



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO CAMPUS I



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
MESTRADO PROFISSIONAL - MPEJA

Maria Auxiliadora Freitas Pimenta de Araujo

**PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM
DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: (im) possibilidades no
âmbito da formação continuada**

SALVADOR-BAHIA

2018

Maria Auxiliadora Freitas Pimenta de Araujo

**PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM
DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: (im) possibilidades no
âmbito da formação continuada**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos, Mestrado Profissional – MPEJA, Departamento de Educação do Campus I, Universidade do Estado da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação de Jovens e Adultos.

Área de Concentração: Educação, Meio Ambiente e Trabalho.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Patrícia Carla da Hora Correia

SALVADOR-BAHIA

2018

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Dados fornecidos pelo autor

DE ARAUJO, MARIA AUXILIADORA FREITAS PIMENTA

PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A INCLUSÃO DE
ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS:(im)possibilidades no âmbito da formação continuada /
MARIA AUXILIADORA FREITAS PIMENTA DE ARAUJO.-- Salvador,
2018.

129 fls.

Orientador(a): PATRICIA CARLA DA HORA CORREIA.

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado da
Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em
Educação de Jovens e Adultos - MPEJA, Câmpus I. 2018.

1.EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. 2.EDUCAÇÃO
ESPECIAL. 3.FORMAÇÃO DOCENTE.

CDD: 007

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Reconhecido Homologado pelo CNE (Portaria MEC nº 1009, DOU de 11/10/13, seção 1, pág. 13.)

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E

ADULTOS - MPEJA

DEDC - CAMPUS I
Departamento
de Educação



UNEB
UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA



FOLHA DE APROVAÇÃO

“Percepções Docentes Sobre a Inclusão de Estudantes com Deficiência na Educação de Jovens e Adultos: (Im) Possibilidades no Âmbito da Formação Continuada”

MARIA AUXILIADORA FREITAS PIMENTA DE ARAÚJO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação (*Scripto sensu*) em Educação de Jovens e Adultos – Mestrado Profissional - MPEJA, Área de Concentração I – Educação, Meio Ambiente e Trabalho, em 20 de dezembro de 2018, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:

Profa. Dra. Patrícia Carla da Hora Corrêa
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Prof. Dr. César Costa Vitorino
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Programa de Pós Graduação em Estudos de Linguagens
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS

Profa. Dra. Nelma de Cássia Silva Sandes Galvão
Universidade do Recôncavo da Bahia - UFRB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Existe uma energia que nos abraça, nos fortalece e nos faz viver.

Energia suprema, causa primeira de todas as coisas.

Deus.

Existem pessoas que deixam a nossa existência mais leve, nos apoiam,

nos levantam quando necessário, nos fazem mais felizes.

A família.

Pessoas que se aproximam, nos falam, silenciam,

nos fazem sentir-se importante e grata,

Os amigos.

E a nós,

cabe apenas agradecer!

.

AGRADECIMENTOS

A Deus causa primária de todas as coisas.

A minha Mãe, que mais do que a vida, me deu a força de viver. A coragem de lutar pelos meus sonhos, e uma alegria que às vezes nem sei de onde tirei.

Aos meus filhos, André, Eric, Henrique e Catarina, que me compõem a cada dia, conseguem que eu seja uma mulher mais forte e mais feliz.

Aos meus irmãos e irmãs, segurança e conforto, um colo, um abraço, sempre que precisei.

Aos meus sobrinhos, cada um seguindo suas vidas, sem nunca deixar de voltar ao ninho e me oferecer amor, carinho, respeito.

Aos meus confrades, Cristina, Márcio, Michelle, Ritinha, Maria Rosa, pelos conselhos e auxílio fraternos.

À Prof.^a Patrícia da Hora, Pró Patrícia, que mais do que orientações precisas, me deu força, coragem para produzir, escrever e dizer do que eu sabia e aprendia. Me ofereceu o colo e sempre acreditou que esse sonho seria possível.

A minha amiga Deyse, pela caminhada que trilhamos juntas, pelas dificuldades divididas e alegrias compartilhadas.

Aos amigos do grupo “Freire rápido”, aprendemos muito juntos.

Ao anjo da guarda, meu amigo Hildebrando que, com o carinho de sempre, me conduziu dias a fio, me aproximando desta realização.

Aos colegas e amigos da Secretaria Municipal de Educação, que me proporcionaram realizar os estudos, a pesquisa e vencer esta etapa.

Aos colegas e a Direção do Colégio Estadual Agostinho Froes da Mota, esta pesquisa traduz um trabalho de compromisso e dedicação assumido por cada um de vocês.

A toda turma 4, viver ao lado de vocês foi o diferencial nesta luta.

Aos professores do MPEJA/UNEB cada um com seus saberes, suas expectativas e vontade de que este Programa se fortaleça e cumpra a sua missão.

Desistir?
Eu já pensei seriamente nisso,
mas nunca me levei realmente a sério;
é que tem mais chão nos meus olhos
do que o cansaço nas minhas pernas,
mais esperança nos meus passos,
do que tristeza nos meus ombros,
mais estrada no meu coração
do que medo na minha cabeça.

Cora Coralina

ARAUJO, Maria A. F. P. de. Percepções docentes sobre a inclusão de estudantes com deficiência na Educação de Jovens e Adultos: (Im) possibilidades no âmbito da formação continuada. 2018. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA, Universidade do Estado da Bahia, 2018.

RESUMO

Este estudo discute sobre a percepção dos professores em relação aos estudantes Jovens e Adultos com deficiência de uma Escola Estadual em Feira de Santana-Bahia, tendo como suporte metodológico a trajetória fenomenológica, definimos como interrogação como os professores percebem os estudantes com deficiência? E como pergunta norteadora, como acontece o encontro entre professores e estudantes Jovens e Adultos com deficiência? Como objetivo-fim buscamos compreender a percepção dos professores sobre os estudantes com deficiência na modalidade Educação de Jovens e Adultos, e como objetivos-meio buscamos: discutir a formação dos professores e a relação que mantém com os estudantes com deficiência na Educação de Jovens e Adultos; identificar as facilidades e dificuldades encontradas pelos professores para a inclusão dos estudantes com deficiência; construir realizar, a partir das descrições dos sujeitos, formação continuada piloto com os professores da Unidade Escolar sobre a inclusão desses estudantes. A pesquisa teve como aporte teórico a construção de atos da consciência, discutindo a Educação de Jovens e Adultos, a Educação especial e a formação docente contando com embasamento de importantes teóricos, trazendo ainda o estado da arte sobre o entrecruzamento das duas modalidades de ensino: a EJA e a Educação especial. A análise e a interpretação das descrições apresentadas pelos professores investigados nos revelaram a essência do fenômeno investigado e o quanto ainda precisamos compreender e fazer para que a inclusão escolar se efetive, tendo a formação docente continuada como possibilidade.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Estudantes com deficiência. Formação docente. Trajetória fenomenológica.

ABSTRACT

This study discusses the teachers' perception regarding young and adult students with disabilities of a State School in Feira de Santana-Bahia, having as methodological support the phenomenological trajectory, we define as interrogation how teachers perceive students with disabilities? and as a guiding question, how is the meeting between teachers and Young and Adults students with disabilities? As an end-goal we seek to understand the teachers' perception about students with disabilities in the EJA modality, and as a goal-means we seek: to discuss teacher training and the relationship that it maintains with students with disabilities in Youth and Adult Education; identify the facilities and difficulties encountered by teachers for the inclusion of students with disabilities; construct to carry out, from the descriptions of the subjects, continuous pilot training with the teachers of the School Unit about the inclusion of these students. The research had as a theoretical contribution the construction of acts of conscience, discussing the EJA, Special Education and Teacher Training counting on the foundation of important theorists, bringing still the state of the art on the intertwining of the two modalities of teaching: the EJA and the special Education. The analysis and interpretation of the descriptions presented by the teachers investigated revealed to us the essence of the investigated phenomenon and how much we still need to understand and to work realistically so that the inclusion in school is effective, having the continuing teacher training as a possibility.

Keywords: Youth and Adult Education. Students with disabilities. Teacher training. Phenomenological trajectory.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Descrição/Redução/Interpretação	24
Quadro 2 - Quantitativo de matrículas 2017	34
Quadro 3 - Formação dos sujeitos colaboradores.....	36
Quadro 4 Unidades significativas – registros dos discursos	40
Quadro 5 - Formação docente	88
Quadro 6 - Conhecer a EJA	101

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Momentos da trajetória fenomenológica	24
Figura 2 - Trajetória fenomenológica.....	29
Figura 3 - Unidade significativa- Dificuldades/ possibilidades de inclusão	92
Figura 4 - NUVEM DE PALAVRAS	95

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACs	Atividades Complementares
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAES	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Banco de Dados de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAP /DV	Centro de Apoio Pedagógico – Deficiência Visual
CAPE	Centro de Apoio Pedagógico
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEEBA	Centro de Educação Especial da Bahia
CJA	Coordenação de Jovens e Adultos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONFINTEAS	Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos
CPA	Comissão Permanente de Avaliação
DMET	Declaração Mundial de Educação para Todos
ENCEEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEJA	Encontros Nacionais de Fóruns de Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFES	Instituto Federal do Espírito Santo
IFS	Instituto Federais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MPEJA	Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos

NAPNES	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais
NTE	Núcleo Territorial de Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PPP	Projeto Político Pedagógico
PNE	Plano Nacional de Educação
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
SAEB	Sistema de Avaliação do Estado da Bahia
SEC/BA	Secretaria de Educação da Bahia
SEM	Salas de Recursos Multifuncionais
SIGETEC	Sistema de Gestão Tecnológica
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 A TRAJETÓRIA PERCORRIDA: MINHAS EXPERIÊNCIAS COMO PONTO DE PARTIDA	13
2. O CAMINHO TRILHADO DA ABORDAGEM AO MÉTODO: DANDO SENTIDO A INVESTIGAÇÃO	19
2.1 A abordagem qualitativa: buscar respostas a partir da fala dos sujeitos	19
2.2 A trajetória fenomenológica e os seus movimentos	20
2.2.1 Caminhos da pesquisa - a trajetória seguida, vivida	28
2.2.2 A escola como espaço de encontros – o contexto da pesquisa	31
2.2.3 Os sujeitos colaboradores	35
2.3 Dinâmica da pesquisa	36
2.3.1 A voz dos sujeitos: a Descrição - 1º momento	37
2.3.2 – Releituras sucessivas: Reduções – 2º momento.....	41
2.3.3. Desvelando o fenômeno: Interpretação - 3º Momento	41
3 ATOS DA CONSCIÊNCIA I - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	42
3.1 Breve histórico da EJA no Brasil	42
3.2 A Educação de Jovens e Adultos – Marcos legais.....	43
3.2.1 A Política da EJA na Bahia: um documento a ser conhecido	47
3.2.2 Os Planos de Educação – a EJA e suas metas	49
3.2.3 Contribuições importantes para se pensar na Educação de Jovens e Adultos	51
3.3 A formação docente para as diversidades na EJA	54
4 ATOS DA CONSCIÊNCIA II – EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DA EJA	60
4.1 A escola e os Jovens e Adultos com deficiência – Marcos Políticos-legais	60
4.2 Conhecer, compreender e construir: a Educação inclusiva na Rede Estadual de Ensino da Bahia a partir das novas Diretrizes	65
4.3 Os marcos legais da educação inclusiva – a distância entre o se fala e o que se faz	69
4.4 O estado da arte - Entrecruzamento da Educação de Jovens e Adultos e a Educação especial.....	70
5. O ENCONTRO DOS PROFESSORES DA EJA COM OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA: ANALISANDO A TRAJETÓRIA	82
5.1 Unidade significativa - Formação docente.....	83
5.2 Unidade significativa – Dificuldades/possibilidades de inclusão.....	89
5.3 Unidade significativa – Conhecer a EJA.....	100
5.3.1 Aspectos legais da EJA.....	101
5.3.2 Sujeitos da EJA e Inclusão.....	102
REFERÊNCIAS.....	110
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO	116
APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTA	118
APÊNDICE C – PROJETO DE INTERVENÇÃO	119
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	125

1 A TRAJETÓRIA PERCORRIDA: MINHAS EXPERIÊNCIAS COMO PONTO DE PARTIDA

A educação especial ocupa uma parcela grande da minha vida, envolvendo tempo, esforços, estudos e trabalho. Ao tentar alfabetizar uma menina com Síndrome de Down há 15 anos atrás, percebi o quanto poderia fazer e ainda poderia descobrir, aprender, construir na minha relação com os estudantes com deficiência.

Nas dificuldades encontradas, desafios vencidos parcialmente, busquei¹ por todos esses anos compreender como as pessoas com deficiência aprendem, o que a escola pode possibilitar para elas e, principalmente, como os professores as recebem. Que percepção é construída? como acionam seus conhecimentos e que formação permite a esses professores ensinar estudantes diferentes dos demais e às vezes, tão diferentes dos demais?

Em busca de dispositivos, teorias que dessem consistência ao meu fazer, realizei leituras, tive acesso à vasta legislação que assegura os direitos a esses estudantes, conheci e dialoguei com pessoas, autores, militantes que defendem e buscam entender e fazer entender o paradigma da inclusão. As formações que optei por participar, como: especializações, cursos, encontros, me direcionam a novas reflexões. Comecei a acreditar nas possibilidades dos estudantes e a entender como nós professores podemos ajudá-los a se desenvolverem, através do trabalho pedagógico, das nossas práticas.

Nessa busca, elenquei o quanto já se tem pesquisado, produzido acerca da inclusão dos estudantes com deficiência, cataloguei experiências de professores que já desenvolvem um trabalho em prol dessa inclusão e relatos de famílias a respeito das suas lutas e das alegrias dos que conseguiram êxito e de alguma forma alcançaram objetivos e concretizaram suas expectativas. Presenciei relatos de superação, aprendizagens alcançadas e de muitas expectativas na educação, na escola. Esperanças naqueles professores, que em alguns momentos fazem a inclusão em seus espaços da sala de aula, independente de ações governamentais ou outras.

¹ Pedirei licença aos leitores para escrever na primeira pessoa neste momento do texto, pois apresentarei a minha justificativa e motivações para a realização desta pesquisa, a escolha da trajetória metodológica, e por trazer as minhas experiências pessoais e profissionais para compor esta dissertação.

Nesta trajetória também presenciei processos de inclusão serem desestruturados, direitos serem negados, perderem-se oportunidades de fazer mais pelos estudantes. Escolas negarem-se a abrir as portas para todos os estudantes, pautados no discurso do despreparo, arquitetônico, pedagógico e, ainda, financeiro para suprir necessidades materiais e de pessoal.

A partir de então, conhecer e refletir sobre estas inquietações, me fortaleceu, comecei a buscar auxílio, amparo para conhecer e me aproximar desses sujeitos que são o sentido das minhas investidas, dos meus estudos. E neste momento da minha trajetória decidi organizar esses conhecimentos, selecionar saberes já adquiridos, e através desta investigação me propus, compreender como os meus pares, professores, recebem e atuam a frente de uma sala de aula inclusiva.

Busquei, desta forma, olhar mais atentamente a realidade da escola em que atuo como coordenadora pedagógica, a partir das percepções dos professores que lá convivem e lidam com as diferenças em suas salas de aula, visando entender como eles vêm se preparando, se formando para assumir uma docência que educa, que respeita a dignidade do outro, que assume uma postura de desenvolver as potencialidades desse outro e, através do trabalho pedagógico realizado, entender suas necessidades e limitações.

Neste sentido, acredito que o paradigma da inclusão visa a promoção de mudança de postura, crescimento profissional, vontade de trabalhar em um espaço que educa a todos. Tomando como ponto de partida, a minha trajetória profissional e fortalecida pelos meus estudos sobre este campo do conhecimento, proponho interrogar **como os professores percebem² os estudantes com deficiência, quando matriculados em suas turmas?** Tal interrogação já vem me acompanhando há bastante tempo e ainda me permitirá novas perguntas e inquietações.

Assim, construí algumas assertivas, que se tornaram âncoras para a realização desta pesquisa, como a de que o professor, do lado de cá da inclusão, percebe os estudantes com deficiência, como agem e o que sentem ao se deparar com estes estudantes. Destaco, assim, a necessidade de realizar a pesquisa olhando a inclusão sob a ótica das necessidades dos professores, seus desafios,

² O termo PERCEBER assume o significado de compreender ou notar através dos sentidos: Entender ou depreender o significado de algo através da inteligência; Olhar; Apreender ou constatar através da intuição. Dicionário Online de Português.

angústias, fragilidades e necessidades de adaptar o seu trabalho a todos os estudantes, buscando entender que estes têm suas diferenças, necessidades e potencialidades.

Como minha atuação é em uma escola que oferece, com exclusividade, a Educação de Jovens e Adultos, é também necessário compreender o processo de inclusão escolar para os estudantes dessa modalidade. Assim, ao organizar estudos e pesquisas entrecruzando as modalidades em questão, decidi por perguntar: **Como acontece o encontro³ entre os professores e os estudantes com deficiência, matriculados em classes da Educação de Jovens e Adultos?**

A pergunta formulada abarca um amplo campo de investigação, por se tratar de uma questão de cunho subjetivo. Desejo conhecer e compreender como acontece o encontro (tempo e espaço), entre sujeitos, o professor e o estudante, jovens e adultos, com deficiência. Mesmo me parecendo uma pergunta complexa, busco compreender como acontece o encontro, as expectativas, as trocas realizadas pelos sujeitos em questão.

O fenômeno acontecerá quando os sujeitos da pesquisa descreverem o que aconteceu, o que sentiu, o que construiu mentalmente a respeito do outro, que encontrou diante de si, no espaço da sala de aula, com a função de docente. Busquei, portanto, analisar como esses encontros, entre professor e estudante, refletem na organização e na prática do professor, na efetivação da inclusão escolar deste estudante.

Por se tratar de uma pesquisa científica, a definição do percurso metodológico a ser seguido, delineou toda a trajetória. Estava ciente de que, para responder aos questionamentos, necessitaria me aproximar dos sujeitos, os quais dariam suas respostas e percepções para que a partir daí conseguisse formular minhas considerações e, enfim, construir a compreensão que desejava.

A escolha por caminhar em uma abordagem qualitativa, já me permitiria essa aproximação, pois, mesmo certa de que dados numéricos seriam necessários para compor a pesquisa, o que realmente me indicaria o que desejava seria conhecer, me aproximar dos sujeitos, das suas crenças, suas percepções. Portanto, também defini a trajetória que permitisse essas aproximações.

³ O encontro que tratamos aqui é o encontro pedagógico que acontece quando os professores recebem os estudantes jovens e adultos com deficiência em suas salas de aula.

Seguindo esta perspectiva, a escolha pela trajetória fenomenológica foi a que permitiria a condução desta pesquisa, de forma a alcançar os objetivos elencados. A princípio, busquei conhecer melhor e compreender como seria a dinâmica da investigação para, assim, definir e realizar as etapas propostas por esta metodologia. O primeiro passo foi definir o que interrogar ao longo da pesquisa, qual seria a pergunta que faria ao que seria investigado e quais objetivos poderiam construir para que as inquietações fossem respondidas.

Assim, com o auxílio teórico acerca da trajetória escolhida, me coloquei no campo de pesquisa, debruçando-me sobre no estudo do método, através das produções do seu criador, Martins (1989), dos escritos e pesquisas realizadas por Bicudo (1994, 2011), Espósito (1989), dentre outros seguidores.

A partir daí, defini como objetivo fim desta investigação: compreender a percepção dos professores sobre os estudantes com deficiência na modalidade EJA, na compreensão de que, com o auxílio da trajetória fenomenológica, a percepção corresponde aos sentimentos construídos pelos professores ao receber em suas classes de ensino regular, estudantes jovens e adultos com algum tipo de deficiência.

Para alcançarmos com êxito a finalidade deste trabalho, elenco como objetivos meios: discutir a formação dos professores e a relação que mantém com os estudantes com deficiência na Educação de Jovens e Adultos; identificar as facilidades e dificuldades encontradas pelos professores para a inclusão dos estudantes com deficiência; construir realizar, a partir das descrições dos sujeitos, formação continuada piloto com os professores da Unidade Escolar sobre a inclusão desses estudantes.

Partindo da minha vivência na escola escolhida como *lócus* da pesquisa, a trajetória fenomenológica me permitiu uma aproximação maior com os professores entrevistados, por meio da qual, busquei conhecer, através das experiências vividas e por eles contadas, sua posição diante da inclusão escolar de estudantes com deficiência, pois, apenas o que eu já conhecia não me daria material e suporte para realizar a investigação. Necessitaria, então, realizar observações de momentos pedagógicos, da análise das questões respondidas e a realização de entrevistas, para que, assim, pudesse adquirir e organizar todo o material para a interpretação.

Ao ouvir e registrar as falas dos professores entrevistados, tracei um percurso onde os sujeitos, através da linguagem, das impressões, falariam de como

receberam e perceberam os estudantes com deficiência que frequentam suas aulas. Para entender a relação do professor com os estudantes, utilizei entrevistas, observações, depoimentos, através dos quais os professores descreveram suas percepções e foi possível observar sua prática. A investigação foi realizada sempre na perspectiva de me aproximar das percepções dos professores em relação aos estudantes jovens e adultos com deficiência que frequentam suas salas de aula.

Este trabalho foi organizado em cinco seções. A primeira, de caráter introdutório, apresenta as minhas inquietações, assim como as intenções em respondê-las, bem como, síntese da forma como foi realizada a pesquisa e da análise de tudo que foi encontrado ou (re)encontrado junto aos sujeitos da investigação, já que a convivência com o grupo de professores entrevistados permitiu construir e reconstruir minhas impressões.

Na segunda seção defino a abordagem da pesquisa utilizada, justificando a metodologia escolhida e toda trajetória percorrida para alcançar os objetivos propostos, esclarecendo ao leitor as justificativas por esta escolha, assim como, apresentando as etapas em que a pesquisa foi realizada.

A terceira e quarta seções trazem os atos da consciência, que foram construídos a partir das dúvidas e inquietações apresentadas pelos sujeitos colaboradores, no decorrer das entrevistas e ditas através das suas descrições. Reuni material teórico sobre a Educação de Jovens e Adultos, Dantas (2012), Arroyo (2011), Soares (2011), da Educação Especial Mantoan (1989, 2003), Ferreira (2009), Garcia (2013), Correia(2013) e Formação Docente Gatti (2010) entre outros e apresento, em sequência, o estado da arte, resultado de pesquisas concluídas acerca da temática principal deste trabalho, ou seja, o entrecruzamento das duas modalidades de ensino a saber, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos, confirmando uma assertiva presente na justificativa desta pesquisa, que foi: a ausência de pesquisas que trouxessem à luz esta discussão.

Na quinta seção trago a análise de tudo que foi visto, ouvido, expressado pelos sujeitos desta pesquisa, que analisados permitiram a construção desta dissertação. Vale ressaltar que, para a construção do plano de intervenção, a realização dos encontros de formação permitiu uma aproximação com os professores, fazendo com que a participação de todos fosse de forma efetiva e prazerosa, deixando de lado a ideia de uma pesquisa pela pesquisa sem retorno às escolas, *lócus* de todo processo investigativo. Constituiu-se, assim, em uma troca de

saberes e construção de uma proposta de formação continuada, com o compromisso de todos os professores, em buscar envolver, inserir, incluir os estudantes em suas salas de aula.

Assim, concluo este trabalho registrando algumas considerações que, no decorrer da investigação construí a partir da interrogação inicial e da pergunta norteadora. Fundamentada na trajetória fenomenológica consegui achados importantes e satisfatórios, como o de que devemos ouvir os professores que atuam em classes com estudantes com deficiência e, juntos com esses sujeitos promover momentos de informação, de formação, para que todos possam desenvolver suas práticas de modo que atenda a todos os estudantes, independente das suas condições, físicas, intelectuais, emocionais e sociais.

2. O CAMINHO TRILHADO DA ABORDAGEM AO MÉTODO: DANDO SENTIDO A INVESTIGAÇÃO

Nesta seção apresentamos o caminho metodológico percorrido na busca de realizarmos esta investigação. A princípio, apresentando a escolha pela abordagem qualitativa, e em seguida a trajetória fenomenológica⁴ e suas contribuições nas pesquisas no campo da Educação, descrevendo as etapas percorridas e a dinâmica vivenciada a partir do método escolhido.

Ao iniciarmos uma pesquisa é necessário definirmos o caminho metodológico a ser seguido, bem como, os motivos pelos quais optamos por este caminho. Assim, ao nos lançarmos como pesquisadores, as nossas inquietações se transformam em perguntas e, para tanto, é necessário definir o método, ou que trajetórias seguimos na busca de respostas.

2.1 A abordagem qualitativa: buscar respostas a partir da fala dos sujeitos

Adentrando na Educação Especial como campo de estudo, observamos que o conhecimento produzido a partir de pesquisas nesta área tem exigido dos pesquisadores olhar, escutar os sujeitos envolvidos. Para tanto, apoiamo-nos na abordagem qualitativa para realização dessa pesquisa, o que permitiu desenvolver a investigação de modo a assegurar essas demandas e outras correlacionadas.

A escolha por esta abordagem impulsiona realizar a pesquisa definindo uma postura em que não vamos somente observar um objeto, mas nos apoiar no fenômeno percebido, para desenvolver toda a investigação, primando sempre pela fidedignidade do que é percebido/relatado pelos sujeitos colaboradores e captados pelos pesquisadores ao longo do processo.

Para tanto, compreendemos que a abordagem escolhida para conduzir a investigação nos permitiu buscar as respostas, através das vivências dos sujeitos, contextualizando cada etapa e pontuando, sempre que possível, as intenções do pesquisador em relação ao fenômeno que seria investigado.

⁴ Utilizarei o termo trajetória, ao invés de método. Escolha que expressa as minhas concepções e busca permitir uma maior liberdade no processo investigação. Para Martins (1990), temos que ter o cuidado para que a pesquisa fenomenológica não seja associada ao sentido cartesiano de método. Prefere-se, assim, o uso da palavra TRAJETÓRIA.

Assim, corroboramos com Bicudo quando conceitua a pesquisa qualitativa como:

um modo de proceder que permite colocar em relevo o sujeito do processo, não olhado de modo isolado, mas contextualizado social e culturalmente; mais do que isso e principalmente, de trabalhar concebendo-o como já sendo sempre junto ao mundo e, portanto, aos outros e aos respectivos utensílios dispostos na circunvizinhança existencial, constituindo-se, ao outro e ao mundo em sua historicidade (BICUDO, 2011, p. 17).

