



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

ADRIA SANTOS DA LUZ
KALLYTA LETÍCIA DE ARAÚJO PIRES
MARIA RITA RAPOSO FONSECA

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS JUNTO A
EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA NA MODALIDADE DA EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS

Macapá

2024

ADRIA SANTOS DA LUZ
KALLYTA LETÍCIA DE ARAUJO PIRES
MARIA RITA RAPOSO FONSECA

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS JUNTO A
EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA NA MODALIDADE DA EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
como requisito parcial para obtenção do
título de Licenciada em Pedagogia, pela
Universidade Federal do Amapá.

Orientadora: Profa. Dra. Diana Regina dos
Santos Alves.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central/UNIFAP-Macapá-AP
Elaborado por Aline Farias Bandeira Couto – CRB-2 0017/O

L978p Luz, Adria Santos da

Práticas pedagógicas desenvolvidas junto a educandos com deficiência na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. [recurso eletrônico] / Adria Santos da Luz ; Kallyta Letícia de Araújo Pires ; Maria Rita Raposo Fonseca - Macapá, 2024.
99 f.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Diana Regina dos Santos Alves.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal do Amapá – UNIFAP,
Departamento de Educação, Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. 2024.

Modo de acesso: World Wide Web.

Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF).

1. Educação Especial - Brasil. 2. Práticas Pedagógicas. 3. Educação de Jovens e Adultos - EJA.
I. PIRES, Kallyta Letícia de Araújo. II. FONSECA, Maria Rita Raposo. III. Título.

CDD 23. ed. – 371.90981

LUZ, Adria Santos da; PIRES, Kallyta Letícia de Araújo; FONSECA, Maria Rita Raposo. **Práticas pedagógicas desenvolvidas junto a educandos com deficiência na modalidade da Educação de Jovens e Adultos**. Orientadora: Diana Regina dos Santos Alves. 2024. 99 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Departamento de Educação, Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2024.

Macapá
2024
ADRIA SANTOS DA LUZ
KALLYTA LETÍCIA DE ARAÚJO PIRES
MARIA RITA RAPOSO FONSECA

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS JUNTO A
EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA NA MODALIDADE DA EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao Curso de Pedagogia do Campus Marco Zero da UNIFAP, como parte do requisito para a obtenção de título de Licenciada em Pedagogia.

Data de apresentação: 20/ 03/ 2024

Nota: 10

Banca Examinadora

Documento assinado digitalmente
 DIANA REGINA DOS SANTOS ALVES
Data: 12/04/2024 17:05:11-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Diana Regina dos Santos Alves
UNIFAP - Orientadora

Documento assinado digitalmente
 MARIA DO CARMO LOBATO DA SILVA
Data: 12/04/2024 16:10:45-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Maria do Carmo Lobato da Silva
UNIFAP – Examinadora

Documento assinado digitalmente
 SIRLIANE DA COSTA VIANA
Data: 12/04/2024 16:43:22-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Sirliane da Costa Viana
UNIFAP – Examinadora

Dedico a minha família, amigos, colegas e educadores que sempre estiveram comigo, especialmente a mim e as minhas amigas Kallyta e Maria, por nunca me abandonarem no processo de construção desde trabalho

Adria Santos da Luz

Dedico a toda minha família, amigos, e educadores que me incentivaram até aqui e nos ajudaram na construção deste trabalho, sobretudo, a mim, Maria e Adria pela força e resiliência durante o processo.

Kallyta Letícia de Araújo Pires

Dedico essa conquista e esses resultados a minha família, sobretudo, a minha mãe, Sueli, pela inspiração de profissional e ser humano preocupado com a inclusão, e que me motivou a escolher essa temática. Dedico também as minhas amigas e colegas de formação, em especial, Adria e Kallyta, pela parceria, dedicação, compromisso e força que somados ao meu e de tantos educadores

são responsáveis pela construção desse trabalho.

Maria Rita Raposo Fonseca

AGRADECIMENTOS

Agradecemos em primeiro lugar a Deus por guiar nossos passos ao longo desta jornada acadêmica e por nos fortalecer nos momentos de dificuldades.

Às nossas famílias, nosso alicerce e apoio inabalável. A nossos pais, irmãos, avós por sempre nos encorajar e nos compreender durante essa caminhada, sem vocês essa conquista não seria possível.

Às amigas que fizemos durante o curso, Juliane, Juliana, e Roselia, pela amizade que construímos, pelos momentos vividos e por terem sido nosso suporte e compartilharem conosco cada desafio e vitória desta jornada acadêmica.

À nossa orientadora, Profa. Dra. Diana Regina, cuja orientação foi fundamental para o que conseguíssemos desenvolver este trabalho. Gratidão pela troca, pela empatia, paciência, pelo acolhimento quando mais precisamos e por nos orientar da melhor maneira possível.

Às professoras Dra. Maria do Carmo e Dra. Sirliane Viana pela avaliação, orientações e conhecimento partilhado que foram fundamentais para o aprimoramento deste trabalho.

Aos educadores da graduação que marcaram nossa formação e nos prepararam para assumirmos nosso papel como profissionais da melhor maneira, e nos inspiraram também no desenvolvimento desta pesquisa.

Às educadoras participantes dessa pesquisa, como entrevistadas, pelas contribuições significativas para que pudéssemos conhecer os diferentes contextos educacionais, aprendendo e refletindo com os desafios, assim como com os êxitos.

Este trabalho é dedicado a cada um de vocês, com profunda gratidão e amor, pois cada um desempenhou um papel fundamental em nossa jornada.

Adria Santos da Luz

Kallyta Letícia de Araújo Pires

Maria Rita Raposo Fonseca

“Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática”

(Freire, 1991, p. 58.)

RESUMO

O presente trabalho explora a interface entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial. Objetivando analisar como foram implementadas, ao longo do ano letivo, as práticas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem dos educandos com deficiência na modalidade da Educação de Jovens e Adultos em uma escola pública da cidade de Macapá-AP. Diante disso, essa investigação se configura como um estudo de caso, organizada em tópicos que exploram a formação de educadores, a articulação entre a comunidade escolar e o desenvolvimento da prática pedagógica, perpassando os saberes necessários aos educadores e os desafios e facilidades no planejamento, na prática e na avaliação. Para nortear a pesquisa e observar conceitos e eixos de discussão, utilizou-se de referenciais teóricos, e para coleta de dados: revisão bibliográfica com centralidade na prática dos educadores, e entrevistas semiestruturadas com educadoras regentes de turma, educadoras no Atendimento Educacional Especializado e com a coordenadora pedagógica, em uma escola pública na etapa do Ensino Fundamental Anos Iniciais em Macapá. A análise das narrativas permitiram observar e concluir que as práticas pedagógicas possuem uma relação direta com um conjunto de fatores externos e subjetivos, que geram impacto no ensino e aprendizado dos educandos, e concomitantemente na inclusão escolar, o maior desafio evidenciado é a evasão escolar, que impacta e é impactada pelas práticas pedagógicas, uma vez que os recursos financeiros são repassados às escolas conforme a presença do número de educandos que estão matriculados e frequentam a instituição, e as más condições estruturais e físicas da escola são apontadas como maior impedimento na concretização das práticas pedagógicas. Além disso, a evasão dos alunos sofre influência das práticas pedagógicas, de modo que as práticas desconexas à realidade do educando são desestimulantes. A partir disso, ressalta-se o papel de todos como agentes responsáveis pela garantia do acesso e da inclusão escolar na EJA, por meio de um trabalho que relacione a teoria à prática, com o intuito de gerar participação e impedir que os educandos descreditem no ensino e desistam de sua formação.

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas. Educação de Jovens e Adultos. Educação Especial.

ABSTRACT

This work explores the interface between Youth and Adult Education and Special Education. The objective was to analyze how, throughout the school year, pedagogical practices were implemented in the teaching and learning process of students with disabilities in the Youth and Adult Education modality, in a public school in the city of Macapá-AP. In view of this, the methodological path was chosen to be research through a case study, organized into topics that explore the training of educators, the articulation between the school community and the development of pedagogical practice, covering the knowledge necessary for educators and challenges and facilities in planning, practice and evaluation. To guide the research and observe concepts and axes of discussion, theoretical references were used, and for data collection: bibliographical review with a focus on the practice of educators, and semi-structured interviews with class leader educators, educators in Specialized Educational Service and with the pedagogical coordinator, in a public school in the Early Years Elementary School stage, in Macapá. The analysis of the narratives and plans made available allowed us to observe and conclude that pedagogical practices have a direct relationship with a set of external and subjective factors, which generate an impact on the teaching and learning of students, and concomitantly on school inclusion. school dropout, which impacts is impacted by pedagogical practices, since financial resources are passed on to schools according to the presence of the number of students who are enrolled and attend the institution, and the poor structural and physical conditions of the school are identified as the greatest impediment to the implementation of pedagogical practices. Furthermore, student dropout is influenced by pedagogical practices, so that practices that are disconnected from the student's reality are discouraging. From this, the role of everyone is highlighted as agents responsible for guaranteeing access and school inclusion in EJA, through work that relates theory to practice, with the aim of generating participation and preventing students from disbelieving in the teaching and give up on their training.

Keywords: Pedagogical Practices. Youth and Adult Education. Special education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA PEDAGÓGICA: CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE	12
1.1 A PRÁTICA DO EDUCADOR COM BASE NA PEDAGOGIA FREIREANA.....	13
1.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A PRESENÇA DOS EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	15
2 INTERFACE ENTRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A EDUCAÇÃO ESPECIAL	21
2.1 FORMAÇÃO DE EDUCADORES NA EJA EM UMA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	35
2.2 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EJA.....	45
3 METODOLOGIA	50
4 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES EMPÍRICAS	52
4.1 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E PLANO DE AULA: DOCUMENTOS ORIENTADORES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	53
4.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS JUNTO A EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA: FACILITADORES NO PROCEDIMENTO.....	66
4.3 DESAFIOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA NA EJA.....	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS	89
APÊNDICE A: TERMO DE ANUÊNCIA DA DIREÇÃO DA ESCOLA	95
APÊNDICE B: ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA EDUCADORES DE TURMA	96
APÊNDICE C : ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA EDUCADORAS DO ENSINO ESPECIAL	97
APÊNDICE D: ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA A COORDENADORA PEDAGÓGICA	98
APÊNDICE E: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	99

INTRODUÇÃO

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) discute a interface entre a Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e intitula-se: Práticas Pedagógicas desenvolvidas junto a educandos com deficiência na modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

A realização desta pesquisa justifica-se em torno de três aspectos principais: no sentido pessoal, científico e social. Em primeiro plano, no aspecto subjetivo da escolha do tema, têm-se como ponto de partida a vontade e interesse comum das pesquisadoras em compreender sobre o desenvolvimento das práticas pedagógicas - a partir do planejamento, da execução das práticas (com seus desafios e facilitadores) e instrumento avaliativo de educadores direcionados aos educandos com deficiência na EJA-, além do fato especial de uma das pesquisadoras possuir contato direto com essa relação por intermédio de sua mãe que é educadora no Atendimento Educacional Especializado (AEE) na EJA. Em virtude disto, as pesquisadoras se interessaram em investigar as práticas pedagógicas na EJA em Macapá, a partir da perspectiva dos educadores que atuam nesse contexto.

Em segundo plano, no aspecto científico da pesquisa, especificamente, no que diz respeito às produções científicas que abordam a interface entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial. Haja vista, que entendemos que a realização de pesquisas científicas contribui para o entendimento prévio sobre a temática a partir da expansão de diferentes perspectivas carregada de comprometimento de estudos e na difusão dos resultados, servindo de auxílio para outras pesquisas, trazendo benefícios para a comunidade escolar e para a sociedade como um todo ao trazer visibilidade sobre a temática e apresentar teorias mais recentes.

Além disso, justifica-se no intuito de contribuir socialmente, enfatizando a inclusão escolar como um direito inegável constante nas legislações brasileiras e que para a sua configuração é indiscutível a presença de redes de apoio, suportes e constante reflexão de como tem sido desenvolvido o trabalho com os educandos com deficiência. Por isso, é importante e norteia a inquietação, no sentido de investigar e analisar práticas pedagógicas no seu tripé: planejamento, prática-execução e avaliação, de modo a ser um auxílio para os educadores e para toda a comunidade escolar conhecerem e entenderem como vem se desenhando esse processo, buscando engajar-se na busca por melhorias ou manter o trabalho, se favorável.

Assim, observada a contribuição desse e de outros estudos sobre a temática para a compreensão do fenômeno das práticas pedagógicas junto a educandos com deficiência na EJA e a apresentação de alternativas que visem a inclusão escolar dentro da interface entre essas duas modalidades de ensino; e partir desse interesse de estudo e investigação, têm-se o seguinte problema de pesquisa: Como foram implementadas as práticas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem de educandos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos em uma escola pública da cidade de Macapá no ano letivo de 2023?

Tem-se como objetivo geral: Analisar como foram implementadas as práticas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem de educandos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos em uma escola pública da cidade de Macapá no ano letivo 2023. Para o maior alcance deste objetivo, estabeleceu-se como objetivos específicos: 1) Conhecer e analisar como foram planejadas as atividades pedagógicas para os educandos com deficiência da EJA no ano letivo 2023; 2) Verificar e analisar como foram desenvolvidas as atividades pedagógicas para os educandos com deficiência da EJA; 3) Identificar e analisar como ocorreu o processo de avaliação da aprendizagem dos educandos com deficiência da EJA.

Trata-se de um estudo de caso, com uma abordagem do tipo qualitativa, tendo como lócus da pesquisa uma escola pública na cidade de Macapá. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com cinco participantes, 2 (duas) educadoras no Atendimento Educacional Especializado, 2 (duas) educadoras de turma (de 1ª e 2ª etapa – Ensino Fundamental Anos Iniciais), e 1 (uma) coordenadora pedagógica.

Este TCC está estruturado em cinco capítulos. O capítulo 1 tem como base as contribuições da obra *Pedagogia da Autonomia* de Paulo Freire (1996) e outros autores que refletem sobre o seu método de ensino para o público de jovens e adultos a fim de (re) pensar os saberes necessários à prática pedagógica, além disso, tem como base Silva (2020) para examinar essas práticas desenvolvidas junto a educandos com deficiência.

O capítulo 2 apresenta uma contextualização sobre a interface entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial, a partir de aspectos históricos relacionados a essas modalidades, fomentando um debate em torno de elementos como a formação de professores e do Atendimento Educacional Especializado, bem como também é desenvolvida uma pesquisa bibliográfica por meio de um levantamento de teses selecionadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Os autores que tiveram a sua pesquisa selecionada foram: Vieira (2012), Rocha (2014), Silva (2020) e Tassinari (2019). Essa pesquisa bibliográfica inicial teve como proposta a compreensão e análise do universo que envolve a temática, bem como, embasamento na construção dos capítulos que compõem a estrutura deste trabalho. Além do exposto apresenta-se também, discussões sobre a formação inicial e continuada, o trabalho desenvolvido no Atendimento Educacional Especializado (AEE), e a importância do trabalho colaborativo.

Além do detalhamento da metodologia utilizada na pesquisa de campo descrita no capítulo três, têm-se no quarto capítulo, a análise das informações empíricas, ou seja, dos resultados encontrados a partir da investigação na escola lócus desta pesquisa, a Escola Paulo Freire (Macapá/AP). Por fim, apresentam-se as considerações finais deste trabalho com as reflexões pertinentes.

A partir do exposto, compreendendo que há desafios e facilitadores a serem explorados e analisados nas práticas pedagógicas para a inclusão escolar de educandos jovens e adultos com deficiência, visualiza-se essa pesquisa como um processo importante na formação pessoal e profissional para as pesquisadoras, no sentido, de proporcionar uma primeira compreensão sobre os aspectos que envolvem a prática do educador a partir de autores que se dedicaram a estudar as temáticas (EJA, Educação Especial e Práticas Pedagógicas) e educadores que vivenciam essa interface diariamente, a fim de que essa realidade seja compreendida e quando presente em suas futuras atuações nos contextos escolares os impactos iniciais sejam reduzidos, e as perspectivas para uma prática a partir da inclusão escolar seja uma direção possível.

1 SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA PEDAGÓGICA: CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE

A Prática Pedagógica são ações desenvolvidas na Escola com o objetivo central de facilitar o aprendizado dos educandos para que possam utilizar desse conhecimento para resolução de questões dentro e fora do ambiente escolar. A prática pode acontecer por meio de projetos que busquem a participação dos educandos, mas de modo especial se faz presente na sala de aula a partir da interação diária entre o educador, o educando e o conhecimento. Pletsch (2014, p. 162-163) reafirma essa percepção ao destacar que as práticas pedagógicas envolvem:

“Elaboração e implementação do currículo em suas diferentes dimensões (planejamento, metodologias, estratégias de ensino, avaliação, tempo e espaço de aprendizagem), as quais por sua vez, são vinculadas ao processo histórico-cultural dos sujeitos partícipes. As práticas curriculares são desenvolvidas de forma coletiva, e não individualizada, pelos diferentes sujeitos presentes na instituição escolares, especialmente educadores e educandos, considerando as contradições, tensões, conflitos, inovações e mudanças que figuram no espaço escolar.”

A dialogicidade presente nesse processo envolve dedicação ao ensino e aprendizagem, tendo em vista que a prática pedagógica não se limita a ação de introduzir ou dar continuidade a um conteúdo e passar uma atividade, mas deve ser compreendida como uma práxis (prática reflexiva) planejada, pesquisada, organizada e muitas vezes repensada a partir das respostas dos educandos.

Nesse sentido, o presente capítulo dedica-se em discutir quais os saberes que os educadores precisam se aprimorar para desenvolver uma prática pedagógica significativa, tendo como referência as contribuições da obra *Pedagogia da Autonomia* (1996), do Patrono da Educação Brasileira, Paulo Freire, e seu método pedagógico a partir da análise de Brandão (2005) e de Dickmann e Dickmann (2020). Ademais, utiliza-se de outros autores para contribuir com a discussão e permitir um diálogo mais específico em práticas pedagógicas realizadas junto a educandos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos.

1.1 A PRÁTICA DO EDUCADOR COM BASE NA PEDAGOGIA FREIREANA

Preliminarmente é importante destacar que não existe um roteiro de como se deve ensinar e/ou alfabetizar alguém, o que Paulo Freire e outros autores que discutem a sua pedagogia destacam é que é necessário a busca por um jeito mais humano de ensinar-aprender e ler-escrever pautado principalmente na ideia de que “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra” (Freire, 1989, p.13). Nesse sentido gera-se uma crítica a educação tradicional e bancária que propõe que o educador é o detentor do conhecimento e o estudante uma “tábula rasa”, ou seja, que é desprovido de saberes. O método Freireano propõe uma educação que valoriza os conhecimentos prévios dos educandos, suas experiências de vida, e utiliza da sua realidade para facilitar o seu aprendizado.

A partir da experiência de Freire na alfabetização de adultos trabalhadores no município de Angicos no Rio Grande do Norte na década de 60 ocorreu uma revolução na metodologia pedagógica voltada para o ensino de jovens e adultos. Para Streack, Redin e Zittkoski (2016) a influência do pensamento freireano em inúmeras práticas educativas e sociais é uma das características que permite que obra dele seja considerada como de grande relevância na educação latino-americana e mundial.

É mister destacar que para Freire (1985, p. 14) a alfabetização não se limita a alfabetização da palavra, mas “é a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos”. Dessa forma, os dois princípios que regem o método freireano, segundo Brandão (2005), é a politicidade e a dialogicidade do ato educativo, que envolve a reconstrução e reflexão da história de cada um e diálogos com o intuito de ampliação das perspectivas sobre o mundo e alargamento das relações humanas.

Partindo dessa base do pensamento Freireano, incentiva-se, ainda segundo Brandão (2005), que o educador utilize em sua prática pedagógica junto a seus educandos da EJA uma investigação temática, ou seja, uma pesquisa preliminar para conhecê-los, entender as suas trajetórias de vida, seu universo vocabular, suas perspectivas de aprendizagem, seus desafios diários nos estudos, e por fim, faça uma avaliação diagnóstica para verificar os seus níveis de aprendizado.

Essa investigação proporciona uma interação importante com os educandos, além de colaborar para o planejamento do educador, por meio de palavras do dia a dia dos educandos, que serão utilizados na sua alfabetização. Para mais, ao ter conhecimento dos desafios que tem um impacto no ensino e aprendizado dos educandos, como trabalho e cuidado com os filhos, o educador pode pensar possibilidades de flexibilização das aulas, por exemplo.

Nessa lógica de que o alfabetizar parte da compreensão e aproveitamento do universo de cada educando, destacam-se como saberes necessários a prática pedagógica, apresentados por Freire (1996) em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, as ideias de que “não há docência sem discência”, “ensinar não é transferir conhecimento” e “ensinar exige apreensão da realidade”. As três categorias estão interligadas ao entenderem que o conhecimento não se prende a uma sala de aula e não vem “de cima para baixo”, ou seja, não tem uma hierarquia, todos tem um pouco a ensinar e aprender, por conta das experiências de vida, das relações que se tecem intermediadas pelo diálogo, pela vivência em diferentes grupos e ambientes.

Nesse sentido, um dos aspectos mais importantes para a prática pedagógica com base em Freire, é o entendimento de que o educador também aprende com o educando, e esse aprendizado mútuo ocorre quando se cria possibilidades para que os educandos apresentem a sua história, compartilhem do seu dia a dia, suas opiniões, etc. Nesse sentido, a *Pedagogia da autonomia* (1996) ressalta que o trabalho em educação requer interação, reflexão crítica sobre a prática, saber ouvir, compromisso, disponibilidade para o diálogo e querer bem, ou seja, vai muito além do ato de “ensinar”, e parte do fato de que o educador não sabe de tudo, por isso deve estar aberto a indagações, dúvidas e críticas.

A partir da ideia de que “ensinar exige querer bem aos educandos” (Freire, 1996), Dickmann; Dickmann (2020, p. 106) apontam como outro ponto importante para a prática da metodologia freireana o que eles chamam de pedagogia da acolhida. Trata-se de um exercício diário de recepção dos educandos e de suas ideias. Para os teóricos a acolhida “é o primeiro momento da humanização [...] é a dialetização das grandes dimensões humanas: a afetividade e a racionalidade”. Diante disso, incentiva-se que o educador crie momentos que permitam a socialização entre ele e os educandos e entre educando-educando, para que esse se sinta bem dentro da sala de aula, e possa enxergar na turma uma rede de apoio.

Além da investigação temática e da pedagogia da acolhida, destaca-se também a escolha das palavras selecionadas a partir do diálogo com os educandos. Para essa seleção são utilizados critérios como riqueza e dificuldade fonética. Com relação a dificuldade fonética é pensado para que os educandos aprendem das palavras mais simples para as que necessitam de uma explicação mais complexa. Partindo das sílabas presentes naquela palavra pode-se instigar os educandos a pensar em outras palavras que podem ser formadas.

Nesse sentido, para a escolha das palavras é necessário verificar a importância da palavra na realidade social, ou seja, palavras que podem ser mais exploradas em um tema gerador, que gerem mais debate, reflexão crítica e participação da turma, visto que o intuito é que possam fazer a leitura da palavra no mundo, partindo da sua realidade. Esse é um dos momentos em que é desenvolvido o saber “ensinar exige respeito à autonomia do ser educando” (Freire, 1996).

A partir da percepção dos aspectos centrais da metodologia de Freire, Dickmann; Dickmann (2020) apresentam dez pedagogias que podem colaborar para o cotidiano pedagógico dos educadores, são elas a pedagogia da acolhida, da pergunta, do tema gerador, da contextualização, da reflexão, da investigação temática, da práxis, da sistematização, do diálogo e da gratidão. Essas pedagogias estão interligadas e não tem uma ordem.

Pode-se relacionar, por exemplo, a pedagogia do diálogo, da práxis, e da gratidão, visto que, a partir do momento em que o educador permite receber contribuições no seu trabalho e entende que é interdependente, ele se renova e cresce como pessoa e profissional. Ao reconhecer a importância de cada sujeito e buscar por um ensino colaborativo pautado no diálogo e na reflexão da sua prática, atrai pessoas para caminhar em conjunto unidos pelo mesmo propósito de criar mecanismos para proporcionar um ensino significativo.

Com base nas reflexões e contribuições de Freire e de autores que discutem a sua metodologia, compreende-se que a prática do educador não se baseia em apresentar um mundo novo para os educandos, mas contribuir para que esses sujeitos redescubram e ressignifiquem o mundo que eles já conhecem, sendo participantes ativos da sua própria aprendizagem.

As discussões aqui apresentadas não se encerram nesse subcapítulo. No próximo subcapítulo serão explorados outros saberes necessários a prática pedagógica a partir da sua relação com a docência na Educação de Jovens e Adultos, especialmente junto a educandos com deficiência tendo como base às contribuições da andragogia, às reflexões em Freire (1996), Silva (2014), e em outros autores.

1.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A PRESENÇA DOS EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA NA EJA

De acordo com Franco (2015, p.603) “as práticas pedagógicas se configuram na mediação com o outro, que por sua vez oferece às práticas seu espaço de possibilidade”. Nesse sentido, entende-se que é a partir da relação dialógica entre os sujeitos que se definem as intenções educacionais. A partir dessa perspectiva, para que ocorra um ensino, é necessário que o educador conheça a sua turma e cada sujeito que faz parte dela, para assim realizar o seu planejamento.

Para realizar a sua docência o educador busca investigar qual a faixa etária de seus educandos, qual aspecto socioeconômico ele está inserido, a sua experiência prévia, toma como base o segmento em que ele (educador) trabalha (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), onde está situada a escola, e quais os princípios que a regem.

Para além desses aspectos, o educador na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, tomando como base os princípios da andragogia, deve verificar também os interesses de aprendizagem do educando, o conceito de si, a disposição para aprender, a orientação para a aprendizagem, a motivação para aprender, além de acentuar a busca e valorização das vivências desses sujeitos.

A andragogia surge como uma teoria proposta por Knowles (1970) a partir da sua curiosidade em entender como ocorre o aprendizado de adultos. Esse método e prática voltado para o ensino de adultos é pautado na motivação e no autoconhecimento como combustível para que os educandos deem continuidade aos seus estudos. Assim como propõe Paulo Freire, acredita que o conhecimento vem da realidade (da escola da vida), ou seja, a instituição escola contribui na continuidade da educação desses sujeitos.

A partir do ponto de partida de que é necessário conhecer quem são seus educandos, já foi apresentado pela perspectiva de Freire a investigação temática que pode ocorrer em forma de entrevistas com roteiro que provoquem a participação dos educandos, de forma individual ou coletiva, mas há diferença na metodologia usada na investigação de pessoas sem deficiência para pessoas com deficiência?

