento global de qualquer aluno, principalmente em se tratando de um aluno portador de deficiência. É nesta interação diária do professor em atendimento ao aluno com deficiência no ambiente escolar que através de uma relação baseada de forma espontânea, autêntica e comprometida é que fluirá uma comunicação numa relação dialética de trocas que possibilitara ao educador compreender aquilo que será enriquecedor para o aluno

portador deficiência para que esse aluno tome consciência de suas possibilidades e de seus ímpetos comuns a qualquer aluno, de SUS impedimentos e de suas defesas e a partir daí, desenvolver possibilidades de ação e que terá como suporte a formação do educador.

## CONCLUSÃO

Podemos concluir com essa pesquisa que, o sistema educacional da EJA, no município de Marabá/PA, apresenta uma incapacidade em atuar diante da diversidade, que envolve a efetivação de uma escola inclusiva, pois como observamos na revisão bibliográfica que durante muito tempo que as pessoas deficientes não foram tratados como parte integrante do sistema geral de educação.

Dessa forma, no âmbito escolar da EJA, a pesquisa aponta aspectos negativos para a inclusão, como a falta de :acessibilidade, material em Braille suficiente; máquina Braille; e qualificação profissional, o que constitui um grande dificultador no desenvolvimento escolar dos alunos com deficiência visual.

Concorda-se com Mantoan (2007) quando afirma que novos saberes, novos alunos, outras maneiras de resolver problemas e de avaliar aprendizagens fazem-se presente no espaço escolar inclusivo, confrontando os aspectos negativos que dificultam a proposta de inclusão e provocam mudanças não somente naqueles que colocam exclusivamente o peso da responsabilidade do sucesso ou fracasso escolar diante da capacidade ou incapacidade de aprender no aluno, mas também na proposta de uma escola verdadeiramente inclusiva, diferente daquela que não capacita o professor para que este adquira as habilidades necessárias para desenvolver seu trabalho dentro do processo de inclusão; que não oferece atendimento educacional especializado paralelamente às aulas regulares; que não diversifica conteúdos, métodos para a construção do conhecimento; que não investe em recursos educativos como materiais e equipamentos pedagógicos para trabalhar com a diversidade; e que não modifica a estrutura física da escola para receber todo o seu alunado.

Dessa forma, conclui-se que na escola inclusiva o projeto pedagógico começa pela reflexão e discute maneiras para que os professores aperfeiçoem suas práticas, bem como para que as escolas repensem suas condições atuais de modo a se

modernizar e de se reestruturar, a fim de responderem às necessidades de cada um dos seus alunos, aceitando as contribuições pequenas e grandes de todas as pessoas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, onde os alunos possam ter liberdade para aprender do seu modo, de acordo com suas condições, faz uma escola ser inclusiva, evitando o desperdício de muitas potencialidades, pela simples falta de investimento.

Na escola inclusiva, o processo educativo deve ser entendido como um processo social, onde todos os alunos (portadores ou não de necessidades especiais) tenham direito à escolarização o mais próximo possível do normal. Uma escola inclusiva atua através de todos os seus escalões para possibilitar a integração dos alunos que dela fazem parte, além do que, requer a participação de todos os envolvidos, desde os profissionais de serviços gerais até os profissionais da parte técnica-pedagógica, valorizando a pessoa humana em todos os sentidos.

Observa-se, ainda, que na escola inclusiva os alunos são tratados como indivíduos capazes de construir, modificar e integrar ideias. Uma escola inclusiva é aquela que educa todos os alunos recebem oportunidades educacionais adequadas, que são desafiadoras, porém ajustadas às suas habilidades; recebem todo o apoio e ajuda de que eles ou seus professores possam, da mesma forma, necessitar para alcançar o sucesso nas principais atividades. A Educação Inclusiva traz em seu bojo um novo paradigma educacional. Uma nova forma de trabalhar com o aluno, que tem que ser aprendida pela escola atual, como afirma Mrech (2003).

Nesse sentido, deve-se lembrar à Secretaria Municipal de Educação do município de Marabá/PA que o Governo Federal determina e regula, através de suas leis, o acesso a todos os alunos, independentemente de suas condições físicas ou mentais, o direito de frequentar as escolas, que deverão estar adaptadas às necessidades da diversidade de seus alunos. Diversidades que possibilitam a criatividade e ampliação do conhecimento do ser humano. Diversidades que possibilitam a consciência de que somos seres múltiplos, mutáveis, imprevisíveis e fragmentados. Consciência de que somos humanos, iguais em nossos direitos, porém diferentes em possibilidades e limitações, limitações que podem ser físicas ou mentais, mas que não nos tiram chance de inteligência e desempenho.



Atualmente, com a obrigatoriedade de as escolas aceitarem portadores de deficiência, o processo de inclusão torna-se mais fácil porque democrático, porque as diferenças e igualdades são acentuadas e com a ajuda do professor (que deve ser devidamente habilitado para lidar com as diferenças), se é surpreendido com a capacidade de aprendizado e sociabilidade dos alunos portadores de necessidades especiais, que em tempo razoável, demonstram habilidades jamais imaginadas.