Nesta perspectiva, essas escolhas permitiram seguir o que mais destacamos na abordagem qualitativa, que foi de como conhecer o fenômeno investigado, passo fundante para a estruturação desta pesquisa, justificando assim a nossa opção pela trajetória fenomenológica em busca de conhecer, descrever e interpretar as percepções dos sujeitos colaboradores.

2.2 A trajetória fenomenológica e os seus movimentos

A trajetória fenomenológica, com base nos trabalhos de Martins (1989); Bicudo (2011) e Espósito (1989, 2005), traz em seu escopo teórico a importância em pesquisar os fenômenos como eles são, da maneira em que estes se apresentam nas percepções dos sujeitos e se deixam perceber e ser interpretados. Assim, nesta investigação, nos aproximamos tanto do fenômeno quanto dos sujeitos que são na verdade, correlativos. A trajetória fenomenológica permite uma aproximação e mais oportunidades de conhecer o que propomos inicialmente, ou seja, o fenômeno investigado.

Para Martins e Bicudo (1989, 2005), através da utilização da trajetória fenomenológica, busca-se compreender de forma particular, específica, o fenômeno, desde que este seja situado e que o pesquisador consiga se aproximar de aspectos da realidade do sujeito. Desta forma, o que nos indicou a escolher a trajetória fenomenológica foi a intensidade das interrogações, a vontade de vivenciarmos o que outros sujeitos pensam e percebem a respeito de uma situação que observamos, vivenciamos e buscamos compreender. No caso desta investigação, o fenômeno que **inquirimos** foi a inclusão dos estudantes jovens e adultos com deficiência em classes da Educação de Jovens e Adultos.

Assim, formular inúmeras questões, traçar algumas proposições sobre o que se pesquisar não seria possível sem definir uma interrogação que pudesse ser transformada em perguntas-mestras, que norteiam toda a busca. Para melhor compreensão, nos apoiamos em Bicudo (2011, p. 23), pois esta autora traz uma definição do que seria a interrogação e como formular as perguntas necessárias na utilização do método fenomenológico. Segundo ela,

A interrogação diz da perplexidade do investigador diante do mundo, a qual se manifesta inclusive como força que o mantém alerta buscando, inquirindo, não se conformando com respostas quaisquer. Persiste, muitas vezes, ao longo da vida do pesquisador ou mantém-se durante muito tempo (BICUDO, 2011, p. 24).

De posse desses esclarecimentos, definimos o que realmente nos inquietava e o que, diante do fenômeno a ser pesquisado, iríamos questionar. Assim, é através da formulação das suas perguntas e das observações das experiências vividas que o fenômeno vai se desvelando e constituindo a investigação em toda a sua plenitude. E quando o fenômeno se apresenta é necessário, além de vivenciá-lo, captar as diversas impressões, ou percepções do sujeito colaborador em relação ao que está sendo pesquisado, o que só se dá, mediante a busca em responder a sua interrogação e às suas perguntas. Ainda segundo Bicudo,

A interrogação se comporta como se fosse um pano de fundo onde as perguntas do pesquisador encontram seu solo, fazendo sentido. Ela persiste, ainda que a pergunta específica de um determinado projeto seja abordada, dando-se conta do indagado. (2011 p. 23)

A partir da definição da interrogação, o pesquisador vai de encontro ao fenômeno que deseja interrogar, formula suas perguntas e, só a partir daí, constrói a trajetória que irá seguir em busca de suas respostas, definindo também quem é ou são os sujeitos que poderão colaborar na realização da pesquisa, assim como quais as etapas a serem cumpridas, para alcançar seus objetivos.

Diante da interrogação, que remete a uma inquietação bem anterior à realização desta pesquisa, sentimos a necessidade de organizar o caminho que deveríamos seguir e, segundo Bicudo, neste momento é que formulamos a pergunta norteadora, é ela que remete ao caminho da investigação (BICUDO, 2011, p. 5). A pergunta deve estar correlacionada com a interrogação, que de forma ampla contém o que se propõe compreender. Esta pergunta fornece o traçado do caminho.

Ainda segundo Bicudo (2011), enquanto a interrogação interroga o mundo, a pergunta oferece a materialidade, fisicalidade que dará corpo à pesquisa, na perspectiva da trajetória fenomenológica. Assim, este autor nos diz:

A interrogação é diferente da pergunta, que indaga, solicitando esclarecimento e explicitações; do problema, que explicita a pergunta, problematizando uma situação de maneira mais discursiva ou colocando as variáveis já determinadas que o constituem sob a forma de uma equação; da hipótese colocada sob suspeita, cuja confirmação ou negação fica por conta da pesquisa efetuada (BICUDO, 2011, p. 24).

Desta forma, posto o que nos deixa perplexos frente ao que desejamos conhecer, iniciamos uma prática de perguntar-se, perguntar sobre, até conseguirmos clareza sobre como, o que, deveríamos perquirir aos sujeitos colaboradores, entendendo que as respostas foram subjetiva e os sujeitos falaram de suas experiências, vivenciais, percepções. Além disso, como lembra Bicudo (2011, p. 43), “os modos de expressão das experiências vividas podem assumir diferentes destaques, conforme a intenção de dizer daquele que os vivência, e de como o pesquisador elabora e faz a pergunta”.

Assim, compreendemos a trajetória fenomenológica como um recurso metodológico que permite aos pesquisadores observar situações vividas pelos sujeitos colaboradores, se aproximando das suas experiências, em seus mundos vida⁵, onde cada um vive e percebe o vivido de forma individual, próprio. E, se estabelece com o fenômeno a ser pesquisado e interpretado posteriormente.

Para Martins:

A pesquisa qualitativa, segundo essa abordagem, precisa, de início, situar o fenômeno. Isso quer dizer que só há fenômeno psicológico enquanto houver um sujeito no qual ele se situa. Assim, o pesquisador está no sujeito que está aprendendo, no sujeito que está ansioso, no sujeito que está com medo, etc. Há sempre um sujeito, em uma situação vivenciando o fenômeno. (1992, p. 75).

Assim, a trajetória fenomenológica possibilitou uma investigação que não inicia com um problema, mas com interrogações de um sujeito que tem dúvidas, que pergunta; o pesquisador. E traça, a partir do que interroga, um caminho para

⁵Mundo-vida foi a expressão utilizada por Martins e Bicudo (1989) para se iniciar um relatório de pesquisa: o pesquisador apresenta seu mundo-vida, isto é, suas percepções, asserções conhecimentos.

compreender o fenômeno situado, através das experiências que foram descritas pelos sujeitos colaboradores. Para Martins,

O pesquisador em fenomenologia não vai ter princípios explicativos, teorias ou qualquer indicação definitiva do fenômeno a priori; ele vai iniciar o seu trabalho interrogando o fenômeno apenas. Isto não exclui que ele tenha um pensar (1992, p. 143).

Dessa forma, a abordagem qualitativa e a trajetória fenomenológica nos possibilitou esta aproximação com os sujeitos pesquisados. Podemos definir que fenômeno será interrogado, não se preocupando, a priori, com as generalizações possíveis ou explicações que seriam dadas a respeito desse fenômeno.

Para tanto, partimos sempre de uma interrogação, situamos o fenômeno e organizamos a busca dos dados, das expressões que nos interessou, para respondermos as questões postas inicialmente, a partir dos registros do que os sujeitos foram capazes de falar, das suas percepções sobre o que estava sendo interrogados.

A esse respeito, Correia afirma que:

É através de suas experiências que é possível ao pesquisador interrogar o mundo ao redor. O que se busca na pesquisa fenomenológica são os significados que os sujeitos atribuem à sua experiência vivida, significados esses que se revelam a partir das descrições desses sujeitos. (2016, p. 3)

Para realizar a análise do fenômeno posto, seguimos uma trajetória que tem início nas descrições das experiências, oferecidas pelos sujeitos colaboradores. Assim, o fenômeno situado foi desvelado, ficando à disposição do pesquisador que, de posse dessas descrições realizou leituras e organização do que nas falas e expressões do sujeito fez sentido a sua interrogação. Segundo Martins, Boemer e Ferraz (1990, p. 145): “após a análise individual de cada descrição o pesquisador busca as convergências ou invariante o aspecto comum, que permaneceu em todas as descrições”.

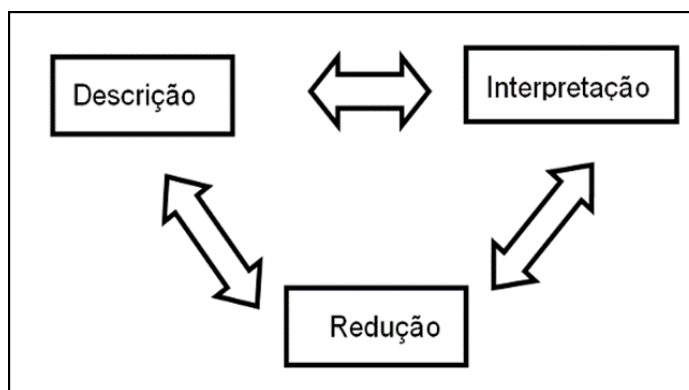
As etapas que foram cumpridas, a partir das descrições, permitiu a realização de reduções e a interpretação do que foi proposto inicialmente, não necessitando acontecer de forma linear ou sequencial, mas, tendo clareza da sua intenção quanto ao fenômeno que foi interrogado. O quadro 1, a seguir, explicita os três momentos necessários na trajetória fenomenológica:

Quadro 1 - Descrição/Redução/Interpretação

Descrição	A descrição deve ser feita como se o pesquisador tivesse acesso ao fenômeno pela primeira vez. Para tanto, suspende-se o que já é conhecido pelo pesquisador e interroga-se o objeto como se absolutamente nada se soubesse a seu respeito
Redução	Consiste numa reflexão sobre o que foi descrito e percebido pelo pesquisador, é o recurso usado pela fenomenologia para chegar à essência do fenômeno, tornando-o compreensível e legitimando-o cientificamente. O primeiro passo para que isso aconteça é a mudança da “atitude natural” para a “atitude fenomenológica”
Interpretação	Caracteriza-se como indicação de possibilidades e não como generalização de achados do fenômeno investigado. O pesquisador sintetiza todas as unidades de significado para chegar a uma estrutura do fenômeno.

Fonte: Andrade & Holanda (2010)

É preciso que haja uma interconexão, para que o fenômeno seja observado e percebido na sua totalidade. Assim, no momento em que acontece a descrição os sujeitos colaboradores expressam a relação com o que está sendo considerado, como o fenômeno é observado, através, principalmente das suas vivências e percepções.

Figura 1 - Momentos da trajetória fenomenológica

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2018)

Encontramos ainda, em Gomes (1997, p. 138), uma explicação para as etapas do método fenomenológico:

Inicialmente, têm-se os dados brutos constituídos pelos protocolos de entrevista. Neste momento, este conjunto de protocolos funciona como uma descrição bruta. A tarefa de questionamento destes protocolos e a organização deste material em unidades compreensivas é, então, a redução. A redação de um texto final é a interpretação.

No processo de escuta, de levantamento do material que foi analisado e interpretado, foi a fase de coletar as descrições dos sujeitos. Lembramos que, estamos tratando das descrições das experiências, das percepções. Sendo assim, levamos em conta expressões que foram observadas e registradas a partir das diversas modalidades, de várias maneiras, possibilitando também ao pesquisador uma gama de significados.

Para Bicudo (2011), uma etapa fundamental da trajetória fenomenológica são as descrições que, segundo ela:

a descrição, como o significado da própria palavra, descreve, diz do ocorrido como percebido. Não traz julgamentos interpretativos. Pode ser uma descrição efetuada pelo próprio sujeito que vivencia a experiência relatando-a em suas nuances. Pode ser um relato do pesquisador que, estando junto à situação em que as vivências se dão e com o sujeito que a vivencia descreve aquilo que é visto, isto é, percebido (BICUDO, 2011, p. 38).

Dessa forma, de posse do material das descrições, a etapa que segue foram as percepções dos sujeitos colaboradores, agrupadas por convergências existentes entre as falas, em que o pesquisador busca, assim, o máximo de semelhanças ao tratar do fenômeno estudado. Foi o momento que efetuamos as reduções. Segundo Martins (1992, p. 60), neste momento busca-se a essência, a natureza própria do que interrogamos. E quando, encontramos as unidades significativas, conseguimos uma síntese da “coisa percebida”.

Ainda segundo Martins,

O objeto principal da redução é chegar à essência, à natureza própria daquilo que interrogamos. A essência, porém, não é o objeto final da fenomenologia, pois o seu objeto final é a existência. Não podemos tomar a essência como sendo a mesma coisa que a existência. (1992, p. 61)

Em outras palavras, no momento da realização da redução buscamos descortinar o que foi dito pelos sujeitos, através das suas experiências significativas. Para Bicudo, “é necessário uma leitura cuidadosa dos dados que permita ao pesquisador extrair os aspectos que o impressionaram dentro do seu campo perceptivo, iluminado por sua interrogação, e o que apontam como evidências da experiência vivida.” (BICUDO, 2011, p. 103)

Quando estamos fazendo, refazendo a redução fenomenológica, compreendemos que este passo consiste no movimento após escuta, que permitiu o acesso às manifestações dos diversos colaboradores e das suas percepções sobre o que lhes foi inquirido. A partir de então, nos apropriamos e selecionamos o que foi necessário para a realização das próximas etapas.

Reduções realizadas, elegemos as unidades significativas, ou seja, resgatamos o que os colaboradores colocaram como consenso e convergências. Destacamos e buscamos compreender qual a importância dessas unidades significativas para o desenrolar da pesquisa. Para Bicudo e Martins (2005, p. 57),

O pesquisador em educação defronta a tarefa de desvelar e tornar explícita a constituição dos acontecimentos da vida diária. Para tanto, procura situar-se diante dos fenômenos de forma que estes possam mostrar-se na sua própria linguagem, ou seja, nas várias formas pelas quais eles podem aparecer tipicamente.

Nesta perspectiva, o investigador parte da sua aproximação com o fenômeno observado, e não das teorias sobre fenômeno. Mantém-se em suspensão, deixa à margem tudo que já sabe sobre o fenômeno, retirando todas as suas crenças, explicações, concepções e pré-conceitos permitindo, assim, enxergar, pontuar apenas o que os colaboradores percebem e deixa ser percebido pelo investigador. Esse talvez seja um dos maiores desafios assumidos nesta trajetória metodológica.

Para Bicudo, nesta etapa da pesquisa:

Cada discurso, ou seja, depoimento dado, foi lido tantas vezes quantas necessárias para que o sentido do dito em relação à interrogação se fizesse para a pesquisadora, olhando para o que o sujeito estava expressando. Nesse procedimento foram destacadas as Unidades de Sentido escritas, então, como Unidade de Significados na linguagem do pesquisador (2011, p. 60).

A depender das modalidades escolhidas para realização desses registros das percepções dos sujeitos colaboradores, encontramos uma diversidade de materiais para análise e a compreensão do fenômeno observado. Partindo da premissa de que o fenômeno foi o vivido pelos sujeitos e nos foi dado a conhecer através do que foi dito e observado. Para Bicudo (2011, p. 42), “de imediato sabemos que todas as modalidades podem ser entendidas como descrições de experiências vividas”.

Cabendo a partir desse momento, a nós, pesquisadores definir como se apropriar desses conhecimentos, tão intrínsecos a cada sujeito colaborador e realizar as análises necessárias a fim de responder a nossa pergunta.

Dando continuidade ao processo investigativo, de posse das descrições e encontrado as unidades de sentido, se fez necessário iniciarmos algumas interpretações sobre o fenômeno percebido, levando em conta que, o método fenomenológico tem caráter “perspectival”, o que nos permitiu novas inferências ou mesmo novas interpretações.

Para Andrade e Holanda (2010, p. 201):

no terceiro passo, revela-se a intencionalidade da consciência para aquele determinado objeto da experiência, ou seja, o sentido que aquele objeto assume para a consciência a investigação chega ao fim com o reconhecimento da intencionalidade do outro. A interpretação caracteriza-se como indicação de possibilidades e não como generalização de achados do fenômeno investigado.

Corroboramos com esta ideia, mesmo porque, acreditamos que interpretação realizada parte de uma visão do fenômeno observado. Foram experiências vividas que expressaram suas percepções e construíram seus discursos. E o que foi descrito faz parte de uma experiência, única e intransferível, e que todo o texto escrito poderá ser modificado ao decorrer da escrita pois, afinal, a trajetória fenomenológica não se finda, está inconclusa.

Assim, como nos bem afirma Maciel (2006, p. 40):

O pesquisador interpreta o que lhe foi desvelado buscando os sentidos do vivido do outro e os seus modos de ser sendo no mundo. Todo esse processo é um movimento dinâmico que permite aos sujeitos compreenderem o sentido (eidos) do vivido. Nessas relações entre sujeitos mediatizados pelo mundo a revelação emerge podendo produzir novos sentidos.

E, exatamente a partir das revelações, que começamos a enxergar as pistas para entender se o caminho até então percorrido o que nos levou às respostas. Para Bicudo (2011, p. 43), “a descrição descreve os movimentos dos atos da consciência”. Cabendo ao pesquisador, esta definição, de quais conhecimentos nos orientou durante o caminho percorrido até aqui.

A partir desta compreensão, podemos construir o texto final com resultados de todo o processo investigativo, que visou apropriar-se do fenômeno observado, da

forma como este é, partindo da premissa de que não damos conta de todas as possibilidades a serem investigadas, mas buscamos, seguindo a trajetória escolhida, responder as perguntas definidas inicialmente, na perspectiva de conhecer o mundo-vida do fenômeno investigado.

2.2.1 Caminhos da pesquisa - a trajetória seguida, vivida

Reafirmando o que foi dito acima, na construção do caminho metodológico sugerido pela trajetória fenomenológica, a definição da interrogação foi o passo fundante e neste movimento, ao refletirmos sobre as inquietações ao longo da trajetória pessoal e profissional, principalmente, acerca da inclusão escolar de pessoas com deficiência. E, a partir dos questionamentos, do amadurecimento de um trabalho realizado no campo da Educação e mais precisamente, da Educação Especial, a interrogação foi: **como os professores percebem os estudantes com deficiência?**

Diante desse questionamento percebemos que estávamos nos comprometendo em traçar estudos e construindo práticas que puderam nos oferecer respostas e direcionamentos para respondermos e compreendermos o que propomos. Assim, se justificou a realização desta pesquisa, com vistas a realização de um plano de intervenção a partir dos achados.

O passo seguinte, a definição da pergunta, tornou-se farol para as idas e vindas à realização desta investigação. E assim, ficou claro o quanto precisamos retirar os nossos véus e compreender o que realmente nos deixava perplexos e que precisamos buscar para fortalecer a caminhada, bem como, de que forma encontraremos as respostas.

Dessa interrogação surge a pergunta da investigação: **como acontece o encontro entre professores e estudantes Jovens e Adultos com deficiência?**

Assim, conhecer o *lócus* da pesquisa, uma escola onde já atuamos há mais de 15 anos, e conhecer alguns detalhes do funcionamento, da estrutura e do trabalho pedagógico desenvolvido, nos ajudou no fácil acesso, quase que sem restrições aos colaboradores, porém, aumentou a responsabilidade de investigar o que ainda não compreendia, evitando assim, uma busca desnecessária do óbvio. Segundo Maciel Junior (2006, p. 35):

Na fenomenologia o *ser sendo* (no cotidiano do mundo) do pesquisador é o maior instrumento para a “coleta” de descrições de experiências. Esse ser não procura a evidência como ela se dá em si mesmo enquanto originária, mas ao invés disto abre horizontes pela descoberta das pressuposições a respeito do fenômeno.

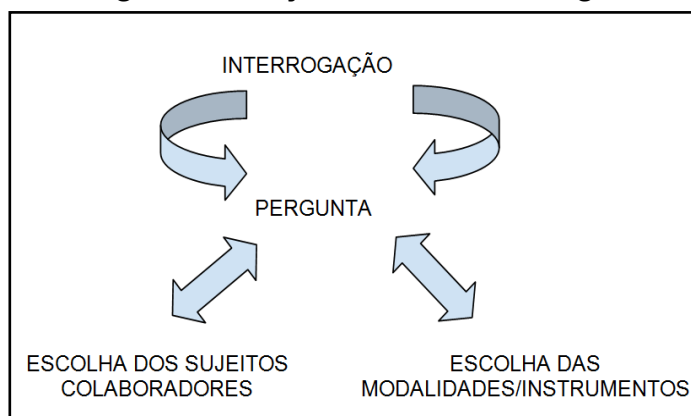
Dessa forma, a escolha pela trajetória fenomenológica, ampliou os horizontes da investigação, pois nos concedeu compreender o cotidiano do professor frente ao trabalho com adultos com deficiência. E vale ressaltar que, o fenômeno observado foi algo que já estava posto, os estudantes jovens e adultos com deficiência, já estão na escola e frequentam as classes comuns, cabendo a esta pesquisa, inquirir sobre como os professores os percebem.

Justificou, pois, a necessidade de conhecer o que interrogamos, que também foi o que nos deixava perplexa e auxiliou na elaboração da pergunta que norteou esta investigação. E a pergunta é a maneira de assumirmos perspectivas a partir das quais a interrogação foi perseguida.

Desta forma, o método escolhido permitiu conhecer e entender como os professores percebiam os estudantes com deficiência, matriculados na EJA. E estas informações nos ancoraram na proposta para a realização da formação continuada, na área da Educação Inclusiva.

Assim, entendendo o caminho que iríamos seguir, a pesquisa foi tomando o corpo, e a figura 2, a seguir, ilustra bem os primeiros passos desta investigação.

Figura 2 - Trajetória fenomenológica



Fonte: Elaborada pela pesquisadora(2018)

Assim, para nos lançarmos na busca de compreender como acontece este encontro, entre o sujeito, que media o conhecimento e o estudante, sujeito que

almeja construir conhecimentos para inserir-se na vida social e educacional, buscamos o auxílio da metodologia já citada, assumindo, assim, uma postura de investigação que nos revestisse de segurança e permitisse uma ação proativa, posteriormente.

Partimos da definição de Merleau-Ponty (1945, p. 01), para compreender por onde andávamos:

A fenomenologia resume-se em definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo. Mas a fenomenologia há também uma filosofia que repõe as essências da existência e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra maneira senão a partir da sua facticidade.

Assim, o fenômeno existia, era um fenômeno situado, e estava posto através das experiências vividas pelos professores. Como pesquisadores, precisávamos conhecer, ver e posteriormente, organizar o que foi visto e dito pelos sujeitos colaboradores. O que conseguimos conhecer e compreender a partir do que os sujeitos da pesquisa quiseram nos apresentar, através das descrições colhidas.

Entender como a metodologia viria a priori, nos fez repensar, inclusive, qual concepção de pesquisa conhecíamos até então, e de quais concepções seria necessário desfazer para ajustar-nos nesta trajetória. Por isso, a pesquisa iniciou então, pela compreensão de qual seria a nossa intenção e como iríamos chegar às respostas esperadas. E, ao tratarmos da trajetória fenomenológica foi necessário vivenciarmos todas as etapas que a compõem e configuram como metodologia confiável no desenvolvimento de uma investigação.

Desta forma, o movimento investigativo se constituiu, a partir das descrições que foram sendo construídas no encontro entre o pesquisador e os colaboradores da pesquisa. Nesta pesquisa, onde interrogamos sobre, como os professores da EJA percebiam os estudantes com deficiência, as questões suscitadas foram em torno da compreensão do paradigma da educação inclusiva, das deficiências e possibilidades de inclusão dos estudantes jovens e adultos nas salas de aula. E, foi em torno desta perspectiva que registramos as descrições dos sujeitos e iniciamos a investigação.

2.2.2 A escola como espaço de encontros – o contexto da pesquisa

O município de Feira de Santana conta com mais de quatrocentas escolas distribuídas nas redes municipais e estaduais, oferece todas as modalidades da Educação Básica, inclusive a Educação de Jovens adultos- EJA. Registra também um média de 30% de estudantes com deficiência matriculados nessas escolas regulares, e conta com 57 Salas de Recursos Multifuncionais com a finalidade de auxiliar o processo de inclusão desses estudantes.

A escola escolhida para desenvolvermos a pesquisa pertence à rede estadual, está sob a jurisdição do Núcleo Territorial de Educação (NTE – 19). Tem como especificidade atuar, exclusivamente, na modalidade EJA em todos os três turnos de funcionamento. Está localizada na sede do município, mas, precisamente à Rua Cel. Álvaro Simões, S/N, no Centro da cidade.

Por ter uma localização privilegiada, o acesso à Instituição é fácil, tendo como opção vários meios de transportes, inclusive, para quem vem dos Distritos e de outros municípios circunvizinhos. Recebe estudantes de quase todos os bairros do município, dos diversos distritos e de outros municípios da região, devido a especificidade de oferecer a EJA nos três turnos de funcionamento, e pela sua localização, situada na rota principal do transporte escolar oferecido pelo Governo Federal.

O Colégio Estadual, lócus da pesquisa, é uma unidade escolar de porte especial, mantida pelo Governo do Estado da Bahia, considerada como um Centro de Educação de Jovens e Adultos, por oferecer exclusivamente esta modalidade de ensino, em todos os turnos de funcionamento. É uma das mais antigas Instituições de Ensino da cidade, funcionando desde a década de 60. É reconhecida, também, por ser a única a realizar os Exames Supletivos, através da Comissão Permanente de Avaliação (CPA), na Região do Semiárido baiano.

Por oferecer a modalidade da EJA, os cursos disponíveis são todos voltados para estudantes a partir dos 18 anos. E apresentam estruturas e currículos diferenciados. Na sua organização curricular, oferece o Tempo Formativo III – Ensino Médio (eixos VI e eixo VII), um curso presencial, com matrícula anual e que exige frequência diária. O trabalho pedagógico é desenvolvido a partir de eixos temáticos, temas geradores que abrangem as três áreas do conhecimento. Tem duração de dois anos e está dividido em eixos. O eixo VI – área das Ciências

Humanas e suas tecnologias, e Linguagens e suas tecnologias e o eixo VII – área de Ciências da natureza e Matemática e suas tecnologias.

O Tempo de Aprender I (Ensino fundamental) e o Tempo de Aprender II (ensino médio), são cursos oferecidos semestralmente, com componentes curriculares independentes, aulas semipresenciais, mesclando com atividades complementares. Muito procurado por estudantes que trabalham em turnos e dias alternados e não podem frequentar a escola todos os dias, mas dois e até quatro dias na semana. Além disso, oferece os Exames supletivos, com inscrição, aplicação das provas e certificação de candidatos que procuram a escola com este objetivo.