O mesmo processo de investigação temática, pensada por Freire para então educandos sem deficiência, pode ser feito com os educandos com deficiência, visto que, para uma busca mais completa das características, história, formas e perspectivas de aprendizagem do educando com deficiência, Silva (2014) também destaca a entrevista, mas enfatiza que a depender do grau de comprometimento comunicativo e cognitivo deste, a entrevista pode ser feita com os pais ou responsáveis. Além disso, aponta as avaliações diagnósticas médicas e biopsicossociais já realizadas com esses educandos, as que o educador irá realizar para investigar o processo de ensino e aprendizagem, e as observações, como mecanismos colaborativos para a compreensão do sujeito educando.

Silva (2014) destaca que o educador precisa se especializar no educando, independentemente de sua condição – não somente em sua deficiência. Ou seja, o educador não pode tomar como base características e estereótipos direcionados a uma deficiência, mesmo que seja necessário buscar informações para entender melhor sobre a deficiência.

A partir da proposta de conhecer o educando com deficiência, é importante que o educador busque, a priori, o diagnóstico desse educando, onde é identificada a sua deficiência, dentre outros aspectos médicos, bem como relacionados ao seu desenvolvimento cognitivo e social, para a análise inicial e melhor planejamento de práticas pedagógicas junto a esses educandos.

O diagnóstico do educando está previsto na Lei Brasileira de Inclusão (2015, p. 17), a qual apresenta em seu artigo 2 sobre a avaliação da deficiência, quando necessária, de forma biopsicossocial e realizada por meio de uma equipe multiprofissional e interdisciplinar. Além disso, no artigo 18, inciso 4º diz que “as ações e os serviços de saúde pública destinados à pessoa com deficiência devem assegurar: diagnóstico e intervenção precoces, realizados por equipe multidisciplinar; informação adequada e acessível à pessoa com deficiência e a seus familiares sobre sua condição de saúde”.

Os diagnósticos de avaliação pedagógica e de avaliação clínica para emissão de laudo, contribui para a escola, especialmente para os educadores, por ser uma fonte de informações que colaborará para uma primeira compreensão do educando, e é um recurso que subsidia o trabalho do educador na identificação de estratégias pedagógicas para a inclusão escolar.

Entretanto, Fabricio e Cantos (2011) mencionam que as práticas pedagógicas devem ter como base a compreensão integral do indivíduo, e nessa mesma linha Silva (2014, p. 41) enfatiza que o desenvolvimento do educando “só será devidamente compreendido quando visto como um processo e não como um fato consumado”. Portanto, é primordial considerar esses sujeitos em sua totalidade e nunca de forma fragmentada, apenas por meio de diagnósticos realizado por terceiros.

Diante disso, entende-se que o diagnóstico clínico feito para a identificação do laudo e o diagnóstico multidisciplinar para apontamentos pedagógicos do educando, colaboram para a compreensão da pessoa com deficiência, todavia, o educador necessita realizar por si mesmo a investigação desse sujeito, a partir de um contato diário com ele e o diálogo com a família.

Além do processo de investigação do educando para o planejamento das ações pedagógicas, o educador necessita pensar em temáticas e abordagens que colaborarão para a permanência desse sujeito na escola e para a sua aprendizagem. Atendendo ao princípio da andragogia de que os educandos precisam ter motivação para aprender, é importante que o educador pense em um ensino contextualizado, que fuja do mecânico, de exercícios prontos feitos por terceiros e que não estão envoltos a realidade de seus educandos. É necessário um ensino que valorize e explore cada vez mais os interesses de aprendizado do educando.

Ademais, o educador precisa entender as formas de que o educando aprende, para assim buscar e utilizar de metodologias que facilitem esse aprendizado, para que assim ele possa ter sucesso em sua prática pedagógica.

“Cabe ao professor encontrar alternativas de oferecer novas práticas didáticas, que consigam encantar os alunos, para que os mesmos se sintam com vontade de estar na escola, buscando novos conhecimentos. Tendo em vista valorizar e reconhecer a individualidade e necessidades específicas de cada aluno” (Romão, 2010, p. 76).

Nesse sentido, Silva (2014, p. 43) também explora a necessidade do educador de pensar práticas pedagógicas que tenham como foco central o aprendizado do educando, e a partir do foco de um ensino que envolva pessoas com deficiência, partem desde o planejamento dos conteúdos, “considerando os métodos e os recursos de ensino, conforme as necessidades específicas dos educandos”, no exercício desse planejamento por meio de “metodologias, estratégias, materiais didáticos específicos, organização do espaço e desafios de aprendizagem [...] criação e adaptação de recursos didáticos na perspectiva do desenho universal”, e reflitam e também sejam presentes na avaliação do desempenho escolar do educando através de avaliações que evitem comparações entre os sujeitos, e “mapeando seu processo de aprendizagem quanto aos avanços, retrocessos e dificuldades no tratamento das informações conceituais, procedimentais, atitudinais e na participação na vida social”.

Os exercícios de planejamento e concretização na prática contextualizado ao cotidiano dos educandos, utilizando de atividades que mostrem a evolução desses sujeitos e que despertem a sua curiosidade, permitindo que eles utilizem esses conhecimentos em sua vida; além também de um exercício de replanejamento e mudança de estratégia quando não é atendido aos objetivos de aprendizagem; necessitam de pesquisa.

O planejamento do educador ocorre mediante a elaboração de planos, podendo ser semestral, mensal, semanal e por aula, esses planos estão ligados a discussão sobre currículo. O currículo subsidia o planejamento e a práxis da escola e do educador para atender objetivos e metas muitas vezes de âmbito nacional. Nesse sentido, têm-se como documentos orientadores do currículo para o ensino na modalidade da EJA, segundo a Resolução CNE/CEB n. 01/2021, em seu art. 1, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Plano Nacional de Alfabetização (PNA). Entretanto, outro ponto importante que envolve o currículo escolar é de que segundo Moreira e Candau (2008) o currículo é um espaço de reconhecimento das identidades culturais.

Ao ter como base a perspectiva de Monteiro e Candau a respeito do currículo, entendeu-se o currículo como um reflexo do público que faz parte da escola e do espaço em que ela está inserida, logo, ela é elaborada valorizando aspectos sociais e culturais da realidade local, isso pode ser percebido no Projeto Político Pedagógico da instituição e deve ser levado em consideração nos projetos escolares e nos planos dos educadores que subsidiarão a sua prática pedagógica.

Para Magalhães e Soares (2016, p. 1129) o currículo não se restringe “apenas às determinações oficiais, mas também às escolhas e estratégias desenvolvidas pelos educadores em dado contexto de ensino e aprendizagem”. Nesse sentido, é necessário que os educadores se atentem a necessidade de adaptações curriculares a partir da realidade da sua sala de aula, verificando a possibilidade de cada educando, e utilizando dessa estratégia educacional para facilitar a aprendizagem. Ainda sobre currículo Sacristán destaca que:

“O currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à Educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições.” (SACRISTÁN, 1999, p. 61)

Segundo Freire (1996) dentre os saberes necessários a prática do educador estão o de que “ensinar exige pesquisa”, “ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação” e “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática “. Nesse sentido, a cada turma e a cada educando novo, o educador tem um novo universo a ser explorado, ou seja, ele está diante do desconhecido, e ele necessitará de busca pelo conhecimento para identificar as melhores formas de contribuir para o exercício de ensino e aprendizagem dos educandos, e muitas vezes ele errará nesse processo, então é importante que o educador entenda que isso é inevitável, e que essa diversificação na metodologia é natural visto que a aprendizagem não ocorre da mesma forma para os sujeitos.

É nessa perspectiva que o educador explora os saberes pensados por Freire, por meio da busca, da curiosidade, da aceitação do novo e do risco, buscando sempre refletir sobre a sua prática e o impacto dela no ensino de seus educandos.

“Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer e o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.” (Freire, 1996, p. 16).

O incentivo a socialização, comunicação e rejeição a qualquer forma de discriminação dos educandos na escola, também é importante para a permanência destes no espaço escolar, e é uma das reflexões feitas por Freire. Para ele esse processo começa a partir da aceitação da diversidade dos sujeitos e incentivo ao diálogo para a mudança de uma perspectiva de rejeição. Nesse sentido, Silva (2014) também sugere que os educadores possuam atitudes de respeito e de dignidade aos educandos com deficiência, para que assim possa incentivar os outros educandos a terem boas atitudes de convivência, interação e valorização das diferenças.

“Incentive a amizade entre alunos com e sem deficiência promovendo atividades cooperativas, aulas de campo, comemoração dos aniversários, rodas de conversa para compartilhamentos de potencialidades e o estabelecimento de conexões pessoais”. (Silva, 2014, p. 43).

Para finalizar, Freire (1996) apresenta também um ensinar que “exige alegria, competência, e generosidade”, um ensinar que “exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores”, e “exige corporeificação da palavra pelo exemplo”, saberes que envolvem também o “querer bem aos educandos”, visto que, um profissional comprometido, enxerga os educandos como um ser que também ensina, que possui saberes e experiências importantes.

Além disso, há preocupação com o incentivo a autonomia dos educandos, reflete-se a sua prática pedagógica e educa com amor, mesmo diante dos desafios diários e da desvalorização do seu trabalho, todavia, não deixa de lutar para mudar esse cenário, e buscar por condições dignas. Essa luta reflete nos educandos a medida em que eles tomam como exemplo atitudes críticas que visem uma transformação pessoal e social.

“É esta força misteriosa, às vezes chamada vocação, que explica a quase devoção com que a grande maioria do magistério nele permanece, Apesar da imoralidade dos salários. E não apenas permanece, mas cumpre, como pode, seu dever. Amorosamente, acrescento. Mas é preciso, sublime, que, permanecendo e amorosamente cumprindo o seu dever, não deixe de lutar politicamente, por seus direitos e pelo respeito à dignidade de sua tarefa, assim como pelo zelo devido ao espaço pedagógico em que atua com seus alunos.” (Freire, 1996, p. 90).

Diante do que foi explorado ao longo deste capítulo, no que tange aos saberes que norteiam a prática pedagógica com base em Freire e a proposta de uma prática que visa a inclusão escolar, a presente pesquisa propõe-se a analisar como a prática pedagógica é planejada e desenvolvida junto a educandos com deficiência na EJA. O próximo capítulo apresenta a interface entre as modalidades a partir de uma contextualização histórica e bibliográfica, bem como, evidenciando aspectos que contribuem para essa prática através da discussão em torno da formação de educadores e do Atendimento Educacional Especializado.

2 INTERFACE ENTRE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO ESPECIAL

Para dar início a discussão sobre a interface entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial, apresenta-se a afirmação de Lopes (2021, p. 8) de que “a história das pessoas com deficiência e das pessoas jovens e adultas, tem uma mesma marca: a exclusão, o preconceito, e o tardio acesso à escolarização”. Nesse sentido, percebe-se que se trata do ensino de sujeitos que tiveram, e permanecem tendo: trajetórias de invisibilidade social e de luta pela concretização de seus direitos, dentre os quais a educação escolar.

Diante disso, é necessário, preliminarmente, realizar uma análise histórica da Educação Especial e da Educação de Jovens e Adultos para entender como ocorreu e como foi se modificando o processo de ensino das pessoas com deficiência e de jovens e adultos no Brasil.

Compreende-se como pontos principais nessa retomada histórica, a necessidade de analisar as práticas pedagógicas concebidas e executadas para pessoas com deficiência e jovens e adultos, bem como as conquistas dos direitos desses sujeitos na esfera educacional. A partir dessas análises, busca-se estabelecer uma relação entre as políticas públicas, as práticas pedagógicas e a formação educacional desses sujeitos, sua participação na escola e na sociedade.

- Breve história sobre a Educação Especial no Brasil

Ao adentrar a história do ensino de pessoas com deficiência no Brasil, inicia-se falando sobre os centros especializados, visto que as primeiras práticas pedagógicas voltadas para esse público ocorreram no século XIX em instituições como o Instituto Benjamin Constant, para pessoas com deficiência visual, e o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INE).

De forma anterior a esse período, as pessoas com deficiência eram vistas e tratadas a partir da concepção do modelo caritativo, segundo Bock e Nuernberg (2018) esse é um dos modelos relacionados as concepções da sociedade sobre deficiência. Nesse modelo, a pessoa com deficiência é vista como vítima que necessita de caridade, e a sua deficiência uma punição de um ser superior.

As iniciativas voltadas para o ensino de pessoas com deficiência, no século XIX, segundo Silva (2016, p. 2) era apenas uma “alternativa de conseguir separar os alunos ‘normais’, dos ‘anormais’”, impedindo, portanto, a socialização.

Em vez disso, havia uma forte influência do modelo médico, que trazia a ideia de que as deficiências deveriam ser corrigidas para se ajustar a um padrão; isso significava que as pessoas com deficiência eram frequentemente colocadas em escolas “especiais”, onde se esperava que fossem “consertadas” e se tornassem mais parecidas com os outros (Bock; Nuernberg, 2018, p. 1).

Essa segregação em escolas específicas tinha como justificativa o “aperfeiçoamento para o convívio social”, assim como destaca Pessotti (1984), quando relata que se esperava que as práticas especiais curassem as deficiências, gerando comportamentos normalizados.

Na década de 50, expandiram-se as escolas especializadas e as “classes especiais”, isto é, escolas que oferecem o ensino à educandos com deficiência, em um nível de ensino, em salas de aula destinada exclusivamente a esses educandos. No final da década de 70, surgiram os movimentos de pessoas com deficiência no país, os quais coincidiram com o contexto político de redemocratização (Silva, 2006, p. 6).

Sob influência dessa conjuntura, surgiu a proposta de integração das pessoas com deficiência, de modo que esse público passou a frequentar as salas junto com os educandos sem deficiência, retirando as divisões por critério de deficiência. Começou-se então a refletir mais sobre as possibilidades de escolarização desses educandos, para além de uma ideia de assistencialismo¹.

Nesse período, a ideia de integração veio contrariar e combater a prática da exclusão e de segregação desses sujeitos (Capellini, 1995). Apesar da integração desses educandos e da disseminação de outras abordagens, muitos permaneceram sendo tratados através de uma concepção assistencialista, de forma que as práticas dos educadores não eram direcionadas para o ensino de conteúdo, mas em permitir a sua “socialização” com os outros colegas, e direcioná-los aos cuidados de higiene e alimentação, isto é, possibilidades de desenvolvimento dos seus conhecimentos não estavam inseridas.

Na década de 1980, as pessoas com deficiência passaram a ser amparadas legalmente, de forma que na Constituição Federal de 1988, a educação foi definida como direito de todos, e considerado dever do Estado o oferecimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208, inciso III) visando à plena inserção dessas pessoas.

¹ Pereira (2006) apresenta duas vertentes para as práticas assistencialistas: a corrente que defende o assistencialismo como forma generosa de apoio aos marginalizados e redenção dos detentores das dídivas; e a corrente que acredita na prática assistencialista como forma de controle social dos excluídos. Entretanto há uma linha muito tênue de dissociabilidade entre essas propostas, pois as práticas caridosas assumem também o sentido de controle social e de dívida. As duas correntes apresentam dois personagens: o detentor e o receptor de uma dívida – nesse caso, a educação. Mesmo a ação assistencialista parte da ideia cristã de dividir o que tem, e a relação de poder não se dissolve, de modo que o receptor, ou seu responsável, sempre se sentirá em dívida, o que propicia um controle social. (Pereira, 2006) citado por (Rodrigues; Paranhos, 2022, p. 88).

A partir dessa lei, os educadores de sala de aula passaram a contar com o apoio dos profissionais do AEE, com a proposta de colaborar com o trabalho sem desfazer as responsabilidades de cada um, visto que é um ensino complementar e não substitutivo. Para Bock e Nuernberg (2018) os educadores que se prendem a perspectiva de que decisões sobre as pessoas com deficiência devem ser só de profissionais habilitados, e que ele necessita ter uma formação especializada para trabalhar com esses educandos, reflete um modelo médico, que limita o educando à sua deficiência, e considera aquilo como problema individual, por vez, eximindo-se da responsabilidade do trabalho pedagógico para com esses educandos.

Na década de 90, expandiram-se os movimentos e discussões à nível internacional sobre as pessoas com deficiência. Dentre eles aconteceu a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, em Salamanca na Espanha, e foi firmada a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), estabelecida como um compromisso global e considerada um marco na discussão sobre a educação inclusiva, visto que foi a primeira vez que foi empregado o termo “inclusão” e não mais “integração”.

A diferença entre esses termos está segundo Pacheco (2007) no fato de que encaixar um educando apenas para cumprir o que está previsto na lei, sem permitir que esse sujeito conviva normalmente com toda a comunidade escolar, é integração, ou seja, simular uma inclusão, posto que fica apenas na superficialidade, não sendo oferecido o suporte e a comunicação para que o educando seja participante. Ao longo da história, vê-se que essa prática era comum e normalizada.

Segundo Silva (2006, p. 7), o termo “educação inclusiva”, utilizado na contemporaneidade, foi popularizado pela Declaração de Salamanca na literatura educacional, e assume a ideia de que a escola é para todos, fazendo referência ao “conjunto de educandos que vem sendo tradicionalmente marginalizados pela escola, considerando todos os educandos como ‘necessidades educacionais especiais’”, ou seja, o termo “educação inclusiva” é amplo, pensado para a defesa da diversidade e busca da escolarização de todas as pessoas.

Diante disso, esse termo não pode ser usado para especificar a escolarização do público da Educação Especial. Para Silva (2006) o termo adequado é “inclusão escolar”, e se baseando em Smelter, Rasch e Yudewitz (1994), realizada a partir de uma prática que busque inserir esses educandos nas salas de aula, oferecendo a eles o suporte necessário para a realização das atividades e desenvolvimento, evitando que busquem outros lugares concomitantes.

A inclusão escolar quando pensada a partir de um modelo social², busca eliminar as barreiras que impedem a participação dos educandos com deficiência. O sujeito com deficiência, nesse modelo, não é mais visto apenas pela sua deficiência, mas como uma “categoria que transversaliza a identidade de cada sujeito” (Bock; Nuernberg, 2018). Esse educando tem sua presença considerada nas aulas, e são pensadas possibilidades para a sua participação em projetos e no dia a dia dentro da sala de aula.

O processo de aprendizagem em contato contínuo com os demais educandos não só se mostra importante para a socialização dos envolvidos, como também o modelo mais adequado e eficiente para a aprendizagem. É partindo, portanto, dessas análises, que os termos utilizados nessa pesquisa, serão respectivamente, “inclusão escolar” para referir-se à escolarização do público jovem e adulto com deficiência, e “pessoa com deficiência”.

Assim sendo, para a seleção do termo “pessoa com deficiência” têm-se como base, segundo Sasaki (2002), o desejo dos movimentos de participação desses sujeitos, por serem chamados a partir dessa nomenclatura. Além disso, esse termo fez parte da Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência, e foi aprovada e utilizada na Assembleia Geral da ONU em 2006.

No modelo social, segundo Bock;Nuernberg (2018), observa-se o reflexo nas práticas pedagógicas quando são pensadas a partir das demandas dos educandos com e sem deficiência, e as particularidades de cada um são acolhidas e consideradas, como, por exemplo, através do uso do desenho universal, a fim de pensar atividades e recursos didáticos que sejam acessíveis para todos os educandos, não necessitando de adaptações. Apesar da divulgação do modelo social através de leis, formações, pesquisas, entre outros espaços, observa-se a coexistência de outros modelos, visto que, ainda que as políticas tendenciem para um modelo, a vivência influencia mais na concepção e na prática do educador.

É importante destacar, por fim, que a difusão e utilização do termo “educação inclusiva” ou “inclusão escolar” não teve um grande impacto na realidade escolar dos sujeitos com deficiência, visto que mesmo que haja uma confirmação da nomenclatura preferida pelo público e movimentos, que é “Pessoas com deficiência (PCD)”, e a inclusão desse público na escola, seja no sentido do Estado, da escola e dos sujeitos presentes, buscarem mecanismos de superação dos desafios para a garantia do ensino participativo e qualitativo para esse educandos, ainda esbarra-se na barreira do preconceito quanto a forma de descrevê-los e concebê-los. Nesse sentido, Silva (2006) revela:

² O modelo social difere-se dos outros modelos por não centralizar o problema na pessoa, mas na sociedade, segundo esse modelo o que provoca a condição de deficiência são as barreiras impostas pela sociedade, como o preconceito e a falta de acessibilidade (Bock; Nuernberg, 2018).

“[...] a segregação e a marginalização ainda permanecem no imaginário sociocultural de indivíduos e/ou grupos sociais. As denominações utilizadas para se referir às pessoas com deficiência ao longo da história revelam essas barreiras. No contexto contemporâneo, é possível encontrar no mesmo cenário educacional, expressões como: inválidos, anormais, excepcionais, incapacitados, subnormais, deficientes, portador de deficiência, portadores de necessidades educacionais especiais.” (Silva, 2006, p. 8).

A forma de conceber e descrever os educandos com deficiência implica na prática pedagógica desenvolvida para eles, ou seja, tem influência na construção do planejamento do educador, na execução de suas práticas pedagógicas e na forma de avaliar o educando. Logo, se o educador se refere a esses sujeitos como anormais ou incapacitados, ele não acredita na capacidade do educando de se desenvolver, e em sua alfabetização, e isso reflete também na forma que os colegas visualizarão os educandos com deficiência.

- Breve história sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil

A história do ensino de Jovens e Adultos no Brasil interliga-se com a história do Brasil a partir da colonização. No Brasil Colonial, o ensino ofertado pelos jesuítas tinha como viés o religioso de salvação, um modelo caritativo, assim como eram visualizadas as pessoas com deficiência, a princípio, como se necessitassem de um olhar de compaixão e pena. Para os jesuítas, os indígenas, especificamente, “necessitavam” de uma evangelização para mudança de vida. Nesse contexto, o modelo de vida, cultura, língua e toda a identidade desses indígenas era desconsiderada em seu processo formativo, onde foi realizado o processo contrário, o de aculturação.³

Dessa forma, têm-se os jesuítas como os primeiros educadores de jovens e adultos. As primeiras escolas no Brasil também foram fundadas pelos jesuítas com o intuito de catequisar os indígenas, todavia, não havia uma educação realmente voltada para jovens e adultos, visto que crianças também estavam juntas nesse processo de catequização. Segundo Strelhow (2010) após a expulsão jesuítas houve um período de negligência e estagnação com relação ao ensino dessas pessoas.

Uma das primeiras propostas voltadas para a educação do público adulto foi a de classes noturnas de ensino elementar e a criação de cursos, desenvolvida no século XIX, durante o Brasil Império, a partir de uma reforma educacional proposta por Leôncio de Carvalho (1879).

³ A aculturação é a transformação cultural causada por influências externas, como o contato entre diferentes padrões culturais. Esse processo difere da mudança cultural interna de uma sociedade ao longo do tempo. Pode ocorrer de forma suave ou impositiva, como na imposição dos costumes europeus sobre os indígenas durante a colonização do Brasil (Ribeiro, 2024).

Esses cursos foram pensados para a alfabetização de jovens e adultos, de forma restrita para o sexo masculino. A concepção da época era de que esses educandos analfabetos eram incapazes de tomar decisões próprias, e essa perspectiva foi reforçada pela Lei Saraiva (1881) a qual restringia o voto a pessoas alfabetizadas.

Nesse sentido, percebe-se uma dicotomia na integração de adultos analfabetos na sociedade, visto que, houve a “preocupação” (um interesse camuflado) em seu processo formativo, mas desacreditou-se em suas capacidades e estes foram impedidos de participar da vida política. (Ribeiro, 2017, p. 4).

As pessoas analfabetas eram consideradas como “crianças incapazes de pensar por si próprias” (Strelhow apud Stephanou; Bastos, 2010, p. 51). Além disso, não havia uma formação para quem ministrava as aulas para esse público, pautando-se mais no voluntariado.

Para Danieli (2017) a criação das escolas noturnas tinha um viés econômico e não de preocupação social e educacional para com os jovens e adultos, sendo estes, vistos como uma “mão de obra” necessária, mas que dependia de ter algum grau de instrução, devido a implementação de novas técnicas de trabalho. Strelhow (2010, p. 51) ressalta essa ideia ao dizer que na perspectiva da época “era preciso iluminar as mentes que viviam nas trevas da ignorância para que houvesse progresso.”

Nesse sentido, as práticas pedagógicas realizadas até o período do Brasil Império estiveram ligadas a ideia de assistencialismo, ou seja, a educação “não é vista como direito a ser garantido, mas [como] ação a ser empreendida e segundo a voluntariedade de alguns indivíduos ou grupos organizados” (Elsas, 2012, p. 6). Nessa perspectiva, os educandos jovens e adultos não eram considerados como sujeitos passivos de direitos, mas em uma situação de desfavorecidos, como algo natural e não em virtude de uma subalternização.

As práticas pedagógicas, portanto, passavam longe do incentivo às reflexões e da criticidade, sendo de forma meramente memorativa e centrada no aprendizado a leitura e à escrita. Costa (2013, p. 60) afirma que:

“No período colonial, raízes históricas da EJA, bem como no período imperial, a educação missionária como perspectiva de evangelização reforçou a conduta comportamental, sustentou a continuidade lógica de conformação social e legitimou a lógica desigual, no que diz respeito à formação profissional, formavam artesãos e outros ofícios desempenhados no Brasil Colônia.”

Concomitantemente a um viés assistencialista há também um viés compensatório na educação pensada nesse período e nos períodos seguintes, a partir do objetivo de manter os sujeitos nas condições em que se encontram, mantendo as relações desiguais e a partir de uma ideia mercantilista. A preocupação estava diretamente ligada ao fator social e econômico do país e não nas transformações nessa conjuntura. Uma educação a partir dessas perspectivas busca associar o trabalho intelectual ao manual.

No período do Brasil República, ampliou-se a ideia do analfabetismo como vergonha nacional, como praga a ser exterminada, mas sem ofertar uma educação de jovens e adultos, e propor o acesso a uma educação pública e gratuita. E nessa conjuntura, na década de 1930, iniciaram-se mobilizações que buscavam a erradicação do analfabetismo.

Por meio do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, da criação do Ministério da Educação e do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, incentivou-se a educação de jovens e adultos no Brasil, desvinculando a educação desse público do elementar comum, e dando início ao supletivo para adultos e adolescentes (Danieli, 2017).

O ensino supletivo, hoje chamado de Educação de Jovens e Adultos, tem como objetivo a escolarização dos educandos que possuem distorção idade-série, e a partir dessa proposta e da redemocratização do país, na década de 40, houve um olhar mais específico para a educação de adultos, entretanto, ainda com o estigma do analfabetismo como causa (e não como consequência) do escasso desenvolvimento do país. A partir disso surgiu o Serviço de Educação de Adultos (SEA) e a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), com caráter assistencialista e emergencial, visualizado a partir de uma proposta a alfabetização em três meses, com um viés nacionalista e mercadológico (Danieli, 2017, p. 4).

Ao final da década de 1950 e início da década de 60 houve uma revolução na concepção de jovens e adultos analfabetos e na prática pedagógica voltada para esse público, proporcionado pela organização de alguns movimentos, como o Movimento de Educação de Base (MEB), e a proposta de um educador considerado hoje como Patrono da Educação Brasileira, Paulo Freire.