Portanto, o conceito de escola inclusiva implica uma nova postura da escola pesquisada, que deve incluir em seu projeto pedagógico da EJA, no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educadores, ações que favoreçam a capacitação dos professores dessa modalidade de ensino, visando preparar-se e organizar-se para oferecer educação de qualidade para todos, inclusive para os alunos com necessidades especiais. Inclusão, portanto não significa simplesmente matricular todos os educandos com necessidades especiais e juntá-los aos outros alunos (considerados “normais”), ignorando suas necessidades educacionais específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica.

O estudo permitiu também compreender que o processo de inclusão educacional de alunos com deficiência visual na EJA em Marabá/PA, ainda está longe do preceituado em lei. Exige, além de formação continuada do professor, a disponibilização de recursos específicos e necessários ao processo de inclusão do deficiente visual, pois a dificuldade de acesso aos recursos pedagógicos e tecnológicos se dá, muito mais, por razões de ordem política e econômica, do que pelo limite imposto pela deficiência ou pela inexistência das tecnologias.

Faz-se necessário, portanto, uma nova gestão do sistema educacional da escola pesquisada, que priorize, com o apoio da Secretaria Municipal de Educação, ações de desenvolvimento de programas para: a formação de professores; a adequação do prédio escolar; a acessibilidade; a organização de recursos técnicos; e de serviços que promovam a adequada prática pedagógica, a fim de que, os professores da EJA, que vivenciam tal realidade, sintam que a situação atual pode ser minimizada com o apoio do poder público.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Magda. **Como escrever teses e monografias**. Rio de Janeiro: Campus, 2003.
- BATTRO, Antonio M. e DENHAM Percival J. **A educação digital**. Buenos Aires: *EMECÉ*, 2007.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96**. Brasília. Disponível em [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Acesso em 10 de maio de 2014.
- \_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos**. Vol 1. Brasília, 2002.
- BRUNEL, Carmen. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- BUENO, José Geraldo Silveira. **Crianças com necessidades educacionais especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas**. 21ª reunião anual da ANPED. Caxambu, MG, 2009.
- CAGLIARI, Luiz C. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 2002.
- CAIADO, Kátia Regina Moreno. Cegueira: concepções de aprendizagem e de ensino. **Revista Brasileira de Educação Especial**. V. 8, n. 2, 2007.
- CERQUEIRA, Jonir Bechara; FERREIRA, Elise de Melo. Recursos didáticos na educação especial. In: **Revista Instituto Benjamin Constant**. Rio de Janeiro, n. 28, dez. 2008.
- CORREA, Licínia Maria. **Os significados que Jovens e Adultos atribuem à experiência escolar**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2010.
- DEITOS, Teresinha Pellicoli. **As novas tecnologias e os cegos em situações interativas e a compensação social**. São Paulo: Papyrus, 2010.
- DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Editora Brasiliense; 2007 (Coleção Primeiros Passos).
- ELY, Vera Helena Moro Bins. **Desenho Universal: apoio à decisão de projetos de espaços abertos**. Grupo PET/Arquitetura, 2001.

FARIAS, Adriana Medeiros. Alfabetização e educação popular no contexto das políticas públicas. In: **Simpósio Estadual de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos**, 1., 2006, Pinhão. **Anais...** Curitiba: SEED/PR, 2006.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; SOARES, Leôncio José Gomes. História da alfabetização de adultos no Brasil. In: ALBUQUERQUE, Eliane Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. **Alfabetização de jovens e adultos**: em uma perspectiva de letramento. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GIL, Antônio Carlos, **Como elaborar projetos de pesquisas**. 3ª edição. São Paulo: Atlas, 2004.

GOMES, Nilma Lino. **Educação de Jovens e Adultos e questão racial**: algumas reflexões iniciais. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

LAPLANE, Adriana Lia Frisman; DOMINGUES, Celma dos Anjos. **Tecnologia e ensino inclusivo**: uso do computador por crianças e adolescentes com deficiência visual. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LURIA, A. R. Leontiev. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Editor Cone, 2008.

MANTOAN, Maria T. Egler. **A integração de pessoas com deficiência**. São Paulo: Memnon, 2007.

MELO, Amanda Meincke. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: livro acessível e informática acessível. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

MRECH, Leny Magalhães. **O que é educação inclusiva?** Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2003.

NEVES, Maria Janete Bastos das. **Tecnologia a Serviço da Inclusão**. Belém: Faculdade Integrada Brasil Amazônia (FIBRA), 2012.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SASSAKI, Romeu. Implicações do paradigma da inclusão para o emprego de pessoas com deficiência. In: ABRANCHES, C. **Inclusão dá trabalho**. Belo Horizonte: Armazém de Ideias, 2000.

SILVA, Ezequiel Teodoro; ZILBERMAN, Regina. (Org.). **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2001.

VALLE, Marisa; GUEDES, Tânia. **A eficiência dos excluídos**. Rio de Janeiro: Wva, 2008.