A proposta Curricular tem como base as diretrizes da EJA, regulamentada pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia, o trabalho pedagógico é desenvolvido a partir de eixos temáticos, temas geradores e abrange as seguintes áreas do conhecimento: a área das Ciências Humanas e suas tecnologias, e Linguagens e suas tecnologias e a de Ciências da Natureza e Matemática e suas tecnologias. Ressaltamos que cada Curso possui uma matriz curricular específica que objetiva atender as demandas de cada curso.

Apesar de um espaço físico considerado de porte pequeno, os números de estudantes atendidos durante um ano impressionam, devido à realização nesta escola, dos Exames Supletivos, com caráter de certificação, e o Curso Tempo de Aprender semipresencial, oferecendo disciplinas semestralmente. Segundo dados disponibilizados pela Secretaria da Escola, são atendidos cerca três mil candidatos/mês da Comissão Permanente de Avaliação CPA, ao que se deve considerar que esta escola apresenta diversas peculiaridade e especificidades.

Em busca realizada ao Sistema de Informação do Governo do Estado (SIGETEC) durante o ano de 2017, foram matriculados nos cursos presenciais – Tempo Formativo, semipresencial – Tempo de Aprender, 830 estudantes, nos três turnos de funcionamento. Dentre estes, 30 estudantes declararam ter alguma deficiência (Surdez, Deficiência visual, Deficiência intelectual, Deficiência física e Deficiência múltipla). Ressaltamos que na escola está funcionando uma Sala de Recurso Multifuncional, que atende alguns dos estudantes com deficiência, atuando uma professora, equipada com computadores, máquina de Braille e outros materiais pedagógicos adaptados. Possui intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e um profissional que desenvolve um projeto de leitura e escrita com alguns desses estudantes.

A Instituição escolar realiza um trabalho em consonância com a Política Estadual para A Educação de Jovens e Adultos (2004), promovendo projetos temáticos e atividades interdisciplinares, sendo pilares definidos pela comunidade escolar: conhecimento técnico, humano, ético, político, social, econômico e cultural. Enfrenta algumas dificuldades que a equipe elenca no documento, como o pouco incentivo governamental para a modalidade EJA, poucas oportunidades de formação continuada para professores e funcionários, na especificidade em que atuam, alto índice de evasão, e uma frequência oscilante e ainda, a grande dificuldade de aprendizagem dos estudantes, em decorrência das faltas e de déficits decorrentes dos estudos anteriores. Esses dados também foram encontrados no Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola.

Dentre os objetivos propostos pela equipe para o bom funcionamento da Unidade escolar, nos chamou atenção: proporcionar um ambiente educativo que vise a formação cidadã, integrando o indivíduo à vida social de forma crítica e participativa; integrar a Unidade escolar com a comunidade no seu entorno com vistas a assumir uma gestão democrática e participativa.

Como princípio educativo a escola defende uma concepção de educação com vistas à formação humana e considera as experiências e as diversas formas de vida próprias da juventude e a vida adulta. Entende o processo educativo como educação ao longo da vida, buscando, segundo o documento orientador, o PPP, desenvolver uma prática condizente e necessária ao público alvo que atende. Quanto à estrutura administrativa e pedagógica, a escola tem um quadro funcional composto por uma direção geral, três vices diretores, sendo um vice para cada turno, todos eleitos por eleição direta e tendo um mandato de três anos. Uma secretária escolar, duas coordenadoras pedagógicas que atendem aos cursos presenciais e semipresenciais e uma para atender a Comissão Permanente de Avaliação (CPA); 36 professores efetivos, dois estagiários, e 15 funcionários distribuídos nas áreas administrativas e de serviços gerais.

Quanto à estrutura física, a escola possui nove salas de aula, uma biblioteca, cantina, sala de vídeo, espaços que acolhe a direção, coordenação e duas salas que atendem à demanda da CPA. No ano 2000, passou por uma reforma e adequação dos acessos, salas e sanitários para que atendesse as necessidades de acessibilidade, oferecendo rampas, portas alargadas, sanitários adaptados, e uma sala ampla, onde atualmente funciona a Sala de Recurso Multifuncional. Possui,

ainda, um auditório, laboratório de informática e ampla área aberta. Não possui espaço de lazer e convivência.

Quando analisamos os índices dispostos no Censo Escolar (2012), encontramos números consideravelmente altos no que se refere ao item abandono, embora a sua equipe venha desenvolvendo ações para que esses números sejam revertidos. O quadro 2, a seguir, reflete os números de matrículas e permanências dos cursos oferecidos na modalidade EJA.

Quadro 2 - Quantitativo de matrículas 2017

Ano: 2017	Matrícula	Desistência	Aprovação	Reprovação
Estudantes	830	40%	80%	20%
Estudantes com deficiência	31	20%	90%	10%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2018)

Para que esses números sejam mais animadores, a equipe apresenta em seu PPP uma proposta inovadora, para conduzir o processo de avaliação de aprendizagem, buscar ressignificar as suas práticas avaliativas com fins a aprimorar o trabalho pedagógico da Instituição, na perspectiva de fomentar a inclusão e emancipação dos estudantes que apresentam históricos de várias reprovações e necessidades de desistir do processo educativo, buscando esta escola com a finalidade de conclusão dos seus estudos em um nível e ensino.

Para tanto, esta Unidade escolar adota a política de avaliação proposto pela Coordenação de Jovens e Adultos (CJA), da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC), oferecendo atividades diversificadas e os estudos de reorientação, visando garantir e acompanhar o percurso formativo de todos os estudantes.

A escola ainda desenvolve projetos pedagógicos intra e extraescolar, sendo o principal o Projeto Escola em Trânsito – que visa proporcionar aos estudantes oportunidades de conhecer locais de difusão da ciência, Educação, Turismo, Cultura e Lazer no Estado da Bahia, ampliando a visão de mundo e possibilitando a inserção desses indivíduos na sociedade, através de vivências e promovendo a socialização entre os estudantes e destes com a comunidade local.

Pertencente ao sistema público de educação no município de Feira de Santana, esta Unidade Escolar é mantida pelo Governo do Estado, coordenado pelo

Núcleo Territorial de Educação (NTE 19), tem como público-alvo estudantes Jovens e Adultos e atende um número significativo de estudantes com deficiência.

Ao desenvolvermos esta pesquisa, nos atemos a conhecer como acontece o encontro entre os professores que atuam nos diversos cursos, presenciais e semipresenciais oferecidos e os estudantes com deficiência que estão matriculados nessa Instituição de ensino. Buscando responder à pergunta desta pesquisa, o nosso contato se deu apenas com os professores que atuam diretamente com esses estudantes. Assim, os sujeitos colaboradores foram os professores, que atuam nesta Instituição e que tenham estudantes Jovens e Adultos com deficiência frequentando as suas salas de aula.

2.2.3 Os sujeitos colaboradores

Para realizarmos esta pesquisa, optamos por ouvir e acompanhar os professores do Curso Tempo de Aprender I e II e Tempo Formativo II e III que tinham estudantes com deficiência matriculados no ano letivo de 2017. Foram abordados 15 professores, das diversas áreas do conhecimento e que atuam nas diversas disciplinas.

Segundo Bicudo (2011, p. 56):

O número de sujeitos significativos não segue uma norma, como ocorre na pesquisa quantitativa. Fenomenologicamente não se trabalha por amostragem, mas sabemos que quanto mais sujeitos, maior será a variabilidade das experiências vividas a respeito do fenômeno situado.

Assim, a escolha pelos professores que aceitaram e colaboraram com esta pesquisa seguiu um perfil que foi se delineando pela necessidade de que os sujeitos que responderam às questões propostas fossem sujeitos significativos e aqueles que vivenciam o fenômeno. São eles que atuam nas salas de aula comum com todos os estudantes.

O quadro funcional de professores desta escola, registra um número de 36 profissionais regentes e destes, 15 atuam com estudantes com deficiência e foram os escolhidos para participarem diretamente desta pesquisa. Dentre os 15 que participaram das etapas da investigação, quatro participaram apenas da etapa

inicial, sem completar o processo. assim, 11 se constituíram sujeitos da pesquisa, conforme demonstra o quadro 3, a seguir.

Quadro 3 - Formação dos sujeitos colaboradores

PROFESSOR	TEMPO DE DOCÊNCIA	FORMAÇÃO NA/PARA A EJA	FORMAÇÃO NA/PARA ED. ESPECIAL
01	20 anos	Sim/ aperfeiçoamento	Sim/ curso de extensão
02	17 anos	Não	Sim/ aperfeiçoamento
03	7 anos	Sim / curso de extensão	Não
04	27 anos	Sim /aperfeiçoamento	Sim/ especialização
05	7 anos	Não	Sim/ aperfeiçoamento
06	18 anos	Não	Sim /curso de extensão
07	10 anos	Sim / curso de extensão	Sim/ especialização
08	22 anos	Não	Sim
09	6 anos	Não	Não
10	9 anos	Não	Não
11	5 anos	Não	Não

Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Como critério para definirmos quais os professores seriam os sujeitos da pesquisa, definimos aqueles que, no ano letivo de 2017 atuaram em suas classes com estudantes com deficiência. A partir de então, realizamos com estes sujeitos os encontros de escuta e registro das suas percepções, através de descrições

Como pesquisadora, ir ao encontro dos sujeitos, escolher quais os professores seriam convidados para colaborar, nos possibilitou uma aproximação dos sujeitos e destes com o fenômeno pesquisado. A seguir, apresentando a dinâmica da pesquisa veremos como aconteceu todo o processo investigativo, e quão foi importante debruçarmos no entendimento da trajetória escolhida.

2.3 Dinâmica da pesquisa

Seguindo a trajetória escolhida, na busca de colher, conhecer e compreender as percepções dos sujeitos colaboradores, voltamos toda a atenção em como esses

sujeitos, ao serem interrogados sobre o fenômeno, dariam as respostas necessárias para que pudéssemos registrar a essência do seu pensar e agir transcritos no decorrer da investigação. Respeitando o rigor metodológico, e os cuidados com manter em sigilo em cada depoimento e narrativa, buscamos a essência do dito, e da experiência de cada sujeito.

Portanto, concordamos com Lima, ao esclarecer que:

A fenomenologia é um recurso metodológico que possibilita ao pesquisador a investigação de situações vividas e possibilidades de ingressar no mundo vida dos seus sujeitos. Os que possuem a vivência da 'coisa mesma'. A revelação dessa experiência é o fenômeno, sobre o qual o pesquisador tem interesse e intenção em compreender. (LIMA, 2016, p, 535)

Assim, diante das descrições passamos para o momento das reduções fenomenológicas, organizando as percepções dos sujeitos colaboradores, todas as nuances dessas falas, sintetizando-as em unidades significativas, a partir das convergências encontradas e semelhanças nos sentidos dados às percepções de cada sujeito. Realizamos, assim, uma síntese de todos os momentos anteriores e iniciando o processo em que o pesquisador tece o seu entendimento sobre o fenômeno investigado.

2.3.1 A voz dos sujeitos: a Descrição - 1º momento

Após os esclarecimentos sobre a pesquisa, iniciamos o convite/conquista às entrevistas. Entregamos os questionários com questões objetivas sobre formação, tempo de serviço na docência, e questões subjetivas sobre concepções de Educação, inclusão. E como cada sujeito percebia os estudantes com deficiência matriculados em suas classes.

A interrogação que impulsionou a realização desta pesquisa, traduz o que por anos nos inquietou na função de Coordenadora Pedagógica de uma escola da rede pública, assim como, aos professores desta mesma escola, que consiste no aumento da matrícula de estudantes com deficiência em busca de escolarização e certificação.

Desta forma, ao apresentar a proposta da pesquisa a estes sujeitos, a vontade de falar, desabafar e encontrar soluções foi demonstrada através da aceitação do convite e participação nas etapas propostas para eles, o que se

concretizou a partir de um questionário escrito, contendo perguntas objetivas e subjetivas e realização de entrevistas.

A pergunta que norteou todos esses momentos de descrição foi: **como acontece o encontro dos sujeitos, professores da EJA, com os estudantes com deficiência?** E as respostas foram disponibilizadas à pesquisadora a partir das concepções e percepções individuais, que foram analisadas e interpretadas.

2.3.1.1 Instrumentos/modalidades de escuta

Dentre os diversos instrumentos possíveis para realização da pesquisa, através da escolha pela trajetória fenomenológica, optamos por: observação direta, questionário e entrevista, buscando sempre a linguagem como forma de mediação entre o sujeito e o pesquisador. Iniciamos registrando as observações realizadas no espaço da Escola em que se deu a pesquisa, em diferentes momentos, e em situações também adversas.

A escolha desses instrumentos objetivou a aplicação de diferentes formas de escuta - meios de ouvir de forma dinâmica e possibilitar uma liberdade nas expressões dos sujeitos, pois, o resultado das suas descrições é que seria o material para interpretação e compreensão do fenômeno investigado. Assim, a princípio entregamos um questionário a cada sujeito colaborador, demos um prazo para que eles respondessem. Após a entrega realizamos encontro coletivo, que aconteceu na escola, *lócus* da pesquisa, onde realizamos as entrevistas coletiva.

No questionário aplicado aos 15 professores, perguntamos sobre questões de cunho profissional, como tempo de docência, se tem formação para a modalidade em que atua, assim como de perguntas subjetivas, perpassando pela concepção de educação, inclusão das pessoas com deficiência, e sobre a EJA. Dos questionários que foram entregues, recebemos 11 respondidos, e estendemos o convite para realização das entrevistas a esses 11 sujeitos colaboradores.

A outra modalidade utilizada, a observação, também nos possibilitou uma aproximação e compreensão de como o convívio entre professores e estudantes acontece. Observamos como o encontro acontece, de forma física e concreta, mas, nutrindo o discernimento de que, só através do que dizem os sujeitos, poderíamos compreender o fenômeno posto como investigado.

Na trajetória fenomenológica, a entrevista assume a função de possibilitar a participação de todos os sujeitos. O pesquisador tem como papel a mediação entre os sujeitos e a proposição que foi colocada. A fala de todos foi respeitada e incentivada e buscamos observar e registrar, categorizando as variáveis, dentre as quais destacamos: a concepção de educação, educação inclusiva, estudantes com deficiência, estratégias docentes e práticas inclusivas.

Desta forma, a entrevista, individual e coletiva possibilitou conhecer o que o sujeito nos diz das suas inquietações e certezas, buscando responder a nossa pergunta, formulada acerca do que buscamos compreender. Desta forma, conseguimos um material concreto, estando a partir do momento inicial de escuta, registrando as descrições dadas pelos sujeitos colaboradores, ao pesquisador. Segundo Bicudo (2011, p. 46):

a pesquisa efetuada fenomenologicamente trabalha com descrições que se mostram como o material, também passível de ser compreendido como os dados, a serem analisados e interpretados. Apenas descrever sem evidenciar a estrutura do vivenciado e relatado não se consuma como uma investigação fenomenológica.

Assim, no âmbito desta investigação, algumas situações vivenciadas pelos sujeitos foram relatadas, como as reações dos sujeitos em “falar sobre” os estudantes com deficiência. Relatos de estranhamento, medo e sentimento de impotência, são ditos, pelos professores entrevistados, como as primeiras sensações ao se descobrirem docentes em um grupo de pessoas tão diferentes.

2.3.1.2 Busca pelas Unidades significativas

A partir dos instrumentos utilizados e de posse do material escrito, anotações, iniciamos a leitura exaustiva de todo o material. Ciente de que, para encontrarmos as Unidades que realmente significassem, seria necessária muita atenção e leituras repetidas vezes, para que, ao traçarmos as convergências e divergências encontradas nos discursos, pudéssemos compreender e prosseguir para as etapas seguintes.

Para Bicudo, neste momento:

Tomamos as descrições apresentadas como relatos de experiência vividas, entendendo-as como um texto e o lemos muitas vezes, com

a finalidade de compreender o que está sendo dito pelos sujeitos e, focando a interrogação diretriz da investigação, destacamos Unidades de significados (2011, p. 50)

Assim, buscamos extrair das falas, expressões dos sujeitos, frases, fragmentos que convergem entre si, para que se constituíssem como ponto de partida para nossas análises, o que Bicudo (2011, p. 51) chama de “núcleos de ideias” e a partir das quais definimos as Unidades significativas e os atos da consciência para compreensão do fenômeno situado.

Seguindo os momentos essenciais à realização da investigação na trajetória fenomenológica, partimos para o segundo passo da descrição realizando, assim, a leitura exaustiva do material para que seguíssemos analisando e interpretando e, a partir de então, o material coletado passa a ser também do pesquisador.

À medida que lemos as descrições dos sujeitos colaboradores, fomos extraíndo as essências dos pensamentos desses sujeitos e destacando o que eles falam sobre as suas percepções de forma convergente. Até o momento, nos colocamos como tradutor, sem interferir ou inferir qualquer tipo de significado e interpretação acerca do fenômeno investigado.

Assim, diante da compreensão e da vivência dos momentos da pesquisa, acima descritos, baseados nas respostas dos sujeitos colaboradores ao questionário e também à entrevista realizada, destacamos, no Quadro 4, a seguir, as seguintes Unidades significativas:

Quadro 4 Unidades significativas – registros dos discursos

FORMAÇÃO DOCENTE	DIFICULDADES/ POSSIBILIDADES DE INCLUSÃO	CONHECER A EJA
•FORMAÇÃO PARA A EJA •FORMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL	•APROPRIAR-SE DA CONCEPÇÃO DE INCLUSÃO •CONHECER AS DEFICIÊNCIAS • ORGANIZAR O TRABALHO PEDAGÓGICO	•ASPECTOS LEGAIS DA EJA •SUJEITOS DA EJA E INCLUSÃO

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2018)

2.3.2 – Releituras sucessivas: Reduções – 2º momento

O segundo momento do método fenomenológico foi a redução, onde propomos extrair das descrições a essência do pensamento que nos falaram os sujeitos. Assim, realizamos as reduções, na busca de conhecermos o fenômeno interrogado.

O desdobramento das Unidades significativas se deu após a releitura de todo o material disposto para a pesquisadora pelos sujeitos colaboradores, que consistiu nas reduções. A partir das descrições, conseguimos extrair as divergências, que foram desveladas, assim como as convergências, organizados no quadro acima e que se tornou o material para interpretação. Para Bicudo (2011), neste momento, nós pesquisadores conseguimos constituir a estrutura do fenômeno interrogado.

2.3.3. Desvelando o fenômeno: Interpretação - 3º Momento

O movimento realizado nesta pesquisa, seguiu uma dinâmica que, a todo tempo buscou responder, através do fenômeno situado, a pergunta inicial da pesquisa: Como se dá o encontro entre professores da EJA e estudantes jovens e adultos com deficiência. A intenção não foi construir generalizações, mas de indicar possibilidades para que este encontro possa ser cada vez mais profícuo, e que, a ideia de inclusão seja difundida e efetivada em escolas regulares, principalmente que ofereçam a EJA.

A elaboração de um texto contendo nossas interpretações teve origem e fundamento nas falas e expressões dos sujeitos colaboradores, cabendo a identificação e discussão das convergências entre as respostas dadas por esses sujeitos, e uma busca a um escopo teórico, identificado como os atos da consciência, que se fez necessário no decorrer da realização da pesquisa e que nos possibilitou a compreensão do fenômeno.

Assim, este terceiro momento, se concretiza com a análise e interpretação do material coletado, o que nos foi desvelado, tendo como base o estudo dos autores que nos auxiliaram na construção do texto teórico, e que se denomina como os nossos “atos da consciência”. A seguir veremos os atos organizados por campo de estudo, ou seja, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial e a Formação docente permeando as duas modalidades supracitadas.

3 ATOS DA CONSCIÊNCIA I - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Nesta seção apresentaremos um breve histórico sobre a EJA no Brasil, alguns marcos legais e conhecimentos importantes sobre a EJA que, a partir das falas dos sujeitos colaboradores, definimos como fundamentais para que as práticas desses sujeitos possam se aproximar do que tanto eles almejam, como também, breve descrição das diversidades inerentes a esta modalidade, a fim de contribuir na formação dos sujeitos que colaboraram com esta pesquisa e todos os leitores que se interessarem.

3.1 Breve histórico da EJA no Brasil

A educação destinada aos adultos e mais recentemente aos jovens e adultos, no Brasil conta com uma trajetória que se inicia bem anterior aos documentos que a normatizam, já mesmo durante a colonização do Brasil com os Jesuítas e segue a História da Educação no País, acompanhando fatos, movimentos, iniciativas sociais, econômicas e políticas.

A princípio a EJA era considerada uma iniciativa educacional de cunho compensatório, oferecida por Instituições assistencialistas, por Organizações não Governamentais, Movimentos Sociais, Igrejas, mas sempre com o objetivo de alfabetizar, chegando a ser confundida com alfabetização de adultos. Na esfera Pública, temos na história da EJA algumas iniciativas pontuais, como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), Alfabetização Solidária. Registramos também alguns órgãos que foram criados e mantidos por um tempo para dar conta da educação dos adultos no Brasil.

A Educação de Jovens e Adultos, como modalidade de ensino da Educação Básica é bem recente e consiste em uma vitória de educadores, pesquisadores, Movimentos Sociais e principalmente, da luta de sujeitos que buscaram superar a concepção compensatória e vislumbraram a EJA como uma possibilidade de escolarização formal, garantindo o direito à Educação em qualquer momento da vida e a todos os cidadãos brasileiros.

Assim, há alguns anos que se busca efetivar uma educação que abarque os Jovens, adultos e idosos que não obtiveram acesso e/ou êxito em seu processo de escolarização e que buscam esta modalidade para dar “continuidade ao seu

desenvolvimento humano e social” (SIEMS, 2011 p 67) e que, para além da compensação dos seus insucessos, possam ser atendidos em suas especificidades e aprender de forma significativa e funcional.

Para Arroyo (2007), a Educação de Jovens e Adultos deve ser vista como um “campo específico de responsabilidade pública do Estado” (2007, p. 20). Este autor ressalta que esta modalidade de ensino apresentou, nesta trajetória, traços de invisibilidade, falta de financiamento e desinteresse político governamental que amparasse e permitisse que os objetivos postos para esta modalidade fossem alcançados.

3.2 A Educação de Jovens e Adultos – Marcos legais

No Brasil, contamos com um quantitativo significativo de Leis e outros aportes legais no campo da Educação e com a modalidade da EJA não é diferente. Assim, buscaremos apresentar os dispositivos legais que, a partir da década de 1980 serviram de suporte para a promoção das Políticas e iniciativas a fim de promover a escolarização de Jovens e Adultos, destacando a aprovação da Constituição Federal de 1988.

No Art. 205, ao tratar da educação, a Constituição cidadã incorpora como princípio a promoção do exercício pleno da cidadania e desenvolvimento integral de todas as pessoas. (CF. Art. 205) e, mais especificamente em seu artigo 208, efetiva o direito a educação também aos Jovens e Adultos:

Art.208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: O ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive a sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; VI - Oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando (BRASIL, 1988, 123).

Mesmo com os avanços significativos no campo da Educação, segundo Moura (2009, p. 52), a Constituição garante o direito subjetivo das pessoas Jovens e Adultas à Educação, mas não trata de temas, como a Formação de Professores, financiamentos e outros, que permitiriam a garantia desse direito.

No aspecto legal, a Constituição Federal de 1988 representou para a EJA avanços significativos, quando o seu artigo 208 garantiu a educação de todos. Essa garantia representa uma conquista em

relação à Constituição anterior e à Lei Nº 5692/71 em que a obrigatoriedade só chegava até aos jovens de 14 anos. No entanto, a promulgação da nova constituição federal não encaminha qualquer proposição legal voltada para a formação de professores no sentido de atender à modalidade.

A Constituição tornou-se âncora para a aprovação da LDB de 1996, que a partir da garantia do direito à Educação a todos os cidadãos brasileiros, independentemente de suas condições, regulamentou, em seus artigos, os níveis e as modalidades de ensino, assim como outras diretrizes. Destacamos neste trabalho as modalidades da EJA e a Educação Especial, objeto desta investigação.

Em Paiva encontramos que: "a perspectiva do direito como caminho para efetivação da democracia educacional inaugura, não apenas para as crianças, mas principalmente para jovens e adultos, uma nova história na educação brasileira". (PAIVA, 2009, p. 133). E essa foi a grande esperança de pesquisadores e educadores a partir da promulgação da Constituição e, posteriormente, da LDBEN (1996).

Vale ressaltar que a Educação de Jovens e Adultos, assim como a Educação especial tornam-se modalidades de ensino, com princípios e garantias que antes não contávamos. Contudo, notamos a incoerência das propostas anunciadas pela legislação, em ter como finalidade a promoção de uma educação de qualidade a todos os sujeitos em tempo, diminui a idade de acesso à Educação supletiva e dá notoriedade a exames de certificação criando, assim, possibilidades de que, por vias informais, os jovens e adultos se certifiquem e concluam os níveis de ensino, apresentando conhecimentos básicos, adquiridos de forma pontual e reducionista.

Desta forma, a Lei que trata das Diretrizes para a Educação no Brasil, atualmente já modificada com muitos artigos suprimidos, ainda se constitui como principal fundamento legal para o funcionamento da EJA no sistema formal de ensino. Na edição revisada para o biênio 2017-2018, os artigos 37 e 38, que tratam da EJA, não sofreram modificações e consideramos, para fins de formação, indispensáveis o conhecimento deste texto pelos professores.

Se analisarmos o texto da LDB no artigo 37, buscando uma aproximação não só de cunho crítico à legislação vigente, mas, principalmente do pensar na organização do trabalho pedagógico do professor da EJA, consideramos que ocorreram avanços significativos. Estes artigos definem a quem se destina, garantem a gratuidade e o acesso de todos os que se interessarem, independente

das suas condições, incentivam a articulação com o mundo do trabalho, deixando também garantida a responsabilidade para oferecer, além do acesso, condições de permanência.

Contudo, no artigo 38, a referida Lei reforça o ensino supletivo, diminuindo inclusive as idades mínimas para a certificação para conclusão do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Quanto às intenções deste artigo da LDB, concordamos com Di Pierro, Joia e Ribeiro, quando afirmam que:

A nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) diluiu as funções do ensino supletivo nos objetivos e formas de atendimento do ensino regular para crianças, adolescentes e jovens. Enquanto isso, manteve a ênfase nos exames e, ao rebaixar a idade mínima para o acesso a essa forma de certificação de 18 para 15 anos no ensino fundamental e de 21 para 18 no ensino médio, sinalizou para as instâncias normativas estaduais a identificação cada vez maior entre o ensino supletivo e os mecanismos de aceleração do ensino regular, medida cada vez mais aplicada nos estados e municípios, visando à correção do fluxo no sistema. (2001, p. 10-11).