Em contramão a ideia de que os analfabetos são os responsáveis pela desordem na economia brasileira, Freire, aponta os sujeitos como vítimas de um processo historicamente desigual e excludente, propondo uma educação dialógica, conscientizadora e libertadora, onde os educandos são sujeitos ativos de sua aprendizagem, sua realidade é trabalhada e refletida em sala, e eles são incentivados a serem protagonistas de suas próprias vidas, atuando na sociedade e buscando a transformação social. Além disso, há uma crítica ao ensino de adulto como tarefa fácil, e que não necessita de qualificação do educador. (Danieli, 2017).

A partir do estado de ditadura militar no Brasil, nas décadas de 60, 70 e 80, e o crescente avanço dos movimentos de conscientização popular e da educação de Paulo Freire, buscou-se a perseguição à essas organizações e lideranças, e a substituição desses modelos por modelos de educação que não questionassem a ordem vigente, mas valorizasse o sentimento de patriotismo, acriticidade, ou seja, houve um retrocesso na educação para jovens e adultos. Um exemplo de um dos modelos difundidos a partir dessa perspectiva foi o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), em 1967 (Danieli, 2017).

O MOBRAL funcionou como uma estrutura paralela e autônoma ao ministério da educação recebeu recursos e recrutou alfabetizadores sem muitas exigências, repetindo a despreocupação com o fazer e o saber educador (qualquer um pode ensinar, de qualquer forma e ganhando qualquer coisa) de ideias errôneas anteriores a Freire. Por isso em muitos casos no Mobral, a alfabetização se restringia a um exercício de aprender a desenhar o nome.

Após um longo período de estagnação, avanços e retrocessos, no final da década de 80, no período de redemocratização do país, se encaminhando para a década de 90, após séculos de invisibilidade nas legislações nacionais, a Constituição Federal de 1988 pontua o acesso ao ensino obrigatório e gratuito declarando como direito a escolarização de jovens e adultos no artigo 208 inciso I, destacando “o dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: Ensino Fundamental, obrigatório inclusive para os que a ele não tiveram acesso a ele na idade própria” (Brasil, 1998).

A partir desse primeiro processo de responsabilização do Estado, na década de 90, o Brasil reconhece suas falhas na escolarização de jovens e adultos, sobretudo no processo de alfabetização, e cria uma lei específica que garanta o direito jurídico à educação de Jovens e Adultos pelo Estado, citando o termo Educação de Jovens e Adultos para referir-se a essa modalidade específica, por meio da Lei de Diretriz Básica da Educação Nacional (LDB), n. 9.394 (Brasil, 1996):

“Art. 37: A EJA será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria. Parágrafo 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”.

Após essa primeira lei voltada para a EJA, outras leis se decorreram, todavia, mesmo após o reconhecimento tardio da dívida com a educação de jovens e adultos nas legislações, e essa educação ser caracterizada como modalidade (ainda na LDB), apresentando como um ensino voltado para um público diferenciado e com metodologia específica, a educação desse público permanece sem considerar as especificidades e realidades do educando, a metodologia não é diferenciada, e a formação inicial dos educadores não contempla estratégias voltadas ao processo de ensino e aprendizagem desses educandos.

Lopes (2021) diz que tomando como base o cenário atual, observa-se a necessidade de maior atenção a formação de educadores para a Educação de Jovens e Adultos, bem como, para a Educação Especial, visto que muitos cursos abordam rasamente ou de forma não obrigatória as duas modalidades.

Diante do exposto, visualiza-se a necessidade de, no tópico seguinte, realizar uma análise com maior aprofundamento a respeito da interface entre a EJA e a Educação Especial, partindo dessas descrições de suas trajetórias e de legislações específicas.

- Interface entre EJA e Educação Especial

A partir da análise histórica do ensino de jovens e adultos e de pessoas com deficiência no Brasil, observou-se que esses públicos não foram prioridade dentro das propostas nas políticas públicas, passando por um longo processo de invisibilidade, e com práticas pedagógicas semelhantes, em uma perspectiva caritativa, assistencialista e acrítica.

Para além de trajetórias que se assemelham, observa-se a presença da Educação de Jovens e Adultos e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) concomitantemente no artigo 208 da Constituição Federal de 1988, e na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, n. 9.394, de 1996 sendo descritos como modalidades de ensino nos artigos 37 e 38 (EJA) e 58, 59, 59-A e 60 (Educação Especial).

As modalidades de ensino se fazem presente na educação básica e são direcionadas para grupos específicos, ou seja, para sujeitos que necessitam de uma metodologia mais diversificada levando em consideração os aspectos sociais, culturais, geográficos, dentre outros. Essas modalidades não são isoladas, mas transversais, podendo se intercruzar, como é o caso da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Especial.

A EJA apresenta um perfil de educandos diversos, de diferentes faixas etárias, culturas, trajetórias de vida, de diferentes regiões e trabalhos, mas que possuem um objetivo comum: a busca pela formação educacional.

Nesse sentido, Soares (2002) aponta que alguns fatores que têm influência na presença desses educandos na EJA estão relacionados a ausência de oferta à educação escolar na infância, e a necessidade de evasão, para a inserção precoce no mercado de trabalho, por uma gravidez não planejada, dentre outros.

Para Arroyo (2005) é imprescindível mudar a concepção de educandos evadidos, com baixa frequência, problema de aprendizagem ou não concluintes; para educandos, ou seja, enxergá-los como pessoas nesse processo de ensino e aprendizagem. Mas quem são essas pessoas? Quem são os sujeitos que fazem parte da EJA?

Segundo o Documento Nacional Preparatório a VI CONFINTEA⁴ (2009), pensar no público que está presente na EJA, é pensar na diversidade brasileira que abrange homens, mulheres, jovens, adultos, idosos, pessoas com deficiência, afrodescendentes, indígenas, privados de liberdade etc. Observa-se, portanto, mais uma vez, a interação entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial, a partir da presença desses educandos com deficiência na modalidade voltada para o ensino de jovens e adultos.

Para Siems (2012) a inserção das pessoas com deficiência na EJA vem se acentuando nos últimos anos, em virtude da ampliação do acesso desses sujeitos a educação básica, consequência da priorização das políticas públicas de matrículas escolares. Todavia, apesar da presença desses educandos, destacado também por Pletsch (2014) ao apresentar que a literatura científica aponta o encaminhamento dos educandos com deficiência para a EJA, e essa popularização da “EJA Especial”, esses sujeitos permanecem nas escolas sem adquirir a aprendizagem da leitura e da escrita.

Nesse sentido, percebe-se a busca pelo cumprimento do direito ao acesso à educação para todas as pessoas, proposto na Constituição Federal (1988), e da meta 10, presente no Plano Nacional de Educação/PNE (2014-2024) e meta 9 no Plano Estadual de Educação/PEE (2015-2025) em oferecer as matrículas para o acesso à EJA nos ensinos fundamentais e médios, entretanto, o descumprimento da meta 9 do PNE e meta 10 do PEE em elevar a taxa de alfabetização.

⁴ A 6ª Conferência Internacional de Jovens e Adultos (CONFINTEA VI), tratou-se de um evento ocorrido em 2009 em Belém do Pará que teve como objetivo proporcionar o diálogo sobre políticas e promoção da aprendizagem de adultos e da educação não formal em âmbito global.

Demonstra-se, portanto, que essa não priorização da educação alfabetizadora reflete na permanência dos educandos nas escolas, permanecendo por anos em uma etapa, ou serem passados para etapa seguinte sem estarem alfabetizados. Além disso, o insucesso na alfabetização pode levar também à evasão dos educandos, visto que é um dos principais objetivos dos sujeitos que buscam a escolarização.

Diante disso, Haas (2015, p. 348) defende a ideia de que, na escola, há a necessidade de reinvenção das práticas pedagógicas considerando as especificidades de cada educando, visto que, segundo ela “esse espaço escolar pode constituir-se como lugar potente e legítimo para atender as necessidades específicas, e prover continuidade ao desenvolvimento humano e social das pessoas com deficiência”.

Nesse sentido, observa-se a importância do educador no desenvolvimento dos educandos. Esse desenvolvimento é potencializado principalmente por meio de uma prática pedagógica em que as individualidades, facilidades e dificuldades dos educandos, são pensadas desde a elaboração do planejamento, passando a regência, até a avaliação. O currículo e a utilização de recursos didáticos colaboram no intuito de alcançar o desenvolvimento dos educandos.

Para que seja pensada uma prática pedagógica que vise o desenvolvimento dos educandos, passando a alfabetização, é essencial que os educadores superem os pré-conceitos que estigmatizam os educandos da EJA, estigmas esses que são frutos de uma construção histórica que desconsiderava as pessoas com deficiência e às pessoas não alfabetizadas, e/ou limitava esses sujeitos a isso (deficiência e analfabetização).

Para além das contribuições teóricas em relação a historicidade da EJA e da Educação Especial, e da presença de ambas nas legislações; faz-se necessário compreender melhor como vem ocupando e quais as discussões vêm sendo apresentadas na comunidade científica sobre as duas modalidades de educação. Nesse sentido, para além de buscar a interface entre as modalidades nas produções, percebe-se a necessidade de visualizar as categorias centrais das pesquisas, buscando identificar nessas categorias relação com as práticas pedagógicas.

Nesse sentido, o próximo tópico apresenta uma investigação por meio de uma pesquisa bibliográfica, tendo como base as linhas de pesquisa: Educação de Jovens e Adultos, e Educação Especial, a partir de uma análise das práticas pedagógicas. Recorre-se, portanto, a pesquisas feitas pela comunidade acadêmica, com o intuito de identificar e verificar o que vem sendo discutido sobre a EJA e a Educação Especial de maneira individual, bem como buscando a interface entre as modalidades, e quais as temáticas vem sendo desenvolvidas tendo como foco esses públicos, buscando também uma relação com as práticas pedagógicas, tendo em vista que essas práticas não dependem apenas do educador, mas sofre influência de agentes externos.

- A interface entre a Educação Especial e a EJA: uma pesquisa bibliográfica na Base de Teses e Dissertações

Para compreender a relevância da temática nas produções acadêmicas, foi realizada uma busca no banco de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações Brasileiras (BDTD) a partir de 2008, em consonância com o marco da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, com o objetivo de verificar nas linhas de pesquisa e nas discussões (desenvolvimento das produções) a interface entre Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial e as práticas pedagógicas.

A escolha pelo marco da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008), justifica-se a partir da proposta de uma educação inclusiva no modelo social; nesse sentido, têm-se esse plano, como documento de referência na educação brasileira, a partir dela os educandos não devem mais se adaptar à escola, mas ela deve garantir uma educação de qualidade a eles, levando em conta e suprimindo as necessidades educacionais de todos.

Duas buscas foram conduzidas para selecionar apenas teses, em virtude da maior profundidade das discussões; e utilizando combinações de descritores e operadores booleanos ((AND, OR, parênteses). A primeira busca foi sobre "Práticas Pedagógicas para educandos com deficiência", enquanto a segunda focou em "Educandos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos". Foram incluídos estudos que abordassem esses temas em títulos, palavras-chave e resumos, excluindo aqueles que não se encaixavam nos critérios definidos, os quais estavam relacionados ao ano, tipo de estudo e ao objetivo.

Na primeira busca, 22 teses foram identificadas, das quais 10 foram excluídas (2 replicadas e 8 fora do objetivo da pesquisa), resultando em 12 inclusões. Na segunda busca, foram localizadas 25 teses, das quais 19 foram excluídas (3 replicadas e 16 fora do escopo), resultando em 6 inclusões.

Dos estudos selecionados, após essa busca em geral foram 18, os quais foram analisados descritivamente quanto a objetivo, participantes, abordagem, instrumentos ou técnicas de coleta, e resultados principais. Após a análise desses parâmetros, apenas 4 teses foram selecionadas por de fato atenderem o objetivo. Nesse sentido, destacaram-se os trabalhos de Vieira (2012), Rocha (2014), Silva (2020) e Tassinari (2019).

O estudo de Vieira (2012) que teve como objetivo investigar as ações de uma escola Pública de Ensino Fundamental para envolver educandos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento no currículo escolar. Foram utilizadas contribuições teóricas de diversos autores para uma discussão sociológica, filosófica e pedagógica. A pesquisa envolveu educadores, dirigente escolar, responsáveis pelos educandos do 1º ao 6º ano do Ensino Fundamental.

Os dados coletados por Viera (2012), foram por meio de observação participante e escuta dos discursos. O estudo destaca a necessidade de currículos escolares mais abertos para atender às necessidades de educandos com diversas condições, enfatizando a importância da formação continuada e da colaboração entre profissionais para garantir o direito à aprendizagem desses educandos na escola.

Rocha (2014) também realizou um mapeamento e análises de produções, porém sem focar apenas na formação de educadores, mas no contexto geral de políticas educacionais de inclusão escolar das pessoas com deficiência. As fontes utilizadas para a coleta foram as revistas da ANPED e do INEP. Observou-se que os temas mais abordados foram inclusão escolar, surdez e altas habilidades. Quanto à coleta de dados a maioria foi voltada para educadores e educandos sem e com deficiência, em seguida por gestores. Dividiu-se o conjunto de artigos encontrados em: inclusão escolar das Pessoas com Deficiência e Políticas Educacionais Inclusivas.

A autora constatou que dentro da inclusão escolar emergiram discussões sobre o preparo do educador, a acessibilidade e o processo de avaliação, sendo o estranhamento considerado como um complicador do processo de inclusão, bem como, problemas relacionados as condições precárias de trabalho como um fator desestimulante para a busca de formação/capacitação. As pesquisas sobre as políticas educacionais envolveram discussões sobre leis, decretos e ações que envolvem a inclusão, destacando que há uma dicotomia entre o que se encontra nas legislações e o dia a dia, ou seja, as leis atuais são consideradas importantes aparatos legais, mas não há uma efetiva operacionalização.

Silva (2020) apresenta as condições de trabalho dos educadores de Educação Especial envolvidos no Atendimento Educacional Especializado (AEE) em escolas municipais da região do Piemonte da Diamantina, Bahia. O estudo surge da carência de pesquisas nessa área e da necessidade de entender esse universo e assim trazer possibilidades para servir como mais um elemento de apoio para criação de políticas públicas na área da educação inclusiva. Trata-se de um estudo de campo, incluindo questionários e entrevistas com educadores no AEE, identificando questões como formação, plano de carreira e o ambiente de trabalho, buscando entender as condições em que esses docentes desempenham seu trabalho nas escolas públicas municipais de Educação Básica da região.

A autora conclui destacando que as dificuldades são as mais diversas, tais quais: a falta de acessibilidade ou de salas de recursos multifuncionais adaptadas para o desenvolvimento das atividades, a relação desarmônica entre a escola, o sistema educacional e o AEE, a questão da formação inicial e continuada que acabam sendo insuficientes, sendo muito rápida ou não ofertada, a falta de uma gestão contínua, e, por fim, a sobrecarga docente.

Tassinari (2019) analisa a formação e prática de educadores da Educação de Jovens e Adultos em conjunto com os educandos, indo além da acessibilidade e promovendo uma educação emancipadora que os prepare para serem cidadãos autônomos.

Nesse sentido, a análise das pesquisas que abordam a interface entre Educação Especial e EJA, no que diz respeito as práticas pedagógicas junto a Pessoas com Deficiência, revelam complexos desafios e avanços. Os estudos ressaltam a importância da parceria entre educadores, especialistas em Educação Especial e outros profissionais, bem como o uso eficaz das tecnologias assistivas para apoiar os educandos com deficiência. Além disso, destacam a necessidade de políticas educacionais e diretrizes legais sólidas, cuja implementação é um desafio.

Ademais, as pesquisas também apontam a importância do apoio familiar e socioeconômico para o sucesso escolar das Pessoas com Deficiência, destacando que a falta de suporte pode resultar em desafios adicionais relacionados às suas deficiências, bem como, a necessidade de formação contínua para os educadores. Nesse sentido, as práticas pedagógicas desempenham um papel principal na promoção da inclusão, e por isso, os estudos destacam a necessidade de uma formação mais sólida para eles, além da necessidade de apoio de profissionais especializados. Portanto, a formação de educadores não deve se limitar a uma mera reflexão sobre a prática, mas sim trazer uma compreensão mais profunda das necessidades dos educandos com deficiência.

No cerne dessas pesquisas, fica claro que a inclusão vai muito além da simples presença de educandos com deficiência nas escolas. Ela se concentra na valorização das capacidades individuais, no fornecimento de apoio eficaz, na formação sólida dos educadores e na adaptação do currículo para atender às diversas necessidades dos educandos.

Em conclusão, apresenta-se uma análise abrangente das pesquisas realizadas pela comunidade acadêmica na área da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Especial, com foco nas práticas pedagógicas para inclusão escolar de pessoas com deficiência. Os estudos destacados fornecem uma visão crítica das práticas pedagógicas e políticas educacionais relacionadas a essa perspectiva inclusiva, bem como, dos desafios e possibilidades para esse público. Por fim, entende-se que a trajetória escolar desse público é influenciada por uma série de fatores, incluindo políticas nacionais e internacionais, práticas de apoio à inclusão, formação do educador, estrutura escolar e apoio familiar.

A partir da observação de que os estudos pouco realizam a interface entre a Educação de Jovens e Adultos, atendo-se a analisarem de forma individual, os próximos capítulos, tomarão como base o papel fundamental do educador para a efetivação da inclusão escolar, desenvolvendo aspectos que perpassam a sua prática pedagógica. Partindo da primícia de que a formação inicial do educador impacta no planejamento e na ação pedagógica, bem como, da necessidade de atualizações na formação para melhor desenvolver as práticas com os educandos, visto que segundo Freire “onde há vida há inacabamento” (Freire, 1996, p. 50), o próximo subcapítulo, trará apontamentos pertinentes a formação inicial e continuada dos educadores.

2.1 FORMAÇÃO DE EDUCADORES NA EJA EM UMA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

A relação entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial demanda uma reflexão profunda sobre as práticas pedagógicas advindas da formação inicial dos educadores que atuam nessas áreas. Historicamente, essas modalidades educacionais estiveram associadas a concepções assistencialistas e compensatórias, refletindo uma visão de "favores" concedidos aos educandos. Na EJA, essa perspectiva se manifestava na ideia de "repor o tempo perdido", enquanto na Educação Especial, os educandos eram muitas vezes excluídos do sistema educacional formal. Com o avanço das políticas educacionais, houve um reconhecimento crescente da importância da inclusão escolar, refletido em documentos legais como as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) e a Lei n. 13.146/2015, que estabelece o princípio do sistema educacional inclusivo.

A primeira ao evidenciar o caráter transversal da Educação Especial e que esta deve ser fornecida para os seus educandos em todos os níveis e modalidades de ensino, de modo que se abrem oportunidades para esse público nas escolas, e a segunda instituindo “ao poder público o dever de assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida”. (Brasil, 2015).

No entanto, apenas o ingresso dos educandos com deficiência na escola não garante a efetiva inclusão e aprendizado. É necessário um esforço coletivo para superar desafios e promover uma educação significativa. Como apontado por Victor et al. (2017, p. 23):

“Tê-los na escola comum se, por um lado, se configura em uma conquista, de outro, se apresenta como uma questão que ainda desafia a escola e a pesquisa em educação. Os desafios emergem cotidianamente. Ainda temos de trabalhar para que esses sujeitos tenham ampliadas suas possibilidades de aprendizagem, pois encontramos avanços significativos quanto à matrícula nas escolas comuns; entretanto, temos que avançar quando pensamos nas condições de permanência e no acesso ao conhecimento sistematizado. Assim, podemos dizer que, entre avanços e desafios, a Educação Especial vai se movendo na escola”.

A formação adequada dos educadores é fundamental nesse processo. Os educadores precisam estar preparados para lidar com as especificidades da EJA e da Educação Especial, é fundamental para garantir um ambiente educacional acolhedor e propício ao aprendizado para esses educandos. Portanto, considerar a formação inicial e continuada de educadores em meio à inclusão escolar é importante, haja vista o estabelecimento dessa interface e historicidade marcada por descontinuidades e marginalização no desenvolvimento do ensino e aprendizagem desses educandos inseridos em ambas as modalidades. De modo, que “para compreender as práticas pedagógicas dentro das escolas, é primordial conhecermos o educador, ou seja, sua formação básica e como este se construiu como profissional.” (Tassinari, 2019, p. 49).

A formação de educadores é um processo fundamental no qual esses profissionais aprendem e desenvolvem habilidades para ensinar de maneira eficaz. Isso requer um conhecimento teórico abrangente, que inclua valores, crenças pessoais e aspectos éticos e sociais, além de conhecimentos técnicos. Essa formação os capacita a agir de maneira eficiente ao lidar com diversas situações na sala de aula e contribui para o processo de aprendizagem dos educandos.

Garcia (1999) destaca que a formação do educador abrange diversas áreas de conhecimento, pesquisa e teorias práticas, especialmente no campo da Didática e da Organização Escolar. Isso implica no estudo dos processos pelos quais os educadores adquirem ou aprimoram seus conhecimentos, habilidades e disposições para o ensino. De maneira que essa formação visa capacitar os educadores a intervirem profissionalmente no desenvolvimento do ensino, currículo e escola, visando a melhoria da qualidade da educação oferecida aos educandos.

Com base nesse contexto, ressalta-se que a legislação educacional brasileira reconhece essa importância, estabelecendo diretrizes para a formação inicial dos educadores em nível superior, por meio de cursos de licenciatura. A exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394/1996 que estabelece diretrizes claras para a formação de educadores em diferentes modalidades educacionais, com vista a atender a especificidades presentes em tais.

Quanto à Educação de Jovens e Adultos, essa legislação ressalta a importância de uma preparação adequada para os educadores, destacando a necessidade de habilidades específicas para lidar com as características particulares dessa modalidade de ensino. Da mesma forma, que em seu artigo 59, reconhece a importância da inclusão de educandos com deficiência nas escolas, enfatizando a necessidade de formação especializada para os educadores nesse contexto, visando promover a inclusão escolar de forma efetiva. Em relação às políticas públicas, a Resolução n. 2 de 1 de 2015, define diretrizes claras para a formação inicial em nível superior, garantindo a qualidade e a adequação dos cursos de licenciatura às necessidades educacionais contemporâneas.

Tanto para a EJA quanto para a Educação Especial, a legislação reconhece a importância da formação adequada dos educadores, adaptada às especificidades de cada modalidade e às necessidades dos educandos. Essa formação é essencial para garantir uma educação significativa para esse público, haja vista a diversidade de sujeitos que compõem ambas as modalidades.

No entanto, no que diz respeito à formação inicial e continuada para atuação na EJA e na Educação Especial ainda existem desafios. A ausência de orientações específicas, carga horária suficiente, além de outros fatores, nos cursos de Pedagogia durante a formação inicial refletem no despreparo do pedagogo para atuar nestas áreas. O que acaba contribuindo para a cristalização de práticas pedagógicas inadequadas e a falta de preparo dos educadores para lidar com as demandas específicas desse público. Autores como Ens e Ribas (2015), Maraschin e Bellochio (2006), Dantas (2012) e Bins (2013) destacam essa problemática.

Ens e Ribas (2015) asseguram essa perspectiva em seu estudo ao demonstrarem que o debate em torno da Educação de Jovens e Adultos tem conquistado maior espaço no campo acadêmico, mas o preparo dos educadores para atuar nessa modalidade de ensino ainda é bastante precário e apontam que as políticas educacionais tratam a formação de educadores para a EJA de forma insuficiente.

Haja vista, que cada instituição de ensino superior e seus respectivos cursos têm autonomia para organizar sua estrutura curricular, desde que estejam alinhados com as diretrizes estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/1996. Dessa forma, a inserção da disciplina de EJA varia entre os cursos de licenciatura, sendo obrigatória em apenas alguns deles, bem como para os acadêmicos.

Maraschin e Bellochio (2006) asseguram que o currículo ofertado nas Licenciaturas ainda é muito recente, os cursos de Pedagogia ainda dão pouca ênfase para EJA e para disciplinas que discutam a prática pedagógica para esse público. Olhando do ponto de vista de como tem sido a formação de educadores, historicamente, tem se constituindo como uma modalidade de formação e de práticas fragmentadas.

Essa realidade se justifica pela ausência de requisitos específicos de formação e pela ausência-insuficiência de um preparo centrado para atuação nessa modalidade, delegando ao próprio educador a iniciativa de buscar sua capacitação, caso deseje adotar uma abordagem centrada na compreensão completa de seus educandos em todas as suas nuances e particularidades. “Trazendo a impressão que qualquer professor formado para atuar no Ensino Fundamental e Médio é professor de EJA. E muitas vezes, tal profissional não teve sequer uma disciplina ou discutiu internamente no âmbito de outras disciplinas o ensino na EJA.” (Maraschin; Bellochio, 2006, p. 99).

Dessa maneira, muitos educadores que trabalham com adultos na Educação de Jovens e Adultos não receberam treinamento específico para esse tipo de ensino durante sua formação inicial. Eles geralmente baseiam suas práticas de ensino em experiências pessoais como educandos ou na formação voltada para o ensino de crianças e adolescentes. Isso pode influenciar como abordam e compreendem os processos de aprendizagem dos educandos da EJA.

Vóvio (2010) ressalta que essa falta de preparo dos educadores reflete-se nas práticas pedagógicas. Haja vista que muitos educadores acabam baseando suas estratégias de ensino em experiências pessoais ou na formação voltada para o ensino de crianças e adolescentes, o que pode limitar sua eficácia ao lidar com educandos adultos na EJA, pois alfabetizar jovens e adultos não é da mesma maneira que educandos da Educação Infantil ou Ensino Fundamental, haja vista que são sujeitos diferentes, em tempos diferentes, com mentalidades diferentes e assim, precisam de enfoques a partir de tais perspectivas, principalmente quando se trata de adultos na EJA com deficiência. (Figueiredo, 2021).

Em relação à formação de educadores para o ensino de pessoas com deficiência na EJA, é importante considerar as dificuldades enfrentadas por esses educandos ao longo de seu processo de ensino e aprendizagem, haja vista que também se trata de um componente curricular e tema por vezes marginalizado nos currículos de formação de educadores, de modo que muitos sentem dificuldade no desenvolvimento de práticas, justamente por não terem tido a devida preparação ou quando obtiveram não foi suficiente devido à carga horária insuficiente para o ensino desse público considerando as especificidades. Conforme exposto por Tassinari:

“Embora cursos de formação de professores estejam inserindo em seus currículos disciplinas com conteúdos da Educação Especial, nem sempre são aprendizagens significativas, tendo carga horária insuficiente diante da complexidade dos conteúdos a ser ministrados” (TASSINARI, 2019, p.86)

Dantas (2012) e Bins (2013) refletem tanto no impacto para os educadores quanto para os educandos, ao passo que, segundo Dantas muitos educandos com deficiência possuem dificuldades em seu processo de ensino e aprendizagem devido à falta de preparo dos educadores, que muitas vezes não possuem competência ou habilidade para atender às suas necessidades específicas.

De mesmo modo, que Bins (2013) também aponta uma fragilidade no processo da formação de educadores para os educandos da Educação Especial, pois acabam tendo dificuldades no processo da inclusão escolar, alegando falta de formação e desconhecimento sobre o processo de aprendizagem dos educandos com deficiência. Os educadores apontam que esses sujeitos além de não responderem aos conteúdos de forma esperada também escapam do padrão esperado de educando, limitando o trabalho do educador.

Nesse sentido, percebe-se que o educador é levado a crer em um tipo de educando padrão e por isso acaba frustrando-se ao se deparar no contexto escolar com educandos heterogêneos, e devido à falta de debate, para além disso, causa ao educador dificuldades de desenvolver um processo de ensino e aprendizagem significativo em sua prática pedagógica.

Dantas (2012) destaca a importância de rever as práticas pedagógicas na EJA, evitando conteúdos infantilizados em desconhecimento a realidade e características desses educandos. No entanto, surge o questionamento sobre como atuar em tal perspectiva sem uma formação que forneça tais possibilidades para lidar com essa realidade. Isso evidencia a urgência de reformular os currículos de formação de educadores para incluir abordagens mais adequadas às necessidades dos educandos com deficiência na EJA, além de ampliar as políticas de formação continuada e dar as condições pedagógicas indispensáveis e básicas para o desenvolvimento da prática docente numa perspectiva inclusiva dentro da escola e da sala de aula.

De modo, que pode entender-se que uma formação adequada para os educadores na Educação de Jovens e Adultos, especialmente, no contexto da inclusão escolar, trata-se um aspecto contributivo essencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas de inclusão escolar para além da matrícula.

Haja vista, se for uma formação que não apenas forneça conhecimento teórico, mas também capacite os educadores com habilidades práticas essenciais para atender às necessidades venham a surgir com a diversidade dos sujeitos da EJA, proporcionando aos educadores habilidades específicas para trabalhar com esses educandos, incentivando uma perspectiva de olhar esses sujeitos para além das barreiras, mas refletindo e buscando desenvolver práticas pedagógicas que garantam um acesso equitativo no desenvolvimento do ensino e aprendizagem.

Urge, também, a presença de uma equipe multiprofissional na escola para trabalhar em colaboração com o educador na perspectiva de promover a aprendizagem do educando com deficiência na EJA.

Bem como, de adaptação do currículo às necessidades individuais dos educandos na promoção de uma postura inclusiva, colaborando com os outros profissionais na criação de um ambiente de aprendizagem acolhedor, e que também é alcançado mediante ao desenvolvimento de competências e saberes específicos para trabalhar com os educandos com deficiência, tais como uso de tecnologia assistiva, comunicação alternativa, estratégias de ensino diferenciadas, entre outras.

Portanto, cursos de Pedagogia que não abordam uma formação em qual a EJA e Educação Especial estejam inseridas como destaque essencial acabam fazendo com que o educador desconheça esse público, suas características e formas de desenvolvimento, predominando muitas das vezes uma visão limitada.

Por isso, os profissionais da EJA necessitam de uma formação diferenciada e com mais atenção, já que na formação inicial, muitos cursos não abordam de forma obrigatória as duas modalidades ou não destinam espaço suficiente para construção da atuação do educador, sendo o conhecimento sobre elas (EE e EJA) o primeiro passo para a interação dadas suas características tão específicas. É necessário conhecer esse público e suas demandas para que se possa adequar o ensino para suas necessidades, visando sua autonomia e emancipação.

A formação adequada desses profissionais se apresenta como um caminho essencial com vista a contribuir para garantia de uma educação significativa para os jovens e adultos com deficiência que buscam a educação básica na idade adulta. Portanto, é fundamental que as políticas educacionais e as legislações reconheçam, priorizem e efetivem a formação de educadores da EJA, proporcionando-lhes os recursos e o apoio necessários para atender às demandas desse segmento da população em busca de educação.

Entretanto, essa perspectiva não deve apenas ficar circunscrita aos bancos dos cursos de formação inicial, a formação continuada se apresenta como uma ferramenta de construção do trabalho pedagógico do educador de maneira importantíssima.

Fazer com que disciplinas específicas sejam incluídas nos currículos dos cursos de graduação, por si só não é suficiente para capacitar os educadores a lidarem efetivamente com as complexidades da EJA, embora seja um passo inicial, especialmente, quando se trata de educandos com deficiência que necessitam de recursos tecnológicos, por exemplo, os quais por vezes estão em constante aperfeiçoamento, demandando do educador essa atualização.

Pedroso (2016) destaca a importância de uma abordagem integrada na formação de educadores, que considere as especificidades dos educandos da EJA com deficiência ao longo de toda a formação, desde a inicial até a continuada. Isso implica em uma revisão da grade curricular dos cursos de Licenciatura para contemplar de forma integrada os aspectos da EJA e da Educação Especial, e não de forma isolada, conforme a autora menciona que acontece.

“Apenas uma disciplina não irá promover avanços significativos na formação dos educadores para o ensino de educandos com necessidades educacionais especiais. É preciso ir além e possibilitar que os conhecimentos sobre as especificidades desses educandos sejam estudados, refletidos pesquisados de maneira sistematizada, por diferentes disciplinas do curso.” (PEDROSO, 2016, p. 55).

Destacando-se a importância da formação continuada para aprimorar práticas pedagógicas, refletir sobre o papel do educador e estar atualizado diante das demandas da EJA e Educação Especial.

Ressalta-se a necessidade de uma formação continuada pautada em uma perspectiva crítico-reflexiva, sendo fundamental para os contextos escolares no enfrentamento das demandas que urjam em aparecer, de modo que pode ser entendida como uma maneira de proporcionar aos educadores o desenvolvimento pessoal e profissional através do envolvimento ativo em várias atividades escolares, permitindo reflexão e avaliação das práticas pedagógicas para melhorar a qualidade do ensino. (Libâneo, 2021).

Entretanto, é preciso levar em consideração que essa formação não deve ser vista apenas na concepção de preencher lacunas, pois a institui, dessa maneira, um caráter mecânico, voltado não para pensar o contexto escolar a partir da consciência de inacabamento humano (Freire, 1996) e constantes mudanças sociais e educacionais, mas como uma obrigação.

Libâneo (2021) discute nessa perspectiva, evidenciando que tem havido, no que diz respeito à profissão do educador, uma desvalorização e precarização na construção da identidade, atuação e condições de trabalho, de maneira que tais questões refletem em sua formação continuada, que acaba sendo muitas das vezes mecanizada, haja vista que muitas Secretárias de Educação imprimem uma abordagem tradicional de capacitação a esses educadores, geralmente envolvendo cursos de treinamento ou reciclagem em grandes conferências, e que não promove a autonomia profissional dos educadores.

Nesses eventos, as propostas são passadas aos educadores para serem implementadas, e muitas vezes não há espaço para reflexão, investigação ou construção de teorias sobre o próprio trabalho. Isso limita o desenvolvimento profissional dos educadores e não os incentiva a se tornarem verdadeiros agentes de mudança em suas práticas pedagógicas.

Para ele, em uma nova concepção de formação, o educador é visto como um intelectual crítico, profissional reflexivo e pesquisador. Ele se prepara teoricamente em assuntos pedagógicos e conteúdo para poder refletir sobre sua prática, agir como um agente de mudança sociocultural e transformação social, investiga e propõe novas soluções. Além disso, desenvolve habilidades de participação grupal e tomada de decisões, especialmente na elaboração do projeto pedagógico, essa é a essência da formação continuada. De modo, que se entende necessário que essa formação seja pensada e efetivada nos espaços escolares e não fora deles.

Nesse sentido, outro obstáculo que se pode perceber na perspectiva de Libâneo (2021), é a de que as escolas acabam trazendo uma ideia limitada de formação continuada, separando esta da realidade escolar, deixando a cargo do educador a busca por esse aprimoramento, os quais acabam indo buscar essa formação através de cursos e palestras em várias entidades educacionais, que, claro, são importante e possuem sua função, mas acabam muitas das vezes estando longe da realidade daquele educador, ou em uma perspectiva metodológica de conteúdos que o educador não conseguirá utilizar, a depender da maneira que aconteça.

Segundo Santos (2010), citado por Nogueira (2020, p. 40), os cursos modulares realizados fora do horário de trabalho dos educadores não devem ser considerados como formação continuada em serviço. Isso ocorre porque tais cursos estão fora da jornada de trabalho dos educadores e tendem a ser apenas reproduções das práticas formativas das agências formadoras, sem um envolvimento adequado com a formação em si. Para ser considerado como formação continuada em serviço, o curso deve estar integrado à jornada de trabalho do educador, evitando que a responsabilidade pela continuidade da formação recaia unicamente sobre os educadores.

Em consonância a isso, a renovação profissional dos educadores não deve se restringir apenas à participação em eventos e estudos individuais. É fundamental estabelecer ambientes de aprendizado contínuo dentro da própria instituição, nos quais os educadores possam compartilhar experiências entre si e refletir sobre suas práticas pedagógicas. Essa abordagem busca integrar teoria e prática, reconhecendo que o ato de ensinar se desenvolve em um contexto amplo e multifacetado. (Tassinari, 2019).

É necessário, ressaltar a necessidade de criticidade na rotina do educador, pois o aprendizado é resultado da reflexão constante, da análise e da possibilidade de ajustar e adaptar suas práticas conforme necessário, de maneira a transformar o contexto escolar. Isso significa que as práticas de formação continuada devem estar alinhadas com as necessidades e diretrizes das escolas, visando à melhoria do ensino. Isso pode envolver várias ações, como oferecer diretrizes de trabalho, cursos de atualização e especialização, e fortalecer o papel dos coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais.

Essas ações devem fornecer suporte pedagógico, recursos materiais e formação contínua para melhorar a prática do educador, o que inclui coordenar grupos de estudo, supervisionar projetos pedagógicos, avaliar educandos, oferecer assistência tecnológica e garantir condições adequadas para o desenvolvimento profissional.

A formação em serviço tornou-se uma parte essencial das condições de trabalho dos educadores, e os sistemas de ensino e as escolas devem garantir condições adequadas para o desenvolvimento profissional contínuo dos educadores, incluindo horas remuneradas para reuniões, seminários e reflexão coletiva, onde possam compartilhar experiências e participar ativamente das demandas relacionadas ao processo educacional. (Libâneo, 2021).

Tassinari (2019, p. 49) ao mencionar Imbernón (2010) evidencia essa perspectiva acerca a formação continuada como estímulo de desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos educadores para a transformação de uma prática, subsidiada na teoria e na reflexão desta, com o fim de provocar mudança e transformação no contexto escolar, devendo ser agentes ativos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projeto social que é a formação dos educandos.

De modo, que diante desse contexto, percebe-se que a relação entre prática pedagógica e formação de educadores é recíproca e essencial. A prática pedagógica refere-se às atividades de ensino realizadas no ambiente educacional, enquanto a formação de educadores envolve o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos necessários para essa prática. Os educadores aplicam seus conhecimentos teóricos na prática e, por sua vez, a experiência prática informa e enriquece sua formação contínua, resultando em uma interdependência e complementaridade entre teoria e prática na educação.

Assim, a importância da prática pedagógica bem construída ao longo da carreira do educador, servira-lhe como um guia do conhecimento à aplicação prática no dia a dia, proporcionando uma aprendizagem significativa para os educandos. Para EJA, a prática pedagógica deve promover o debate constante entre o conhecimento escolar e a vivência dos educandos, especialmente os educandos com deficiência, que muitas vezes são vistos como desprovidos de experiência. Isso ressalta a necessidade de um educador reflexivo, capaz de reconhecer as necessidades e especificidades individuais dos educandos, empregando esforços para utilizar práticas diferenciadas e tornar o processo de ensino e aprendizagem significativo para cada um.

Nesse sentido, destaca-se que uma formação sólida em cursos de licenciatura que incentivem a reflexão crítica e a adaptação dos conhecimentos para públicos heterogêneos é essencial para que o educador possa atender efetivamente às necessidades de seus educandos. Educar é difícil e demanda muito esforço. Por isso, é crucial refletir sobre o trabalho do educador em relação as lacunas no processo de ensino e aprendizagem. O educador não só transmite conhecimento, mas também cria situações em que os educandos possam usar o que já sabem para descobrir o que ainda não sabem.

Apesar dos problemas, os educadores continuam sendo um dos principais agentes na formação dos educandos, nesse sentido, o educador, sobretudo, aquele que trabalha na EJA e que possui educandos com deficiência, precisa assumir a responsabilidade para com esse processo de ensino e aprendizagem, seja através do debate e problematização da causa, fomentando nos educandos e em toda comunidade escolar a necessidade de redemocratização e mudança.

A prática pedagógica, seja ela de exclusão ou inclusão, reflete o trabalho do educador, que independentemente, das lacunas, deve escolher entender o seu papel na vida desses educandos, haja vista a característica humana e social da profissão, de maneira que ter uma formação pautada nisso é essencial para mudanças e novas perspectivas para educandos com deficiência na EJA.

Alarcão (1996), enfatiza que ser um educador reflexivo é uma tarefa desafiadora, pois requer superar hábitos arraigados, como a falta de reflexão automática sobre a prática pedagógica. Ela observa que muitos educadores preferem evitar a mudança, culpando fatores externos, em vez de buscar o aprimoramento pessoal. No entanto, ela argumenta que é possível desenvolver essa capacidade, mas isso requer disposição e estímulo.

A reflexão pode ajudar os educadores a avaliarem se estão verdadeiramente comprometidos com sua profissão e se estão preparados para ensinar de forma autônoma, com uma postura reflexiva e comprometida. A formação dos educadores, seja inicial ou continuada, precisa ter essa perspectiva. A falta de fomento a esse diálogo poderão acabar na reprodução de concepções ultrapassadas e descontextualizadas, de modo que esses educandos continuarão a margem, agora, embora “inclusos”.

Ressalta-se que a responsabilidade, no entanto, não recai apenas sobre os educadores, mas sobre uma necessária reestruturação das políticas públicas de formação de educadores e de condições de trabalho. Os educadores devem ter acesso a espaços, apoio e valorização para desenvolver uma prática educacional significativa, visando uma educação integral que prepare os educandos para a vida e os capacite a assumir seu papel na sociedade.

Portanto, entende-se que a colaboração e o trabalho em equipe são essenciais para criar um ambiente escolar onde os educandos se sintam valorizados e apoiados em seu desenvolvimento acadêmico e social, assim, para práticas significativas é necessário a participação de todos: seja dos organismos e órgãos governamentais educacionais, de políticas educacionais bem construídas e sua devida efetivação, da comunidade escolar, dos próprios educandos no engajamento pela seu processo de ensino e aprendizagem.

A escola, juntamente com os educadores, devem se empenhar em criar um ambiente de aprendizagem onde todos assumam sua parcela de responsabilidade na inclusão dos educandos com deficiência. Não é apenas incumbência dos educadores especializados do Atendimento Educacional Especializado (AEE), mas sim de todos os envolvidos. Para que haja uma colaboração efetiva, é essencial que cada um compreenda seu papel no processo de ensino e aprendizagem dos educandos, bem como o papel dos demais.

No próximo subcapítulo, será abordado aspectos do AEE na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, e do educador especializado, uma vez que a responsabilidade sobre as práticas pedagógicas junto a esses educandos com deficiência recai apenas sobre esses profissionais.

2.2 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EJA

A inclusão educacional de educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação é uma pauta central nas políticas educacionais brasileiras, especialmente delineadas pelo Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Este Decreto, em conjunto com as diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC), fornece as bases cruciais para a promoção da inclusão e acesso à educação para todos os educandos, independentemente de suas necessidades específicas.

Conforme estabelecido pelo MEC, o Atendimento Educacional Especializado desempenha um papel fundamental ao garantir o acesso e a qualidade da educação para todos os educandos. Além disso, é uma ferramenta essencial para identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, eliminando as barreiras à plena participação dos educandos nas escolas.

Ademais, é crucial considerar o papel do AEE na EJA, uma modalidade que abrange as etapas de Ensino Fundamental e Ensino Médio, voltada para aqueles que não tiveram acesso ou, por algum motivo não puderam concluir seus estudos anteriormente. Dentro desse contexto, o AEE surge como uma estratégia complementar ao ensino na sala de aula, buscando garantir o acesso, a participação e o aprendizado de educandos com deficiência, de modo a promover sua inclusão escolar.

O AEE é regulamentado no Brasil pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que determina que as escolas devem oferecer esse tipo de atendimento de forma articulada com o ensino nas escolas, visando garantir a plena participação e aprendizado dos educandos com necessidades educacionais especiais.

Vale ressaltar que existe diferença na utilização dos termos “necessidades educacionais especiais” e “deficiência”. O primeiro termo é mais abrangente e inclui não apenas os educandos com deficiência, mas também aqueles que possuem outras necessidades específicas que requer suporte educacional adicional, como por exemplo, educandos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), dificuldades de aprendizagens, entre outros, isto é, nem toda necessidade educacional especial está relacionada a uma deficiência física, sensorial ou intelectual. O segundo termo, refere-se especificamente a educandos que possuem alguma deficiência física, sensorial ou intelectual.

Dito isto, um dos objetivos do AEE é oferecer suporte e recursos específicos para atender às demandas individuais dos educandos público alvo da Educação Especial. Desta forma, entende-se que o AEE está intrinsecamente relacionado a prática pedagógica através de adaptação curricular, ensino diferenciado, colaboração interdisciplinar entre educadores de turma e a educadora no AEE.

Nas escolas as salas de recursos multifuncionais desempenham um papel crucial no apoio à aprendizagem e no desenvolvimento dos educandos com deficiência. Conforme estabelecido pelo Decreto n. 7.611/2011, esses espaços são dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos destinados à oferta do Atendimento Educacional

Especializado (AEE), proporcionando suporte individualizado e adaptado às necessidades específicas de cada educando.

Além de integrar-se à proposta pedagógica da escola, as salas de recursos multifuncionais têm como objetivo proporcionar acesso inclusivo ao currículo, disponibilizando recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras ao aprendizado. São espaços flexíveis, adaptáveis e dinâmicos, buscando promover a autonomia, a independência e o desenvolvimento acadêmico e social dos educandos.

O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, instituído pelo Ministério da Educação, por meio da Portaria Ministerial n. 13/2007, destina apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino e a oferta do AEE aos educandos com necessidades educacionais especiais. Seus objetivos incluem apoiar a organização da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, assegurar o pleno acesso dos educandos ao ensino, disponibilizar recursos pedagógicos e promover o desenvolvimento profissional da comunidade escolar.

Assim, a implementação e o fortalecimento das salas de recursos multifuncionais representam um passo importante na construção de uma escola mais inclusiva e acessível a todos os educandos, promovendo a participação plena e o desenvolvimento educacional e social de cada um. Conforme o Art. 5º da Resolução Federal n. 4, de 2009:

“O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.” (Resolução Federal n. 4, 2009, art. 5).

Essencialmente, o artigo 5º destaca que o AEE deve ser prioritariamente realizado na sala de recursos multifuncionais das próprias escolas no turno inverso da escolarização. Isso reforça o entendimento de que o AEE é complementar às classes comuns, oferecendo suporte especializado e adaptado às necessidades individuais dos educandos.

Dessa forma, entende-se que o AEE não é um ensino substitutivo ao que é realizado com a turma, mas um serviço que deve ser desenvolvido por um profissional especializado em Educação Especial, que segundo a Resolução CNE/CEBA n. 2 (Brasil, 2001) - Diretrizes Nacionais para a Educação Básica - no art. 18, incisos 2 e 3 são assim considerados:

§ 2º [...] aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum; § 3º Os educadores especializados em Educação Especial deverão comprovar: I - formação em cursos de licenciatura em Educação Especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para Educação Infantil ou para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental; II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da Educação Especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

O papel do educador no AEE não é alfabetizar ou realizar o reforço, mas colaborar com o processo de ensino e aprendizagem dos educandos com deficiência, utilizando de ferramentas que visem favorecer a compreensão dos conteúdos passados pelo educador de turma, reduzindo, portanto, as barreiras que impedem que os educandos se desenvolvam, estimulando a sua autonomia. Para que se possa apontar estratégias que venham estimular e facilitar o processo educativo para todos os educandos, é necessário estabelecer uma parceria colaborativa entre o educador de turma, o educador no AEE e os demais envolvidos no processo educativo.

Para Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) no ensino colaborativo as responsabilidades em planejar, desenvolver as ações pedagógicas e avaliar, competem tanto ao educador regente de turma quanto ao educador no AEE, acontecendo em conjunto, com o objetivo de desenvolver a aprendizagem de todos os educandos. Nesse sentido, é necessário que cada profissional compreenda as suas funções, a função do outro, e a função de ambos, para que não haja interpretações equivocadas.

O artigo 27 da Lei n. 13.146 - Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015, p. 19) diz que “é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação”. Diante disso entende-se que é dever de todos colaborarem para a inclusão dos educandos com deficiência, portanto, não cabe ao educando com deficiência ajustar-se à escola e tentar aprender a partir das condições oferecidas, mas cabe a escola buscar por uma abordagem diversificada, flexível e colaborativa.

Quando se pensa na interface entre a Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos, particularmente no tocante ao educando com deficiência na EJA, Nogueira (2020) ressalta a importância do AEE a partir da identificação das barreiras que dificultem o desenvolvimento dos educandos com deficiência na EJA, bem como, elaboração de estratégias e recursos facilitadores da aprendizagem.

Santos (2016) afirma que a eliminação das barreiras existentes no ensino para jovens e adultos com deficiência, acontecerá quando a EJA for concebida em uma perspectiva de inclusão escolar, com o propósito de garantir o acesso, a participação e a aprendizagem destes educandos.

Portanto, o Atendimento Educacional Especializado dentro da Educação de Jovens e Adultos é um importante mecanismo de inclusão ao oferecer a construção e desenvolvimento global do educando e tentar aproximá-lo da turma, haja visto que além das dificuldades de atraso da formação escolar, a pessoa com deficiência também possui obstáculos de aprendizagem que a diferem dos demais educandos.

O educando com deficiência deve conviver naturalmente com toda a comunidade escolar, estar presente e fazer parte das aulas, dos projetos e demais ações realizadas pela escola. A interação contínua entre os estudantes promove não apenas a socialização dos envolvidos, mas também representa um modelo mais eficaz e apropriado para a aprendizagem de jovens e adultos, com ou sem deficiência.

A necessidade de incluir os educandos com deficiência de maneira natural e participativa na vida escolar destaca a importância de compreender os saberes essenciais para uma prática pedagógica acolhedora e significativa.

O próximo capítulo propõe-se a analisar como a prática pedagógica é planejada e desenvolvida junto a educandos com deficiência na EJA, em uma escola pública no espaço de elaboração desse trabalho, ou seja, tem o intuito de verificar como essa realidade se apresenta no Estado do Amapá, mais especificamente na cidade de Macapá. Nesse sentido, o próximo capítulo busca fazer um detalhamento da metodologia que guiará essa investigação.

3 METODOLOGIA

Este trabalho se configura como estudo de caso, o qual segundo Gil (2009, p. 54) tem como propósito:

“(1) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos; 2) preservar o caráter unitário do objeto estudado; 3) descrever a situação do contexto em que está sendo feita uma determinada investigação; 4) formular hipóteses ou desenvolver teorias e 5) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações complexas que não permitam o uso de levantamentos e experimentos.”

O estudo de caso é uma modalidade de pesquisa comumente utilizada nas ciências humanas por permitir o estudo de um ou alguns casos, de maneira mais detalhada e dentro do seu contexto real. Nesta pesquisa o intuito de utilizar deste método de procedimento foi para “descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação” com atenção minuciosa ao analisar e interpretar as informações obtidas. (Gil, 2023, p. 37).

A abordagem proposta é de cunho qualitativo, visto que, segundo Vieira e Zouain (2005) a pesquisa qualitativa atribui a importância fundamental aos depoimentos dos atores sociais envolvidos, aos discursos e aos significados transmitidos por eles.

O lócus da pesquisa é uma escola na cidade de Macapá, a Escola Estadual de Educação Popular Professor Paulo Freire no centro-sul da capital. O critério para a escolha da instituição foi em virtude de ser uma escola voltada ao ensino da modalidade da Educação de Jovens e Adultos e por ofertar o Ensino Fundamental Anos Iniciais – etapa direcionada a atuação de pedagogos -, além de apresentar um grande número de educandos com deficiência matriculados, e por adotar em seu nome uma homenagem ao patrono da Educação Brasileira, muito debatido no curso de pedagogia pela sua contribuição à Educação de Jovens e Adultos a partir de um método pedagógico que incentiva a inclusão e a autonomia.

A Escola Popular Professor Paulo Freire é uma escola sob administração do Estado, que realiza a escolarização específica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, ou seja, para educandos com distorção idade-série. A instituição tem seu funcionamento pelos turnos da manhã e tarde, sendo o turno da manhã voltado para a 1º e a 2ª etapa de ensino, referente ao Ensino Fundamental Anos Iniciais, e pela tarde, as etapas seguintes referentes ao Ensino Fundamental Anos Finais.

As participantes entrevistadas foram: 2 (duas) educadoras no Atendimento Educacional Especializado, 2 (duas) educadoras de turma, e 1(uma) coordenadora pedagógica, todas do turno da manhã, correspondente ao Ensino Fundamental Anos Iniciais. O critério para escolha das participantes da pesquisa se deu pela busca de ampliação nas percepções sobre a dinâmica das práticas pedagógicas no ambiente educativo, e pela relação direta entre esses sujeitos, a teoria do trabalho em conjunto, desde a elaboração do planejamento até a avaliação da situação dos educandos.

A opção pela quantidade de sujeitos surge em virtude da presença de apenas duas turmas (durante o período de investigação) das etapas analisadas: 1º e 2º etapa do Ensino Fundamental, sendo uma turma de cada etapa. Primeiramente foi entregue o ofício de apresentação das educandas e solicitação da autorização da diretora para realização da pesquisa de campo na instituição, essa autorização foi através da assinatura do termo de anuência (APÊNDICE A).

Como instrumento para a coleta de dados utilizou-se de entrevistas com roteiros semiestruturados – perguntas pré-selecionadas, mas que poderiam sofrer alterações/acréscimos ao longo do diálogo com as participantes, foram utilizados três roteiros, um para as educadoras de turma (APÊNDICE B), outro para as educadoras na Educação Especial (APÊNDICE C), e um para a coordenadora (APÊNDICE D).

Os roteiros tinham em comum questões relacionadas as categorias de formação inicial e continuada, trabalho colaborativo, planejamento, inclusão escolar e desafios e facilitadores da prática junto aos educandos com deficiência. Para a realização das entrevistas todos os sujeitos tiveram de assinar o termo de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE E).

As entrevistas foram realizadas em três dias do mês de dezembro, período em que estavam encerrando-se as aulas referentes ao ano letivo de 2023. No primeiro dia as entrevistas foram com as duas educadoras da Educação Especial na sala de recursos multifuncionais, pela manhã.