A EJA ocupa a seção V, no Capítulo II da LDB, referente à Educação Básica e esses dois artigos deram corpo a inúmeras Portarias e Pareceres, que até os dias atuais buscam normatizar esta modalidade de ensino. Desta forma, os professores devem muito mais do que ler e entender esses artigos, precisa também conhecer todos os textos que se desdobraram a partir desta Lei.

Dentre esses textos, o Parecer da Câmara de Educação Básica - CEB nº11/2000 trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos “o presente parecer se ocupa das diretrizes da EJA cuja especificidade se compõe com os pareceres supracitados” (BRASIL/CEB,2000, p.2) e em sua apresentação afirma ser preciso uma apreciação mais detalhada sobre a EJA.

No texto do Parecer, ainda ficam claras quais as funções a serem cumpridas pela EJA, a saber, de reparação, equalização e qualificação. E define como princípio desta modalidade o caráter de continuidade ou de educação ao longo da vida.

Quando buscamos os fundamentos para a EJA este parecer ainda responde por questões basilares acerca do seu funcionamento, aliado aos textos oriundos dos Encontros e acordos Internacionais sobre Educação, destacando as Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEAS) e a documentos construídos a partir de Movimentos em prol do desenvolvimento da Educação oferecida aos

Jovens e Adultos, dentre os quais ressaltamos os Fóruns de EJA espalhados em todo território nacional.

Esses Fóruns têm como instância máxima deliberativa os Encontros Nacionais de Fóruns de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA). Constituem-se em legítimos movimentos em prol da EJA, mantêm-se cada vez mais irredutíveis em defesa do cumprimento do direito constitucional ao ensino fundamental e defendem que todos os brasileiros jovens e adultos tenham a garantia da continuidade em nível da educação básica, pública e gratuita, e à educação ao longo da vida. Os fóruns não surgiram para substituir as instâncias formais com relação à elaboração de políticas gerais, políticas de formação, financiamento, elaboração de material didático, nem objetiva ser executor de programas de EJA e, sim, um espaço crítico, articulador e de divulgação das ações de EJA. Eles se caracterizam pela diversidade de suas trajetórias: uns nasceram da iniciativa de governos comprometidos com a EJA (MOURA, 2009, p. 24).

O papel dos Fóruns em todo território nacional tem sido fundamental na garantia dos direitos aos sujeitos da EJA, seja nas discussões que propiciam formação dos docentes ou em participação nas proposições e garantias de uma educação que realmente atenda a esse público. Acreditamos que só a escrita de Políticas Públicas não garante a efetivação e democratização de tudo que está garantido nas linhas desses documentos.

A exemplo da construção e disponibilização das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica - 2013, que visou superar defasagens após modificações que ocorreram na educação brasileira, como o Ensino Fundamental de nove anos e a obrigatoriedade do ensino gratuito dos quatro aos 17 anos de idade e que, trazendo ao nosso campo de interesse, visualizamos como este documento repercutiu na construção curricular, principalmente nos órgãos ligados ao Sistema Estadual de Ensino na Bahia, ao qual, a escola, locus da nossa pesquisa, faz parte.

Essas Diretrizes são, indiscutivelmente, o ponto de partida e sustentação para a construção do documento que rege a EJA, na rede citada, que ao nosso ver é o documento de extrema importância para que os professores que atuam nesta rede, conheçam e desenvolvam as suas práticas pautadas a partir do que é considerado como fundamento legal e ferramenta pedagógica para as escolas pertencentes a esta rede de ensino, no referido Estado.

Vale ressaltar que uma das demandas dos sujeitos colaboradores, através das suas descrições, é em torno da falta de conhecimento desses documentos, que

compõem a legislação da Educação de Jovens e Adultos. Em relação às Diretrizes Operacionais já são mais de cinco anos de divulgadas e muitos dos sujeitos colaboradores desconheciam o conteúdo desse documento, e realizam o trabalho pedagógico sem recorrer a essas Diretrizes.

Assim, conhecer a legislação em vigor para a Educação, na modalidade em que estamos atuando é uma necessidade, que cabe aos professores, dá vida ao que é proposto, alinhando sempre as suas concepções, e objetivos. E neste sentido, ressaltamos que, conhecer os documentos que legalizam a Educação de Jovens e Adultos, e mais precisamente a Política da EJA na Bahia, fortalecerá em muito o trabalho docente dos sujeitos colaboradores que, ao participar desta pesquisa, aguardam retorno e considerações.

3.2.1 A Política da EJA na Bahia: um documento a ser conhecido

O caderno intitulado: *Educação de Jovens e Adultos – aprendizado ao longo da vida*, disponibilizado a partir de 2009, pela Secretaria de Educação da Bahia, tem como apresentação o texto: “Educação de Jovens e Adultos: aprendizagem ao longo da vida, resultado de um trabalho participativo e comporta as orientações para a reestruturação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Rede Estadual de Educação” (Anexo A). Traz em seu escopo, a concepção de educação como direito à Pessoa Jovem e Adulta; a abrangência desta modalidade no Estado, quem é o sujeito da EJA e os compromissos firmados pelo Estado para garantir este direito a esses sujeitos.

Aliado a isto, esse Caderno apresenta os Princípio Teórico-metodológico da EJA e um perfil do educador e sua formação para atuar na modalidade aqui estudada, assim como uma estrutura curricular a ser seguida e desafios a serem enfrentados pela EJA na Bahia. Como orientação prática, os gestores, e educadores deverão acompanhar os percursos de aprendizagem dos educandos, sempre com base na concepção de educação, “dos princípios e dos pressupostos teórico-metodológicos que sustentam este Projeto” (BAHIA, 2009, p. 19).

Esta proposta, ainda em vigência, organiza a EJA por Tempos Formativos, devendo ser observado o nível de aprendizagem dos educandos e, prioritariamente, a idade mínima de 18 anos, ficando assim distribuídos os anos e as possibilidades para que os sujeitos da EJA garantam a sua escolarização.

O 1º Tempo Formativo - Aprender a Ser acolhe os(as) alunos(as) que estão iniciando a sua formação, bem como aqueles (as) que já cursaram um ou mais estágios da EJA I, ou uma ou mais séries da Educação Fundamental.

O 2º Tempo Formativo - Aprender a Conviver, por sua vez, destina-se àqueles(as) que já iniciaram a formação, tendo concluído a EJA I ou séries iniciais da Educação Fundamental, bem como os (as) que estão cursando a EJA II ou o segundo Segmento da Educação Fundamental. O 3º Tempo Formativo - Aprender a Fazer inclui os(as) educandos(as) que já concluíram o segundo segmento da EJA ou a Educação Fundamental, bem como aqueles(as) que estão no processo do curso EJA III ou Tempo de Aprender II (2009, p.20-21).

Desta forma, a oferta de EJA, segue a estrutura posta acima, ainda mantendo para fins de certificação, dos níveis Fundamental e Médio, os Exames Supletivos, através das CPAs, sediadas em Escolas da Rede Estadual de Ensino, que também oferece os Cursos Tempo Formativo e Tempo de Aprender.

O texto supracitado foi disponibilizado pela Rede Estadual de ensino para que todos, ou a maioria dos professores, tivessem acesso, para assim, utilizá-lo na organização dos seus trabalhos pedagógicos, construindo suas práticas em consonância com a Política oficial. Ressaltamos, pois, que o discurso impresso nesta Política acompanha os textos da Legislação nacional.

Encontramos em Pinheiro e Carmo (2017), uma crítica ao texto da Política:

O texto da Política para EJA da Rede Estadual da Bahia apresentou ao longo do seu discurso formas de garantir a Educação para todos aqueles que por algum motivo não conseguiram prosseguir os estudos no tempo e idade regular. Dentro desse cenário, a Política apontou mudanças relacionadas a metodologia e a organização do novo Seminário currículo com o intuito de situar a EJA no Estado e mostrar que esta não pode ficar alheia ao que acontece na sociedade em termos educacionais (p. 13).

Para Amorim, Lima e Santana (2016) pesquisadores da EJA na Bahia, em análise à Política, buscaram compreender qual a repercussão deste documento no trabalho desenvolvido por professores, proposição definida em seus objetivos: “compreender como a política da EJA 2009 da rede Estadual da Bahia se apresenta no chão da escola para os professores”, pesquisa realizada em uma escola da Rede Estadual, no município de Salvador.

Em suas considerações afirmaram que:

as questões da EJA estão em processo de discussão, mobilização e atuação por professores e movimentos da sociedade civil organizada e fóruns de EJA. Compreende-se que em detrimento de avanços da legislação e das ações das políticas educacionais, a situação é de constante reivindicação frente à necessidade de reposicionar essa modalidade na pauta da educação básica (AMORIM, LIMA; SANTANA, 2016, p.1).

Contudo, o que observamos é que foi disponibilizado o acesso, mas faltou um movimento de democratizar o conhecimento, concepções, princípios e fundamentos, aos professores da Rede, que deveria ter acontecido no espaço próprio da escola, a partir de diálogos entre os sujeitos de direito. Ficou latente a necessidade de, ao construir um arcabouço teórico para alicerçar as práticas docentes da EJA, que esses professores conheçam outros documentos e sejam engajados nas discussões sobre a educação oferecida nos sistemas de ensino, e nas redes em que atuam.

3.2.2 Os Planos de Educação – a EJA e suas metas

A realização de uma análise aos Plano Nacionais de Educação (PNEs), neste caso nas duas últimas versões, nos permitiu a compreensão de que, estes documentos não são apenas orientadores e sim, obrigatórios, pois se tornaram leis que regem a Educação no Brasil. Compreendemos que os professores devem conhecer e compreender suas metas, estratégias, que foram estabelecidas como prioridades para a modalidade em questão e refletir sobre o quanto já foi alcançado no “chão das nossas escolas” (AMORIM; LIMA; SANTANA, 2016, p.14).

O Plano Nacional de Educação, decênio 2001-2011, traz como bandeira para a EJA, a educação continuada ao longo da vida e assegura como prioridade, garantir aos Jovens e Adultos o ensino fundamental de forma pública e gratuita, assegurando o direito subjetivo à educação.

Foram escritas 26 metas para a EJA, com os seguintes objetivos: erradicar o analfabetismo em uma década; garantir a oferta do primeiro ciclo do ensino fundamental a metade da população jovem e adulta que não tenha atingido esse nível de escolaridade; oferecer cursos do segundo ciclo do ensino fundamental para toda a população de 15 anos ou mais que concluiu as séries iniciais, dobrar e quadruplicar a capacidade de atendimento nos cursos de EJA de nível médio,

implantar ensino básico e profissionalizante em todas as unidades prisionais e estabelecimentos que atendem a adolescentes infratores (DI PIERRO, 2010)

Algumas situações chamam a atenção em relação à Educação de Jovens e Adultos no período de aprovação do PNE, ainda sob as pesquisas de Di Pierro (2010) como: uma única audiência pública; muitas críticas a respeito das estratégias para alfabetização dos adultos, pois foi deixada a cargo de organizações sociais, sem responsabilizar o poder público; não dispensando, portanto, financiamento adequado.

Assim, alguns progressos foram registrados, principalmente em relação ao Governo Federal e as iniciativas de financiamentos para a educação e especificamente a EJA. Contudo, as metas propostas não foram alcançadas, apenas nos aproximamos com Programas, Projetos por conta do poder público e a luta por grupos que sempre estiveram engajados pela Educação de Jovens e Adultos.

Na fase atual de discussão da EJA, temos a disposição e discussão os textos do PNE – 2014/2024, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e ainda, a participação e atuação dos Fóruns de EJA no Brasil e na Bahia.

Quando nos propomos a realizar uma comparação das metas dos PNE anterior e o atual, nos foi permitido algumas inferências, a saber, diminuir consideravelmente o número de metas, mas, tem um número significativo de estratégias. São metas que se repetem em finalidades, novas estratégias são postas para que essas metas sejam alcançadas, porém, ainda não observamos ações concretas que realmente possam garantir o direito à Educação a todos os Jovens e Adultos que necessitam e buscam a sua escolarização.

Sabia e Alaniz (2015), apresenta uma síntese das metas que se refere a EJA:

A Meta 8 propõe-se a elevar a 12 anos de estudo a escolaridade média da população de 18 a 29 anos para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros, por meio de 6 estratégias.

A Meta 9 trata da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e propõe-se a elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste plano, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir e, 50% a taxa de analfabetismo funcional, por meio de 12 estratégias.

A Meta 10 busca oferecer 25% das matrículas de EJA nos ensinos fundamental e médio na forma integrada a educação profissional, por meio de 11 estratégias. (p.44-45)

Assim, é necessário apresentarmos as metas que tratam da EJA, propondo reflexões de alguns desafios postos para a educação, que vem se repetindo em Planos anteriores, sem registrar os avanços e sem oferecer novas proposições para os seus enfrentamentos. Aliado a isso, trabalhar as estratégias postas, analisando se essas contemplam a real necessidade e se estão coerentes com a organização do trabalho já realizado nas escolas que oferecem esta modalidade de ensino.

Nesta perspectiva, importante destacar as análises de Saviani: “o atual PNE avança em relação ao anterior, incorporando reivindicações históricas dos educadores”. Este autor acrescenta que o novo PNE deixa algumas lacunas, e destaca, dentre essas lacunas, a formação de professores. Para ele: “faltou assegurar a criação de uma rede pública de formação de professores ancorada nas universidades públicas como forma de livrar a educação básica pública da condição de refém do baixo nível das escolas superiores privadas” (SAVIANI, 2014, p. 232).

Para Dourado (2014, p. 234), “é preciso estabelecer ações para quem não teve a trajetória regular e, portanto, está fora desse corte etário, pensar a educação para todos”. Este autor nos alerta a ter o cuidado de não acreditar que as metas são ultrapassadas e os percentuais descritos nas metas do atual PNE, nos parece estar repetindo as do anterior.

Desta forma, conhecer documentos como o PNE vigente, a Política da EJA, Diretrizes e todo conjunto de decretos e resoluções, é fundamental para que os professores se apropriem dos conhecimentos construídos para o pleno funcionamento da Educação de Jovens e Adultos. E a formação docente deve ter como objetivo principal, proporcionar aos professores conhecerem e atuarem de acordo com os marcos-políticos atual e ainda, sendo capaz de criticar e refletir a funcionalidade de cada documento citado.

3.2.3 Contribuições importantes para se pensar na Educação de Jovens e Adultos

Ao pensarmos em discutir ou realizar investigação no campo da EJA, o auxílio pedagógico e teórico de dois autores são de grande importância: Arroyo (2011) e Freire (1985; 1992). Ao desenvolvermos a pesquisa, seja durante a realização das

entrevistas, escuta atenta aos professores, sujeitos que colaboraram, muitas vezes esses autores foram citados como mestres que muito ensinam na docência na EJA. Na construção deste trabalho, utilizamos citações, pensamentos e posturas assumidas pela pesquisadora, que foram construídas a partir do referencial desses autores, além de falas que nos permite construir, junto aos professores da EJA, uma postura crítica, reflexiva e acima de tudo defendendo um posicionamento político-social, em busca de uma Educação que realmente esteja a serviço dos sujeitos da EJA.

Miguel Arroyo, autor de muitas obras que discute a Educação de adultos, Pesquisador neste campo do conhecimento, Professor Doutor da Universidade Federal de Minas Gerais, participou da construção de Proposta curricular da Educação de Jovens e Adultos, inclusive a Política da EJA, no estado da Bahia. Dentre as obras utilizadas nesta investigação, 'Ofício de Mestre', 'Passageiros da Noite' foram as mais utilizadas.

As palavras de Arroyo (2011) sustentam o nosso pensamento em relação a essa busca:

O caminho será o diálogo direto entre educadores, dialogar como coletivo sobre a prática, sobretudo as práticas que inventam para dar conta do que há de mais surpreendente na relação humana entre educadores e educandos. Para que esse diálogo aconteça os professores 'de ponta' tem que estar presente em cada momento como sujeitos de inovação, não como multiplicadores, nem como convidados a 'nossa' festa (2011, p. 225).

Arroyo (2017) nos apresenta um chamado, uma proposição muito pertinente:

Não é suficiente convidar todos a entrarem na escola, a se aproximarem da mesa e terem acesso aos pratos do conhecimento que outros prepararam. Os docentes e os educandos têm o direito a entrar na cozinha; a conhecer onde, como, quem produz esses pratos curriculares. O direito ao conhecimento fica limitado quando se nega o direito a conhecer a sua produção, seleção, apropriação. Sobretudo, quando se nega o direito de reconhecê-los e reconhecer-se como sujeitos de produção, de conhecimento (ARROYO, 2017, p. 133).

Diante do convite, devemos sim, nos apropriar do que diz respeito à EJA, fundamentos legais, pedagógicos, projetos e pesquisas que falem sobre nós. Muito além de só ter acesso, é preciso discordar, transgredir, denunciar o que não for bom

e anunciar tudo que entendermos como necessário, possível e que condiz com nossas crenças, incorporando as nossas práticas.

E, assim, frente a um histórico de lutas, educar jovens e adultos é compromisso e trabalho para quem realmente acredita ser possível aprender ao longo da vida. E, não tem como pensar a EJA, sem conhecer e discutir as ideias do educador Paulo Freire. De tudo que escrevemos até o momento citamos pouco, mas, o ideário Freiriano faz parte da construção do nosso pensamento como pesquisadora em educação e na EJA.

Em Freire, aprendemos a acreditar no que realmente desejamos apresentar ao outro, seja como dúvidas ou constatações, seja para auxiliar ou simplesmente ser lido. Na sua obra *Pedagogia da Pergunta*, ele faz a seguinte provocação: “A única maneira que alguém tem de aplicar, no seu contexto, alguma das proposições que fiz é exatamente refazer-me, quer dizer, não me seguir. Para seguir-me, o fundamental é não me seguir” (FREIRE 1985, p. 41).

Desta forma, pensar, propor a educação para as pessoas que não se encontram mais na idade “regular, própria” para aprender, é desmitificar conceitos pedagógicos, equívocos, que inundam as propostas dadas como referenciais para a EJA. Para tanto, corroboramos com a concepção Freiriana de educação e compreendemos que:

A proposta educacional de Freire tem como concepções metodológicas o respeito ao educando, o diálogo e o desenvolvimento da criticidade. Mas sua pedagogia fundamenta-se sobre dois princípios essenciais: a politicidade e a dialogicidade. A ideia inicial do pensamento de Freire compreende uma educação que não é neutra, pois a mesma quando vista sobre as dimensões da ação e da reflexão de certa existência pressupõe a atuação do homem sobre essa realidade. O princípio da politicidade nas ideias de Freire concebe a educação como problematizadora, que mediada pelo diálogo busca a transformação através do pensamento crítico (MOURA; SERRA, 2014, p. 13)

Assim, conhecer os princípios, fundamentos da nossa prática torna-se uma necessidade eminente da prática docente e concordamos ainda mais que, na EJA, o ato de educar, precisa perpassar pelo ato de aprender (FREIRE, 1996), e nos cabe seguir em busca de esclarecimentos, de conhecimentos que descortinam as ideias equivocadas de que, a EJA não requer muito saber. Ou que, se dá da mesma forma que a educação de crianças e ou, adolescentes.

Como bem afirma Freire (1992, p. 46):

A educação libertadora é fundamentalmente, uma situação no qual tanto professor como os alunos devem ser os que aprendem; devem ser sujeitos cognitivos, apesar de serem diferentes. Este é, para mim, o primeiro teste de educação libertadora: que tanto os professores como os alunos sejam agentes críticos do ato de conhecer.

E assim, pensamos a educação dos jovens e adultos com deficiência, que buscam na escola uma possibilidade de, a partir da escolarização, se desenvolver e vislumbrar novas perspectivas, aprendizagens. Mas também de que, é um direito de todos a educação, independente da sua condição ou das barreiras que lhe foram impostas ao longo da sua trajetória escolar.

3.3 A formação docente para as diversidades na EJA

Partindo dessa demanda, algumas questões se fizeram presentes e, melhor dizendo, recorrentes: como se deu a formação inicial e como vem acontecendo a formação continuada dos professores para atender aos estudantes que foram excluídos no decorrer da sua vida escolar? E quando esses estudantes apresentam necessidades educativas especiais? Como estão organizados os programas para atender a esta demanda? Como estamos discutindo a educação na perspectiva da educação inclusiva?

As questões acima descritas foram comumente clamadas por professores que buscam transformar suas práticas para atender a todos os seus estudantes. Diante deste cenário, esses sujeitos também sabem que, para efetivar o processo de inclusão educacional, devem enfrentar mais um dos seus desafios: ensinar na diversidade, cabendo, então, transformar suas inquietações em ações, em práticas inclusivas.

A formação dos professores, na perspectiva da educação inclusiva, deve trazer tanto os conteúdos teóricos quanto a valorização das suas experiências, pois, estes devem deixar de ser vistos como transmissores do conhecimento em turmas homogêneas e passar a serem mediadores da construção do conhecimento em classes heterogêneas, sendo que, nessas turmas os estudantes apresentam ritmos e formas diferentes de aprender, sendo necessário para tanto, que, sejam provocadas

mudanças, na compreensão de quais são as competências, valores, e saberes destes profissionais para que possam atuar com êxito, diante das classes inclusivas.

A fim de compreendermos a formação que já tem sido oferecida para os sujeitos, professores de classes da EJA, realizamos uma análise de alguns documentos, oriundos da iniciativa governamental e outras iniciativas que vem sendo impressas no cenário nacional em relação à Formação docente. Como referência, tomamos ações e publicações do Ministério da Educação (MEC), da Secretaria do Governo do Estado da Bahia e da Legislação vigente, analisadas à luz de teóricos e pesquisadores no campo da Educação Especial e da EJA.

A princípio, partimos do Referencial para a Formação Docente (BRASIL, 1999), o documento que trata da formação docente no Brasil, e traça diretrizes de ação para a consolidação das formações oferecidas aos professores. Segundo este documento, a educação brasileira é tida como “complexa e heterogênea”, e afirma que a formação deve considerar a grande diversidade cultural, as especificidades das populações e as diferenças regionais do nosso País. E, ainda prevê que devem se pautar “nos princípios da equidade, atendimento às diferenças e igualdade de direitos” (BRASIL, 1999, p. 16),

Nos anos de 2005 e 2006, o MEC lançou o Projeto: Educar na Diversidade, sendo distribuído o material para formação docente, organizado pela Secretaria de Educação Especial, com o intuito de apoiar o desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos no Brasil (BRASIL, 2006). Além do material impresso e disponibilizado virtualmente, foram realizadas oficinas com gestores da Educação Especial de todo País, que deveriam se tornar multiplicadores para a efetivação dessa proposta.

A outra iniciativa do Governo Federal, se consolidou com a implementação do programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (2003 – 2007) que deveria abranger todos os Estados e o Distrito Federal. Tendo como finalidade disseminar a política de educação inclusiva, vislumbrando garantir o direito dos estudantes com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, estudantes Jovens e Adultos, a Educação indígena, a Educação para questões étnico raciais e quilombolas, Educação no campo e Educação ambiental, que são oferecidas em escolas da rede regular de ensino de todo o País, oferecendo encontros de formação continuada a Gestores e Professores na perspectiva da educação inclusiva (MEC, 2006)

Desta forma, a formação oferecida nos anos descritos, a saber, 2003 a 2014, a iniciativa governamental, desenvolvida pelo MEC, pautou-se neste Programa, tendo como ações auxiliares a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, disponibilização das verbas de acessibilidade às escolas públicas, e construção e divulgação de materiais de base legal (portarias, diretrizes, notas técnicas), teórico (Coleções, materiais didáticos- metodológicos, livros), com o intuito de criar um arcabouço que sustenta a sua Política de inclusão.

A fim de tratarmos de formação docente para a Educação inclusiva, partiremos do que temos consolidado nos discursos oficiais, trazendo sempre a discussão reflexões e análises de autores que se dedicam nesse campo do conhecimento e no que está descrito pelos sujeitos colaboradores desta investigação. E seguindo a ordem de análise iniciaremos com os textos legais que trata da formação docente, destacando sempre, as especificidades nas modalidades da Educação Especial e da EJA, já que a busca desta pesquisa foi de encontrar respostas a: como os professores que atuam na EJA percebem os estudantes com deficiência?

Partiremos da LDBEN, que traz a Educação especial como modalidade de educação escolar, com caráter de transversalidade em todos os níveis de ensino. Assim, inaugura a EJA também como modalidade, tornando assim uma política de Estado, devendo ser oferecida no Ensino fundamental e médio e integrada à educação Profissional.

Em Dantas (2012, p.150) encontramos a seguinte explicação sobre a importância desta Lei em relação à EJA:

A Educação de Jovens e Adultos regida agora, por normas e diretrizes governamentais constituindo-se um processo regular de escolarização, devendo respeitar-se a sua natureza e especificidade, adquirindo relativa importância e direito social.

Quanto à Educação Especial, a Lei assegura que todos os estudantes com deficiência sejam atendidos em suas necessidades educativas especiais, estabelecendo critérios que caracterizam e identificam as instituições que podem atuar oferecendo os serviços, garantindo apoio técnico e financeiro, sejam públicas, privadas ou filantrópicas.

Quanto à formação docente, a LDB (BRASIL, 1996), representou mudanças importantes, quanto a finalidades e fundamentos da formação, para a Formação para Profissionais em educação e para Formação Docente. Determina os níveis de

formação, assim como os locais que devem oferecer as formações, carga horárias dos cursos para que sejam considerados, entre outras questões referentes à formação.

Desta forma, ao falar em formação de professor, ainda remete muito ao texto desta Lei, registrando que temos conseguido avanços e vivido alguns retrocessos, devido a não atualização da legislação educacional vigente e destacando que, tanto na Educação especial quanto na EJA o cenário tem sido o mesmo.

Na Educação especial, as Diretrizes para Educação Especial na Educação Básica, na Resolução CNE-CEB nº 2, de 2001, versam sobre a formação dos professores para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educativas especiais e asseguram que os professores devem ter garantido em suas formações de nível médio ou superior, um programa que traga a proposta da educação inclusiva. As Diretrizes deixam claro como o professor deva atuar, descrevendo algumas de suas atribuições e deixa subentendido que todos os professores, para continuar ensinando na escola inclusiva, necessitam de formação adequada para atender a todos os alunos.

Assim, após a divulgação dessas diretrizes observa-se um aumento considerado de cursos de graduação, pós-graduação ou extensão, promovidos pelo setor privado, sem um acompanhamento do MEC, às vezes autorizados pelos projetos, mas que na prática tem se tornado a única saída para que os professores atendam às exigências governamentais, por exemplo, das Diretrizes, e desenvolvam melhor as suas práticas.