A entrevista com a coordenadora pedagógica aconteceu em outro momento no mesmo dia da conversa com uma das educadoras de turma, a responsável pelas aulas na 2ª etapa de ensino da EJA, em virtude da disponibilidade delas, bem como pelo tempo reduzido. Em outra oportunidade foi realizada a entrevista com a educadora que ministra as aulas na 1ª etapa. As coletas das informações aconteceram por escrito e por gravação de áudio com autorização das participantes.

A partir disso foi possível conhecer a realidade investigada mais de perto. No próximo capítulo a análise e discussão dos resultados serão apresentadas a partir de três eixos de análise: planejamentos para a prática pedagógica, as práticas pedagógicas com foco na regência e na avaliação, e por fim, os desafios para o ensino junto aos educandos com deficiência.

4 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES EMPÍRICAS

Neste capítulo, realiza-se análises dos resultados encontrados a partir da pesquisa de campo por meio de entrevistas semiestruturadas. Serão apresentados os aspectos que foram implementados na prática pedagógica desses profissionais no decorrer do ano letivo de 2023.

Além das educadoras da turma, analisa-se os aspectos que envolvem a atuação das educadoras no AEE, como a mediação na interação entre os educandos, a sua comunicação com os educandos, com as educadoras da Educação Especial (do AEE), e com a família; o planejamento, bem como, a formação inicial e continuada desenvolvida por eles, além de outros pontos de análise.

Por fim, apresenta-se também a entrevista com a coordenadora pedagógica, com o intuito de verificar como ela analisa e orienta o processo de inclusão escolar dos jovens e adultos com deficiência, como é feito o acompanhamento dos planos de aula e qual o amparo documental da escola para a prática dos educadores junto a esses educandos. Através dessa coleta de informações realiza-se uma análise amparada pelos teóricos apresentados ao longo do trabalho.

Com base nisso, para facilitar a compreensão em relação a identificação das educadoras e coordenadora entrevistadas apresenta-se pseudônimos a cada uma, conforme exposto no quadro a seguir:

Quadro 1: Identificação das participantes da pesquisa

Função	Pseudônimo
Educadora no AEE	Ana
Educadora no AEE	Amanda
Educadora regente de turma (1ª etapa)	Rosa
Educadora regente de turma (2ª etapa)	Rizete
Coordenadora Pedagógica	Cátia

Fonte: Elaboração própria das autoras (2024).

Outrossim, para subsidiar o entendimento das análises realizadas, foram criadas três categorias a serem exploradas no subcapítulo 4.1, 4.2 e 4.3:

Quadro 2: Categorias e subcategorias de análises

Categorias	Subcategorias
Categoria 1: Planejamento de práticas pedagógicas	Plano de aula PPP Formação Inicial
Categoria 2: Práticas Pedagógicas junto a educandos com deficiência na EJA	Relações Interpessoais Relação Colaborativa Projetos de Inclusão Avaliação
Categoria 3: Desafios no processo de ensino-aprendizagem de educandos com deficiência na EJA	Relação família e escola Dificuldades de aprendizagem Formação Continuada Condições estruturais

Fonte: Elaboração própria das autoras (2024).

4.1 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E PLANO DE AULA: DOCUMENTOS NORTEADORES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Esta categoria fundamentou-se no planejamento de práticas pedagógicas, entendendo que para a construção desse diálogo foram abordados pontos referentes ao Projeto Político Pedagógico, plano de aula e formação de educadores como aspectos que influenciam o planejamento de práticas pedagógicas junto a educandos com deficiência.

- Planejamento:

No contexto do planejamento, as narrativas revelam a complexidade dessa etapa. Evidencia-se através das experiências das educadoras presente nos relatos a compreensão de suas abordagens ao planejar as aulas, especialmente diante das diversas necessidades apresentadas pelos educandos.

O plano é diferenciado. Nunca faço o mesmo. Na minha turma são 5 planejamentos, porque tenho alunos atípicos que são divididos em três: autista, dois com déficit de aprendizagem e um não tem laudo, mas os médicos falaram que ele tem idade mental de 5 anos. Todo dia é um planejamento diferenciado. Não tenho como trabalhar apenas um plano para todos, porque os que têm déficit de aprendizagem, por exemplo, não sabem as vogais. (Rizete, Relato, 2023).

No início do ano, na semana pedagógica, apresentamos o nosso plano de curso. Eu nunca sigo o da secretaria, eu sigo o meu, porque a secretaria não vem trabalhar com eles, quem trabalha sou eu, então não vou colocar uma coisa que vem lá de cima se eu sei que os meus alunos não vão entender. As atividades que passo pros meus alunos são diferentes de um pro outro. O assunto é o mesmo, mas as atividades e o jeito de ensinar são diferentes. Quando eu passo vídeo é o mesmo pra todo mundo, mas as atividades de fixação são diferenciadas. (Rosa, Relato, 2023).

As falas das educadoras retratam dois aspectos importantes: a compreensão (mesmo que não integral, e levemente distorcida) do educando com deficiência, e a partir desse entendimento, a necessidade de elaborar e pôr em prática mais de um plano de aula, em virtude da diversidade dos educandos, suas especificidades, formas de aprender, nível de aprendizado etc. Isso sugere que as falas das professoras refletem uma abordagem limitada ao planejamento educacional, na qual a deficiência é vista como o principal ponto de partida e referência para adaptar o ensino.

Em vez de reconhecer e valorizar a diversidade de ritmos e experiências de aprendizagem dos alunos, o foco está na deficiência como o fator determinante. Isso implica que a responsabilidade pela falta de progresso dos alunos é atribuída à deficiência deles, em vez de examinar como o sistema educacional pode ser inadequado ou deficiente.

Essa abordagem revela uma visão enraizada no modelo médico de deficiência, no qual a deficiência é vista como uma condição a ser corrigida ou compensada. Como resultado, o ensino é moldado por essa perspectiva, o que pode levar a práticas educacionais que não levam em consideração as necessidades individuais dos alunos e que não promovem a inclusão e a equidade educacional. A educadora Rizete demonstrou certo desconhecimento quanto aos critérios para a classificação como pessoa com deficiência, ao apontar educandos como déficit de aprendizagem como pessoas com deficiência, sendo que as dificuldades de aprendizagem são desafios observáveis em alguns educandos com e sem deficiência.

Os relato de Rosa destaca que a educadora tem como prioridade a sua vivência com os educandos, como eles respondem as atividades pensadas por ela, ou seja, a realidade de aprendizagem na elaboração e concretização de seu planejamento, não tendo como base outros planejamentos, que para ela estão desvinculados e descontextualizados da realidade da aprendizagem de seus educandos.

Nessa perspectiva retoma-se o pensamento de Magalhães e Soares (2016) de que o currículo transcende as determinações oficiais, desenvolvendo-se a partir de escolhas e estratégias do educador no contexto em que se insere junto a seus educandos. Nesse sentido, não se anula ou diminui a importância e relevância dos documentos orientadores não elaborados pelo educador, como os planos nacionais, a Base Nacional Comum Curricular, os parâmetros curriculares, mas se sobressai seu aspecto de “orientação”, ficando a cargo de o educador definir como aproveitar e relacionar à realidade do educando, fazendo as adaptações necessárias a partir dos aspectos que apenas ele pode perceber a partir do contato diário com os educandos.

Entende-se que embora as educadoras tenham autonomia para orientar e criar os seus planos de aula para a turma ou para o aluno com deficiência especificamente, a maioria das escolas segue seu currículo escolar de acordo com as exigências dos documentos norteadores da educação brasileira, e isto muitas vezes faz com que não haja adaptações curriculares para os alunos com deficiência. Vale ressaltar que adaptar o currículo não significa alterar ou diminuir o conteúdo, mas prepará-lo considerando as necessidades dos educandos.

Diante dos relatos das educadoras no que se refere ao planejamento de aula, tem-se que ambas ao declararem as especificidades de seus educandos e a necessidade de adaptações nas atividades direcionadas a estes, corroboram para a concretização do saber em Freire (1996) de que “ensinar exige apreensão da realidade” e o que propõe Franco (2015) ao desenvolver a ideia de que às práticas pedagógicas são planejadas e desenvolvidas a partir do contato com o outro, com os educandos, sobretudo ao princípio da andragogia (Knowles, 1970) em entender como ocorre o aprendizado dos adultos, a disposição para aprender; nesse contexto, como adultos com deficiência se expressam em sala e como respondem as interações e as propostas curriculares.

Na mesma perspectiva de análise e descrição da elaboração do planejamento pedagógico, as educadoras do ensino especial que atuam no atendimento educacional especializado, enfatizam que:

No início do ano fazemos a separação dos alunos para cada professora, um quantitativo de no máximo 5 alunos. Primeiramente, conheço o aluno tenho esse primeiro contato, converso com os pais e vejo se tem laudo, então o planejamento é de acordo com a observação de cada aluno. (Ana, Relato, 2023).

No início do ano letivo nos reunimos e discutimos sobre como vamos trabalhar e dividir os alunos para cada professora. Interagimos com os alunos e observamos suas dificuldades para poder organizar o material para atendê-los. A Educação Especial não tem conteúdo específico. Nosso planejamento é de acordo com a necessidade de cada aluno e damos suporte para as professoras em relação a alguma atividade. Temos um plano de ação do início do ano, mas nem sempre conseguimos fazer o que está no plano por conta da falta de recursos. Toda sexta-feira nos reunimos para organizar nosso material e discutimos o processo de inclusão desses alunos. (Amanda, Relato, 2023).

Os recortes das entrevistas junto às educadoras que atuam no AEE, na sala de recursos multifuncionais, demonstram o alinhamento delas às outras educadoras no que tange ao saber freireano de “apreensão da realidade”, mas para além é importante destacar a relação entre as falas das educadoras, e retomando o que é proposto por Silva (2014) ao destacar o laudo médico, o diagnóstico biopsicossocial dos educandos, a entrevista com os pais, atrelado às observações diariamente feitas pelo educador, como mecanismos colaborativos para a compreensão do educando.

Nesse sentido, pode-se perceber que as educadoras no AEE reconhecem a importância em conhecer os sujeitos em sua integralidade, partindo da investigação de avaliações já feitas anteriormente com eles, como o laudo médico, mas não se limitando a isso. É nessa perspectiva que Silva (2014) e Fabricio e Cantos (2011), destacam que o educando não se resume a sua deficiência, e devem-se evitar estereótipos nas práticas pedagógicas.

Diante disso, é necessário que o educador conheça o seu educando através de um exercício diário de observação e diálogo, estando atento às suas necessidades e em comunhão com os educadores de turma, visto que eles também fazem essa análise diária e reconhecem os desafios enfrentados pelos educandos com deficiência junto a seus colegas.

Ainda em relação ao planejamento, a educadora Amanda destaca a participação e articulação com os demais educadores como contribuição para esse processo.

Muitas das vezes é a professora de sala de aula que identifica os desafios dos educandos, as vezes a família tem vergonha de falar, então ela identifica essas dificuldades que eles têm, então é encaminhado para cá e começamos a desenvolver a interação com o professor, pois não dá para trabalhar e planejar se não conhecemos o aluno, então é diferente a forma que fazemos com os novos e os antigos. Alguns educadores já estabelecem uma interação com a gente, outros não, o professor de sala de aula precisa fazer a adaptação para eles também, alguns se recusam, não fazem esse trabalho de adaptação para os alunos. (Amanda, Relato, 2023).

A partir do relato da educadora Amanda, pode-se perceber a recusa de muitos educadores em garantir o ensino e aprendizagem dos educandos com deficiência, uma vez que, quando necessário, é importante realizar adaptações levando em consideração as especificidades de cada um para garantir seu aprendizado, todavia, muitos transferem as suas responsabilidades para os educadores no AEE.

Entretanto conforme diz o Artigo 5º da Resolução Federal n. 4 de 2009, o AEE não é substitutivo às classes comuns. Retomando também à Silva (2014) quando reflete que é necessário que o educador pense em práticas pedagógicas que tenham como foco central a aprendizagem do educando adulto com e sem deficiência, por meio de metodologias, estratégias, materiais didáticos, dentre outros elementos que influenciam nesse processo.

Além disso, ainda voltado ao planejamento, foi relatado, conforme o recorte, a dificuldade da educadora Rosa em encontrar atividades voltadas para o público de jovens e adultos na internet, sendo elas quase sempre direcionadas para a Educação Infantil.

Através do meu planejamento de curso eu faço meu planejamento do mês e procuro atividades. A internet me ajuda muito, a TV Escola também porque baixo vídeos para eles. Você tem que fazer tudo mostrando, e usando o lúdico, esse negócio de só porque eles são adultos eu não vou usar o lúdico, não tem nada a ver. Mas assim, eu sempre peço desculpas pra eles, as atividades que encontramos na internet que podem colaborar pra eles entenderem o assunto é sempre voltada para o público infantil. (Rosa, Relato, 2023).

Rosa traz como reflexão e crítica a ausência de atividades direcionadas a faixa etária de seus educandos, demonstrando a invisibilidade do ensino voltado para a EJA no ambiente virtual, e a supervalorização da Educação Infantil, com propostas de planos, atividades, materiais etc. Essa crítica também foi feita pelas educadoras no AEE, ao declararem que a maioria dos recursos didáticos são voltado para crianças. Essas narrativas contrariam a ideia de EJA como modalidade de ensino, prevista nos artigos 37 e 38 da LDB n. 9.394/1996, visto que uma modalidade é pensada para grupos que necessitam que uma abordagem de ensino diversificada.

A infantilização da EJA pode ser percebida advinda a partir da observação de outros educadores que planejam e disponibilizam seus planos e atividades na internet, assim como pelo Estado com relação ao envio dos materiais didáticos infantilizados e pela ausência de atividades voltadas para esse público, ou pode ocorrer de forma individual.

Nesse sentido Amparo (2012) ressalta que a infantilização não ocorre apenas em atividades que não condizem com o perfil de educandos da EJA, ou, idênticas às transmitidas para crianças da Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, mas também quando “a postura do educador perante os jovens é semelhante à postura que possui com as crianças”.

Nesse sentido, destaca-se a necessidade do educador de não reutilizar planejamentos, de levar em consideração a realidade onde está inserido, seu público-alvo, realizar adaptações curriculares e buscar formação continuada. Dentro de tal perspectiva, pode-se entender que o planejamento assume um papel preponderante no contexto das práticas pedagógicas, sendo uma parte significativa e estratégica no processo de ensino-aprendizagem. Sua importância está na habilidade de proporcionar uma base e uma direção clara para as atividades pedagógicas.

O empenho dos educadores na elaboração de planos de aula abrangentes, contemplando objetivos, métodos, recursos e avaliação, estabelecem as bases para um ambiente educacional mais eficaz. Além disso, o planejamento possibilita a antecipação de desafios potenciais e a adaptação a diferentes necessidades dos educandos, proporcionando uma abordagem mais flexível e centrada no aluno, permitindo que se possa visualizar e se ter um panorama geral da Instituição.

Para além de um planejamento que contemple o público alvo da Educação de Jovens e Adultos, a partir de sua faixa etária, diversidade e especificidades, é essencial que as práticas pedagógicas sejam realizadas a partir de um ensinar que contemple e respeite a autonomia e os saberes dos educandos (Freire, 1996), utilizando de suas vivências para enriquecer as aulas, interligando, portanto, a teoria à prática de forma a tornar o ensino mais significativo e utilitário. Essa ênfase deve ser dada no Projeto Político Pedagógico da instituição de forma a evidenciar para quem é destinado o ensino e a importância de desenvolver um trabalho a partir das contribuições desses sujeitos educandos.

Nesse sentido, a coordenadora entrevistada na escola lócus desta pesquisa revela de que forma o planejamento está inserido na escola e como contribui para nortear e aprimorar o desenvolvimento das práticas pedagógicas, bem como as dificuldades que suas falhas ocasionam.

O planejamento pedagógico é feito antes do começo das aulas letivas, conforme apresenta a narrativa da coordenadora:

Temos o período da semana pedagógica, em que trabalhamos várias temáticas que envolvem já o nosso ano letivo. Participam professores do AEE, professores das salas ambientes, coordenação. Trabalhamos o calendário, questões curriculares, sentamo-nos por área com os professores e aí eles vão fazer o planejamento anual e bimestral, todo ano é feito assim, sempre a gente abre um espaço para as professoras do AEE falarem um pouco sobre os alunos, os alunos antigos que permanecem e se elas já souberem de alunos novos já trazem para a reunião, sempre há esse espaço para o AEE e demais professores. (Cátia, Relato, 2023).

A fala de Cátia ressalta a importância de um trabalho colaborativo que tem como ponto de partida a organização de um planejamento anterior às aulas que tenha a participação de toda a comunidade escolar, pensando em conjunto propostas para o ano letivo, para os educandos que permanecem e para os que vão adentrar a escola. Esse planejamento anual democrático relaciona-se ao que prevê no artigo 27 da Lei Brasileira de Inclusão, que descreve a responsabilidade de todos em assegurar uma educação de qualidade à pessoa com deficiência.

Na fala da coordenadora, ressalta-se o espaço dado as educadoras no AEE para os apontamentos sobre os educandos com deficiência. O educador no AEE pode colaborar na semana pedagógica, a partir de suas funções previstas no artigo 18 das Diretrizes Nacionais para a Educação Básica, apresentando o educando com deficiência para que o educador o reconheça na sala, mostrando os diagnósticos médicos e biopsicossocial desse educando, apresentando algumas estratégias de inclusão, de adaptação a partir das especificidades dos educandos, os procedimentos didáticos pedagógicos, mas, sobretudo iniciar o processo de sensibilização.

Quando questionada também sobre os documentos que orientam a elaboração do planejamento do educador direcionado aos educandos com deficiência, e a interação entre a coordenação e os educadores na perspectiva de uma prática de inclusão escolar, a coordenadora relatou que:

Não temos documento específico para a Educação Especial, mas planejamos baseado na lei maior que é a LDB, e em 2015 saiu à lei da pessoa com deficiência que aborda muita coisa, e a gente tenta, na medida das nossas capacidades estruturais etc. A gente tenta adaptar esse currículo, mas não é fácil, o sucateamento da educação é grande, principalmente na EJA. A gente tem a LDB, a nossa sistemática de avaliação do estado, geralmente sai notas técnicas que a gente se baseia também. (Cátia, Relato, 2023).

A gente sempre reúne, principalmente as professoras das 1 e 2 etapas são as que mais recebem alunos com deficiência, olhamos caso a caso para verificar quais são as dificuldades e como podemos trabalhar com eles. Não é um trabalho fácil, o professor precisa trabalhar com vários planejamentos, porque o professor da primeira e segunda etapa recebe o aluno dito normal e recebe os alunos com algum comprometimento e ele tem que passar o conteúdo pra esse aluno dito normal e adaptar esses currículos para os demais. Às vezes o professor tem que trabalhar aquelas coisas bem básicas. (Cátia, Relato, 2023).

Nos aspectos relacionados ao currículo, com destaque nessa perspectiva de inclusão escolar, Cátia deu ênfase nos aspectos estruturais, relatando muitas impossibilidades de trabalho em virtude das más condições estruturais da escola.

Ressalta também que a escola não tem um documento direcionado as pessoas com deficiência e que o referencial para esse trabalho é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei Brasileira de Inclusão). Nessa perspectiva infere-se com a fala da coordenadora de que investimentos na estrutura da escola colaborariam para a inclusão escolar.

Além disso, a coordenadora utiliza o termo “dito normal” para se referir aos educandos sem deficiência, o que segundo Sasaki (2002) é “utilizado para contestar a normalidade das pessoas” o que acaba por reforçar uma ideia estigmatizada, difundindo que há quem faça a diferenciação das pessoas em normais e anormais.

Retoma-se a ideia de Silva (2006) de que a “segregação permanece no imaginário sociocultural dos indivíduos, e que as denominações utilizadas para se referir às pessoas com deficiência reforçam isso”, pontuando que esta forma de conceituar o educando acaba por impactar na forma que os outros educandos visualizarão a pessoa com deficiência. Será mais bem visualizado esse aspecto no tópico das relações interpessoais. Para além, foi questionado como a coordenação pedagógica atua, acompanha e/ou contribui para o planejamento da prática dos educadores na instituição.

Eu não olho, eu sei que elas têm o caderno delas de planejamento, que elas fazem semanal, mas não existe essa coisa de estar olhando o que a professora vai passar, não existe esse acompanhamento dessa forma, de olhar sempre e estar a par do que eles estão passando, pode ser uma falha minha, mas estou sempre nas salas com os professores, auxiliando no que elas precisem. (Cátia, Relato, 2023).

Conforme a narrativa da coordenadora percebe-se que não há acompanhamento dos planos de aula e dos planejamentos dos educadores, sendo o processo de avaliação do trabalho do educador apenas pela supervisão e pelo diálogo nesses momentos, em destaque quando os educadores sentem a necessidade de um apoio e buscam pela coordenação. Entretanto, Libâneo (2021) ressalta que o coordenador pedagógico além de supervisionar também “acompanha, assessora, apoia, e avalia as atividades pedagógico-curriculares” (p.109).

Para além, esse não acompanhamento acaba por impactar na organização da escola e na prática pedagógica junto aos educandos, uma vez que não se conhece o trabalho que está sendo realizado, os objetivos e posteriormente à resposta desses educandos a essa expectativa. Uma vez que o coordenador não busca o acesso a esses planejamentos torna o ambiente flexível e desorganizado, conforme apresenta Libâneo (2021, p. 32):

“O estilo de gestão adotado pela direção influencia as interações entre as pessoas (professores, alunos, funcionários), determinando as mais variadas práticas e formas de relacionamento. [...] parece claro, portanto, que a presença ou ausência de certas características organizacionais das escolas – tais como o estilo de direção, o grau de responsabilidade dos seus profissionais, a liderança organizacional compartilhada, a participação coletiva, o currículo...- são determinantes para a eficácia e para o nível de aproveitamento escolar dos alunos.”

- Projeto Político Pedagógico

As educadoras de turma também foram questionadas sobre a presença do Projeto Político Pedagógico (PPP) na elaboração de seus planejamentos e ambas destacaram que tem acesso a ele, mas por ser antigo e defasado, devido ao fato de não ter sido rediscuti-lo, não utilizam como base, e tem como prioridade a sua alteração para o próximo ano letivo, conforme se pode visualizar nos relatos:

Por conta de o Projeto Político Pedagógico ser defasado a contribuição é mínima. Tentamos refazê-lo, mas não foi pra frente. (Rizete, Relato, 2023).

Ele é muito antigo e não foi rediscutido. Temos como prioridade para o próximo ano a sua modificação. Temos acesso a ele, mas não temos como utilizar de base pois está desatualizado. (Rosa, Relato, 2023).

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) representa um guia fundamental para orientar as atividades de uma escola, abrangendo desde aspectos pedagógicos até questões administrativas. É concebido como um instrumento que reflete as necessidades e aspirações da comunidade escolar, promovendo uma gestão democrática e participativa.

No entanto, os relatos das educadoras Rizete e Rosa lançam luz sobre uma realidade preocupante: a defasagem e a falta de efetividade do PPP em suas práticas diárias. As educadoras apontam que o documento atual está longe de refletir as demandas e desafios contemporâneos da comunidade escolar.

Rizete expressa sua frustração ao mencionar que, apesar de tentativas, suas contribuições para o PPP foram mínimas, e a implementação das propostas não avançou como esperado. Para ela, o PPP atual não serve como um guia relevante para suas atividades pedagógicas e administrativas.

Rosa compartilha da mesma preocupação ao destacar que o PPP não foi rediscutido por um longo período, tornando-se obsoleto e incapaz de guiar eficazmente às práticas escolares. Ela reconhece a necessidade de atualização do documento, apontando-o como uma prioridade para o próximo ano letivo.

Esses relatos evidenciam uma desconexão entre o PPP e a realidade da escola, contradizendo a visão de uma gestão democrática e participativa defendida por Demo (1988). Para que o PPP cumpra sua função de forma eficaz é essencial que ele seja constantemente revisado e atualizado, refletindo as transformações sociais, culturais e educacionais da comunidade escolar.

Assim, as palavras de Rizete e Rosa destacam a importância urgente de repensar e reformular o PPP, tornando-o um instrumento eficaz e dinâmico que representa as aspirações e necessidades da comunidade escolar, promovendo uma gestão democrática e participativa que abrace a diversidade e promova a excelência educacional.

A Coordenadora explica em suas falas alguns indícios em relação à falta de atualização do PPP na escola e a prática pedagógica para educandos com deficiência

Nós tínhamos um mais antigo, em 2015 ele foi reformulado, nós não mexemos mais nele, e nós precisamos fazer isso. As escolas devem estar com seus PPPs atualizados, e aí nós vamos ver porque todo ano tem mudança, na estrutura, no que eles querem e aí vamos verificar se há alguma coisa estrutural que está diferente, vamos adaptar e colocar nossos dados atuais, pois de 2015 para cá já mudou bastante coisa; na verdade o PPP deve ser atualizado todo ano, mas nesse corre da escola fica difícil reunir todo mundo, e acabamos deixando passar. A princípio o PPP da escola era voltado para metodologia de Paulo freire e com o tempo foi se perdendo, mas ainda traz essas perspectivas, fala da metodologia de projeto, a crítico social dos conteúdos, valorizando o que eles já sabem. É difícil reunir com todos para resgatar, vai mudando gestão, professores. Planejamos resgatar (a metodologia Freireana), é difícil trabalhar na linha, a clientela é outra, é um público mais juvenil agora, diferente do de Freire, mas é claro que dá para adaptar. O tempo que eles estão na escola é quando os professores podem trabalhar. (Cátia, Relato, 2023).

A fala da coordenadora indica que, embora reconheça a importância da atualização do PPP, a escola não tem conseguido realizar esse processo de forma efetiva. Ela menciona que o PPP foi reformulado em 2015, mas desde então não foi mais atualizado. Além disso, destaca as dificuldades de reunir toda a comunidade escolar para realizar esse processo de atualização.

O processo de elaboração, implementação e reelaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) é de suma importância, como salientado por Vasconcelos (2010), porque envolve ativamente todas as pessoas que atuam na escola. Ao participarem desse processo, os membros da comunidade escolar, incluindo educadores, funcionários, educandos e pais, sentem-se parte integrante da instituição escolar. Isso proporciona a eles uma sensação de pertencimento e de envolvimento com a escola.

Quando os indivíduos se envolvem na elaboração do PPP têm a oportunidade de contribuir com suas experiências, perspectivas e ideias para a definição dos objetivos educacionais, das práticas pedagógicas e das diretrizes institucionais. Esse envolvimento ativo promove uma maior identificação com a instituição escolar, pois os membros se sentem parte do processo de tomada de decisão e cocriação do planejamento escolar.

Além disso, a participação no processo de elaboração do PPP permite que os membros da comunidade escolar compreendam e internalizem os valores, princípios e metas da instituição. Isso fortalece o senso de comprometimento e responsabilidade com os objetivos comuns da escola, contribuindo para o desenvolvimento de uma cultura escolar coesa e colaborativa.

Portanto, a participação ativa no processo de elaboração, implementação e reelaboração do PPP não apenas fortalece o sentido de pertencimento e envolvimento dos membros da comunidade escolar, mas também promove um maior alinhamento e comprometimento com os objetivos educacionais da instituição.