Quanto à formação para a EJA, o Parecer CEB/CNE 11/2000 esclarece alguns pontos que trazem explicações de como aconteceria as formações, visando atender aos professores que atuam nesta modalidade. "Trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas" (BRASIL, 2000, p. 58).

Assim, as formações deveriam ser planejadas tendo em vista as especificidades de modalidades legalmente instituídas, neste caso, a Educação Especial e a EJA, tanto no que tange a formação inicial, devendo ser trabalhadas nos cursos de licenciaturas, principalmente, em Pedagogia, quanto em curso de formação contínua.

Se observarmos as questões a respeito da formação continuada de educadores na perspectiva da educação inclusiva, as preocupações se ampliam, pois

é necessário, além de renovar conceitos e concepções, vencer obstáculos seculares, que permearam e continuam ainda a subsidiar, mesmo que ocultamente os programas de formação, inicial ou continuada, como é o caso da oferta da educação para a pessoa com deficiência, assim como, da EJA.

Assim, a escuta realizada aos sujeitos colaboradores nos aproximou ainda mais dessa realidade, pois, em suas falas os professores avaliam as suas formações iniciais e clamam por uma formação continuada que realmente possa auxiliar em suas práticas inclusivas. Para eles, os estudantes com deficiência, neste caso, os estudantes jovens e adultos, já se encontram nas salas de aula, eles já desenvolvem um trabalho pedagógico, porém, tendo a clareza de que esse fazer pode e deve ser melhor.

Diante do visto e apreciado como formação continuada para o fortalecimento da escola inclusiva há de se pensar na estrutura curricular contemplando fundamentos para a educação inclusiva, já na formação básica e também na extensão, aperfeiçoamento, por toda vida profissional do professor, pois, como já dissemos anteriormente, a construção na sociedade, da escola inclusiva é uma transformação de posturas e práticas educativas necessárias, não mais um modelo a ser seguido, e sim uma concepção a ser construída e implantada.

A esse respeito concordamos com Magalhães ao inferir que:

Não existe um modelo ideal de professor para a construção da inclusão, existe o professor possível como modelo histórico de seu tempo, vivendo seus próprios conflitos pessoais e profissionais, diante das novas demandas de sua profissão (MAGALHÃES, 2008, p. 17).

E, este professor real, vivendo a experiência de atuar na EJA, com estudantes com deficiência, busca em seu espaço e tempo o auxílio de uma formação que possa realmente amenizar as suas angústias, proporcionar compreensões de que as suas práticas estejam de acordo com as suas necessidades formativas assim como as dos seus estudantes.

Assim, corroboramos com Freire, ao ensinar que:

Enquanto ensino continuo buscando, reprocuramos. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (2002, p. 32)

E ao propor investigar, sobre as (im) possibilidades no âmbito da formação continuada, nos comprometemos a pensar, a partir dos resultados encontrados nesta investigação, e oferecer possibilidades aos sujeitos que decidiram colaborar, assim como a todos os professores, sujeitos de direitos, que realizarão a leitura deste texto.

É nesta perspectiva que apresentaremos na próxima seção, uma reflexão teórica acerca da Educação especial, fundamentos legais, filosóficos e sobre como o trabalho pedagógico para atender aos estudantes jovens e adultos com deficiência tem sido proposto e realizado no Brasil, e principalmente no estado da Bahia, sempre tendo como base o que foi dito pelos sujeitos colaboradores, através das suas descrições e fazendo sempre o entrecruzamento das duas modalidades de ensino.

4 ATOS DA CONSCIÊNCIA II – EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DA EJA

Diante de grandes desafios, os professores da EJA definem seus estudantes como únicos, singulares. Cada um traz marcas das suas histórias, traçam trajetórias diferentes umas das outras. Apresentam suas necessidades pedagógicas, sociais, emocionais.

Assim, propomos nesta seção dissertar sobre as condições que a escola oferece para a inclusão dos estudantes que frequentam o espaço escolar, na busca de ser inserido, de ter garantido uma escolarização que lhe foi negada, dificultada, incompreendida, durante anos. E, na esperança de respondermos à questão de como os professores estão incluindo os estudantes jovens e adultos com deficiência na escola.

4.1 A escola e os Jovens e Adultos com deficiência – Marcos Políticos-legais

Ao longo da história, as pessoas com deficiência já foram vistas, medidas e nomeadas de diversas formas. Contudo, não falaremos dessa etapa histórica da pessoa com deficiência e sim, de como tem sido o encontro desses sujeitos com outros sujeitos, os professores, e como vem acontecendo essa relação no período da realização desta pesquisa.

O espaço da escola é um dos espaços em que o acesso, muitas vezes, tem sido negado às pessoas com deficiência, mas, não só a escola. A inserção dessas pessoas na vida social, também é negligenciada, quando os seus direitos, muitas vezes já garantidos, também não fazem parte do seu cotidiano.

Se pensássemos em construir uma linha do tempo, do processo de inclusão escolar (entrada dos estudantes a escola) no Brasil, iniciaremos do início da década de 1940, registrando que, os estudantes com deficiência eram matriculados apenas nas escolas especializadas. As suas especificidades eram assistidas de forma linear, ou seja, os surdos aprendem juntos a outros surdos; os cegos juntos a outros cegos, e assim por diante.

Só a partir da década 1960 e 1970, assistimos ao fim da segregação dos sistemas de educação, importamos dos Estados Unidos, a noção de integração escolar, e adaptamos esse movimento a escolarização das pessoas com deficiência. Seguindo o princípio da normalização, ou seja, deveríamos tornar o mais normal

possível a convivência das pessoas com deficiência com outras pessoas, atrelando a isso, o esforço e a capacidade dessas pessoas em manterem-se próximos, se adaptando aos diversos ambientes que antes lhe era vedado o acesso. Para Mantoan (2003, p.16), “o objetivo da integração é inserir um aluno, ou um grupo de alunos, que já foi anteriormente excluído”.

Já Sassaki nos apresenta uma definição histórica:

A ideia de integração surgiu para derrubar a prática de exclusão social a que foram submetidas as pessoas deficientes por vários séculos. A exclusão ocorria em seu sentido total, ou seja, as pessoas portadoras de deficiências eram excluídas da sociedade para qualquer atividade porque antigamente elas eram consideradas inválidas, sem utilidade para a sociedade e incapazes para trabalhar, características estas atribuídas indistintamente a todos que tivessem alguma deficiência (1997, p. 30-31).

Desta forma, compreendemos que, a integração fez parte da história e dos princípios que norteiam a educação especial no Brasil. Ainda, segundo Mantoan:

a integração escolar, cuja metáfora é o sistema de cascata, é uma forma condicional de inserção em que vai depender do aluno - ou seja, do nível de sua capacidade de adaptação às opções do sistema escolar - a sua integração, seja em uma sala regular, em uma classe especial ou mesmo em instituições especializadas - Trata-se de uma alternativa em que tudo se mantém, nada se questiona do esquema em vigor (MANTOAN, 1988, p. 05).

Desta forma, a escola abre-se a receber esses estudantes que deveriam já estar em condições de permanecer em outros ambientes criando, assim, situações para que estes pudessem socializar-se com outros estudantes, desenvolvendo suas capacidades e integrando-se a este espaço. Assim, a educação brasileira inaugura o movimento de integração, em doses mínimas, dependendo das condições apresentadas por cada estudante, e dependendo da capacidade das escolas em recebê-los.

Para Sassaki (1997, p.32), neste modelo:

a sociedade em geral ficava de braços cruzados e aceitava receber os portadores de deficiência desde que eles fossem capazes de moldar-se aos tipos de serviços que ela lhes oferecia; isso acontecia inclusive na escola.

Desta forma, não eram trabalhadas situações que permitisse a esses estudantes desenvolver sua autonomia ou qualquer tipo de reflexão sobre esta inserção. A integração tinha como finalidade inserir as pessoas com deficiência nos espaços sociais, inclusive a escola, mas, para isso, elas precisariam se adaptar, estar capacitado, educado para superar as barreiras, caso aparecesse. Para Amaral, esta atitude de integração “desconsidera e desvaloriza a diferença, pretendia tornar o deficiente “igual” ao grupo de referência” (AMARAL, 1995, p. 101).

A ideia de integração, no Brasil, se sustenta no modelo médico da deficiência, presente na sociedade, principalmente nas décadas de 1960 e 1970, e combatido por teóricos, pesquisadores, mais firmemente na década de 1990. Esses dados são importantes para que nós, professores, possamos nos localizar em relação as nossas concepções, a partir, principalmente do processo de formação.

Assim, compreender o processo de inclusão a ser construído e efetivado nas escolas, vai demandar aos professores, desfazer-se desse conceito de deficiência superando, assim, o paradigma da integração dos estudantes com deficiência. Só a partir de então, poderemos conhecer e comungar com a ideia de ser possível o desenvolvimento da escola inclusiva. Para tanto, precisamos conhecer e empreender a compreensão da deficiência sob a ótica social e não mais a partir do modelo médico.

Opondo-se a este modelo, a partir da década de 1990, ampliaram-se as discussões sobre a inclusão das pessoas com deficiência às escolas regulares. Como suporte legal e teórico, a realização de dois eventos internacionais, foi fundamental para que estas discussões fossem fortalecidas. A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia/1990), tendo como resultado concreto a Declaração Mundial de Educação para Todos (DMET); e a Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em Salamanca (Espanha/1994), onde foi elaborada a “Declaração de Salamanca” (1994).

Acerca deste documento optamos em destacar a visão crítica de Zeponne (2011), para compreendermos de que forma o paradigma da inclusão adentrou as nossas escolas, e quais os primeiros dispositivos legais foram necessários para a garantia desse direito. Segundo a autora:

A Conferência, por um lado, teve o mérito de recolocar a questão educativa no centro das discussões, chamando a atenção mundial para a importância e prioridade da educação, principalmente da

educação básica. Por outro lado, vem nos chamar a atenção de que se precisamos garantir, no mínimo, as necessidades básicas de aprendizagem é porque já se configura um quadro de exclusão (ZEPONNE, 2011, p. 366).

O outro marco importante na trajetória da Educação especial no Brasil, foi a Declaração de Salamanca (1994), e o compromisso firmado pelo Governo Brasileiro em cumprir, na íntegra, as ações postas neste documento, transformando-o em Lei. Segundo a mesma autora,

Tal Declaração foi resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada na Espanha, em Salamanca, em 1994, e reafirma o direito que todas as pessoas têm à educação, segundo reconhece a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e renova o empenho da comunidade mundial na Conferência Mundial sobre Educação para Todos de 1990, de garantir este direito a todos, independentemente de suas diferenças particulares (ZEPONNE, 2011, p. 368)

A partir do conhecimento e análise dos documentos citados acima, sugerimos que os professores tenham acesso aos referidos textos, assim como busquem compreender, de forma crítica, qual a importância para o processo de inclusão vivenciado por eles atualmente. Para que consigam construir práticas que incluam os seus estudantes, não apenas na iminência de cumprir exigências oficiais, mas principalmente, na compreensão do direito que todos os sujeitos têm de serem escolarizados e ter garantidas as condições para aprendizagens significativas.

Ainda como conhecimentos necessários a compreensão de como vem acontecendo o processo de inclusão nas escolas regulares no Brasil temos alguns marcos Políticos-legais da Educação Especial no Brasil, que regulamenta o acesso, a permanência e o pleno desenvolvimento dos estudantes com deficiências. Como ponto de partida a Constituição Federal – 1988, que traz no Art.3º, inciso IV, como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, p. 3).

Em 1994, a Política Nacional de Educação Especial condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 1994, p.19). A Lei 9.394/1996, atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação, preconiza que os sistemas

de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades. E a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – 2008, em vigência, destaca a definição da concepção e do Público-alvo da Educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Contamos também como marco Político-legal, alguns documentos, como a Resolução nº 2/2001, que estabelece Diretrizes para a Educação Especial; a Resolução 04/2009 do CNE/CEB, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica; o Decreto 7612/2011, que instituiu o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - o Plano Viver sem Limite; a meta 4 do Plano Nacional de Educação (2014-2024) e, mais recentemente, a Lei 13.145/15, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Na escrita deste texto, buscamos construir um arcabouço teórico com base nas descrições dos sujeitos colaboradores da pesquisa e nas necessidades conceituais e epistemológicas dadas a partir das interpretações realizadas. Procuramos organizar os conhecimentos já existentes no campo da Educação Especial e da EJA, de forma que sejam utilizados por esses sujeitos, e tornem-se fundantes para que o professor organize as suas práticas para atender a todos os seus estudantes.

Além dos marcos vistos acima, demos ênfase às Diretrizes para a educação inclusiva do Estado da Bahia (2017), documento orientador da Rede Estadual de Ensino, sob o qual o Colégio, lócus da pesquisa está vinculado. E o texto destas Diretrizes fez parte dos conteúdos a serem trabalhados nos encontros formativos, pois, respondendo às demandas postas pelos sujeitos colaboradores desta investigação, conhecer os documentos e orientações acerca da EJA e da Educação especial, é o objetivo principal desses sujeitos.

4.2 Conhecer, compreender e construir: a Educação inclusiva na Rede Estadual de Ensino da Bahia a partir das novas Diretrizes

Apresentamos neste tópico as inquietações dos sujeitos colaboradores desta pesquisa, que alegam falta de conhecimento em relação aos documentos e propostas para o trabalho na Educação especial e na EJA. Assim, destinamos parte dessa escrita para apresentar e registrar algumas interpretações acerca do documento recentemente divulgado pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia, e que diz respeito a construção de escolas mais inclusivas em todo Estado.

Destacamos que a publicação das Diretrizes da Educação Inclusiva no Estado da Bahia (pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação), é um documento orientador na trajetória de implantação de um sistema de ensino mais inclusivo. Este documento foi iniciado no ano de 2014, teve em sua metodologia escutas de pessoas envolvidas e interessadas nesta implantação.

A princípio este texto traz um histórico da Educação Especial no Brasil e na Bahia, destacando as Instituições, o trabalho realizado e os momentos históricos em que foram fundadas, além de contextualizar os serviços oferecidos e as concepções vigentes em cada período citado. Muitas dessas Instituições resistem até os dias atuais, no intuito de oferecer serviços para auxiliar na inclusão escolar e social das pessoas com deficiência.

Foi registrado o trabalho realizado pelas Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) em muitos municípios baianos, do Centro de Educação Especial da Bahia (CEEBA); o Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento das Pessoas com Deficiência visual (CAP/DV), na Capital baiana, e a partir de 2001, o primeiro Centro de Educação Especial no interior, sendo o de Feira de Santana, o primeiro com o objetivo de atender aos estudantes públicos da Educação especial, para toda a região.

Na primeira parte do documento, as informações sobre a implantação dessas Instituições vêm sempre acompanhadas de marcos legais e históricos, que já apresentamos neste texto, cabendo, apenas, registrar a importância dessas informações para que os leitores, principalmente os professores das escolas da rede estadual, se situam historicamente no processo de inclusão escolar, clareando,

assim, a ideia de que este processo foi “inventado” e que é algo novo na educação do País e do estado.

Destacamos que nesse processo de implantação da Educação Inclusiva na Bahia, no ano de 2004, registramos o fechamento das classes especiais, que ainda resistiam em escolas da rede ou Instituições afins. A partir do dispositivo legal, a Portaria de Matrícula nº 16.409, da Rede Estadual de Ensino, publicada em 31 de outubro de 2003, no seu artigo 16º, a matrícula e enturmação dos estudantes com deficiência seria em turmas regulares, obedecendo a um limite de, no máximo, cinco estudantes em uma turma, sendo também disponibilizados para estes, serviços de apoio pedagógico e ensino itinerante quando necessário, através dos Centros especializados e das Salas de Recursos.

Os anos de 2007 e 2008 foram decisivos para a escola brasileira se engajar no processo de educação inclusiva, com a construção e divulgação da Política Nacional da Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que orienta e torna-se fundante, para todas as ações em prol da inclusão dos estudantes com deficiência nas escolas regulares.

Neste mesmo ano, a SEC/BA lança o programa Rede de Educação Especial: um caminho para a inclusão, que teve como objetivo, apoiar o processo de inclusão dos estudantes no estado da Bahia. Principalmente, com o aumento do número de formações oferecidas aos professores e gestores da rede estadual, assim como a criação de cinco Centros de Apoio Pedagógico (CAPE), na tentativa de ampliar e fortalecer a rede de apoio.

A partir da Política Nacional, observamos uma disseminação do direito aos estudantes com deficiência estarem matriculados nas escolas regulares, e da implantação de um número significativo de Salas de Recursos Multifuncionais, financiadas pelo Governo Federal, tendo como proponentes os estados e municípios em todo território nacional.

No nosso município, Feira de Santana, são 50 Salas em funcionamento e ainda em implantação em escolas da Rede Municipal e apenas seis salas, em escolas da Rede Estadual. Como Centros especializados temos o CAP-DV Jonathas Telles e para o CAP de apoio pedagógico. Ressaltamos que, não existe uma equipe no Núcleo de Territorial de Educação - NTE 19 sob a jurisdição, a qual a escola, *locus* desta pesquisa, está localizada. Assim, concluindo a contribuição das Diretrizes, no âmbito histórico e legal, o texto a seguir sintetiza ao nosso ver, as

expectativas dos profissionais de educação, vinculados na rede estadual de ensino, para a qual as Diretrizes se destinam:

Construir escolas acessíveis, com o poder de atrair, abrigar e promover a aprendizagem de seus sujeitos, respeitando os processos diferenciados na construção de conhecimento deve ser uma meta perseguida pelos sistemas de ensino e pelos seus atores sociais. Desse modo, as Diretrizes da Educação Inclusiva para pessoas com Deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação no Estado da Bahia intentam representar um dispositivo político-pedagógico nesta empreitada (BAHIA, 2017, p. 21).

Prosseguindo no exercício de análise dessas Diretrizes, que chega neste ano às escolas da rede estadual de ensino, contribui de forma conceitual e histórica, proporcionando aos leitores, uma síntese dos movimentos mais importantes e significativos na Educação especial, que são balizadores na compreensão de uma escola inclusiva. Sob a égide da concepção social da deficiência, apresentamos nesta seção uma linha evolutiva no atendimento e entendimento da pessoa com deficiência, do modelo médico, ao modelo social, garantindo, aos sujeitos público alvo da Educação especial, ressaltando que:

É preciso romper com as representações geradas pelo discurso clínico-terapêutico sustentado pelas instituições educacionais sobre as pessoas que manifestam processos de aprendizagem não padronizados para que, de fato, o processo de inclusão educacional seja viabilizado. Desse modo, não basta assegurar a inserção dos diversos no sistema regular de ensino e oferecer-lhes o Atendimento Educacional Especializado se a lógica da homogeneização invisibiliza as diferenças e impõe arranjos na prática pedagógica que, na melhor das hipóteses, apenas favorecem a adaptação escolar, sem que isso garanta a participação e autonomia nos processos de ensino-aprendizagem. (BAHIA, 2017, p. 25)

Desse modo, a compreensão dos autores sobre as diretrizes, comunga com concepções que entendem que no interior das escolas existem diferenças a serem compreendidas e, através de um trabalho pedagógico organizado, podemos oferecer possibilidades reais de aprendizagens e favorecer a escolarização de todos os estudantes, inclusive, dos estudantes público-alvo da Educação especial.

Nesta perspectiva, o estado da Bahia assume proporcionar uma educação inclusiva, apresentando neste texto, a definição de espaços acessíveis, detalhando as necessidades de adaptações para diferentes tipos de deficiência, defendendo a

premissa de que os espaços escolares apresentam demandas que devem ser atendidas, frente às necessidades específicas de todos (seja crianças, jovens ou adultos (BAHIA, 2017, p.34), como também define os espaços educacionais que precisam ser criados e implementados para o apoio à inclusão dos estudantes com deficiência.

Ao afirmar que as Diretrizes para educação inclusiva objetivam balizar e nortear as ações pedagógicas dirigidas aos estudantes com deficiência, o documento reafirma a necessidade de pensar na prática desenvolvida a partir das salas comuns, espaço onde, mais constantemente acontecem as aprendizagens, e de onde observa-se as ações de exclusão e discriminação, aos estudantes da educação especial. No texto em questão, algumas informações sobre os tipos de deficiência e ações pedagógicas necessárias, ressalta a importância de conhecermos os estudantes, avaliarmos suas necessidades e as possibilidades que estes apresentam, organizando, a partir daí o trabalho pedagógico que deverá ser desenvolvido nas salas comuns.

Além de contar com a avaliação, acompanhamento desses estudantes nas Salas de Recursos Multifuncionais, em constante diálogo com os professores da sala comum, os estudantes devem ser inseridos em todas as atividades promovidas pela escola, contando, segundo as Diretrizes, com o apoio de um profissional, sempre que necessário.

As Diretrizes abordam informações pertinentes em relação à avaliação e certificação desses estudantes trazendo, pela primeira vez, em documento oficial, a possibilidade da terminalidade específica, como possibilidade de certificação e progressão de estudos, ao tempo em que traça os caminhos e oferece os instrumentos necessários para a efetivação dessa ação. Tais informações devem ser vinculadas e apreendidas por gestores, funcionários e professores nas escolas da rede estadual de ensino, a fim de que estes direitos sejam assegurados.

No item sobre a Formação docente, para a prática inclusiva, apresentamos uma breve análise da trajetória da formação no Brasil e na Bahia, destacando a necessidade de uma formação que garanta a atuação do professor para todos os estudantes, faz uma crítica à falta de um currículo que possibilite essa formação inicial dos professores da escola básica, trazendo a importância de uma formação continuada que dê conta dessas lacunas e permita, assim, a superação do discurso do despreparo, por parte desses profissionais.

No cerne da discussão sobre a necessidade de formação para a efetivação de um processo de inclusão na rede, as diretrizes definem os profissionais que são ou serão necessários: Professor da sala comum, Gestor, Professor do Atendimento especializado, Professor mediador de aprendizagem, Tradutor de LIBRAS, Professor de Educação física adaptada, do Coordenador Pedagógico, do Técnico de Educação especial (Instrutor de Libras, Tradutor/Intérprete Educacional de Libras/Português, Guia/Intérprete de Libras/Português, Instrutor Mediador, Brailista Transcritor, Brailista Revisor e Profissional de Apoio Escolar). Todos, com suas respectivas funções e disposições legais para assumirem as funções.

Nas Diretrizes ainda encontramos informações sobre as matrículas, organização de turmas, com os limites máximo de estudantes com deficiência por turma, recursos financeiros disponíveis para as escolas, parcerias e convênio firmados pelo Estado da Bahia, a fim de viabilizar o processo de inclusão, além de apresentar as competências do Sistema estadual de ensino para assegurar a efetivação do processo.

Ainda não temos consolidada nenhuma pesquisa ou texto acadêmico que nos traga uma avaliação ou crítica a respeito das Diretrizes. A partir da leitura realizada, podemos inferir que nela encontramos questões de ordem conceitual, princípios e fundamentos com base na Política Nacional e, ainda, questões de organização que deverão ser implantadas no âmbito das escolas pertencentes ao Sistema Estadual de Ensino.

4.3 Os marcos legais da educação inclusiva – a distância entre o se fala e o que se faz

Em relação às Políticas da Educação Especial que apresentamos como atos da consciência, é importante que possamos conhecer os marcos legais desta modalidade s a fim de construir e desenvolver pensamento crítico, sobre a existência e funcionalidade desses documentos. Para Garcia:

A política educacional brasileira apoia-se no discurso da educação inclusiva, especialmente no que tange à educação básica. Contudo, os mecanismos de que dispõe para evitar e minimizar a 'exclusão' escolar não superam os elementos que geram a desigualdade educacional relacionado a ensinar e aprender que, por sua vez, estão vinculados à dinâmica social vigente. (2013, p. 116)

Desta forma, a legislação Brasileira ainda é considerada avançada, se comparada a outras tantas, porém, entendemos que não basta apenas conhecer os dispositivos legais, é necessário que possamos discutir e operacionalizá-las na nossa realidade, no cotidiano escolar, combatendo as discriminações, de qualquer tipo que seja, e possibilitando aos estudantes experiências educativas de qualidade.

No país, é evidente a busca por uma educação mais justa, porém, também sabemos que, na sua construção perpassam interesses socioeconômicos e na manutenção de um sistema escravocrata e de classes. No entanto, já identificamos que há esforços sendo desprendidos, a fim de construirmos uma escola que acolha e ofereça a melhor educação possível.

Nesta perspectiva é necessário aos professores compreenderem como o trabalho pedagógico vem sendo planejado, para que os estudantes, independente da sua condição, garantam sucesso em seu processo de escolarização. E quando tratamos de estudantes jovens e adultos, ainda é grande o número de estudantes que não concluíram os anos iniciais do Ensino Fundamental e não estão nas escolas que oferecem esta modalidade de ensino, ou tiveram acesso, mas não conseguiram permanecer.

Assim, no próximo tópico apresentamos proposições que estiveram presentes em todo desenvolvimento desta pesquisa, como a interface das duas modalidades de ensino, proporcionando a escolarização dos estudantes Jovens e Adultos com deficiência, o que chamamos nesta pesquisa de entrecruzamento desses dois campos de estudo e que está presente nas pesquisas de educação.

4.4 O estado da arte - Entrecruzamento da Educação de Jovens e Adultos e a Educação especial

A EJA recebe atualmente um grande contingente de estudantes com deficiência que esteve, por anos, frequentando as escolas especiais em território brasileiro. A partir da implantação da Política Pública da educação especial (BRASIL, 2008), todos devem ter acesso e permanência garantidos nas escolas regulares, preferencialmente, na rede pública. Assim, a escolarização desses estudantes provocou um estreitamento nas relações das duas modalidades de ensino, a EJA e a educação especial. Relação esta que deve ser mediada e materializada por práticas desenvolvidas pelos professores e pela produção de

conhecimento através do fomento de pesquisas no âmbito das instituições de ensino superior.

Em seções acima, tivemos acesso às discussões teóricas acerca das duas modalidades de ensino e como os professores, sujeitos colaboradores, desejam conhecer e se apropriarem desses conhecimentos. Nas linhas a seguir apresentaremos um levantamento de pesquisas realizadas nos últimos cinco anos, tendo como marcadores: estudantes com deficiência e EJA ou Educação especial e EJA. Este estudo se deu a partir de uma pesquisa bibliográfica tendo como base o Banco Digital de Teses Dissertações (BDTD), e o banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) buscando apenas as dissertações publicadas nos anos de 2012 a junho de 2017.

Registramos 10 pesquisas, feitas em caráter de dissertação, todas em universidades públicas Estaduais e Federais, em seis estados brasileiros. Vale ressaltar que não encontramos, neste período, pesquisas realizadas no Estado da Bahia, acerca da temática proposta. Esta pesquisa nos ofereceu um aporte teórico para refletirmos sobre questões fundantes neste processo de inclusão, como as expectativas dos estudantes em relação a sua escolarização, a necessidade de formação de professores para atuar nas modalidades analisadas, nos fazendo entender o quanto ainda são escassas as pesquisas e estudos na perspectiva da intersecção entre a EJA e a Educação Especial.

As pesquisas catalogadas e que foram analisadas, trazem iniciativas de alinhamento da proposta da EJA e a inclusão dos estudantes com deficiência, visando proporcionar novas iniciativas de discussão e ações que possam efetivar a escolarização, principalmente as aprendizagens de cada estudante, independentemente de suas especificidades e necessidades pedagógicas.

Seguimos uma lógica cronológica e identificamos, em 2012, a pesquisa de Gonçalves, da Universidade Estadual de Londrina / PR, cujo objetivo foi analisar as alterações quantitativas no período de 2007- 2010 referentes ao acesso de alunos com deficiência na EJA no Brasil, a partir de indicadores sociais oficiais, buscando os resultados, em termos de acesso e da natureza dos serviços educacionais da EJA para alunos com deficiência (GONÇALVES, 2012).

Esta autora em seu texto traz contribuições acerca das políticas para a EJA, apresentando um histórico da modalidade no Brasil, assim como, as políticas inclusivas com enfoque nas pessoas com deficiência. Ela afirma que “as políticas

inclusivas se adentram no universo educacional, com intuito de inserir a população excluída, visto que havia restrições ao acesso à educação básica” (GONÇALVES, 2012, p. 21).

Nos primeiros capítulos da sua obra, encontramos uma discussão sobre as duas modalidades, com contribuições de autores, pesquisadores que tratam tanto da EJA como da Educação especial. No capítulo seguinte, a autora faz uma análise da interface entre essas duas modalidades de ensino, tratando-as como congruentes e igualmente necessárias, ao se pensar na inclusão escolar de jovens e adultos com deficiência.

Como o seu objeto de estudo foi o quantitativo das matrículas de jovens e adultos com deficiência na EJA, a autora buscou dados relativos a: em que instituição a EJA é oferecida (escolas privadas, instituições filantrópicas, EJA na rede pública municipal, estadual ou federal); níveis de ensino, (ensino fundamental ou médio); tipos de deficiência.

A autora destaca sua dificuldade em encontrar subsídios teóricos para a realização de sua pesquisa, o que demonstra o quanto ainda é necessário desenvolver estudos nesta área. Contudo, apresenta uma realidade, que, com certeza contribuiu e continua contribuindo nos estudos e na busca de melhorias para compreendermos e agirmos na efetivação do processo de inclusão dos jovens e adultos na escola regular, pela modalidade da EJA.

Assim, seu trabalho traz importantes contribuições para a discussão da inclusão dos estudantes com deficiência na EJA, não só na rede pública, mas também, na rede privada e ainda, em instituições filantrópicas, consideradas como especializadas. Gonçalves (2012, p. 69) destaca: “pudemos constatar que alunos com deficiência, mesmo com trajetória de escolarização desde a infância, eram encaminhados às séries iniciais da EJA regular em função da disparidade idade-série e do não aprendido”. E ainda complementa que a EJA se tornou mais um espaço de “inclusão” das pessoas com deficiência e esta modalidade de ensino assumiu a responsabilidade de consertar os erros cometidos na educação básica e está tomando um lugar de destaque na Educação Especial.

Seguindo a ordem das pesquisas, no ano de 2013 registramos duas pesquisas que tratam da escolarização da pessoa adulta com deficiência, como objetos bem próximos, pois ambas buscaram explicações sobre a inclusão desses

estudantes em relação a inclusão no mercado do trabalho, através da EJA, mas com o viés da profissionalização.

Pela Universidade Federal do Espírito Santo, Mendes (2013) nos fala sobre “as trilhas possíveis da inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional do IFES Vitória: narrativas dos protagonistas”, que teve como objetivo principal analisar como se desenvolveu a inclusão de pessoas com deficiência no Curso Técnico em Segurança do Trabalho, Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) Vitória.

A pesquisa, um estudo de caso, investigou através das falas dos sujeitos, como aconteceu o processo de inclusão de dois alunos com deficiência física, escutando também professores e gestores. Neste trabalho, a autora inicia com uma discussão a respeito do trabalho, significados e importância para os sujeitos, como forma de inclusão.

Também traz as contribuições da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e o desafio da inclusão de todos os alunos nas escolas regulares bem como, sobre a educação, em um viés histórico, contextualizando o seu trabalho, realizado no Campus do IFES.

Esse trabalho trouxe contribuições importantes na discussão proposta, escolarização de Jovens e Adultos com deficiência, no que tange ao seu escopo teórico, pois traz as ideias de Paulo Freire, conceituando o ato educativo, político e emancipador e de Walter Benjamin, trabalhando as experiências, as narrativas dos sujeitos, em uma vertente onde o diálogo favorece a ampliação da consciência e as mudanças necessárias, segundo a autora, promovendo assim, a escuta do sujeito falando das suas dificuldades e possibilidades em seus processos de inclusão.

Com o objeto bem próximo, encontramos ainda em 2013, a pesquisa de Moura (2013), intitulada: A política de inclusão na educação profissional: o caso do Instituto Federal de Pernambuco/Campus Recife, da Universidade Federal da Paraíba.

Esse trabalho, que teve como objetivo analisar a política de inclusão no Instituto Federal de Pernambuco, Campus Recife, no período de 2005 a 2013, perseguiu algumas questões como: “existe uma política de inclusão na educação profissional? Se existe como vem sendo implantada esta política na perspectiva de garantir a inclusão dos estudantes com deficiência nesta modalidade de ensino?” (MOURA, 2013, p. 22). E, para responder a estas questões, a autora trouxe

elucidações legais, conceituais e históricas, sobre a formação laboral, para as pessoas com deficiência no Brasil.

O aporte teórico trazido pela autora nos permitiu conhecer mais sobre a educação profissional oferecida aos jovens e adultos com deficiência, tanto no interior de instituições especializadas quanto em instituições de educação formal. Segundo a autora:

O estudo apresenta relevância acadêmica e científica à medida que pretende contribuir com o debate político e pedagógico sobre a política de inclusão na educação profissional, bem como despertar reflexões acerca da importância dos serviços, apoios e recursos da educação especial na educação profissional para que o acesso, a permanência e inclusão profissional das pessoas com deficiência seja bem-sucedida (MOURA, 2013, p. 20).

Este trabalho disponibiliza informações importantes, acerca da educação profissional, na perspectiva inclusiva, como, a legislação, programas de incentivo e organização desta modalidade na esfera pública e privada, destacando a implantação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNEs) que tem como objetivo incluir alunos com necessidades educacionais especiais nos cursos em todos os níveis e modalidades de educação profissional nos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFS) de todo país.

A pesquisa foi um estudo de caso, que traz importantes contribuições a respeito de como aconteceu, neste Instituto, a inclusão de estudantes com deficiência, a partir das falas dos sujeitos da pesquisa. E como produto desta investigação a autora defende que, já se percebe algumas iniciativas das instituições em oferecer aos estudantes jovens e adultos com deficiência o acesso à educação profissional, assim como é notório o quanto esta formação é importante e viável para esses estudantes. Contudo, a permanência e possível conclusão desse nível de ensino dependem da rede de apoio que deve ser oferecido, para que a inclusão seja realmente efetivada, o que ainda é muito incipiente.

Assim, as duas pesquisas nos mostram que, em relação à inclusão da pessoa com deficiência a instituições que oferecem a educação profissional, ainda está aquém do que realmente seria necessário para atender ao paradigma de educação para todos.

Ainda em 2013, encontramos a pesquisa de Souza (2013), da Universidade Federal da Paraíba, com o título: A educação de Jovens e Adultos na perspectiva da

inclusão: o olhar das professoras, tendo como objetivo analisar o processo de inclusão de jovens e adultos com deficiência na EJA, nas escolas públicas municipais da cidade de João Pessoa, a partir do olhar das professoras.

Em seu texto, a autora faz um “entrelaçamento das relações existentes entre inclusão e educação” (SOUZA, 2013, p. 19) e apresenta discussões pertinentes sobre a educação inclusiva e a EJA com o aporte teórico baseado nos Estudos Culturais, relacionando a teoria como suporte teórico para estudar o fenômeno da inclusão. Em um dos capítulos da dissertação a autora traz um histórico e questões legais, políticas e pedagógicas a respeito da EJA, apresentando a realidade do município de João pessoa – PB, além de promover uma discussão sobre os conceitos de deficiência e diferença, problematizando-os nesta modalidade.

Esta pesquisa se destaca pelo seu objeto, pouco perseguido nas pesquisas encontradas, pois, investiga a EJA na perspectiva da inclusão sob o olhar das professoras, uma escuta realizada através de entrevistas e observações não participantes, onde os sujeitos deixam claro, no decorrer da pesquisa, suas concepções acerca da EJA e da inclusão de estudantes com deficiência em suas classes e suas preocupações com os diagnósticos desses estudantes, se são deficiências ou dificuldades de aprendizagem. A autora faz suas inferências quando em suas considerações afirma que:

A população da EJA mudou não se limitando apenas às pessoas que abandonaram a escola na idade adequada. Encontramos outros sujeitos, inclusive pessoas com deficiências, que carregam em sua história marcas ainda mais perversas da exclusão social (SOUZA, 2013, p. 92).

Assim, consideramos, que as pesquisas analisadas trazem contribuições diferentes a respeito da escolarização do estudante jovem e adulto com deficiência e a partir de olhares também diferenciados e oferecem um aporte teórico importante sobre a EJA e a educação especial no cenário da educação brasileira.

Dando continuidade ao nosso estudo, encontramos a pesquisa de Clarissa Hass, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, intitulada: “Narrativas e percursos escolares de Jovens e Adultos com deficiência: isso me lembra uma história”, que também traz uma interlocução entre a Educação Especial e a EJA, com um diferencial, a partir da construção de narrativas da trajetória de três estudantes com deficiência, matriculados na rede pública de Porto Alegre.

Esta pesquisa traz um tom bem singular, bem poético, e logo de início explica como o percurso metodológico escolhido fez a diferença em todo o desenrolar da investigação. Apresenta sua trajetória de pesquisadora e a forma da história oral, utilizada para obtenção dos resultados almejados. Segundo ela, “metodologia da história oral, a narrativa da pessoa com deficiência ganha legitimidade” (HASS, 2013, p. 23).

Como corpo teórico, a autora fala, sob as luzes das ideias de Gregory Bateson (escritor inglês, biólogo e antropólogo) e do pesquisador chileno, Humberto Maturana, na perspectiva da ontologia humana, a partir das trajetórias de escolarização dos sujeitos da pesquisa e suas percepções. Traz também a realidade da rede pública do Rio Grande do Sul, e como esta vêm fazendo a inclusão dos Jovens e Adultos com deficiências em suas escolas. Esta relação que a pesquisadora chama de “teias que amarram, aproximam e distanciam o diálogo entre as áreas da EJA e da Educação Especial” (HASS, 2013, p. 27).

Nas primeiras partes do texto, Hass (2013), traz elucidações conceituais acerca da metodologia e do campo teórico. Aproxima as pesquisas em educação especial deste olhar metodológico e justifica as suas escolhas. Apresenta nomes importantes no cenário brasileiro, de pesquisas em educação especial, como o de Rosana Glatt, e do Prof. Omote e defende a história de vida como metodologia. Segundo ela:

Priorizar as narrativas de memória, em história oral, significa, produzir narrativas de identidades, à medida que os sujeitos revelam como vê a si mesmo e como vê o mundo. Sobre este aspecto, é preciso compreender que uma memória individual é igualmente uma memória social (HASS, 2013, p. 61).

Assim como nas pesquisas já analisadas, esta autora traz no corpo do texto suas contribuições históricas a respeito da EJA e discussões sobre Educação Especial, a partir da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), ressaltando a (in) visibilidade desses sujeitos nos textos normativos da Educação Especial que, segundo ela “contribui para a permanência de um quadro histórico de ensino de segunda ordem de cunho compensatório compactuando com a dupla exclusão dos jovens e adultos com deficiência” (HASS, 2013, p. 82).

Neste trabalho visualizamos uma pesquisa de trabalhos acadêmicos, publicações e investigações realizadas no Brasil, sobre a interface da EJA e da Educação Especial. Trabalhos com o apoio do Ministério da Educação (MEC) e dos grupos de trabalho da Associação Nacional de Pesquisadores de Pós-graduação em Educação (ANPED) GT 15 e GT 18, segundo a autora, ainda são em números reduzidos.

Em 2014 identificamos o trabalho: 'Alunos com deficiência na educação de jovens e adultos: experiências de inclusão na escola pública', de Tito Marcos Santos Domingues, que teve como objetivo principal, caracterizar a inclusão escolar de alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos/EJA no CIEP José Pedro Varela, considerando a articulação entre a Sala de Aula Comum e o Atendimento Educacional Especializado/AEE oferecido na Sala de Recursos Multifuncionais (SRMs), como suporte pedagógico à educação inclusiva.

Este projeto foi desenvolvido tendo como base a Teoria Crítica e como principal referencial o pensamento de Theodor W. Adorno, no intuito de fundamentar uma reflexão e problematização da temática e em busca de responder aos seus questionamentos, assim como, alcançar o seu principal objetivo que foi: desvelar as causas da exclusão, segregação e discriminação na escola pública. O autor optou pela Teoria Crítica na concepção e elaboração deste estudo. Segundo sua justificativa:

[...] Não para repetir o que está bem ecoado e nem naturalizar o que está mais do que naturalizado. Mas, sim para elaborar o passado e problematizar o presente na escola pública. Como também, para não recusar o novo que se anuncia. Este estudo pretende trazer à tona o que se anuncia como novo, ou seja, uma educação que se anuncia como inclusiva. E, assim, esclarecer ainda mais o que pode provocar e aumentar as chances da escola pública se tornar inclusiva, ou seja, democrática (ADORNO, 2010, p. 16).

O texto traz uma discussão teórica bastante consistente, onde Adorno e Freire se alternam na intenção do autor em explicar no viés crítico social a questão da inclusão escolar no Brasil, e partindo das suas experiências profissionais e seu objeto de estudo, a inclusão de jovens e adultos na modalidade EJA. Seria necessário que ele trouxesse conceitos e a concepção da teoria escolhida, para que nós leitores pudéssemos nos localizar na discussão proposta e fazer uso dos resultados da pesquisa e de suas reflexões.

A partir da pesquisa realizada em uma escola pública do Rio de Janeiro, na modalidade de Jovens e Adultos, de uma revisão de literatura criteriosa e ampla, de uma análise dos resultados com auxílio da teoria crítica, defendida por Adorno e das ideias de Freire, o pesquisador traz contribuições importantes acerca da temática investigada, ou seja, o processo de escolarização de jovens e adultos com deficiência na modalidade EJA.

Partimos também de uma experiência na escola pública, agora no interior de São Paulo, relatada por Fabiana de Oliveira Lima, que realizou a pesquisa intitulada: 'experiências inclusivas na Educação de Jovens e Adultos em um município do interior Paulista'. Dissertação defendida no ano de 2014.

Esta pesquisadora teve como objetivos caracterizar o perfil do aluno da EJA em um município do interior paulista, entre os anos de 2011 e 2013 e descrever as práticas pedagógicas desenvolvidas com os alunos com deficiência matriculados na Educação de Jovens e Adultos neste município.

Este trabalho traz em seu desenvolvimento os principais marcos legais que orientam a EJA, assim como a oferta da Educação Especial para os alunos matriculados nesta modalidade de ensino e marcos históricos importantes para a compreensão do tema desenvolvido. Destaca a formação de professores para as especificidades dos estudantes nas duas modalidades.

Em um dos seus capítulos a autora apresenta a questão da educação voltada para o mundo do trabalho, destacando os estudantes com deficiência e seu ingresso no mercado de trabalho e como a escola vem trabalhando para auxiliar nesta inserção. Apresentam dados e resultados de pesquisas que abordam esta questão.

Este trabalho não apresentou uma fundamentação teórica definida e consistente. O que observamos é um grande número de autores citados, sem muita conexão entre as ideias utilizadas e uma desarticulação entre o objetivo apresentado inicialmente e o desenvolvimento da pesquisa, o que sugere uma leitura criteriosa e atenta sobre os dados apresentados (LIMA, 2014).

Ainda em 2014, encontramos a pesquisa intitulada: "estudantes com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos: interfaces no processo de escolarização", de Mariele Freitas, pela Universidade federal de São Carlos – SP, que apresenta o exposto objetivo de compreender o processo de escolarização de pessoas com deficiência que frequentam a EJA, através de uma pesquisa bibliográfica, a princípio, onde a autora fez um levantamento de dissertações e teses

publicadas entre os anos de 2010 e 2012, realizado no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e, por estudo de caso realizado em uma escola do interior do estado de São Paulo.

A pesquisa foi um estudo de caso que traz importantes contribuições a respeito de como aconteceu, a inclusão de estudantes com deficiência, a partir das falas dos sujeitos da pesquisa:

Um dos grandes entraves para efetivação da política de inclusão na educação profissional, além da acessibilidade arquitetônica, do atendimento educacional especializado, é a formação dos professores. Conforme visto nos depoimentos dos entrevistados o professor precisa de preparação profissional para trabalhar com a diversidade (FREITAS, 2014, p. 97).

Como produto desta investigação a autora defende que, já se percebe algumas iniciativas das instituições em oferecer aos estudantes jovens e adultos com deficiência o acesso à educação profissional, assim como é notório o quanto esta formação é importante e viável para esses estudantes. Contudo, a permanência e possível conclusão desse nível de ensino dependem da rede de apoio que deve ser oferecido, para que a inclusão seja realmente efetivada, a qual ainda é muito incipiente.

Assim, as duas pesquisas nos mostram que, em relação à inclusão da pessoa com deficiência as instituições que oferecem a educação profissional, ainda estão aquém do que realmente seria necessário para atender ao paradigma da educação para todos.

Finalizando este estudo, em 2016, encontramos uma pesquisa de Flavya Botti, que traz em seu título o nosso objeto de estudo, ou seja; 'a interface da Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial: um direito em análise'. Ela inicia com uma pesquisa de produções acadêmicas sobre o tema, buscando iniciativas de compreender e divulgar a inclusão de estudantes da Educação Especial, matriculados na EJA.

Em uma análise realizada pela pesquisadora, sobre as Constituições Brasileiras, destacando o direito à educação das pessoas com deficiência, pudemos nos aproximar de uma trajetória extensa e determinada por lutas para que este direito fosse garantido, destacando-se a Constituição Cidadã (1988), que inaugura, no Brasil, as iniciativas por uma educação para todos.

A autora apresenta as “letras de leis” que visam assegurar o direito, documentos normatizadores, e acordos internacionais, dos quais o Brasil se compromete a cumprir. Contudo, nos fala também das inúmeras propostas que negam ou adiam a garantia desses direitos, tanto da EJA, como da Educação especial.

A pesquisa se deu no Estado do Espírito Santo, no município de Colatina. Analisada a legislação vigente, a autora conseguiu realizar as análises, fazendo sempre uma articulação entre a realidade local e a realidade nacional, embasada sempre por documentos e pesquisas, respaldando sua escrita.

Em suas considerações, Botti (2016, p.102) reconhece que:

a legislação por si só não garante que os educandos/educandas exercitem o direito ao acesso aos espaços escolares. Reafirmamos a importância das lutas promovidas pela sociedade civil organizada, na cobrança de que a legislação se torne efetiva para a comunidade escolar. Por isso insistimos ser necessário que os órgãos competentes estabeleçam estratégias para que o acesso, a permanência, a qualidade e a conclusão com êxito dos educandos seja verdadeiramente efetivada.

E, na sua tentativa de contribuir nas discussões para compreender a interface da EJA com a Educação Especial, a autora apresenta uma minuciosa análise dos documentos que garantem o acesso e permanência dos estudantes, público alvo da Educação Especial, sem se descuidar das reflexões críticas quanto à falta de políticas públicas que façam com que os direitos “saiam do papel”, e façam parte das propostas e ações das escolas públicas no Brasil.

As pesquisas abordadas neste trabalho foram selecionadas e analisadas mediante o parâmetro de entender o processo de escolarização de estudantes com deficiência na modalidade EJA, assim como a interface das duas modalidades de ensino e como esta interlocução vem acontecendo nos espaços escolares, no cenário nacional, no período dos anos de 2012 a 2017 (1º semestre). Buscamos, para tanto, identificar quais foram os objetivos iniciais de cada pesquisador e como eles conseguiram desenvolver e alcançar esses objetivos.

Assim, constatamos que todas apontaram um aumento nas matrículas de estudantes com deficiência na modalidade EJA, seja diurno ou noturno. Em sua maioria, esses estudantes registram uma trajetória de tentativas de escolarização em instituições especializadas ou classes especiais no interior das próprias escolas

e não trazem experiências exitosas neste processo, pois, segundo as pesquisas, as instituições acima citadas, não conseguem, em sua maioria, atender as especificidades desses estudantes.

Quanto ao atendimento educacional especializado e outros serviços de apoio ao processo de inclusão escolar, quatro pesquisas mencionam a necessidade de estender este serviço ao público da EJA, pois, segundo os resultados, este atendimento é oferecido apenas para os estudantes do diurno ou do ensino regular, na maioria das escolas públicas, ficando renegados os estudantes que frequentam a EJA.

Todos os trabalhos falam sobre a escassez de pesquisas e propostas para compreensão e ação de intersecção nas modalidades da EJA e da Educação Especial. Entendemos que deve ser intensificada a busca por novas iniciativas e propostas para a escolarização, de verdade, de estudantes Jovens e Adultos com deficiência, que esperam encontrar uma escola que lhes ofereça uma educação verdadeiramente inclusiva e significativa.

5. O ENCONTRO DOS PROFESSORES DA EJA COM OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA: ANALISANDO A TRAJETÓRIA

Agir, eis a inteligência verdadeira. Serei o que quiser.
Mas tenho que querer o que for.
O êxito está em ter êxito, e não em ter condições de êxito.
Condições de palácio tem qualquer terra larga,
mas onde estará o palácio se não o fizeram ali?
Fernando Pessoa

O ofício de ser professor já nos acarreta uma série de desafios e motivos para superarmos nossas dificuldades e colocar em prática lições que são bem maiores do que aprendemos na academia. A escolha em exercer a docência nos obriga a diariamente refazer nossos planos, construir novas estratégias, enfrentar medos e angustias que já são inerentes à profissão.

Agir, tem sido a máxima para professores que adentram as salas de aula e encontram uma diversidade de estudantes, em condições também diversas, de aprendizagem, social, econômica. E a partir dessa diversidade eles constroem suas práticas.

Chegado o momento de análise, tivemos a oportunidade, como pesquisadores, de interpretar o que foi visto, sentido nos encontros realizados com os professores da EJA, que nos ofertou suas percepções, ao serem indagados acerca do fenômeno posto. A partir daí buscamos articular as descrições dos sujeitos a fundamentos teóricos que chamamos de atos da consciência construídos no decorrer da pesquisa. Para tanto, seguindo as etapas da trajetória fenomenológica, selecionamos todo material recolhido em categorias denominadas 'Unidades significativas'.

As Unidades significativas foram encontradas a partir da leitura das descrições dos sujeitos colaboradores, onde destacamos as convergências e divergências encontradas nas falas e escritas dos sujeitos. Contudo, escolhemos utilizar apenas as convergências para que nos possibilitasse conhecer as necessidades formativas dos sujeitos e, posteriormente, organizar a proposta de Formação, prevista no Plano de pesquisa inicial e prerrogativa do Programa – MPEJA, para conclusão do Mestrado.

Assim, encontramos três Unidades significativas: a “Formação docente”, que pelas respostas dos sujeitos foi a mais frequente convergência, tornando-se assim, a primeira Unidade significativa a ser explorada e interpretada. Para os sujeitos colaboradores, existe uma lacuna em relação as formações iniciais e continuada no que tange ao atendimento às diversidades, principalmente ao trabalhar com os estudantes jovens e adultos com deficiência.

A segunda Unidade significativa foi definida como as “dificuldades e possibilidades para a inclusão”. Os sujeitos foram perguntados sobre quais eram as dificuldades que eles encontraram ao receber estudantes com deficiência em suas salas, como, falta de material adaptado; ausência de intérprete de LIBRAS, dificuldades em estabelecer uma comunicação com esses estudantes, entre outros. Entre as possibilidades, encontramos a busca por formação adequada, o apoio dos outros estudantes da turma e a construção de estratégias para ensinar nas turmas com estudante com deficiência.

A terceira Unidade significativa, denominamos de ‘Conhecer a EJA’, pois, os sujeitos colaboradores em suas falas, nos apresentam o trabalho que realiza em suas salas de aula, mas afirmam que, seguem a sua experiência e a intuição ao planejar suas aulas, e demonstram o desejo e necessidade de conhecer a Educação de Jovens e Adultos, quem são os sujeitos, quais as prerrogativas que dão suporte legal, pedagógico a esta modalidade de ensino.

A seguir discutiremos sobre as unidades significativas e as convergências encontradas nas falas, observações e atos da consciência que foram necessários para a construção deste relatório.

5.1 Unidade significativa - Formação docente

Este trabalho que nomeamos como “Percepções Docentes sobre a inclusão de estudantes com deficiência na Educação de Jovens e Adultos: (im)possibilidades no âmbito da formação continuada”, já traz em seu título a grande temática que nos orientaria no decorrer da pesquisa.

A formação de professores tem sido uma pauta de discussão frequente e uma necessidade real, quando pensamos em uma escola para todos. E falar em formação docente, nos remete tanto a formação inicial quanto a formação continuada que, nesta pesquisa, em que buscamos compreender qual a percepção

dos professores que atuam na EJA em relação aos estudantes com deficiência, se destacou como ponto principal a ser observado e investigado. Assim, Porto (2000), complementa nosso pensamento ao afirmar que devemos considerar a formação continuada como primeira condição para o crescimento profissional do professor e como meio eficaz para mobilizar os ‘agentes educativos’ em uma unidade escolar.