- Formação Inicial

A formação inicial de educadores é essencial para prepará-los para atuar de maneira eficaz no contexto educacional. Ela proporciona aos futuros educadores os conhecimentos teóricos, habilidades práticas e disposições éticas necessárias para sua profissão. Essa formação estabelece as bases para a prática pedagógica, influenciando diretamente o processo de ensino e aprendizagem.

Durante esse período, os educadores exploram teorias e abordagens pedagógicas, refletem sobre suas crenças e desenvolvem competências para atender às diversas necessidades dos educandos. Dessa maneira, a formação inicial é um investimento crucial no desenvolvimento de profissionais qualificados e comprometidos com a promoção do aprendizado e desenvolvimento dos educandos.

De maneira que, sobre a formação na área da Educação Especial e inclusão escolar na escola lócus dessa pesquisa, as entrevistadas revelaram que:

Ouvi falar em inclusão no mestrado, agora que estou finalizando, e quando as professoras do AEE entraram na escola e organizaram um curso sobre isso. (Rizete, Relato, 2023).

O que eu aprendi com a inclusão foi na prática, em contato com os meus alunos, mesmo tendo acesso a três pós e tendo acesso a uma disciplina na graduação sobre a Educação Especial. Foram ensinamentos bons e interessantes, mas a realidade às vezes é diferente. (Rosa, Relato, 2023).

A minha formação pegou a fase da integração, quando aluno que tinha que se adequar a escola para fazer parte dela, então eu tive que aprender com as mudanças, na prática, foi muito difícil, a inclusão eu fui aprendendo no processo, não tínhamos na minha grade curricular. (Amanda, Relato, 2023).

Eu não tive uma disciplina específica que falasse sobre a Educação Especial, minha experiência foi no Centro Raimundo Nonato por meio da minha prática. Em 2019 fui a um congresso Internacional sobre o Autismo em Belém utilizando recursos próprios (Ana, Relato, 2023).

Desde minha graduação em 2001, nunca tive formação específica em inclusão. Durante o estágio, visitamos a APAE e tivemos uma breve exposição à temática, mas a inclusão escolar na prática não foi algo que presenciamos. Aprendo diariamente lidando com essas situações, mas reconheço a necessidade de buscar uma formação específica em inclusão, pois sei que somente assim poderei atuar de forma mais eficaz diante dos desafios que surgem. É uma tarefa complexa, pois cada indivíduo demanda abordagens personalizadas. (Cátia, Relato, 2023).

As falas das educadoras refletem desafios no que diz respeito a efetivação da inclusão escolar e o desenvolvimento de práticas pedagógica junto a educandos com deficiência e sua relação com a formação inicial de educadores. Uma das principais questões levantadas são apontamentos para uma lacuna na formação inicial dos educadores, onde a abordagem da Educação Especial e inclusão escolar pode ser limitada ou inexistente nos currículos dos cursos de licenciatura.

Essa falta de ênfase na Educação Especial na formação inicial dos educadores pode ser atribuída a pouca carga horária dada a esse componente curricular pelas instituições de ensino, como evidenciado pelo fato de que esses educados sequer foram mencionados nos currículos dos cursos na formação fornecida as entrevistadas.

É entendido por Bins (2013) que também aponta uma fragilidade no processo da formação de educadores para os educandos da Educação Especial, pois muitos educadores têm dificuldades no processo da inclusão escolar das pessoas com deficiência, e alegam falta de formação e desconhecimento sobre o processo de aprendizagem desses sujeitos de disciplinas específicas sobre Educação Especial na formação inicial dos educadores, deixando-os despreparados para enfrentar as necessidades e desafios junto a eles.

Isso é confirmado pelo fato de que a maioria dos educadores pesquisados não teve acesso a essa formação durante a graduação ou se teve não foi satisfatória para que houvesse a compreensão das demandas necessárias para o trabalho junto aos educandos em uma perspectiva de inclusão escolar.

Demonstra-se, portanto, aspectos ligados às políticas e legislações para formação de educadores e sua efetivação, de maneira que muitas são instituídas, mas não totalmente efetivadas. Indo ao contrário, por exemplo, do que a Lei n. 9.394/1996 que destaca no art. 59, a necessidade da formação de educadores especializados e capacitados para atender pessoas com deficiência, enfatizando o papel fundamental da formação na promoção da inclusão escolar desses educandos.

As políticas educacionais têm falhado em efetivar o que consta nas diretrizes e legislações voltadas a formação do educador, mesmo considerando que em alguns casos a própria legislação também apresenta lacunas que requer a luta das pessoas marginalizadas e organização da sociedade civil para efetivação da inclusão escolar e do direito a educação por jovens e adultos, o que impacta diretamente na formação desse profissional, haja vista que será uma formação com lacunas, que em muitos casos forma professores inseguros para lidar com a realidade da escola e da sala de aula.

Esse descompasso faz com que o educador enfrente dificuldades na execução, planejamento de práticas pedagógicas junto a educandos com deficiência na EJA, no desenvolvimento de um aprendizado significativo, por quanto, há a falta de contato com os aspectos pertinentes a inclusão escolar e o processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, esse educador é levado a buscar se adaptar às demandas, tendo que buscar alternativas para preencher essas lacunas por si só, ou através da “tentativa e erro” na execução das suas práticas junto aos educandos. Sendo assim, necessário dar a devida importância à formação inicial e continuada para os educadores e a todo o corpo escolar que contemplem o atendimento a esse público.

Desse modo, entende-se que apesar da EJA ser um espaço positivo para a inclusão educacional e social de jovens e adultos com deficiência, ainda pode ser um cenário de exclusão de ordem política ou motivos diversos, pelos quais os educandos evadiram ou desistiram do espaço educacional.

Consideramos que investir na formação dos profissionais é um elemento determinante para inclusão escolar, como garante a Lei n. 9.394/96 em seu artigo 59, inciso III, ao determinar que os sistemas de ensino assegurarão educadores especializados e capacitados para atender os educandos com deficiência (Brasil, 1996).

Entretanto, essa formação precisa ser revista para ser um facilitador para o processo de inclusão escolar. De modo que a escola não responsabilize quase que exclusivamente o educador pelo desempenho dos educandos, sem considerar que o Estado negligencia condições favoráveis de trabalho.

Faz-se necessário, portanto, que haja uma mudança de mentalidade, uma reformulação total do modo de pensar e agir da sociedade, das escolas e seus profissionais, incluindo os gestores, educadores e técnicos, sem esquecermos o imprescindível investimento em formação de forma efetiva ao previstos na legislação, mas muitas vezes sem efetivação nas políticas públicas.

Partindo do entendimento que a inclusão é um processo, para que se efetive e saia do papel, é necessário um trabalho coletivo de todos os envolvidos, como: responsáveis, educadores, educandos e demais funcionários, dos órgãos governamentais e das políticas públicas na efetivação desse processo de escolarização, de modo que o constante nas legislações, diretrizes entre outros, no que diz respeito a formação desse educador para de fato suprir a necessidade requerida no trabalho nessa modalidade, na inclusão escolar venha se efetivar.

4.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS JUNTO A JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA: FACILITADORES NO PROCEDIMENTO

Esta categoria emergiu do discurso das entrevistadas acerca da prática pedagógica nessa modalidade de ensino e reflexão sobre a prática no que diz respeito aos procedimentos e facilitadores na execução de suas práticas pedagógicas, bem como as estratégias de ensino na escola lócus.

Entende-se que, para a discussão dessa temática foram abordadas questões como as relações interpessoais, relações colaborativas, projetos de inclusão e aspectos de avaliação.

- Relações Interpessoais

Quando questionadas sobre as relações interpessoais entre os educandos com e sem deficiência as educadoras destacaram uma socialização positiva como uma rede de apoio, entretanto apontaram a dificuldade em aceitá-los como diferentes, conforme vemos no relato de Rizete:

Nessa turma eu não tenho problema. Eles agem como se não tivessem alunos atípicos, mas já tive em anos passados que não havia essa vontade de se misturar, fazer trabalho. É um processo que vem de casa, quando é necessário temos que desconstruir. É uma questão de conscientização. Nessa turma é curioso o comportamento deles, por exemplo, ainda a pouco vim apresentar vocês e o trabalho que vieram fazer aqui na escola sobre os alunos atípicos, e aí veio um aluno e falou ‘mas aqui na sala não temos nenhum atípico né professora?’ porque eu digo pra eles que é o diferente, mas pra eles não tem nenhum diferente Eles não se veem diferente. Os próprios atípicos não se enxergam dessa forma. (Rizete, Relato, 2023).

É importante destacar que a escola Paulo Freire tem como especificidade a presença de muitos educandos com deficiência e essa presença mais ampla colabora para as boas relações entre os educandos, como foi possível ver na narrativa da educadora Rizete, eles não consideram nenhum colega como diferente.

É relevante, entretanto, retomar a ideia de que é necessária a utilização do termo correto para se referir aos educandos com deficiência para que não gere dúvidas ou interpretações errôneas. Nesse sentido, Sasaki (2022) disserta que, dentre os princípios que regem a escolha pela nomenclatura “pessoa com deficiência”, têm-se:

“1- não esconder ou camuflar a deficiência; 2- não aceitar o consolo da falsa ideia de que todo mundo tem deficiência; 3 – mostrar com dignidade a realidade da deficiência; 4 – valorizar as diferenças e necessidades decorrentes da deficiência; 5 – combater os neologismos que tentam diluir as diferenças, tais como ‘pessoas especiais’ ou ‘aceitaremos você sem olhar para a sua deficiência.’” (Sasaki, 2002, p. 15).

A partir dessa perspectiva entende-se que ao se compreender como pessoa com deficiência o educando realiza um passo para a busca pelos seus direitos, bem como, usufrui destes, visto que, as pessoas ao não se considerarem com deficiência e não considerarem o outro com deficiência, devido muitas vezes ao pré-conceito e os estigmas que essa nomenclatura carrega, opta por não aceitar as adaptações e acabar por difundir a ideia de que é desnecessário considerar as diferenças.

Ainda direcionado a categoria das relações interpessoais, a educadora Rosa, por sua vez, destacou atitudes que colaboraram para a boa relação entre os educandos:

As minhas aulas são em semicírculo então eles podem se olhar, conviver e interagir melhor. Não gosto de ficar afastada deles na mesa de professora, prefiro ficar no centro. Eu procuro misturar os alunos para não se sentarem no mesmo lugar. Eles se ajudam muito na hora das atividades. Acho que o que também colaborou para essa boa relação são os cafés que fazemos sempre antes das aulas. Sempre levo pão e eles levam alguma coisa para contribuir com o café. Fazemos isso em todas as aulas. Eles também são muito amigos. Por conta de muitos serem carentes eles se doam roupas, sapatos. (Rosa, Relato, 2023).

É possível perceber através da fala de Rosa o exercício da Pedagogia da Acolhida (Dickmann; Dickmann, 2020), proporcionado desde a recepção pelos cafés antes da aula, pela desconstrução de um ambiente de estudo tradicional, com as carteiras enfileiradas, e a proposta das aulas em semicírculo para que todos possam se enxergar, o deslocamento dos educandos de lugar visando à interação, o incentivo aos educandos de que ajudem os colegas na resolução das atividades, criando assim uma rede de apoio entre eles.

Observa-se na fala da educadora que a proposta de valorização transcende o ensino e aprendizagem, envolvendo-se na realidade de vida de cada um, é a concretização também do “querer bem aos educandos” (Freire, 1996) por meio do auxílio com roupas e mantimentos, fomentando enfim a “dialeção das grandes dimensões humanas: a afetividade e a racionalidade” (Dickmann; Dickmann, 2020).

- Relação Colaborativa

Um ponto crucial é a colaboração entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, que geralmente ocorre apenas durante os encontros pedagógicos da escola, embora, legalmente seja responsabilidade de toda a comunidade zelar pela educação das pessoas com e sem deficiência. Portanto, para promover uma colaboração efetiva é necessário que haja a iniciativa de encontrar maneiras de se aproximação e trabalho conjunto, superando as barreiras de tempo e comunicação, visando proporcionar uma educação pautada na inclusão escolar de qualidade.

De modo, que se entende como um dos maiores facilitadores da prática pedagógica junto a jovens e adultos com deficiência, a interação positiva com as educadoras no AEE:

Temos uma boa relação com as professoras do AEE. As professoras são interessadas, ajudam, buscam formação. Me ajudaram muito quando entrei na escola. Nós fazemos o nosso planejamento em conjunto no início do ano e com frequência durante o ano. Os alunos avançam bastante com elas. (Rosa, Relato, 2023).

Trabalhamos em parceria. Falamos a necessidade de alguns alunos e eles focam naquela necessidade. Temos uma parceria muito boa. Elas dão um reforço, até porque elas têm a formação. São duas vezes na semana por 1 hora. Eu faço a minha parte aqui e elas lá, quando noto que eles estão precisando e necessitando de algo mais específico eu falo com as professoras do AEE trabalharem aquilo. (Rizete, Relato, 2023).

Conforme destacado por Maia e Amorim (2020), o ensino colaborativo se apresenta como uma estratégia promissora para fortalecer o processo de inclusão nas escolas. Essa abordagem fundamenta-se na necessidade de repensar os métodos de ensino, de forma a abranger a diversidade presente no ambiente escolar. Nesse sentido, a colaboração entre o educador de turma e o educador no AEE, emerge como essencial, sendo uma responsabilidade compartilhada com o objetivo de favorecer a aprendizagem dos educandos com deficiência na sala de aula e de maneira conjunta.

As falas das educadoras Rosa e Rizete ilustram a eficácia dessa colaboração e como ela beneficia diretamente os educandos. Rosa destaca a importância de uma relação sólida com as educadoras no AEE, ressaltando seu interesse, apoio e compromisso em ajudar os educandos.

O planejamento conjunto, realizado tanto no início quanto ao longo do ano, evidencia a relevância de estratégias alinhadas e personalizadas para atender às necessidades individuais dos educandos. O depoimento de que os educandos avançam consideravelmente com a colaboração das educadoras do AEE confirma a eficácia dessa abordagem na prática.

Por sua vez, Rizete enfatiza a parceria ativa entre as educadoras regentes de turma e as do AEE. Ela destaca que, ao identificar necessidades específicas dos educandos, ela e as educadoras no AEE concentram seus esforços nesses pontos. A programação de sessões regulares de reforço educacional evidencia o compromisso mútuo em garantir o progresso dos educandos, além de demonstrar a efetiva comunicação e coordenação entre os profissionais.

As educadoras exemplificam que a colaboração não é apenas uma ideia abstrata, mas sim uma prática concreta e benéfica para todos os envolvidos. A troca de conhecimentos, o planejamento conjunto e o suporte contínuo proporcionam um ambiente inclusivo e enriquecedor para os educandos com deficiência, permitindo-lhes alcançar seu pleno potencial acadêmico e desenvolver-se integralmente no contexto escolar.

Além das perspectivas de Rosa e Rizete, é essencial considerar as contribuições das educadoras no Atendimento Educacional Especializado (AEE), Amanda e Ana.

Temos parceria com as meninas da sala de leitura e de teatro, da sala de vídeo, os alunos participam, também temos uma dinâmica boa com as professoras. (Amanda, Relato, 2023).

Tenho mais contato com a professora da 1ª e 2ª etapa, trabalhamos em conjunto principalmente com a professora da 2ª etapa por ter mais alunos com deficiência. Sempre estamos juntos em projetos com a Professora Rosa, sempre estamos nos comunicando e articulando juntas. (Ana, Relato, 2023).

Amanda destaca a parceria com as educadoras da sala de leitura e de teatro, ressaltando a participação ativa dos educandos em diversas atividades. Ela enfatiza uma dinâmica positiva e colaborativa entre os profissionais, proporcionando um ambiente enriquecedor para os educandos.

Por sua vez, Ana relata seu contato mais próximo com as educadoras da 1ª e 2ª etapas, concentrando-se especialmente na segunda etapa devido ao maior número de educandos com deficiência. Ela destaca a colaboração em projetos com a educadora Rosa, enfatizando a importância da comunicação e articulação conjunta entre os profissionais envolvidos.

Dessa forma, as perspectivas das educadoras Amanda e Ana complementam a compreensão sobre a colaboração interprofissional no contexto do AEE, demonstrando a relevância de parcerias amplas e da comunicação eficaz para promover uma educação inclusiva e de qualidade para todos os educandos.

- Projetos de Inclusão

Em relação aos projetos de inclusão, a coordenadora evidencia que às condições precárias acabam atrasando o desenvolvimento das práticas pedagógicas para a inclusão dos educandos com deficiência.

Tivemos uma baixa muito grande na questão de alunos aqui da EJA, demos uma freada nos projetos, tanto por conta da diminuição de alunos, quanto em relação à estrutura, não temos estrutura nenhuma aqui na escola para desenvolver nada, falta tudo, ainda que os professores tentem, falta estrutura para dar continuidade aos nossos projetos. O que a gente ainda tenta fazer é o projeto Paulo Freire, que esse ano ficou cada um na sua sala, os professores falaram um pouco sobre ele, a trajetória para os alunos, a culminância dentro da sala, porque o projeto era bem maior, mas em virtude da precariedade da escola vai ser feito dessa forma. É importante que eles saibam quem é a pessoa que dá nome a nossa escola, todo ano a gente fala sobre isso, mas esse ano em específico está bem difícil. Nós não temos salas adequadas, estruturas e nem recursos, e os nossos recursos ainda veem conforme ou quantitativo de alunos, e a quantidade desabou, o que diminuiu ainda mais os nossos recursos. (Cátia, Relato, 2023).

Novamente a coordenadora cita a influência negativa da estrutura da escola na realização de atividades, destacando que até mesmo os projetos que já fazem parte do planejamento da escola têm dificuldades para serem desenvolvidos, como é o caso do Projeto Paulo Freire. Outro impacto na realização dos projetos pedagógicos refere-se ao alto índice de evasão na EJA, bem como, o baixo número de matrículas, o que não só desmotiva os educadores como também impacta na distribuição de recursos financeiros à escola, conforme apresenta o art. 75 da LDB (Brasil, 1996):

“Com base nos critérios estabelecidos nos incisos 1º e 2º, a União poderá fazer a transferência direta de recursos a cada estabelecimento de ensino, considerando o número de alunos que efetivamente frequentam a escola.”

Diante disso, configura-se um grande desafio o ensino junto aos educandos da EJA, uma vez que são necessários recursos e estruturas para a concretização dos projetos e do planejamento curricular, todavia, a baixa procura e permanência em sua escolarização acabam por impactar nesse recebimento.

Entretanto, Cátia menciona que apesar das condições os educadores realizaram a concretização do Projeto Paulo Freire, mesmo de forma isolada, destacando o que Freire (1996) destacava ao dizer que mesmo com a imoralidade das condições os educadores cumpriam as funções, muitas vezes amorosamente. A coordenadora aponta ainda que:

A EJA precisa urgentemente ser revista, porque não dá pra trabalhar EJA como a gente trabalha no fundamental e no médio, porque eles já são excluídos de todas as outras escolas e vem para cá e aqui não podemos dar o suporte, fazer oficinas. Precisamos incluir esse nosso aluno, a gente precisa que ele saiba alguma coisa ao sair daqui. Quando ele chega aqui nós não temos com abraçar esse aluno com um currículo especial. Os nossos alunos são os excluídos, então, de certa forma, todos estão incluídos aqui, mas a gente queria trazer esse aluno para uma realidade que ele pudesse sair daqui e trabalhar e sair com uma perspectiva, a EJA deveria preparar para o mundo do trabalho, ter um currículo apropriado, eles já estudam duas series em uma, então já é muito condensado. (Cátia, Relato, 2023. Grifo nosso).

O relato de Cátia retoma a ideia dos saberes em Freire de que “ensinar exige apreensão da realidade” e “ensinar exige respeito à autonomia do educando”, a partir de sua fala em que não se pode ensinar jovens e adultos como se ensina para outros públicos, pois assim desconsidera-se as trajetórias e os interesses diferenciados destes educandos. E para que esses saberes sejam colocados em prática, Cátia, reforça a necessidade de uma reformulação na EJA, principalmente nos documentos orientadores da prática pedagógica, do planejamento e da metodologia utilizada pelo educador.

Quando a coordenadora destaca que não se pode trabalhar na EJA na mesma forma que se trabalha na Educação Infantil e no Ensino Médio faz-se uma crítica também a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) que apesar de ser um documento que orienta o currículo na Educação de Jovens e Adultos, conforme prevê Resolução CNE/CEB n. 01/2021, não possui direcionamentos voltados para o público-alvo dessa modalidade.

A coordenadora propõe como propostas de atividades que podem ser atrativas e que considerem os interesses dos educandos a realização de oficinas, para que eles pudessem utilizar na sua realidade, todavia é dificultoso realizar essas atividades pela barreira dos recursos.

Sobre o desenvolvimento de projetos no ano letivo as educadoras no AEE as educadoras de turma destacaram:

Esse ano o Projeto Paulo Freire ocorreu por turnos. Ele é desenvolvido todo ano perto do aniversário do Paulo Freire, e com os alunos atípicos é trabalhado em forma de teatros, filmes, músicas. A turma fez em forma de brincadeira de perguntas e respostas. Tem turmas que os professores nem vão trabalhar sobre ele. Teve um período da escola que era 100% freireana, mas com o tempo foi perdendo a pedagogia dele, até porque tem professores que não gostam dele, nem falam, e a linha foi se perdendo, apenas alguns professores utilizam da pedagogia de Freire. (Rizete, Relato, 2023).

Sobre o Projeto Paulo Freire eu fiz através de um tema chamado Lixo e reutilização, propus aos meus alunos montarem decorações natalinas e brindes de final de ano a partir de materiais recicláveis. Para mim não adianta só falar sobre quem foi Paulo Freire e contar a história dele, isso todo ano fazem. (Rosa, Relato, 2023).

Aqui na escola a gente tem a metodologia de projetos que é muito bom para nossa prática, incentiva a troca tanto entre professores, quanto entre alunos. Temos as datas comemorativas e os projetos, porque o aluno da EJA já está na disfunção da idade certa, por algum motivo não estudou e já chega aqui com alguns problemas relacionados as suas realidades, então tem que ser trabalhado. (Amanda, Relato, 2023).

O relato da educadora Amanda reforça a perspectiva da coordenadora sobre a importância dos projetos para a aproximação à realidade do educando e a busca pelo seu engajamento, a interação entre os educandos, o educador e a comunidade escolar como um todo. Para Libâneo (2021) os educadores e a coordenação são responsáveis pela elaboração e concretização de planos e projetos de ação, sendo indispensável o envolvimento de todos e busca pelo desenvolvimento de competências para realizar diagnósticos, definir problemas, formular objetivos, gerar soluções e estabelecer atividades que colaborem para atingir os objetivos.

As falas de Rizete e Rosa apresentam a prática de um projeto, o projeto Paulo Freire, em que as duas educadoras executaram a partir de propostas diferentes. Enquanto Rizete optou por contar a história do educador e verificar a aprendizagem por meio de perguntas e respostas, Rosa pensou em uma temática, um objetivo, fez uma oficina com os educandos para a elaboração de decorações a partir de materiais recicláveis que enfeitariam a escola e a casa daqueles educandos que quisessem.

A educadora Rosa, portanto, realizou uma prática relacionada ao saber em Freire (1996) de que “ensinar exige corporificação da palavra pelo exemplo.”

- Avaliação

Explorando agora o processo avaliativo surge a indagação: como é feita a avaliação dos educandos com deficiência? Nesse sentido, examina-se as perspectivas das educadoras Rizete, Rosa, Ana e Amanda para compreender suas práticas e desafios enfrentados na avaliação desses educandos.

É feito em conjunto e é diferenciada, pois não posso fazer a mesma avaliação das que faço com os alunos 'ditos normais'. Observo os alunos com deficiência o ano todo com as atividades para ver se progrediram, sento-me com a coordenação e com o AEE para verificar se podem ir pra outra série. Vai um relatório respaldando e dizendo que eles não podem ser avaliados da mesma forma que os outros alunos respondem do jeito deles, mas a escrita e leitura é zero. Passo o mesmo conteúdo, mas com atividades diferentes, adaptadas. (Rizete, Relato, 2023).

Anoto tudo o que eu posso sobre as aulas, tenho meu caderno. Para os alunos especiais eu faço um relatório que eu chamo de relatório crítico, porque tudo eu coloco, faltas, documentação, tenho fichas de cada um, vou fazendo as minhas anotações. E seguimos o calendário da escola. Para os alunos que não tem deficiência eu faço um provão com tudo que trabalhamos, é mais fácil de dar notas. Já os alunos especiais eu faço por meio dos relatórios, que eu transformo em notas, tenho uma ficha de avaliação com itens para verificar o desenvolvimento deles. (Rosa, Relato, 2023).

Pinto et.al (2017), citando Perrenoud (1999), afirma que a avaliação requer uma abordagem diferenciada e sensível às necessidades individuais dos educandos, destacando que atitudes como reexplicação, desaceleração do ritmo, voltar para trás ou adotar um modo mais concreto de exposição são fundamentais para viabilizar uma avaliação justa e eficaz. Essa diferenciação no ensino é essencial para atender os educandos com deficiência.

As práticas das educadoras Rizete e Rosa ilustram a implementação desses princípios. Rizete, ao enfatizar a avaliação conjunta e diferenciada, reconhece a importância de adaptar atividades e observar o progresso dos educandos com deficiência ao longo do ano. Ela valoriza a colaboração com a coordenação e o Atendimento Educacional Especializado para determinar a progressão dos educandos.

Por sua vez, a educadora Rosa adota uma abordagem que inclui a elaboração de relatórios detalhados e o uso de uma ficha de avaliação específica para educandos com deficiência. Sua prática reflete o compromisso com o desenvolvimento dos educandos, reconhecendo a importância de uma avaliação individualizada e baseada em evidências.

Essas práticas destacam a necessidade de uma avaliação inclusiva que considere as características e necessidades individuais dos educandos com deficiência, em consonância com os princípios de diferenciação e inclusão propostos por Perrenoud.

Investigou-se também o acompanhamento, a condução e a avaliação dos jovens e adultos com deficiência, especialmente quando realizado em conjunto com outros educadores. Nesse sentido, as educadoras Ana e Amanda, que atuam no Atendimento Educacional Especializado, e a Coordenadora pedagógica destacam que:

Quando precisamos passar um aluno de uma etapa para outra é sempre muito conversado para não prejudicar o aluno. (Ana, Relato, 2023).

Temos o relatório como base no que desenvolvemos com eles, no dia a dia vamos observando e depois discorremos no relatório, colocamos as nossas observações, a identificação, as habilidades cognitivas, de sociabilidade, motora, a evolução, se ele está apto para avançar, se a aprendizagem dele vai acompanhar o processo. Alguns alunos especiais nós observamos outras capacidades, se ela já consegue desenvolver algumas atividades, coordenação motora, interação. (Amanda, Relato, 2023).

Para a coordenadora pedagógica a avaliação do aluno deve ocorrer em conjunto, para identificar as possibilidades de avanço e desafios.