Traremos neste texto em que nos cabe a interpretação do que foi dito pelos sujeitos, as necessidades e demandas advindas da falta de formação específica para atuação nas duas modalidades de ensino destacadas nesta pesquisa, a Educação de Jovens e Adultos e a Educação especial. E ainda que, a formação dos professores, na perspectiva da educação inclusiva, precisa abordar tanto os conteúdos teóricos quanto a valorização das experiências dos professores.

Assim, concordamos que é necessário para tanto, aproximando mais a teoria vista nas formações docentes com as práticas que já acontecem cotidianamente nas salas de aula das escolas brasileiras e, em especial, do Colégio da Rede estadual em que aconteceu a pesquisa. É necessário que essas formações favoreçam aos que, muito além de serem apenas professores transmissores do conhecimento em turmas homogêneas são mediadores da construção do conhecimento em classes heterogêneas, em turmas em que os estudantes apresentam ritmos e formas diferentes de aprender.

Desta forma a perspectiva inclusiva vem sendo caracterizada como um desafio e que precisa ser implantada nas escolas. Para Souza (2013), a *práxis* apresentada pelas escolas deve ser revista e superada, deixando de ser uma ‘práxis de exclusão’, passando a assumir uma ‘práxis inclusiva renovada’. Sempre mediada pelo diálogo. E nesta investigação buscamos entender como os professores vêm percebendo os estudantes com deficiência que frequentam as salas de aula nessas escolas.

Para tanto, alimentamos durante o processo investigativo a esperança de ter conseguido nos aproximar desses professores e trazer para esse texto uma análise que realmente condiz com as suas percepções. Assim, ao realizar esta pesquisa sentimos a necessidade de elencar e refletir sobre algumas ideias defendida por pesquisadores do campo da educação especial, destacando Sasaki (1997); Mantoan (2003); Prieto (2006); Ferreira (2009) entre outros.

Assim, dispostos de ideias de autores que nos auxiliaram nesta etapa de interpretação, as descrições dos sujeitos colaboradores foram analisadas e trazidas

a esse texto a partir das Unidades significativas organizadas. Destacamos que a formação docente foi a mais dita e citada nessas descrições. Segundo esses sujeitos o desafio de atuar com estudantes com deficiência e outras especificidades poderia ser amenizado se fossem formados para trabalhar com a inclusão de todos.

De acordo com os professores entrevistados, P1, P5 e P11:

Precisamos conhecer os dispositivos legais e técnicos para promover uma inclusão efetiva. (P1)

É necessário que os professores tenham formação especializada. Tendo essa formação, que saibam adaptar as atividades, as avaliações, de acordo com as necessidades de cada aluno. (P 5)

Acredito na inclusão quando os professores estiverem preparados para atender esses estudantes. (P 11)

Assim, diante das respostas, a formação docente, é quase que na totalidade das descrições, o caminho que deve ser trilhado em busca de uma educação mais inclusiva e que atenda às necessidades dos estudantes, principalmente os que frequentam a Educação de Jovens e Adultos - EJA. Concordamos com Pietro (2006), ao afirmar que é necessário repensar as formações, superando a ideia de que, formar-se é simplesmente participar de alguns eventos da área, para a escolarização de todos.

Ainda segundo a autora, é preciso reformular as propostas de formação docente criando, no bojo dessas formações, estratégias para ensinar a todos os estudantes, independente das suas condições. E essas formações precisam proporcionar, além dos conhecimentos teóricos, espaço para que esses professores reflitam sobre as suas práticas e possam socializar com seus colegas as dúvidas, angústias, mas também estratégias e atividades elaboradas para esses estudantes.

E durante as entrevistas perguntamos aos sujeitos da pesquisa sobre se a formação que eles possuem permite trabalhar com estudantes com deficiência em classes regulares. Afirmaram que tem sido muito difícil e que vêm agindo com esses alunos quase que intuitivamente. A seguir, depoimentos de alguns professores entrevistados:

Tenho sim especialização em Educação inclusiva, mas é muito pouco. É preciso mais, material didático adequado, infraestrutura da escola, Políticas públicas e uma formação realmente continua. Pois, cada aluno é uma nova questão a ser debatida. (P3)

o trabalho que realizo com esses alunos e muitas vezes planejadas de forma intuitiva, por meio de estudos individuais, necessitamos de um profissional especializado e de apoio. (P 6)

Desta forma, discutir as práticas pedagógicas trazendo ao grupo experiências exitosas ou aquelas que não atenderam as necessidades dos estudantes, devem fazer parte dos objetivos e conteúdo das formações oferecidas. Entendemos que a formação docente precisa atender não só as exigências legais, mas principalmente as necessidades de cada turma, estudante e de cada professor, para que eles possam atuar em suas salas de aula, atendendo aos estudantes jovens e adultos com ou sem deficiência.

Entretanto, reafirmamos que não tem sido fácil para os professores assumirem uma postura mais inclusiva. Segundo Mantoan (2003), os professores sentem dificuldades em romper com práticas com as quais já estão acostumados e o esquema de trabalho que já vêm desenvolvendo a certo tempo. Aliado a isso, trabalhar com diversidades como, estudantes jovens e adultos com deficiência, tem sido difícil e algumas vezes esses professores até mesmo rejeitam mudar suas práticas em prol de uma nova forma de ensinar (MANTOAN, 2003).

Esta é uma realidade que os obriga a pensar em como planejar para a turma e de modo diferenciado para aquele estudante, e as vezes para mais de um estudante, com deficiência e necessidades diversas, assim como é necessário pensar em formas diferenciadas de avaliação e atividades possíveis e que proporcione avanços na aprendizagem desses estudantes. Além disso, os sujeitos entrevistados ainda pontuam que:

O professor necessita de apoio, da direção, coordenação, da Sala de Recurso, para que ele possa modificar sua prática e favoreça a aprendizagem do aluno. (P 02)

Os alunos terão bom êxito se os professores estiverem preparados para lidar com suas carências. (P 09)

Assim, entendemos que as formações oferecidas aos professores que já atuam com os estudantes com deficiências em suas salas de aula, devem ser planejadas levando em conta as especificidades da Educação especial e mais precisamente para os estudantes jovens e adultos que buscam essas classes visando sua escolarização, e muitos, na esperança de concluir os seus percursos escolares.

Se analisarmos sob a perspectiva da educação como direito, as informações coletadas acerca das suas formações, os sujeitos colaboradores desta pesquisa,

trazem uma alerta sobre a implantação de uma educação inclusiva de forma responsável e efetiva, pois, segundo as suas falas, muitas das ações garantidas em textos legais, não tem sido efetivada nas escolas, o que vem dificultando a atuação e garantia da inclusão de todos os estudantes. Daí enfatizam que:

Nem sempre temos um intérprete de LIBRAS, os outros problemas tentamos contornar, mas há carência de profissionais específicas. (P 09)

Precisamos de mais Salas de apoio com profissionais em todas as áreas necessárias, mais Psicopedagogos, interpretes e leitores para os alunos cegos. (P 07)

Precisamos de material humano que nos ajude na sala de aula, como leitor, mais intérprete, ensino de qualidade, material didático adequado e novas estratégias de ensino. (P 02)

Mesmo garantidas a partir da Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), ações que garantem o atendimento a pessoa com deficiência e a sua inclusão escolar, a formação docente ainda não conseguiu suprir as necessidades e alcançar os objetivos previsto neste documento, de garantir “Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar” (BRASIL, 2008).

Entendemos que é necessário que as formações oferecidas se aproximem desses professores, que respondam as suas indagações e lhes ofereçam suporte pedagógico para que possam exercer a docência nesta perspectiva de ensinar, inclusive, estudantes com deficiências. E ainda sobre essas formações, Ferreira (2006, p.229), reafirma que é necessário levar em consideração a experiência desses professores, uma vez que “[...] é somente com base nela que sua prática pode ser revisitada e aperfeiçoada!”.

Para Prieto (2006) na formulação das políticas que subsidiam a formação seria indispensável que fossem considerados os conhecimentos teóricos e práticos que os professores já possuem. A partir dessa afirmação, podemos destacar que os sujeitos colaboradores consideram, em sua maioria, que a formação docente continuada seria a forma mais correta de atuar em uma sala de EJA com estudantes com deficiência de forma correta e eficaz. Segundo eles:

Ensinar estudantes com deficiência já é muito difícil, quando eles já são adultos complica ainda mais. (P 02)

Não sabemos quando eles irão aprender, e o que eles poderão aprender, usamos muito a nossa intuição e inspiração. (P 10)

Preciso sim de formação, na EJA e como lidar com todos os estudantes. Nunca pensei em estudar educação especial e EJA ao mesmo tempo. (P 11)

Segundo esses professores entrevistados, as formações oferecidas até o momento, sejam pela escola em que atuam ou por órgão de gestão da educação no município, são distantes do seu cotidiano, mesmo porque, as discussões acerca do entrecruzamento das modalidades EJA e Educação especial ainda é escassa nas pesquisas e literatura, sendo essa a maior necessidade desses sujeitos, segundo as suas descrições. O quadro a seguir apresenta subtópicos dessa primeira Unidade Significativa:

Quadro 5 - Formação docente

Formação docente
Para a Educação de Jovens e Adultos
Para a Educação especial

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2018)

Compreendemos que as especificidades acima destacadas deverão ser trabalhadas não de forma estanques, mas promovendo o entrecruzamento, ou seja, atendendo a necessidade de discutir a educação dos estudantes com deficiência na perspectiva da Educação de Jovens e adultos, pois, as duas modalidades em questão, trazem em suas trajetórias marcas de luta por reconhecimento e uma organização do trabalho pedagógico que dê conta das especificidades próprias de cada uma. Para Jardimino & Araújo (2014, p. 164), “a questão é de base: a história da modalidade de ensino EJA foi construída sem articulação com todo o sistema educacional e sem ser contemplada pelas políticas públicas”. Assim também ocorre com a Educação Especial.

Ressaltamos que, para esses professores dessas modalidades, a formação precisa acontecer de forma dinâmica e que os auxiliem em suas práticas e, principalmente, na etapa de planejamento. Para que as mudanças e avanços aconteçam, no ambiente escolar, é preciso promover encontros frequentes e produtivos, pois é difícil acreditar em um trabalho pedagógico de qualidade que não seja fruto de muito estudo e pesquisa de todos os profissionais envolvidos, e tais momentos de formação devem proporcionar esses estudos.

Levando em conta as demandas, questões mais frequentes dos professores em relação à formação de professores na perspectiva da inclusão, devemos considerar alguns questionamentos que frequentemente fazem parte dessas formações. Concordamos com Carvalho (2004, p. 86) quando ela sintetiza algumas dessas questões:

O que é ensinar? O que é aprender? Como se faz para avaliar diferentes formas de aprendizagem? Como ajudar um estudante que não se enquadra nos padrões de normalidade imposto pela sociedade? E a minha prática, até que ponto é excludente?

Estes questionamentos também foram vistos durante a realização das entrevistas com os sujeitos colaboradores e, a partir daí, acreditamos que o fazer pedagógico desses sujeitos deva permear as propostas de formação continuada, objetivando responder e subsidiá-los em suas práticas. Para tanto, é primordial promover propostas de formação e ações onde a escola possa acolher e atender os estudantes nos espaços escolar e ofereça aprendizagem significativa, independente das condições desses estudantes.

Acreditamos ser a partir e durante essas formações que a voz dos professores exercerá um papel fundamental nesse processo, legitimando os seus saberes intrinsecamente com a prática que desenvolve em seu cotidiano.

Quanto a esses saberes, Arroyo (2011) nos esclarece que: “formar-nos como profissionais entendidos em desenvolvimento humano dos educandos será uma das dimensões a serem privilegiadas. Entender os processos, espaços e tempos de vida humana como formativos será uma exigência.” (p. 244).

Sendo assim, é indispensável olharmos e escutarmos cada professor como um sujeito que precisa ser respeitado e que merece uma formação adequada a sua atuação. Assim, formação continuada requer muito mais do que momentos estanques, é necessário planejamento e clareza de onde pretendemos chegar. E, e nesse intuito que organizarmos a interpretação das falas, sentimentos e percepções dos sujeitos nesta Unidade significativa que denominamos de Formação docente.

5.2 Unidade significativa – Dificuldades/possibilidades de inclusão

O processo de inclusão educacional ganha espaço no Brasil e exige mudanças significativas e urgentes. Seja nas práticas pedagógicas, no currículo, na

forma de avaliação; ou seja, nas posturas de gestores, educadores e alunos, na luta contra toda forma de atitudes discriminatórias, ou obstáculos ao acesso e permanência de todos nas salas de aula.

As escolas precisam promover algumas mudanças, para abrir as portas das salas de aula comum para estudantes especiais, com habilidades ou necessidades diferenciadas. Aliás, sempre existiram em nossas escolas aqueles que não aprendiam, não acompanhavam o programa previsto, mas, não eram considerados, respeitados e não apresentávamos estratégias ou oportunidades, para que avançassem.

As escolas que oferecem a modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA) recebem uma diversidade de estudantes, com suas necessidades individuais e também coletivas. São demandas sociais, econômicas, e de cunho intelectual, estudantes que por muito tempo frequentaram apenas Instituições especializadas para pessoas com deficiência e não buscaram a escolarização ou conclusão de escolaridade.

A partir da implantação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), registramos uma busca pelas escolas regulares por parte desses estudantes ou por seus responsáveis. Por conta da idade mais avançada de muitos desses estudantes, acima da faixa etária de 07 a 14 anos, a procura por escolas que ofereciam a Educação de Jovens e Adultos, preferencialmente, no diurno, aumentou significativamente.

No município de Feira de Santana, onde realizamos a nossa pesquisa, apenas o Colégio Estadual Agostinho Froes da Mota, oferece esta possibilidade - a EJA no diurno e noturno. Assim, registramos um percentual de matrícula de aproximadamente 20% de estudantes com deficiência, ao tempo em que percebemos um quadro de professores que, nesta investigação, apresentaram suas impressões e necessidades sobre a efetivação do processo de escolarização desses estudantes. A partir das respostas do questionário e participação de entrevistas, organizamos esses registros na segunda Unidade significativa para fins de interpretação, que denominamos de “Dificuldades /possibilidades de inclusão”.

Uma grande dificuldade apresentada pelos sujeitos já foi discutida na unidade significativa anterior e diz respeito à formação docente, cabendo registrar algumas, apresentadas pelos professores entrevistados:

Meu pouco preparo para receber estes alunos, muito preconceito e discriminação em torno deles. (07)

Nos falta mais formação para atender a essa grande demanda de alunos deficientes. Eles precisam muito mais do que está apenas em sala de aula. (P06)

Se falássemos mais sobre isso, o susto seria menor. E conseguiríamos mais. (P 04)

Nesta perspectiva corroboramos com Dantas (2016, p.134), que “a diversidade da clientela formada por jovens e adultos com diversos interesses, deve ser considerada também em práticas inclusivas e em processos de formação de profissionais,” e esses devem estar atentos para essas demandas e todas as peculiaridades, e suas diferenças.

A escolha por esta Unidade significativa justifica-se pelo volume de respostas dos sujeitos colaboradores quando apresentamos a questão: se eles encontram dificuldades para incluir estudantes jovens e adultos com deficiência? E as respostas nos apresentaram uma gama de dificuldades que eles enfrentam ao assumir seu trabalho docente diante de uma classe heterogênea e com alguns estudantes apresentando deficiência.

Para melhor compreensão, elencamos como dificuldades as barreiras encontradas pelos professores para efetivarem a inclusão em suas salas de aula da Educação de Jovens e Adultos com esses estudantes e levamos em conta as dificuldades individuais e também as coletivas desses sujeitos.

Dentre as dificuldades elencadas, além do despreparo da falta de informações sobre as deficiências, do entendimento do que seria a inclusão desses estudantes, algumas questões também foram apontadas como a dificuldade em se comunicar com esses estudantes com surdez, com deficiência intelectual e outras deficiências, falta de material adaptado, ausência de outros profissionais que poderiam auxiliar nesse processo, como o intérprete LIBRAS, leitor para cegos e professor auxiliar nas classes.

A principal dificuldade é estabelecer uma comunicação efetiva. Falo poucos sinais em LIBRAS e desconheço o Braille, e isso muitas vezes limita meus diálogos com os/as estudantes, além de me impor um exercício criativo na elaboração de outras metodologias (P 11).

A comunicação entre professores e aluno, pois, como no caso, o professor não tem conhecimento do problema, ou melhor, da deficiência (P 04).

Primeiro, não ter formação em Educação especial/inclusiva; os professores não sabem, não conseguem elaborar atividades

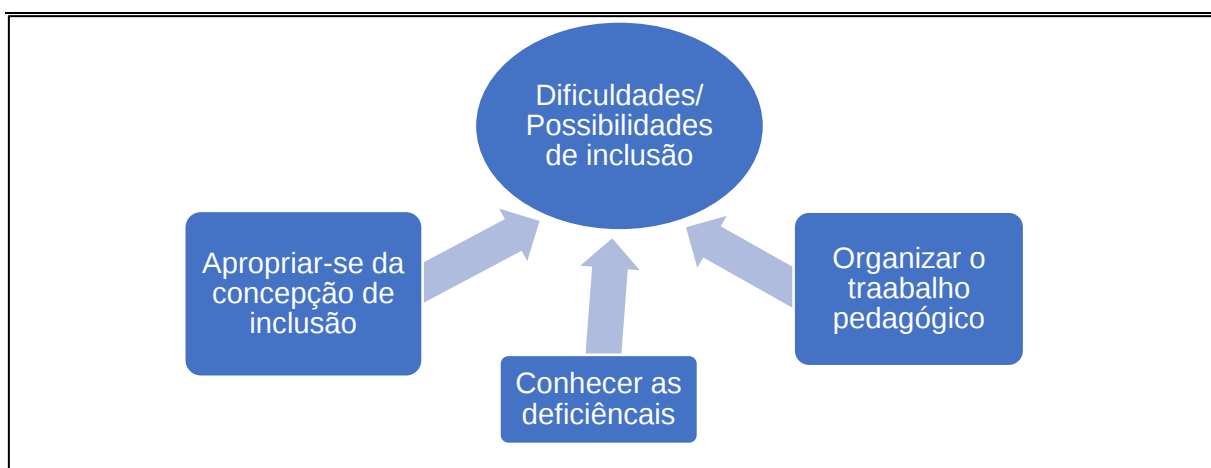
adaptadas; não saber se o que falo está sendo reproduzido, fielmente, pelo tradutor, pois não sabemos Libras (P 5).

Além de apresentar e discutir sobre as dificuldades encontradas, os sujeitos colaboradores também nos falaram que, para tornar-se um profissional inclusivo, além de reconhecer as diversidades presentes em suas salas, também devem promover condições de aprendizagens e avanços para os seus alunos, conhecendo as necessidades e planejando estratégias de superação, para assim transformar as dificuldades em possibilidades.

Nesta segunda Unidade significativa organizamos as dificuldades elencadas e as possibilidades que já fazem parte do cotidiano desses professores e entendemos que, na maioria das vezes, as mesmas ações ditas como dificuldades podem se modificar e tornar-se possibilidades no processo de inclusão na EJA, dos estudantes com deficiência.

A figura 3, a seguir, demonstra a Unidade significativa e como subdividimos as dificuldades e possibilidades de inclusão de acordo com as convergências apresentadas pelos sujeitos.

Figura 3 - Unidade significativa- Dificuldades/ possibilidades de inclusão



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2018)

A figura acima demonstra como iremos abordar as possibilidades e dificuldades apresentadas pelos professores, considerando o seu trabalho pedagógico, suas concepções de inclusão e dificuldades em reconhecer as deficiências. assim como algumas possibilidades para a efetivação do processo de inclusão.

Uma das possibilidades apresentadas pelos sujeitos, consiste no empenho da Secretaria Estadual de Educação do estado da Bahia, da Equipe gestora da Unidade Escolar e da Comunidade Escolar no que tange a organização em busca de melhorias necessárias, no intuito de que, os estudantes sejam beneficiados em seu processo de escolarização, e sejam incluídos. E ainda no campo das possibilidades, citam como avanço documentos que foram elaborados para dar suporte ao trabalho das Escolas, tanto em relação a EJA quanto a Educação especial.

Destacamos a publicação das Diretrizes da Educação Inclusiva no Estado da Bahia (BAHIA, 2017), um documento orientador, que foi entregue recentemente e está no período de implementação; a Política Nacional (BRASIL, 2008), que garante e possibilita técnico-financeiramente a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais na rede pública de ensino.

Cabe neste momento, também, registrar que tem crescido o número de oferta de cursos e eventos que trazem a discussão da Educação para as pessoas com deficiência e aumentado também o número de pesquisas com essa temática. Em relação ao entrecruzamento das modalidades da Educação de Jovens e Adultos – EJA e a educação especial trazemos, neste trabalho, alguns resultados e análises de pesquisas nesta área que podem favorecer a construção de conhecimento acerca da inclusão nas escolas dos jovens e adultos com deficiência que estão buscando o acesso e a escolarização através da rede pública de ensino.

Os professores falam com clareza e certeza de que existem em suas salas de aula uma diversidade de situações, que fazem com que cada estudante seja único, e reconhecem as diferenças que existem entre eles. Falam do compromisso em entender as diferenças e conhecer as necessidades de cada um. Mencionam a necessidade de realizarem atividades diagnósticas a respeito das aprendizagens e níveis de conhecimento, da importância de manter contato com as famílias para conhecerem e buscarem, quando preciso, informações sobre as deficiências e, ou necessidades educativas especiais desses estudantes.

No entanto, os sujeitos colaboradores, que nesta pesquisa são os professores de classes da EJA, ainda demonstram grande dificuldade em organizar o seu trabalho pedagógico e estabelecer critérios de avaliação e classificação dos estudantes, quando alguns deles apresentam deficiências ou necessidades especiais. E esses sujeitos nos descreveram e expressaram durante a realização da

pesquisa que, muito dessas dificuldades acontecem por um desconhecimento e entendimento do que são deficiências, como as deficiências podem interferir na aprendizagem dos estudantes e como o trabalho docente pode ser planejado a fim de, não só favorecer a socialização, mas a aprendizagem e desenvolvimento desses estudantes. Esses professores entrevistados afirmam:

Entendo a inclusão, e acho que deva acontecer, mas precisamos de apoio. A escola não pode estar sozinha nessa ação. Precisamos de relatórios, de atendimentos para esses alunos. Sozinhos não faremos muita coisa. (P 04)

Posso incluir, mas sempre me pergunto o que vou fazer com este aluno. Toda vez que inicia um semestre e fico sabendo que terei um aluno com deficiência. (P 11)

O que é inclusão? Permitir que o estudante fica na sala? Mas ele não fala, não está alfabetizado, não participa da minha aula. (P 05)

Assim, nos apropriar da concepção de inclusão nos parece fator preponderante no planejamento e realização do trabalho do professor em sala de aula. E concordamos com os sujeitos que, quanto mais conheço e entendo mais faço real a minha prática e me aproximo mais dos estudantes. Neste momento trazemos alguns conceitos e ideias de inclusão que nos auxiliaram na interpretação dessa demanda apresentada pelos sujeitos da pesquisa.

Para Glat (1998), o conceito de deficiência é ambíguo e múltiplo, traz manifestações de ser diferente, de estar a margem de algo, faz parte de um processo histórico e cultural. E estes conceitos devem ser conhecidos e discutidos pelos professores. Ainda chamamos a atenção para conceitos, termos que são utilizados nos espaços escolares e trazem uma carga discriminatória e preconceituosa, como: “alunos da inclusão” (P 02); “deficientes” (P 08); “os pobrezinhos” (P 07), e outros ditos ao longo das entrevistas e no decorrer das observações realizadas.

Corroboramos com Omote (1999, p. 05), quando nos diz que “as diferenças chamam a atenção das pessoas porque são percebidas como desvantajosas e são atribuídas significações especialmente negativas, levando o seu portador ao descrédito social”.

Diante dessa assertiva, trabalhar com os professores concepções que permearam por muitos anos a ideia de inclusão nas escolas brasileiras, e que ainda são encontrados tão latentes na atualidade, nos obriga a buscar uma concepção que realmente traduza e comungue com a ideia de inclusão de todos os estudantes,

independente das suas condições, etnia, ou qualquer outra questão que venha a ser motivo de segregação.

Com o intuito de conhecer as concepções dos sujeitos colaboradores, solicitamos que eles definissem a inclusão usando palavras ou termos, e que, durante a entrevistas falassem sobre o porquê da escolha. Esta questão foi disparadora de inúmeras falas, os professores contaram alguns fatos e situações de como foi o encontro com o estudante jovem e adulto, com deficiência. A partir dessas palavras construímos a figura 4, a seguir.

Figura 4 - NUVEM DE PALAVRAS



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2018)

No momento em que falaram do que pensam e no que acreditam, os professores entrevistados deixaram ‘escapar’ diversas concepções que construíram ao longo das suas caminhadas em relação a inclusão desses estudantes, considerando um desafio trabalhar em uma sala de aula com estudantes, jovens e adultos, com deficiências.

Assim, observamos que, alguns sentimentos como o do medo, preconceitos, rejeição por motivos diversos, são maneiras de driblar o que ainda não é tão comum para esses professores. Para Silva (2006, p. 424) “o preconceito materializa um possível efeito do encontro entre pessoas, quando são acionados mecanismos de defesa diante de algo que deve ser combatido por constituir ameaça”. O que muitas

vezes pode desencadear um distanciamento, não permitindo um envolvimento maior entre o professor, mediador de aprendizagens, e os estudantes, sujeitos que devem aprender, independente das suas condições.

A partir da concepção de inclusão, passamos a interpretar, nas falas dos sujeitos, algumas necessidades em conhecer as deficiências apresentadas pelos estudantes. A falta dessa compreensão, segundo esses sujeitos, interfere e não permite um planejamento mais específico e significativo. Assim, compreender o processo de inclusão a ser construído e efetivado nas escolas, vai demandar aos professores, desfazer-se desse conceito de deficiência, que enxerga deficiência como doença ou problema a ser resolvido ou curado e promover apenas a integração dos estudantes com deficiência.

Não sei o que devo fazer. Trato como todos os outros? Dou mais atenção? E se ele não aguentar e surtar? (P 10).
A síndrome de Down pode causar surdez? Por que meu aluno olha pra mim e parece que não entende o que falo (P 05).

Desta forma, entendemos que, conhecer as deficiências que o estudante apresenta deva ser uma necessidade e, mais do que isso, um direito dos professores. Entender como cada sujeito aprende e, ainda, quando esse sujeito é um jovem, um adulto com deficiência, que na maioria das vezes já frequentou Instituições especializadas ou simplesmente frequentou classes especiais sem apresentar avanços em sua aprendizagem.