Estávamos em dúvida em relação a uns dois alunos, ainda vamos sentar pra decidir se ele tem condições de avançar por conta de um TDH que ele tem, temos a preocupação de avançar os alunos e ele retroceder, por serem muitos professores e ser muito impactante para eles. (Cátia, Relato, 2023).

As falas das educadoras no AEE complementam o contexto sobre a avaliação e progressão dos educandos com deficiência. A educadora Ana enfatiza o cuidado e a importância das conversas para decidir sobre a progressão dos educandos, demonstrando um processo colaborativo e centrado no bem-estar deste.

Por outro lado, Amanda destaca a utilização do relatório como base para avaliação, onde são registradas observações diárias sobre as habilidades cognitivas, sociais, motoras e a evolução do educando. Ela ressalta a importância de considerar outras capacidades além das acadêmicas, como a coordenação motora e a interação, na avaliação do progresso.

Portanto, as falas das educadoras no AEE destacam a necessidade de uma avaliação abrangente e individualizada, que leve em conta diversas dimensões do desenvolvimento do jovem ou adulto com deficiência, visando garantir uma progressão educacional que atenda às suas necessidades específicas.

Outro aspecto interessante abordado pela educadora Amanda se destacou em relação a avaliação foi sobre a terminalidade dos educandos nos estudos.

Questão da terminalidade, o aluno não pode ficar a vida inteira na escola, precisamos criar um mecanismo para que ele saia, é observar o aluno a partir do que ele consegue desenvolver, se ele já escreve, se reconhece as cores, são coisas que dá pra colocar no relatório dele para determinar a terminalidade dele na escola, não há um padrão, cada aluno tem seu ritmo de aprendizagem e contexto, então temos as dificuldades do tempo, da falta de assiduidade e que prejudica a terminalidade do aluno, então é algo que precisa ser debatido. (Amanda, Relato, 2023).

A educadora no AEE enfatiza a necessidade de considerar as habilidades e o desenvolvimento individual de cada educando com deficiência ao determinar sua terminalidade na escola. Ela destaca a importância de observar o que o educando é capaz de fazer, como sua habilidade de escrever e reconhecer cores, e utilizar essas informações para informar o processo de determinação da terminalidade.

Ao mencionar que não há um padrão único e que cada educando tem seu próprio ritmo de aprendizagem e contexto, a educadora no AEE ressalta a necessidade de uma abordagem personalizada e sensível à diversidade e especificidades dos educandos. Ela sugere que o processo de determinação da terminalidade deve ser baseado em uma avaliação holística, considerando não apenas o desempenho acadêmico, mas também as habilidades funcionais e adaptativas.

4.3 DESAFIOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA NA EJA

Neste subcapítulo, buscaremos trazer um panorama os principais desafios na inclusão escolar e nas práticas pedagógicas junto a educandos com deficiência na EJA, como ocorrem, motivações, quais principais considerações, percalços e atitudes que tem sido concretizada, utilizando autores referências no que diz respeito às práticas pedagógicas de inclusão escolar. Para construção desse diálogo foram abordados pontos referentes aos desafios na relação ente família escola, das dificuldades de aprendizagem, formação continuada de educadores, de estrutura e recursos.

Entende-se que compreensão desses desafios é essencial para o desenvolvimento de políticas e práticas eficazes que garantam que a inclusão escolar na EJA seja uma realidade próxima e significativa.

Diante disso, entende-se a inclusão escolar como sendo um dos princípios fundamentais da educação na atualidade e desempenha um papel importantíssimo na promoção da igualdade e da justiça social.

Entretanto, a implementação eficaz da inclusão, especialmente na Educação de Jovens e Adultos, apresenta uma série de desafios que precisam ser abordados para garantir que todos os educandos, independentemente de suas deficiências, tenham acesso a uma educação de qualidade. Por isso, este capítulo se propõe a explorar os desafios enfrentados nas práticas pedagógicas junto a educandos com deficiência na EJA.

A inclusão escolar na Educação de Jovens e Adultos no Brasil enfrenta diversos desafios e barreiras educacionais, que vão desde a falta de acessibilidade, a capacitação insuficiente de educadores, ausência de comunicação, que dificultam o pleno acesso desses educandos à educação.

Ademais, embora existam leis e políticas de inclusão, sua implementação efetiva nos níveis estadual e municipal ainda é um desafio, levando a lacunas na oferta de atividades. Além disso, educandos com deficiência enfrentam desafios sociais, como o estigma e a falta de apoio da comunidade como um todo. Os educadores enfrentam uma série de desafios ao trabalhar com educandos com deficiência, especialmente na busca da inclusão escolar.

De acordo, com a pesquisa de Araújo et al. (2019), em suas observações, foi notado os educadores se sentem desafiados ao ensinar educandos com deficiência e buscam meios para melhorar seu trabalho, como participar de cursos e adotar novas metodologias. É importante que os educadores reconheçam suas dificuldades e não se sintam incapazes ao enfrentar essa nova realidade.

- Relação família e escola

Em consonância com Araújo et al. (2019) as educadoras de turma e a coordenadora pedagógica apresentam como um dos maiores desafios, a comunicação com os pais, destacando a ausência ou superproteção dos familiares para com os sujeitos com deficiência:

Parece que eles são jogados aqui, como se aquelas 4 horas fosse apenas uma forma da família ter aquele tempo livre, como se o professor tivesse que fazer tudo. Se eles tivessem sido preparados desde a pré-escola, tivessem tido o suporte da família eles provavelmente já estariam alfabetizados. Apenas 4 horas na escola não é suficiente mesmo com o trabalho diferenciado. A família só aparece no dia do Plantão, marcamos reunião e ele não vem, e eles só querem saber que o aluno seja aprovado. Notamos a diferença dos alunos dos pais presentes e ausentes, os alunos com os pais presentes desenvolvem mais. (Rizete, Relato, 2023).

A família vem no plantão pedagógico, mas não estimula o aluno em casa, não tem essa autonomia em o que acaba dificultando nosso trabalho, tem uma aluna que está perdendo o movimento das mãos, pois não é estimulada a fazer tarefas básicas. Fazemos café para família para ter esse contato e troca de experiência entre famílias. (Rosa, Relato, 2023).

Outra questão é que o atendimento deve ser no contraturno, mas quando ocorrem os pais não trazem os alunos. Dessa forma, temos que fazer o atendimento no horário de aula. Fizemos esse ano o café com a família dos alunos com deficiência para conversarmos e darmos voz a esses familiares para estreitar a relação da escola com a família e não tivemos um retorno significativo. Tem a questão de que muitas famílias superprotegem o aluno e não deixam ter o desenvolvimento, tratam como criança não acredita no desenvolvimento deles e não dão condições para ele evoluir. (Amanda, Relato, 2023).

Família é quase nula na escola, eles não vêm saber como está sendo, só vem quando a gente chama, fizemos um trabalho esse ano e decidimos envolver a família, conhecer a rotina dos alunos em casa, se vieram cinco foi muito, seria muito bom se todos tivessem vindo. (Cátia, Relato, 2023).

O Pouco tempo que eles estão aqui na escola, é o tempo que os professores têm pra tirar alguma coisa deles, isso é uma coisa que deveria ser adaptada para os nossos alunos com deficiência, o AEE, no mesmo turno, por que pela legislação deveria ser no contraturno, mas aqui nós não fazemos assim, porque se nós formos fazer como está na lei nenhum vai ser atendido, porque eles não vêm, dez se vier um é muito. (Cátia, Relato, 2023).

As informações demonstram que as práticas pedagógicas junto a educandos com deficiência na EJA em uma escola de Macapá enfrentam diversos desafios relacionados à interação com as famílias. Há uma falta de envolvimento e apoio por parte dos familiares, com relatos de ausência em reuniões, falta de estímulo em casa e dificuldade em compreender as necessidades e potencialidades dos educandos.

De modo, que os desafios relacionados à falta de envolvimento familiar demandam uma abordagem integral e colaborativa que considere não apenas os aspectos pedagógicos, mas também as questões relacionadas à comunicação e engajamento dos pais. Essa abordagem centrada no educando é essencial para promover uma educação inclusiva e garantir que todos tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial na EJA.

As práticas adotadas pela escola visam enfrentar os desafios na relação com as famílias dos educandos com deficiência. O café com as famílias e os atendimentos durante o horário de aula demonstram uma abordagem proativa, buscando envolver os pais e adaptar os serviços às necessidades locais. Essas ações refletem o compromisso da escola, considerando as particularidades de cada educando e sua família.

É evidente que essa relação precisa acontecer, a relação família e escola têm um objetivo em comum que é a formação integral do educando. Em busca desse objetivo, família e escola não devem desempenhar o papel de rivais e nem se engajar em um processo de culpabilização.

É preciso estabelecer caminhos para o diálogo, em busca da construção da parceria. Fazer da família uma parceira é um dos desafios a ser enfrentado pelos profissionais da escola. (Rodrigues, 2021).

A escola precisa se preocupar em fornecer para os familiares dos educandos a possibilidade de estarem inseridos no processo educacional dos seus filhos, em uma relação de proximidade e participação efetiva, considerando a importância destes para condução de uma prática pedagógica significativa aos educandos, de modo que eles se sintam parte, e entendam a necessidade de estarem presentes naquele ambiente, não numa relação vertical, mas horizontal, haja vista que conforme exposto por Rodrigues (2021) a inclusão escolar como processo que requer a colaboração entre todos aqueles envolvidos de forma direta e indireta na escolarização do educando com deficiência.

Entre outros aspectos, a relação entre a escola e os familiares requer atenção e problematização, É imprescindível entender que a o processo educacional desses educandos não se dá somente na escola, mas em casa, pois é o primeiro lugar de aprendizagem, de modo que as ações desenvolvidas junto a esses educandos em casa impactam o desenvolvimento da prática pedagógica na escola, conforme vimos na fala de Amanda, evidenciando que algumas famílias não buscam desenvolver os filhos em casa pela crença de que eles não têm capacidade de desenvolvimento. Haja vista e que um trabalho pode ser desenvolvido na escola e não ter continuidade em casa.

Nesse sentido, entende-se que ao trabalharem juntas, a escola e a família potencializam o aprendizado do educando, complementando-se mutuamente. Essa colaboração é fundamental para proporcionar uma educação mais eficaz e completa, beneficiando o desenvolvimento do educando, tendo em conta que a escola é o segundo ambiente depois da família em que o sujeito convive a maior parte e seu tempo, conforme exposto por (Rodrigues, 2021, p.8 apud Silva, 2015) “a ligação da família com a escola potencializa o processo de ensino e aprendizagem do educando, na etapa educacional. A escola complementa as ações da família e vice-versa”.

- Dificuldades de Aprendizagem

Outros desafios apontados pelas educadoras dizem respeito a dificuldade na alfabetização dos educandos na EJA, sobretudo os educandos com deficiência. Conforme apresentam os relatos:

Você trabalha hoje e amanhã tem que trabalhar tudo novamente, pois eles não lembram. Na realidade quando esses alunos vêm pra escola a intenção é socializá-los, tentar com que eles aprendam, mas não há cobrança como com os outros alunos. Nem posso. A gente espera que eles avancem dentro das possibilidades deles. Não esperamos que um aluno com déficit de aprendizagem esteja lendo no final do ano, mesmo que tentemos alcançar esse objetivo. (Rizete, Relato, 2023).

Eu digo assim, é muito mais fácil você alfabetizar e fazer uma criança ler do que um adulto de 30/40 anos, pois aquela criança está ali só para aprender, não tem responsabilidades como o adulto que tem a família, o trabalho, as responsabilidades da vida. Eu uso muitos materiais para fazê-los aprenderem, eu uso jogo de caça palavras, juntar sílabas, mostrar figuras com palavras. (Rosa, Relato, 2023).

As entrevistadas evidenciam que enfrentam desafios significativos ao lidar com a alfabetização de educandos na EJA, especialmente, aqueles com deficiência, destacando a dificuldade de retenção do aprendizado, principalmente entre os adultos. A primeira educadora menciona a complexidade de alfabetizar educandos mais velhos, enfatizando que o objetivo principal é a socialização e o progresso dentro das capacidades individuais, sem expectativas excessivas de alcançar o mesmo nível de desempenho que educandos sem deficiência. Ao passo que a segunda ressalta a diferença entre alfabetizar crianças e adultos, enfatizando as responsabilidades adicionais que os adultos têm e a necessidade de utilizar uma variedade de materiais e métodos para promover a aprendizagem.

Nesse sentido, pode-se perceber duas questões, a primeira em relação à Rizete, que evidencia traços que representam uma visão muito estigmatizada do educando com deficiência, isso reflete ainda uma perspectiva de limitação, práticas que por vezes estão relacionadas a historicidade de marginalização e lacunas no seu processo educacional, o educando com deficiência na EJA, nesse sentido, tem uma dupla lacuna e barreira a ser enfrentada.

Além disso, ressalta-se que o ensino apresentado a jovens e adultos com deficiência é por vezes desconexo e limitado, pautado em metodologias e práticas que caracterizam um ensino infantilizado que não os motiva ou não está adequado com a maneira mais facilitadora para o seu aprendizado, no entanto, por serem pessoas com deficiência acabam tendo esses estigmas mais fortes, muitas das vezes até reproduzidos inconscientemente devido ao preconceito estrutural.

Nesta perspectiva, um estudo desenvolvido por Figueiredo (2021), reflete a necessidade de que não deve ser cometido o erro de infantilizar a educação na EJA, confundindo a forma de alfabetizar jovens e adultos com a mesma forma de alfabetizar educandos da Educação Infantil ou Ensino Fundamental, haja vista que são sujeitos diferentes, em tempos diferentes, com mentalidades diferentes e assim precisam de enfoques a partir de tais perspectivas.

De modo, que segundo pesquisas já realizadas, como a de Ribas (2013) evidencia-se que um dos motivos que leva o educando a evadir da EJA, sendo novamente excluído, é a metodologia utilizada pelo educador em sala de aula. Em função da escassa formação recebida, os educadores utilizam os mesmos métodos de alfabetizações utilizados com as crianças.

A segunda análise, que se pode inferir é a que perpassa a fala de Rosa, no que diz respeito à necessidade de olha-los com a intencionalidade de práticas para além do não: “não sabem, não conhecem e não podem”, mas buscar metodologias específicas que faça sentido e potencialize seus aprendizados, encontrando uma forma e uma metodologia específica que os atenda, conforme mencionado por Naujorks (2010) ao ressaltar que a escola enfrenta o desafio de aprimorar o processo de ensino-aprendizagem, buscando reduzir a exclusão, apontando que as demandas, dificuldades e responsabilidades diárias podem e devem impulsionar mudanças e inovações nas práticas pedagógicas, desafiando visões preconceituosas que relegam os educandos com deficiência a um estado de "não saber".

Os relatos das educadoras podem ser associado a concepção de modelo caritativo, uma vez que segundo Bock e Nuernberg (2018, p. 2), nesse modelo: “[...] pessoas com deficiência são menos desafiadas nas tarefas cotidianas por alguns profissionais, e estes tendem a agir de maneira superprotetora.” Na fala da entrevistada é falado que não espera que alguns educandos consigam desenvolver a leitura e a escrita.

Essa concepção também é ressaltada no tópico anterior com relação aos pais que desacreditam no potencial de seus filhos e agem de maneira superprotetora, impedindo a autonomia e independência. Essa concepção contradiz questões relativas à inclusão escolar, perpetuado, em relação a aprendizado desses educandos visão estigmatizada como geralmente acontece com a maioria dos jovens e adultos com deficiência.

- Formação continuada

Outro desafio apontado pelas educadoras diz respeito aos desafios de uma formação contínua para sua prática pedagógica. Conforme apresentam os relatos:

A SEED vem ministrar palestra sobre o tema. Ano passado (2022) teve uma palestra. E essas formações acontecem uma vez no ano, cerca de duas horas e uma hora e meia. Curso sobre nunca teve. Para melhorar a formação continuada sobre a inclusão penso que as autoridades e os órgãos competentes devem ser mais presentes e darem mais suporte. Não é o professor que se vire. Quando você coloca um aluno na escola tem que fazer toda uma logística do que vai ser necessário, pois não é jogá-lo do nada. (Rizete, Relato, 2023).

Sobre a formação continuada tivemos apenas uma palestra esse ano, onde a palestrante que estava em fase final de doutorado foi apresentar a sua tese e a duração foi de duas horas. Por isso busco por conta própria informações a respeito da temática. (Rosa, Relato, 2023).

A formação continuada deve fazer parte da vida do professor, infelizmente a gente tem que tirar do bolso. Estou na fase de aposentadoria já, mas o professor tem que estar em busca de melhorar a sua prática pedagógica, pois é ela que faz a diferença na sala de aula, então discutir e refletir sobre esses assuntos você consegue mudar, se você não mudar fica ali naquela coisa tradicional. (Amanda, Relato, 2023).

De vez em quando nós temos alguns convites dos centros para alguma programação, mas o dia a dia do professor é corrido. Como é que vai participar de uma formação? Tem a questão da busca, somos muito parados, temos muita resistência de alguns professores, principalmente terceira e quarta etapa em buscar essa capacitação para trabalhar com esses alunos especiais, por ter na sala, pelo trabalho, por ter que adaptar o material, mas é muito importante. O professor da EJA precisa estar em constante formação. (Cátia, Relato, 2023).

O relato das educadoras apontam uma crítica à formação continuada realizada por parte da Secretaria de Educação, destacando que essas formações são insuficientes para colaborar com a realidade das práticas pedagógicas junto aos alunos com deficiência na EJA.

Demonstra-se, portanto, que embora a secretaria se faça presente uma vez ao ano, ou seja, com baixa frequência, o tempo de formação é curto, poucas horas que não são capazes de explorar as complexidades que envolvem a inclusão escolar na EJA e as práticas do educador. Essa formação acaba sendo desvinculada da realidade em que a escola está inserida, sendo ofertadas por muitos de profissionais que não estão mais nas salas de aula ou que se dedicaram à sua formação sem a atrelar a prática, esses que muitas vezes não viveram a experiência educativa nas modalidades da Educação Especial e na EJA.

Nesse sentido, percebe-se uma formação mecanizada, como mencionada por Freire (1996), que acontece apenas por ser uma obrigação por parte do Estado. Destaca-se também que essa esporadicidade e descontextualização na formação continuada advinda da secretaria, faz com que seja necessário que os professores acabem por buscar por iniciativa própria a sua formação, realizando cursos atrelados ao mercado financeiro, a busca pelo lucro, sem ter necessariamente um compromisso para com a formação de educadores para o desenvolvimento dos educandos.

Diante de tudo isso, mostra-se a necessidade, conforme destaca Libâneo (2021), das escolas, principalmente da equipe gestora e da secretaria estadual de educação, buscar pela garantia das condições de desenvolvimento contínuo dos educadores, por meio, primeiramente, de condições de trabalho que possam contribuir para que o educador exercite a sua formação, tais quais: inclusão de horas remuneradas para reuniões, diminuição da sobrecarga de trabalho, quantidade de turmas, alunos e turnos de trabalho, por exemplo.

A formação continuada pode-se dar por cursos extensivos, oficinas, por meio de uma parceria colaborativa, e que não venha com a proposta de um ensino como "receita de bolo", mas que gere reflexões críticas e compartilhamentos de experiências que enriquecem, retomem a esperança e a força de vontade do educador, buscando por novas técnicas para atender a diversidade de seus educandos a partir de suas especificidades.

É preciso desenvolver na escola um ambiente propício para o aprendizado, isso inclui os professores e profissionais que desempenham um papel significativo na construção do ensino dos alunos com deficiência, nesse sentido, a formação continuada aparece como uma ferramenta, mas que precisa ser utilizada a partir da perspectiva de Freire para que haja eficácia, a formação continuada não está ligada apenas a uma opção para suprir lacunas, mas deve ser um processo a partir da consciência do “Inacabamento” e que a prática “se faz e se refaz” no decurso do tempo, nas mudanças estruturais, nas mudanças profissionais etc., e isso requer um diálogo, um debate, uma união entre as partes para atualização e assim, construir caminhos para trabalhar frente às dificuldades.

Os professores, coordenadores, gestores, todos que participam e colaboram para as práticas pedagógicas precisam ter a reflexão da importância da formação continuada frente às adversidades, engajando-se em grupos, em projetos, na luta, no debate pelo direito à educação desses educandos.

De modo, também que os órgãos governamentais precisam fomentar essa concepção através de políticas e diretrizes de formação continuada que atenda a necessidade do contexto escolar, que sejam feitas abordando aspectos pertinentes àquela realidade, alinhadas as especificidades daquele público, que precisam urgentemente ter sua história valorizada, entendida, seja em estudos e discussões, entendemos que assim, o desenvolvimento das práticas pedagógicas junto a alunos com deficiência será mais efetiva na promoção da inclusão escolar.

Portanto, a formação continuada de educadores desempenha um papel crucial na promoção da inclusão, mas a falta dela é uma realidade persistente, sendo assim, a inclusão escolar na EJA requer abordagens abrangentes que abordem questões educacionais, políticas, de formação de educadores e sociais para garantir uma educação inclusiva e equitativa.

- Condições estruturais

Lopes e Lino (2021, p.7) citam Silva, Lopes e Lino (2018), na seguinte afirmação:

“Dentre outros empecilhos que dificultam e surgem durante o processo, não podemos deixar de destacar que os poucos investimentos em educação, e os recentes cortes de recursos, afetam em especial as modalidades que atendem ao público historicamente excluído da escolarização, a saber, a EJA e a Educação Especial, entre outras, configurando um intenso retrocesso nas políticas públicas educacionais.”

A realidade das condições de trabalho estruturais e financeiras da escola foi apontada pelas entrevistadas a partir das seguintes questões:

A estrutura é deficitária. Coloca-se o aluno, não cobra da família e nem dá um suporte. Gastamos bastante com as atividades diárias do aluno, mas é um compromisso do professor, pois se não buscar por si mesmo os alunos ficam ali. Lápis de cor, papel, tudo é comprado por mim. Eu arco com todas as atividades. A escola também ganha poucos recursos porque são poucos alunos. (Rizete, Relato, 2023).

São precárias as condições estruturais. O forro está caindo, não tem quadra, o auditório está interditado. Não temos espaços para fazer a culminância dos nossos projetos. (Rosa, Relato, 2023).

O maior desafio é a falta de material, a secretaria de educação nunca mais ofertou formações temos que buscar por conta própria, nossos jogos estão obsoletos não são adequados para os alunos, temos que tirar do nosso bolso para fazer alguma atividade diferenciada, a escola praticamente não ajuda nos custos e os eletrônicos que tinham não funcionam mais. Faz alguns anos que estamos trabalhando no vermelho, não veio mais material do MEC. (Ana, Relato, 2023).

Os desafios são diários, organizamos o material e muitas vezes o aluno não vem, o que dificulta o processo, pois precisa ser contínuo. Os recursos são limitados, temos que usar a criatividade. Os jogos são repetitivos. (Amanda, Relato, 2023).

Recurso, currículo, que deveria ser outro, esse não funciona para EJA, os resultados são ínfimos, a estrutura precária, nós não temos salas adequadas, estruturas e nem recursos, e os nossos recursos ainda veem conforme o quantitativo de alunos, e a quantidade desabou, o que diminuiu ainda mais os nossos recursos. Os nossos alunos com deficiência deu 15 anos nas outras escolas já estão mandando em frente e a maioria vem para cá, recebemos muitos alunos nessa condição e o trabalho fica muito difícil porque não temos uma equipe multidisciplinar, nós precisamos de psicólogos, terapeutas pra trabalhar com esses alunos. (Cátia, Relato, 2023).

No contexto educacional apresentado pelas educadoras e pela coordenadora, emergem desafios significativos que permeiam o ambiente escolar. Rizete expressa à sobrecarga financeira ao custear materiais e recursos necessários para as atividades dos educandos. Já a educadora Rosa destaca as condições precárias da infraestrutura física, com ausência de espaços apropriados para projetos e eventos.

A falta de suporte da Secretaria de Educação é ressaltada por Ana, que aponta a obsolescência dos materiais didáticos e a escassez de formações. Por sua vez, Amanda aborda a inadequação do currículo para a EJA, a carência de recursos humanos, e a ausência de uma equipe multidisciplinar para atender educandos com deficiência. Essas questões refletem um cenário desafiador, onde a falta de recursos e suporte compromete diretamente a qualidade da educação, exigindo soluções urgentes para garantir um ambiente propício ao aprendizado e desenvolvimento dos educandos.

A coordenadora corrobora com a fala das educadoras sobre os desafios estruturais da escola, incluindo a inadequação do currículo para a EJA, resultados acadêmicos insuficientes, precariedade da infraestrutura física, falta de recursos materiais e diminuição de recursos devido à queda no número de educandos.

Ela destaca também a chegada de muitos educandos com deficiência de outras escolas, evidenciando a necessidade de uma equipe multidisciplinar, como psicólogos e terapeutas para atender às necessidades desses educandos.

Desse modo, fica evidente que os escassos investimentos em educação prejudicam principalmente a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial, agravando a exclusão histórica desses grupos e representando um retrocesso nas políticas públicas educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo investigou as práticas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem de educandos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos em uma escola pública de Macapá, visando compreender como essas práticas foram implementadas e os impactos resultantes nesse contexto educacional e na vida dos educandos.

Neste estudo, foi possível examinar não apenas a relação entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial, e destacar a importância e os caminhos para a inclusão escolar, mas identificar e analisar as práticas pedagógicas adotadas por educadores junto a jovens e adultos com deficiência no Ensino Fundamental Anos Iniciais.

Por intermédio de uma pesquisa bibliográfica e estudo de caso a partir da técnica da entrevista semiestruturada respondida por educadoras da 1º e 2º etapa, educadoras no AEE, e pela coordenadora pedagógica de uma escola direcionada exclusivamente à EJA, foi possível identificar que as práticas pedagógicas (que envolvem planejamento, prática e avaliação) realizadas ao longo do ano letivo, têm uma relação direta com um conjunto de fatores externos e subjetivos, ou seja, esses fatores exercem um impacto na identidade docente, no ensino e aprendizado dos educandos, e concomitantemente na inclusão escolar.

Como fatores externos, ressalta-se a formação inicial e continuada, remuneração e as condições de trabalho a qual envolvem estrutura física da escola e disposição de recursos didáticos, relacionando-se diretamente a valorização do educador.

Os fatores subjetivos, por sua vez, referem-se ao compromisso do educador para com o ensino e aprendizagem de seu educando, nesse sentido pode-se citar os saberes mencionados por Freire, como de apreensão da realidade, risco e aceitação do novo, respeito a autonomia do educando, pesquisa/ estudo para desenvolvimento da prática e reflexão sobre essa prática.

Diante disso, a partir dos dados recolhidos nessa pesquisa, percebeu-se que são muitos os estigmas relacionados a educação de jovens e adultos com deficiência, muitas vezes pautado na descrença no seu desenvolvimento, e em virtude disso, adota-se de grande flexibilização nas atividades e preferência para aquelas consideradas simples, desafiando menos esses sujeitos, a partir de uma visão pautada apenas na deficiência, e não na integralidade dos educandos com deficiência.

A concepção assistencialista e o modelo médico foram identificados em alguns relatos das entrevistadas, relacionando-se com a ausência de disciplinas que abordassem a Educação Especial e a Inclusão Escolar durante a Formação Inicial destas educadoras, conforme mencionado por elas, bem como, a insuficiência do processo de formação continuada, acontecendo de forma superficial e esporádica, sem preocupação com a realidade do educando.

Ao longo da investigação, constatou-se que as atividades pedagógicas realizadas ao longo do ano letivo, na escola lócus desta investigação, foram planejadas com base nas necessidades individuais dos educandos com deficiência na EJA, sem contribuições do Projeto Político Pedagógico, considerado defasado pelos educadores. Observou-se também o reconhecimento da necessidade de se realizar vários planos de aula, adaptando o conteúdo às especificidades dos educandos.

Algumas lacunas foram evidenciadas na implementação dessas atividades, especialmente no que diz respeito à adaptação e diversificação dos métodos de ensino, como os reduzidos recursos didáticos pedagógicos para a realização de atividades mais lúdicas e significativas junto a esse público; e dentre os recursos disponíveis, poucos correspondentes a faixa etária do público da EJA, sendo mais direcionados para crianças.

Dentre outras lacunas apontadas, têm-se a estrutura da escola, visto que a maioria dos seus espaços foram considerados impossibilitados para uso, sendo esse, um dos principais fatores de impedimento - conforme apontado pelas entrevistadas - na concretização das ações educativas ao longo do ano letivo, como projetos, oficinas e nas próprias práticas pedagógicas diárias.

Nesse sentido, destaca-se nos relatos como um grande desafio, o alto índice de evasão dos educandos, o que é usado como justificativa para o baixo orçamento direcionado à escola, uma vez que a evasão impacta diretamente nos recursos direcionados ao desenvolvimento de atividades, visto que, esses recursos são repassados conforme a presença do número de educandos que estão matriculados e frequentam a instituição.

Diante disso, compreende-se também que a metodologia do educador impacta na permanência dos educandos na EJA, e uma vez que desconexas a sua realidade passam a desinteressar os educandos, acentua-se o fenômeno da evasão, visualizando-se, portanto, uma interligação entre as práticas pedagógicas e a desistência dos educandos no andamento em seus estudos na EJA. Nesse sentido, visualiza-se nas práticas pedagógicas bem desenvolvidas, que busquem a participação do educando, que sejam acolhedoras um papel fundamental no redirecionamento dessa realidade, contribuindo na permanência dos educandos com e sem deficiência na educação de jovens e adultos.

Ressalta-se o papel de todos como agentes responsáveis pela garantia do acesso e da inclusão escolar na EJA, por meio de um trabalho reflexivo, crítico e participante na elaboração dos planejamentos, prática e avaliação, com o intuito de impedir que os educandos descreditem no ensino e desistam de sua formação.

O exercício compromissado de um educar que é atento a realidade do educando, que é empático, acolhedor, que cria possibilidades para o aprendizado de todos os educandos, seja por meio do desenho universal ou da adaptação das atividades, que entende a importância da parceria colaborativa para a busca de uma aprendizagem mais significativa aproxima os educandos e incentiva a permanecerem no seu processo de escolarização.

Entretanto, é importante destacar a importância da organização da gestão da escola para a prática pedagógica do educador, estando atento e colaborando no seu planejamento, buscando pela capacitação desses profissionais, administrando os recursos financeiros, dentre outras formas, visto que, uma desordem nesse processo impacta no estímulo do educador em realizar as suas atividades.

É necessário, portanto, para uma aproximação a práticas pedagógicas efetivas, que haja uma parceria colaborativa entre os que contribuem no processo de ensino-aprendizagem, sendo eles, os educadores de turma, os educadores no AEE, a coordenação e família.

Nos relatos foi possível perceber que há uma grande lacuna nessa colaboração, visto que foi evidenciado a falta de parceria entre escola e a família, à medida que muitos pais e responsáveis foram descritos como ausentes nas reuniões e desinteressados no desenvolvimento de seus educandos.

Além disso, as entrevistadas destacaram que os familiares não buscam estabelecer uma comunicação com a escola, não sugerindo e nem participando, por vezes, realizando o próximo inverso, retrocedendo o trabalho desenvolvido na escola ao não exercitar em casa o que foi aprendido, impedindo a autonomia dos educandos, desacreditando de suas potencialidades.

Quanto à construção coletiva entre as educadoras de turma e as educadoras no AEE, conforme relataram, acontece diariamente e desde o início do ano quando fazem o planejamento anual, estabelecem um diálogo sobre as dificuldades dos educandos, o seu avanço, avaliam juntos o desenvolvimento do educando, decidindo em conjunto a sua permanência na etapa ou o seu avanço para a seguinte.

Quanto ao processo de avaliação, foi relatado que ocorre de forma diferenciada para os educandos com deficiência, acontecendo de maneira processual por meio de portfólios que descrevem o desenvolvimento integral do educando, onde são guardadas as atividades, e feitos os apontamentos para análise do seu desenvolvimento ao longo do ano letivo. Além disso, além dos aspectos cognitivos também é pontuada a socialização desses educandos com os demais.

Para além dos desafios apontados ao longo desta investigação, destaca-se que as educadoras entrevistadas demonstraram grande preocupação e busca pela formação e socialização desses sujeitos, destacando também facilitadores de sua prática pedagógica junto a educandos com deficiência, tais quais: a relação colaborativa entre as educadoras de turma e as educadoras no AEE, e a boa relação entre os educandos, estabelecendo-se uma rede de apoio entre eles, observado por meio das falas das educadoras, e visualizando como esse bom conviver entre eles uma consequência das práticas de acolhimento das educadoras.

É importante ressaltar que o presente estudo possui algumas limitações, como a falta de dados longitudinais e a amostra restrita a uma única escola. No entanto, os achados destacam a necessidade de romper com o histórico de marginalização e o preconceito na educação de jovens e adultos e de pessoas com deficiência e superar o estigma de que pessoas com deficiência e pessoas analfabetas não contribuem com a sociedade, de sujeitos incapazes e dependentes, que por serem excluídos qualquer ensino serve, invisibilizando-os como pessoas que possuem histórias, cultura e conhecimentos próprios.

Os resultados deste estudo indicam que práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes para educandos com deficiência na EJA são necessárias. Em suma, os educadores podem ser colaboradores da mudança, iniciando nas práticas pedagógicas, tocando a vida de educandos e sendo capazes de transformar essa realidade de desistência e descrença na educação das escolas. Espera-se que esses achados inspirem mudanças positivas na forma como a educação é oferecida a essa parcela da população estudantil, promovendo assim reflexões que enxerguem a inclusão escolar como alcançável e visualiza-se a urgência de se repensar e concretizar práticas para essa perspectiva.

Por fim, sugere-se que futuras pesquisas explorem mais a fundo o conceito de desenho universal, visto que se trata de uma proposta de planejamento, elaboração de recursos e estrutura física que são pensadas a partir da diversidade de pessoas, pessoas com e sem deficiência.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Ser professor reflexivo. In: ALARCÃO, Isabel (org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Portugal: Porto Editora, 1996.

AMAPÁ. **Plano Estadual de Educação do Estado do Amapá (PEE)**. Lei n. 1.907, de 24/06/2015. Amapá: GEA, 2015.

AMPARO, Matheus Augusto Mendes. **A infantilização do ensino na educação de jovens e adultos: uma análise no município de Presidente Prudente/SP**. São Paulo, 2013.

ARAÚJO, Genilda Mendonça de Souza *et al.* **Um olhar sobre os desafios na prática do professor na sala de Atendimento Educacional Especializado-AEE**. Anais VI CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/62809>. Acesso em: 12 de mar. 2024.

ARROYO, M. G. **Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BINS, K. L. G. **Adultos com deficiência intelectual incluídos na Educação de Jovens e Adultos: apontamentos necessários sobre adultez, inclusão e aprendizagem**. 2013. 108f. Tese (Doutorado em Educação)– Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

BOCK, G. L. K; NUERNBERG, A. H. 2018. **As concepções de deficiência e as Implicações nas práticas pedagógicas**. ANAIS do Congresso da Educação Básica – COEB, Florianópolis.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é o método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 5 out. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 05.10.1988. Brasília, 1988. Disponível em: <https://modeloinicial.com.br/lei/CF/constituicao-federal/art-208>. Acesso em: 5 out. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº. 2, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 15 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado para Deficiência Mental**. Brasília, 2006.

BRASIL. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA)**. Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.

BRASIL. Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**, modalidade Educação especial, Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. **Decreto Federal n. 7611**, de 17 de novembro de 2011.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei Federal n. 13.005 de 25/06/2014. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/9038>.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 15 fev. 2024.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 1, de 28 de maio de 2021. **Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC, 2021.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; MENDES, Enicéia Gonçalves. **História da Educação Especial**: em busca de um espaço na história da educação brasileira. UNESP/Bauru. 1995.

COSTA, C. B. **Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o mundo do trabalho: trajetória histórica de afirmação e negação de direito à educação**. Paidéia: Revista do Curso de Pedagogia da Universidade FUMEC, v. 10, n. 15, p. 59-83, 2013.

DANIELI, João Paulo. **Apontamentos históricos da educação de jovens e adultos e a importância do estágio em docência**. Anais IV CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/35852>. Acesso em: 27 fev. 2024.

DANTAS, D. C. L. **A inclusão de pessoas com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos (EJA)**: um estudo de caso. 2012. 288f. Tese (Doutorado em Educação)– Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

DICKMANN, I; DICKMANN, I. **Paulo Freire: método e didática**. v.2, Chapecó: Livrologia, 2020. (Coleção Paulo Freire, v. 3).

ELSAS, V. P. F. **EJA: entre a reprodução e a educação popular**. In: Congresso Internacional de Pedagogia Social, 2012, São Paulo. Proceedings online. Associação Brasileira de Educadores Sociais. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n4v2/37.pdf>.

ENS, Romilda Teodora; PRÁXIS EDUCATIVA, Marcielle Stiegler Ribas. **Formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos**: uma análise das Diretrizes Curriculares. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 127-152, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 22-01-24

FABRÍCIO, N.M.C; CANTOS, P.V.V. **Diagnóstico-intervenção-perspectivas**: atuação da escola inclusiva. Const. psicopedag. [On line], v.19, n.19, São Paulo, 2011.

FIGUEIREDO, Rayanne Letícia da Silva. **Educação de Jovens e Adultos: Formação dos professores com ênfase no Primeiro Segmento.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia)– Centro Universitário do Planalto Central Aparecido dos Santos. UNICEPLAC, Gama, DF, 2021.

FRANCO, M. A. S. **Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações.** Educ. Pesqui. São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, set. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022015000300601&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 de jan. 2024.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GIROTO, Claudia Regina Mosca (org.). **Educação inclusiva:** em foco a formação de professores. Marília: Oficina Universitária, 2016. Cap. 2. p. 33-58. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2016.978-85-7983-764-7.p33-58>. Acesso em: 22 de nov. 2023.

HAAS, C. **Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial:** a (re)invenção da articulação necessária entre as áreas. Educação. Santa Maria, v. 40, n. 2, p. 347-360, maio/ago. 2015.

KNOWLES, Ma2Q11colm S. **The modern Practice of Adult Education:** andragogy versus pedagogy. New York: Association Press, 1970.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola:** Teoria e Prática. 6. ed. Heccus, 2021.

LOPES, Giovana Cerqueira. LINO, Lucília Augusta. **Educação de jovens e adultos e educação especial no contexto da educação inclusiva:** confluências. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. ano 6, 5. ed., v. 3, p. 46-72. maio 2021. ISSN: 2448-0959. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/inclusivaconfluencias>. Acesso em: 22 de nov. 2023.

MAGALHÃES, R. de C. B. P.; SOARES, M. T. N. **Currículo escolar e deficiência:** contribuições a partir da pesquisa-ação colaborativo-crítica. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 46, n. 162, p. 1124–1147, 2016. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/3717>. Acesso em: 3 de jan.2024

MARASCHIN, Mariglei Severo; C. R. **Formação de professores e desenvolvimento profissional na EJA:** a investigação-ação como possibilidade de formação continuada. In: VI ANPED Sul, 2006, Santa Maria. VI ANPED Sul, 2006.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores para uma mudança educativa.** Porto Editora, 1999.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008^a.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

NAUJORKS, M. I. **Avaliação Educacional, inclusão escolar e representações sociais**. Revista de Educação Especial, v. 23, n. 38, set/dez. 2010.

NOGUEIRA, Marcela Fontão. **Educação Especial na EJA: análise do processo de construção da prática docente**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Especial)– Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

PACHECO, José. **Caminhos para inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PEDROSO, Cristina Cinto Araujo. **Os cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo e a formação do professor na perspectiva da Educação Inclusiva: o que indicam as matrizes curriculares**. In: POKER, Rosimar Bortolini; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira.

PEREIRA, M. F. R. **As práticas assistencialistas e a institucionalização da cultura do benefício**. Trajetos - Revista de História da UFC, v. 4, n. 8, p. 94-107, ago. 2006.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: T. A. Queiroz. Editor Ltda, EDUSP, 1984.

PINTO, F. R. M.; DO NASCIMENTO, R. M.; SOARES, A. C. S.; DA SILVA, R. M. G. **Avaliação da aprendizagem do aluno com deficiência na perspectiva da inclusão escolar**. Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, p. 1316–1334, 2017. DOI: 10.22633/rpge.v21.n.esp2.2017.10187.

Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10187>. Acesso em: 22 out. 2023.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. 2. ed. Rio de Janeiro: NAU/EDUR, 2014.

PLETSCH, M. D. **Educação Especial e inclusão escolar: políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem**. Poíesis Pedagógica, v. 12, n. 1, 2014. (no prelo).

RIBAS, M. S. **‘Ser professor’ na Educação de Jovens e Adultos: interfaces entre representações sociais de professores que atuam nessa modalidade de ensino na Rede Municipal de Curitiba e as políticas educacionais**. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013.

RIBEIRO, M. M. L. **Aspectos históricos da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. In: IV Congresso Nacional de Educação, 2017, João Pessoa. Anais do IV CONEDU. v. I, Campina Grande: Realize Editora, 2017.

RIBEIRO, Paulo Silvino. **Do que se trata a aculturação?**. Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/do-que-se-trata-aculturacao.htm>. Acesso em: 22 out. 2023.

- ROCHA, Leonor Paniago. **Políticas educacionais de inclusão escolar das pessoas com deficiência em periódico científico brasileiro (2008-2012)**. 2014. 188f. Tese (Doutorado em Educação)– Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Programa de Pós-Graduação e Educação. Mestrado e Doutorado e Educação, Goiânia, 2014.
- RODRIGUES, Bruno César dos Reis Rodrigues; PARANHOS, Ronés de Deus. **Concepções de Educação de Jovens e Adultos na Educação Escolar**: a importância de qualificar o direito à educação. EJA em debate, Santa Catarina, ano 11, n. 19, p. 82-103, jan./jun. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/3295/version/2484>. Acesso em: 01 jan. 2024.
- RODRIGUES, Maria Beatriz Blanco Santana. **A relação escola e família do aluno com deficiência**: um estudo exploratório. 2021. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal da Grande Dourados, Faculdade de Educação, Programa de PósGraduação em Educação, Dourados, MS, 2021.
- ROMÃO, José Eustáquio. **Sistemas municipais de educação**: a LDB e a educação no município. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2010.
- ROPOLI, Edilene Aparecida; MANTOAN, Maria Teresa Eglér; SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos; MACHADO, Rosângela. **A Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar**. A escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2010.
- SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Tradução: Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SANTOS, Eunice Lopes dos. **A EJA numa perspectiva de inclusão**. Produção didático Pedagógica. 2016. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_edespecial_uem_eunicelopesdossantos.pdf .Acesso em: 22 out. 2023.
- SASSAKI, R. K. **Terminologia Sobre Deficiência na era da Inclusão**. Revista Nacional de Reabilitação (Reação), v. 5, n. 24, 2002.
- SILVA, Cleidiane De Oliveira et al. **A evolução da Educação Especial no Brasil**: pontos e passos. Anais III CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/19803>
- SILVA, Adilson Florentino da. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**: deficiência física. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.
- SMELTER, R. W; RASCH, B. W; YUDEWITZ, G. J. **Thinking of inclusion for all special needs students? Better think again**. Phi Delta Kappan, 76(1), 35-38. 1994.
- SIEMS, M. E. R. **Educação de Jovens e Adultos com deficiência**: saberes e caminhos em construção. Educ. foco. Juiz de Fora, v. 16, n. 2, p. 61-79, set. 2011/fev. 2012.
- SILVA, L. G. dos S. **Educação Inclusiva**: práticas pedagógicas para uma escola sem exclusões. São Paulo: Paulinas, 2014.

SILVA, Osni Oliveira Noberto da. **Trabalho docente no atendimento educacional especializado**: uma análise dos municípios de uma região do Estado da Bahia. 2020. 331f. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade Federal da Bahia, Salvador.

SOARES, L. J. G. **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve **história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil**. Revista HISTEDBR, Campinas, n. 38, p. 49-59, jun. 2010.

TASSINARI, Ana Maria. **Formação e prática pedagógica de professores da EJA junto a estudantes com deficiência intelectual**. 2019. 157f. Tese (Doutorado em Educação Especial)– Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. UNESCO.

TEODORA ENS, R.; STIEGLER RIBAS, M. **Formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos**: uma análise das Diretrizes Curriculares. Práxis Educativa, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 127–152, 2014. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.10i1.0006. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/6106>. Acesso em: 22.out. de 2023.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e o Enquadramento da Ação** – Necessidades Educativas Especiais. Adaptado pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, Salamanca, 1994.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: 12 de jan. de 2024.

VICTOR, Sonia Lopes; VIEIRA, Alexandre Braga; OLIVEIRA, Ivone Martins de (org.). **Educação Especial inclusiva**: conceituações, medicalização e políticas. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017.

VIEIRA, Alexandre Braga. **Currículo e Educação Especial**: as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos. 2012. 3 2005. 327f. 2012. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade Federal Espírito Santo-UFES, Vitória.

VIEIRA, M. M. F.; ZOUAIN, D. M. **Pesquisa qualitativa em administração**: teoria e prática. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

VÓVIO, C. L. **Formação de Educadores de Jovens e Adultos**: a apropriação de saberes e práticas conectadas à docência. In: SOARES, L. (org.). *Convergência e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

APÊNDICE A: TERMO DE ANUÊNCIA DA DIREÇÃO DA ESCOLA

A Instituição _____ está
ciente e autoriza os pesquisadores/ acadêmicos _____,
_____ e _____
,do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP),
campus Marco Zero, para desenvolver o Trabalho de Pesquisa “Práticas Educativas para
Educandos com Deficiência na EJA: Estudo de Caso numa Escola no Município de
Macapá”, orientado pela Profa. Dra. Diana Regina.

Local e data

Assinatura com carimbo do/da diretor(a)

APÊNDICE B: ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS EDUCADORES DE TURMA

1. CARACTERIZAÇÃO PESSOAL

- Escolaridade e formação (com ano de conclusão da formação): Tempo de atuação/serviço:

2. QUESTÕES DO ÂMBITO DA PRÁTICA PROFISSIONAL (ENSINO E APRENDIZAGEM) DE EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA

- Como você elabora o seu plano de aula?
- Existe distinção do plano de aula para educandos com e sem deficiência?
- Você faz adaptações do conteúdo e das atividades curriculares para os educandos com deficiência? Se sim, como ocorre?
- Como você realiza a avaliação dos educandos com deficiência? E qual o instrumento utilizado?
- Como você avalia o desenvolvimento da aprendizagem do educando? Observou esse desenvolvimento nos educandos com deficiência durante o ano?
- O que você considera como maiores dificuldades na sua prática pedagógica junto aos educandos com deficiência?
- O que você considera como maior facilitador na sua prática pedagógica com os educandos com deficiência?
- Como você avalia as condições que a escola oferece para o desenvolvimento de seu trabalho pedagógico junto aos educandos com deficiência?
- Você tem acesso ao Projeto Político Pedagógico da escola? Ele foi rediscutido ao longo do ano letivo?
- Você se sente orientado pela coordenação para realizar um planejamento e uma prática em sala de aula junto aos educandos com deficiência?

3. QUESTÃO DE ÂMBITO DA INCLUSÃO ESCOLAR E DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

- Durante sua formação acadêmica você teve oportunidade de receber informações sobre a inclusão escolar?
- E durante sua atuação profissional na EJA você tem recebido informações sobre esse tema? Se sim, de que forma? Quanto tempo dura? Qual a periodicidade? Quem realiza essa formação? O que percebeu de diferença após essa formação? O que acha que precisa melhorar?

4. QUESTÕES NO ÂMBITO DAS EXPERIÊNCIAS (RELAÇÕES INTERPESSOAIS) VIVIDAS JUNTO AOS EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA

- Quantos educandos com deficiência iniciaram o ano letivo na sua turma? Quais as deficiências? Quantos educandos permaneceram?
- Como você analisa as relações entre os educandos com deficiência e os demais educandos?
- De que forma funciona a sua articulação com o educador do AEE?
- Como ocorre o diálogo com a família a respeito do aprendizado do educando com deficiência? A família procura a escola? Como a escola informa a família sobre a avaliação?

APÊNDICE C: ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS EDUCADORES DO ENSINO ESPECIAL

CARACTERIZAÇÃO PESSOAL

- Escolaridade e formação (ano de conclusão da formação):
- Tempo de atuação/serviço:

2. QUESTÕES DO ÂMBITO DA PRÁTICA PROFISSIONAL (ENSINO E APRENDIZAGEM) COM EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA

- Como funciona o seu planejamento de trabalho?
- O que você considera como maiores desafios na sua prática profissional?
- Você se sente amparado pela coordenação para realizar seu planejamento e prática junto aos educandos com deficiência?

3. QUESTÃO DE ÂMBITO DA INCLUSÃO ESCOLAR E DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

- Durante sua formação acadêmica você teve oportunidade de receber informações sobre inclusão escolar?
- E durante sua atuação profissional na EJA você tem recebido informações sobre esse tema? Se sim, de que forma? O que acha que precisa melhorar?

4. QUESTÕES NO ÂMBITO DAS EXPERIÊNCIAS (RELAÇÕES INTERPESSOAIS) VIVIDAS JUNTO AOS EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA

- Quais as condições de trabalho atuais?
- Os recursos pedagógicos utilizados são da escola o são próprio?
- Como ocorre a articulação com os outros educadores e com a direção para o trabalho de ensino e aprendizagem do educando Público-alvo da Educação Especial?
- Você acompanha (pelo menos algum dia) aquele educando em sua rotina na sala de aula? De que forma funciona a sua articulação com a família do educando com deficiência? Existe essa colaboração?
- Os recursos pedagógicos utilizados são da escola ou são próprios?
- Quantos educandos com deficiência foram atendidos por você? Educandos com quais deficiências?

APÊNDICE D: ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O/A COORDENADOR (A) PEDAGÓGICO/A

1. CARACTERIZAÇÃO PESSOAL

- Escolaridade e formação (ano de conclusão da formação):
- Tempo de atuação:

2. PERGUNTAS PRÉVIAS PARA A COMPREENSÃO DA DINÂMICA ESCOLAR

- Quando iniciou o ano letivo da escola?
- É feito um planejamento pedagógico antes das aulas letivas?
- Quem participa desse planejamento?
- A escola possui um Projeto Político Pedagógico?
- O planejamento que antecede o ano letivo é baseado em quais documentos? Possuem um documento específico para os educandos com deficiência?

3. QUESTÕES NO ÂMBITO DAS EXPERIÊNCIAS (FORMAÇÃO E RELAÇÕES (INTERPESSOAIS) DIRECIONADAS AOS EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA

- Qual a sua formação acadêmica no âmbito da inclusão escolar?
- Como ocorre a inclusão escolar dos educandos jovens e adultos com deficiência desta escola?

4. (QUESTÕES DO ÂMBITO DA PRÁTICA PROFISSIONAL ENSINO E APRENDIZAGEM) COM OS EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA

- De que forma a coordenação dialoga e contribui no planejamento e na prática dos educadores junto aos educandos com deficiência da EJA?
- Como ocorre o acompanhamento da elaboração dos planos de aula dos educadores de turma?
- Como ocorre o acompanhamento da elaboração dos planejamentos dos educadores no AEE?
- Quais os projetos que a escola desenvolve? No seu desenvolvimento teve participação de educandos com deficiência?
- O que você considera como maiores dificuldades na sua prática profissional junto aos Educandos com deficiência? E como maiores facilitadores?

APÊNDICE E: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa intitulado “Práticas Educativas para Educandos com Deficiência na EJA: Estudo de Caso numa Escola no Município de Macapá”. O objetivo é entender e investigar a conexão entre os documentos orientadores do planejamento pedagógico das professoras e a práxis educativa desenvolvida na escola. Para realizar o estudo será necessário que o(a) Sr.(a) se disponibilize a responder o questionário conforme sua conveniência. Para a instituição e para sociedade, esta pesquisa servirá como parâmetro para avaliar processo de formação de sujeitos. Os riscos da sua participação nesta pesquisa são INEXISTENTES, em virtude de as informações coletadas serem utilizadas unicamente com fins científicos, sendo garantidos o total sigilo e confidencialidade, por meio da assinatura deste termo, o qual o(a) Sr.(a) receberá uma cópia.

O(a) Sr.(a) terá o direito e a liberdade de negar-se a participar desta pesquisa total ou parcialmente ou dela retirar-se a qualquer momento, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo com relação ao seu atendimento nesta instituição, de acordo com a Resolução CNS n. 466/12 e complementares.

Para qualquer esclarecimento no decorrer da sua participação, estarei disponível por meio dos telefones: _____ (celular), _____, _____.

Desde já agradecemos!

O senhor(a) também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Amapá Rodovia JK, s/n – Bairro Marco Zero do Equador - Macapá/AP, para obter informações sobre esta pesquisa e/ou sobre a sua participação, através dos telefones 4009-2804, 4009-2805.

Eu _____ (nome por extenso) declaro que após ter sido esclarecido (a) pelas pesquisadoras, lido o presente termo, e entendido tudo o que me foi explicado, concordo em participar da Pesquisa intitulada “Práticas Pedagógicas desenvolvidas junto a educandos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos: estudo de caso em uma escola no Município de Macapá”.

Macapá/AP, ____ de _____ de 2023.

Assinatura do Pesquisado(a)

Assinatura do pesquisador/acadêmico

Adria Santos da Luz

Universidade Federal do Amapá

Cel.: (96)

E-mail: _____

Assinatura do pesquisador/acadêmico

Kallyta Letícia de Araújo Pires

Universidade Federal do Amapá

Cel.: (96)

E-mail: _____

Assinatura do pesquisador/acadêmico

Maria Rita Raposo Fonseca

Universidade Federal do Amapá

Cel.: (96)

E-mail: _____