Assim, é importante e urgente que possamos conhecer e comungar com a ideia de ser possível o desenvolvimento da escola inclusiva. Para tanto, a compreensão da deficiência sob a ótica social e não mais a partir do modelo médico, deve ser trabalhada com professores que atuam nas salas das classes comuns e no nosso caso, que atuam com estudantes jovens e adultos.

Sempre aceitei com naturalidade trabalhar alunos especiais. Entretanto os que apresentam doença mental, me deixa apreensiva. (talvez por não ter o suporte necessário) (P01).
A primeira reação foi de preocupação, pois em nenhum momento da minha formação acadêmica eu havia participado de algum debate sobre inclusão. A segunda foi de estudos para superar meu estranhamento (P 11).
Senti pânico, medo, insegurança. Mas depois compreendi que eles são espertos, capazes e dedicados (P08).
E agora? Eu não sei a Língua de sinais! (P05).

Assim, conhecer o sujeito de possibilidades e também as suas limitações é o passo importante para a inclusão escolar. E a partir das falas e, com especial atenção às expressões dos sujeitos colaboradores, inferimos que, é preciso proporcionar nas formações continuadas estudos, discussões, diversas formas de que esses professores conheçam, entendam as deficiências dos seus estudantes, se aproximem das possibilidades e superem as suas dificuldades em trabalhar com essas especificidades, que são inerentes, tanto da Educação de Jovens e Adultos, quanto da Educação especial.

E como estamos apresentando as dificuldades, mas também as possibilidades de que o processo de inclusão se efetive nesta Unidade de Ensino, a partir desta investigação, conhecemos e analisamos documentos importantes que já deveria, inclusive, fazer parte do cotidiano dos professores que atuam na Rede de ensino no Estado da Bahia. Falamos da Política da EJA (2004) e, principalmente, das Diretrizes da Educação Inclusiva no Estado da Bahia (pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação).

Essas Diretrizes trazem informações sobre os tipos de deficiência e ações pedagógicas necessárias, ressalta a importância de conhecermos os estudantes, avaliarmos suas necessidades e as possibilidades que estes apresentam organizando, a partir daí o trabalho pedagógico que deverá ser desenvolvido nas salas comuns. E apresenta, de forma instrutiva e contundente, a possibilidade e necessidade do acompanhamento desses estudantes nas Salas de Recursos Multifuncionais, em constante diálogo com os professores da sala comum. Destaca que os estudantes devem ser inseridos em todas as atividades promovidas pela escola e contando, segundo as Diretrizes, com o apoio de um profissional, sempre que necessário.

Além das garantias de diretrizes que devem ser conhecidas e implantadas nas escolas do Estado da Bahia, encontramos textos oficiais que fundamentam, de forma legal, a educação inclusiva e, mais precisamente, a Educação especial. Isso nos permitiu analisar algumas falas dos sujeitos e na nossa interpretação apresentar as faltas e lacunas que ainda são sentidas e ditas acerca da implantação dessas orientações, impedindo ou deixando pra depois a transposição do que está escrito e do que pode acontecer nos espaços das salas de aula da EJA, a fim de que todos os estudantes tenham acesso aos conhecimentos e consigam ter êxito em sua

escolarização, para além de uma certificação ou de uma socialização, em relação aos estudantes com deficiência. Alguns sujeitos da pesquisa destacaram:

Quando vamos aos cursos falamos muito, mas saímos de lá sem compreender o que mais precisamos, como trabalhar com esses alunos? O que devo fazer? Diminuir o grau de dificuldade das atividades? Não fazer prova? (P 08).

E se ele tiver uma crise convulsiva durante a aula? Não sei como agir. Prefiro não forçar muito nas atividades (P 10).

Que documento posso ler para entender a inclusão? vamos trabalhar nas ACs. Vamos discutir deficiência (P07).

Desta forma, a vontade e necessidade de conhecer os documentos orientadores são claros para os sujeitos, mas ainda não existe um espaço tão aberto para essa leitura e discussão, pois, ainda segundo os sujeitos colaboradores, as reuniões são curtas, são muitas coisas para discutir e sempre deixam para depois conversarem sobre os estudantes com deficiência e sua escolarização.

Sabemos o quanto a legislação Brasileira é considerada avançada, se comparada a outras tantas, porém, entendemos que não basta apenas conhecer os dispositivos legais, é necessário que possamos discutir e operacionalizá-los na nossa realidade, no cotidiano escolar, combatendo as discriminações, de qualquer tipo que seja e possibilitando aos estudantes experiências educativas de qualidade. Para Garcia (2013, p.113), o discurso nesses textos é de uma educação inclusiva, mas os mecanismos propostos e utilizados não “minimizam a exclusão escolar e não superam os elementos que causam desigualdade educacional relacionado a ensinar e aprender”. Alguns sujeitos da pesquisa pontuaram:

Tive um aluno com Deficiência Intelectual que respondia bem na oralidade, mas tinha dificuldades com a escrita. A estratégia que usei foi dar espaço para ele se expressar oralmente sobre os temas abordados em sala, avaliando-o a partir disso (P 07).

O material humano nos ajuda em sala de aula, como o leitor e o intérprete. Mas, precisamos de ensino de qualidade, materiais didáticos e novas estratégias de ensino (P 02).

Para trabalhar com o aluno com baixa visão e deficiência intelectual, desenvolvi um projeto de jogos matemáticos para toda turma. E pra ele, criamos um dominó com as operações, ele adorou e desenvolveu a habilidade do seu cálculo com as operações (P 06).

Assim, podemos inferir o quanto os professores estão se esforçando para que os estudantes jovens e adultos com deficiência garantam aprendizagens, mas ressaltamos também que esses profissionais ainda precisam discutir, entender

como esses estudantes aprendem e, a partir daí, pesar e planejar para todos, com as devidas flexibilizações, a fim de atender à necessidade específica desses estudantes.

Nesta perspectiva é necessário aos professores compreenderem como o trabalho pedagógico vem sendo e como efetivamente deva ser planejado, para que os estudantes, independente da sua condição, garantam sucesso em seu processo de escolarização. E quando tratamos de estudantes jovens e adultos, ainda é grande o número de estudantes que não concluíram os anos iniciais do Ensino Fundamental e não estão nas escolas que oferecem esta modalidade de ensino, ou tiveram acesso, mas não conseguiram permanecer.

E os sujeitos colaboradores falam desse sentimento que os tomam de frustração e impotência diante dessas situações de abandono e desistência.

Nas atividades referentes à variação linguística e nas atividades de ortografia, precisei muito do auxílio dos intérpretes, parece-me que no caso dos surdos eles tem um alfabeto diferente (P 05).

É preciso principalmente com os deficientes auditivos um intérprete para a comunicação ser contemplada (P 03).

Há muita carência de profissionais específicos e é necessário que a sala de Recurso funcione para todos os alunos que necessitarem (P 08).

Deve haver mais profissionais aptos a nos ajudar. É preciso formação na área (P 07).

Quando planejo alguma atividade fico muito preocupada com os alunos com deficiência. Uso a minha imaginação e minha intuição. Mas, às vezes não dá certo (P 11).

Assim, diante das dificuldades, dúvidas e incertezas, os sujeitos colaboradores reclamam auxílio de outros profissionais e, ou formação específica e adequada. E a Formação docente ocupa um lugar de destaque nas perspectivas dos professores em relação à construção de uma escola mais inclusiva.

Desta forma, pensar a Educação de Jovens e Adultos para estudantes com deficiência requer, entre tantas outras questões, uma formação que atenda às necessidades desses professores, para assim, organizarem um trabalho pedagógico que torne a sua *práxis* potencialmente inclusiva.

5.3 Unidade significativa – Conhecer a EJA

Só a partir do ano de 1996, com Promulgação da Lei de Diretrizes e Bases-LDB, é que a Educação de Jovens e Adultos passa a ser considerada como modalidade de ensino da Educação Básica. Este feito foi uma vitória de educadores, pesquisadores, Movimentos Sociais e, principalmente, da luta de sujeitos que buscaram superar a concepção compensatória e vislumbraram a EJA como uma possibilidade de escolarização formal, garantindo o direito à Educação em qualquer momento da vida e a todos os cidadãos brasileiros. Desta forma, os estudantes que buscam a EJA como possibilidade de escolarização, na maioria das vezes têm em vista frequentar uma escola que atenda às suas necessidades educativas e promovam o seu desenvolvimento social e intelectual na idade em que se encontram.

Neste processo investigativo, as percepções dos sujeitos nos permitem inferir que ainda é necessário conhecer a modalidade da EJA e ainda citam a ausência de formações específicas ou a existência de formações inadequadas. Para auxiliar nesta análise concordamos com Dantas (2012), ao destacar que a formação para os professores da EJA deve:

atentar para a diversidade da clientela formada por jovens e adultos trabalhadores, às suas peculiaridades, diferenças culturais, experiências de vida, histórias, saberes e características específicas, considerando como sujeitos históricos (DANTAS, 2012, p. 45).

Nesta perspectiva, compreendemos que a escola tem papel fundamental em promover a inclusão de pessoas jovens e adultas, sendo objetivo dessa Educação promover aprendizagens significativas para os estudantes no sentido de que essas aprendizagens sejam construídas no espaço escolar e possam fortalecer a convivência entre esses estudantes e os auxiliem também em sua vida social, nas comunidades as quais pertencem.

Entendemos, assim, a importância da EJA na vida desses estudantes e essa preocupação está presente nas falas dos sujeitos colaboradores, demonstrando consonância com que autores que defendem acerca da garantia de que, no processo formativo dos professores, seja garantido a eles apropriar-se dos conhecimentos no campo em que atuam. Considerando assim, o que nos foi dito por estes sujeitos:

Estou disposta sempre, mas o sistema educacional precisa nos oferecer condições de entender tanto a EJA quanto a Educação especial (P 11).

É preciso estudar para entender os nossos sujeitos e para superar o meu estranhamento diante desses estudantes adultos, jovens, idosos e ainda com deficiência (P 07).

Precisamos buscar apoio legal e técnico para realizar um bom trabalho na EJA (P 01).

Desta forma, esta Unidade significativa demonstra como os sujeitos que colaboraram nesta pesquisa, compreendem a importância de conhecer aspectos que são importantes no desenvolvimento da sua *práxis*, da modalidade em que atuam e, ainda, de que forma todo o planejamento se torna mais seguro e viável quando embasado com os conhecimentos específicos.

Assim, organizamos as descrições dos sujeitos referentes a esta Unidade significativa que denominamos de ‘Conhecer a EJA’, com dois pontos a serem destacados, conforme quadro 6, a seguir.

Quadro 6 - Conhecer a EJA

Conhecer a EJA
Aspectos legais da EJA
Sujeitos da EJA e Inclusão

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2018)

5.3.1 Aspectos legais da EJA

A legislação vigente no campo da Educação conta com um número considerável de Leis, Decretos e Portarias, Aportes legais que garantem a oferta e o funcionamento de Instituições educacionais e comungam com a Constituição Federal (1988), ao legislar para todos os cidadãos brasileiros. Após a Promulgação da Constituição Cidadã, a educação no Brasil conta com uma nova lei de Diretrizes e Bases (1996) e a Educação para esses estudantes passa a ter status de modalidade de ensino e passa a ser chamada de EJA – Educação de Jovens e Adultos. Está descrita na seção V, no Capítulo II da LDB, referente à Educação Básica, artigos que se desdobraram em inúmeras Portarias e Pareceres, que até os dias atuais buscam normatizar esta modalidade de ensino.

Em Paiva, encontramos que: "a perspectiva do direito como caminho para efetivação da democracia educacional inaugura, não apenas para as crianças, mas principalmente para jovens e adultos, uma nova história na educação brasileira" (PAIVA, 2009, p. 133). E essa foi a grande esperança de pesquisadores e educadores a partir da promulgação da Constituição e posteriormente da LDBEN (1996).

Nas descrições dos sujeitos colaboradores a falta de conhecimento desses documentos que compõem a legislação da Educação de Jovens e Adultos, tem sido grande obstáculo para que desenvolvam uma prática mais efetiva com esses estudantes. Segundo eles:

Sabemos que existem leis. Mas, não lemos e pior, não pensamos nosso trabalho a partir desses documentos (P 04).
Ainda temos muito a aprender, temos a Política da EJA, temos as Orientações Curriculares. Mas, não temos tempo para estudar (P 10).
Quando tem alguma formação para a EJA não vimos e nem estudamos esses aspectos legais (P 11).

Nas entrevistas, quando citamos a Política Estadual para a Educação de Jovens e Adultos (2004), percebemos que os professores têm suas práticas seguindo os princípios e estruturas curriculares propostas pela Política, mas não mencionam o Documento como um texto de estudo e base para o trabalho desenvolvido. Registram que, formações pontuais foram realizadas nos anos seguintes à implantação da Política, mas que há algum tempo não têm sido oferecidas.

Desta forma, estas descrições deixam claro a necessidade de que a formação seja planejada e realizada com fins de proporcionar a esses sujeitos conhecer a EJA e refletir a sua prática a partir das suas necessidades docentes. E quanto aos aspectos legais, não são diferentes.

5.3.2 Sujeitos da EJA e Inclusão

Outro ponto que nos chamou atenção foi referente a quem são sujeitos da EJA para os professores colaboradores. E, mais precisamente, como eles percebem esses estudantes durante as suas aulas. As respostas foram bem diversas e observamos a preocupação em definir qual o perfil desses sujeitos a cada ano.

A cada ano os estudantes são mais novos. Isso tem nos preocupados muito, pois, temos adultos, e até mesmo idosos, nas salas que são interessados, mas que tem muitas dificuldades de aprendizagem. E, jovens que frequentam as salas mais que fazem barulho, já conhecem os conteúdos e ainda atrapalham os mais adultos a aprender (P 7).

Às vezes fico sem saber pra quem planejar minhas aulas. São interesses diferentes. E os mais jovens são sempre mais beneficiados (P 11).

Contudo, estas não são as únicas dificuldades descritas pelos professores, sujeitos desta investigação, quando buscamos conhecer e compreender sobre como se dá o encontro entre eles e os estudantes com deficiência, quando são matriculados em suas salas, estes sujeitos nos apresentaram outras tantas dúvidas e ou entraves em definir e caracterizar quem são os sujeitos da EJA e qual o seu perfil. Estes registros foram possíveis ao analisarmos as respostas dos professores, sujeitos desta pesquisa, a partir do questionário proposto, conforme segue:

Buscamos sempre a interação entre os estudantes, e tentamos sempre potencializar suas capacidades. Mas, falta algo que nos confirme se o que fazemos é o correto ou não (P 5).

É preciso que todos se envolvam para que o trabalho do professor seja eficaz. Da direção, dos estudantes, mas como conseguir isso? (P 3).

A grande dificuldade que sinto em relação aos estudantes com deficiência ou não, é como interagir, se aproximar deles. São muitos diferentes um dos outros (P 4).

Precisamos entender que os estudantes são sujeitos de direitos e são capazes de exercer-los (P 11).

Diante dessas falas consideramos o quanto é importante conhecer os estudantes que adentram as salas de aula, principalmente em classes de EJA e, mais importante ainda, se esses estudantes apresentarem algum tipo de deficiência e ou dificuldades em aprender. Quanto a essa interação ou conexão necessária entre estudantes e professores, nos faz pertinente registrar a ideia de Arroyo (2017), que nos auxilia nesta interpretação:

Não é suficiente convidar todos a entrarem na escola, a se aproximarem da mesa e terem acesso aos pratos do conhecimento que outros prepararam. Os docentes e os educandos têm o direito a entrar na cozinha; a conhecer onde, como, quem produz esses pratos curriculares. O direito ao conhecimento fica limitado quando se nega o direito a conhecer a sua produção, seleção, apropriação. Sobretudo, quando se nega o direito de reconhecê-los e reconhecê-

se como sujeitos de produção, de conhecimento (ARROYO, 2017, p. 133).

E os sujeitos da EJA, todos, professores, gestores, estudantes são capazes de traçar, a partir de conhecimentos específicos, os caminhos que conduzem a uma escolarização efetiva, onde todos conseguem desenvolver-se. E o encontro pedagógico, que nos propomos conhecer e compreender passa a ser mais do que objeto de estudo dessa investigação, se apresenta em nossas considerações as respostas às grandes dúvidas e dificuldades apresentadas ao longo desse processo investigativo.

Em Freire (1992), também o diálogo, o encontro se dão quando os sujeitos buscam os objetivos de aprender, aprender-se através da educação, independentemente da situação de cada sujeito para ele:

A educação libertadora é fundamentalmente, uma situação no qual tanto professor como os alunos devem ser os que aprendem; devem ser sujeitos cognitivos, apesar de serem diferentes. Este é, para mim, o primeiro teste de educação libertadora: que tanto os professores como os alunos sejam agentes críticos do ato de conhecer (FREIRE 1992, P. 46).

Desta forma, conhecer a modalidade em que está atuando, deve ser uma das investidas dos professores para que a sua *práxis* seja melhorada, seja verdadeira e efetiva. E mais ainda, conhecer os sujeitos que serão envolvidos no processo educativo que estará sendo proposto. Nas falas observamos estas observações dos professores:

Se me perguntar o nome de todos os alunos eu não saberia. mas, sei o nome dos alunos com deficiência, preciso chama-los o tempo todo, para que tenha certeza que ele está prestando atenção na aula (P 09).

Coloco sempre eles ao meu lado, bem pertinho de mim. Assim, acredito que eles me compreendem melhor (P 03).

Em uma das salas que dou aula tenho quatro alunos deficientes, surdos. Fico preocupada. Aflita. Será que eles estão me entendendo? (P 11).

Assim, na tentativa em atender a todos os estudantes, os professores consideram como grande desafio 'ensinar na diversidade' e, para tanto, compreendem o quanto precisam transformar as suas inquietações em práticas cada vez mais inclusivas, reconhecendo o quanto ainda podem conseguir ao se

debruçarem nas questões teóricas aliadas sempre ao trabalho pedagógico que já desenvolvem em suas classes.

Para tanto, a formação dos professores, na perspectiva da educação inclusiva, deve oferecer a estes sujeitos os conteúdos teóricos necessários, em estratégias de valorização das suas experiências, para que ocorram mudanças efetivas, na compreensão de quais são as competências, valores, e saberes destes profissionais para que possam atuar com êxito, diante das classes inclusivas.

Assim, ao interpretarmos as descrições dos sujeitos colaboradores e buscando responder nossa pergunta inicial de como se dá o encontro entre professores e estudantes com deficiência na EJA, nos propomos também a investigar as (im)possibilidades no âmbito da formação continuada. Para tanto, nos comprometemos a pensar, a partir dos resultados encontrados nesta investigação, como poderíamos auxiliar no processo formativo desses sujeitos. Buscamos sempre ter como base o que foi dito por estes sujeitos, através das suas descrições e fazendo sempre o entrecruzamento das duas modalidades de ensino.

Nesta perspectiva, a partir da análise realizada e definição das Unidades significativas, organizamos os encontros formativos, intervenção pedagógica prevista no projeto inicial para ingresso no Programa de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA. As categorias encontradas se tornaram temas que foram desenvolvidos nos encontros com os professores da Unidade escolar, *lócus* da pesquisa. Atendemos, assim, também ao terceiro objetivo-meio proposto para esta investigação, que foi de: construir e realizar, a partir das descrições dos sujeitos, formação continuada piloto com os professores da Unidade Escolar sobre a inclusão dos estudantes com deficiência.

Confirmamos, assim, a essência do fenômeno investigado, que consiste na importância da Formação continuada na Educação de Jovens e Adultos – EJA, assim como em Educação especial. Foram realizados três encontros formativos, nos quais participaram professores da Unidade escolar e a equipe gestora. Avaliamos como satisfatória a formação, principalmente por ter sido construída a partir das necessidades formativas desses sujeitos. O Projeto de intervenção está apresentado no Apêndice C.

6. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

“A quem te pedir um peixe, dá uma vara de pescar.”
 Pensando bem, não só a vara de pescar, também a linhada,
 o anzol, a chumbada, a isca, apontar um poço piscoso
 e ensinar a paciência do pescador.
 Você faria isso, Leitor?
 Antes que tudo isso se fizesse
 o desvalido não morreria de fome?
 Conclusão:
 Na prática, a teoria é outra.
 (ANDRADE, 2013 in Cora Coralina)

Iniciei⁶ esta trajetória de investigação emergindo uma interrogação que há tempos me acompanha, me inquieta, me mete medo e me faz colocar em prática tudo que já apreendi sobre o outro. Neste caso, o outro é o professor e, mais precisamente, o professor que em sua lida diária se encontra com estudantes diferentes, especiais, cheios de vontades e possibilidades. Ou seja, todos os seus estudantes. A minha interrogação? Como esse professor percebe esse estudante?

Nesta trajetória escolhi desempenhar uma função bem peculiar, não sou professora, não sou estudante, não supervisiono ninguém. Apenas procuro coordenar um encontro. Encontro entre sujeitos dotados de capacidades, habilidades, saberes. Carregados de medos, dúvidas e vontade de saber mais. E, ao longo desse caminho, elaborei uma pergunta pra agora, para essa oportunidade de pesquisa, que é: como se dá esse encontro entre os professores seus estudantes, jovens, adultos idosos, que apresentam algum tipo de deficiência?

Por ser tão séria essa pergunta, por exigir respostas tão subjetivas, me aproximei de quem e do que pudesse me oferecer os instrumentos, os passos para que pudesse chegar as respostas esperadas, ou inesperadas. A pesquisa tomou corpo, tornou-se científica, me aproximei do que realmente queria conhecer. Um fenômeno que poderia então, responder as minhas indagações, a partir do que seria descrito e percebido sobre ele.

⁶ Mais uma vez, peço licença aos leitores para utilizar a primeira pessoa do singular na escrita das considerações, levando em conta que a trajetória fenomenológica, metodologia escolhida para realização dessa pesquisa, requer uma resposta ao que foi interrogado no início desta investigação. Interrogação pessoal e subjetiva.

Delineado o caminho, defini os sujeitos, que seriam convidados a colaborar com as suas percepções, com as suas descrições. Assim, chego à conclusão de que aqueles 'outros', os quais me interessei em conhecer e me aproximar seriam os professores com quem convivo e auxilio na coordenação das suas práticas, do seu fazer, no cotidiano da escola. Escola, o espaço institucional, pertencente a Rede Estadual de Ensino, localizada no Município de Feira de Santana- Bahia. Escola que oferece exclusivamente a modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA e que registrou, nos últimos anos, um número significativo de matrícula de estudantes com deficiência. Esse é o lugar de onde falo e para onde redireciono o meu olhar.

Definido o *lócus* da pesquisa, os sujeitos e a trajetória a ser percorrida, estabeleci como objetivo: compreender como se dá o encontro entre professores e os estudantes da EJA com deficiência, tendo a (im)possibilidade da formação continuada como mediação desse processo de investigação/ação, transformando o projeto de intervenção como a causa e a consequência da realização desta pesquisa.

E, a partir do que foi vivenciado e apresentado a mim pelos sujeitos, consegui construir algumas assertivas, que espero servir de orientação para outras buscas, e outras perguntas serão elaboradas na intenção de me aproximar cada vez mais perto da interrogação, por acreditar assim como Freire (2002), em me declarar um ser inconcluso, inacabado.

Só pelo caráter de organização seguirei a ordem da construção dos atos da consciência, pois foram as leituras, os conhecimentos já elaborados ao longo da minha trajetória, somados às descrições dos sujeitos colaboradores que me permitiram, linha após linha, falar do que sei, do que acredito e, principalmente, do que aprendi neste processo de pesquisa em que me propus a viver nos últimos tempos. Na descoberta de como os professores percebem os seus estudantes jovens e adultos com deficiência, descobri o quanto ainda precisamos ver, perceber e considerar para que possamos nos definir como escola inclusiva.

Desta forma, para o professor assumir a postura inclusiva não tem sido fácil e muitas vezes, não tem sido um desejo de alguns. O fato é que, não se trata de mais um discurso, mais uma novidade que se apresenta à educação brasileira. O discurso e a necessidade não têm nada de novo, pois, desde o início da educação institucionalizada existem aqueles estudantes que não aprendem tudo que a escola

ensina ou não conseguem acompanhar a turma, e esta realidade é um desafio para esses professores.

Dentre as especificidades dos estudantes que ingressam na EJA, para atuar com os estudantes com deficiência, a formação continuada é a grande preocupação e necessidade desses professores, pois, segundo os sujeitos colaboradores, é preciso discutir e construir práticas pedagógicas que respondam a essas necessidades.

Nas discussões sobre a inclusão de estudantes jovens e adultos com deficiência, me deparei com um campo de estudo pouco visto e pesquisado, o qual alicerceei minhas buscas, que foi o entrecruzamento entre as duas modalidades de ensino a Educação de Jovens e Adultos e a Educação especial, modalidades que trazem, em suas trajetórias, marcas de luta por reconhecimento e uma organização do trabalho pedagógico que dê conta das especificidades próprias de cada uma.

E nesta busca ainda observei a ausência de ações que promova uma inclusão de todos os estudantes que procuram a escola para efetivarem o seu processo de escolarização e almejam o seu crescimento intelectual e profissional, através da educação. E percebi, também, o quanto as escolas ainda precisam compreender essa demanda e buscar estratégias para que possa acolher e favorecer aprendizagens a todos. Nestas reflexões contamos com um aporte teórico, tanto na Educação especial quanto da EJA, destacando as palavras de Mantoan, quando nos diz que “a inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional” (MANTOAN, 2003, p.32).

E, ao pensar nas classes da EJA, é urgente a construção de uma identidade que traduza a sua importância e o seu papel na construção dessa educação inclusiva, pois, mais do que um espaço para estudantes adultos, também poderá ser constituído como espaço de inclusão de estudantes com deficiência, que por muitos anos estiveram fora da escola e afastados das possibilidades que lhe são garantidas.

A partir dessas discussões, considere de suma importância compreender o quanto a formação exerce e exercerá um papel fundamental nesse processo de inclusão de todos os estudantes, promovendo situações que legitimem os saberes dos professores, fazendo a junção com a prática que desenvolvem em seu

cotidiano. Para tanto, esse trabalho docente precisa ser pensado, ressignificado, construído constantemente no interior das escolas em que atuam.

Tal ação, só fortalece a importância do fomento de formações para que os professores estejam ampliando seu conhecimento ao longo das suas trajetórias profissionais, buscando conhecimentos da docência e suas especificidades, a fim de atender a todas as diversidades com que se deparam. E o que recebi e interpretei nesta investigação me mostrou que os professores buscam uma formação que lhe permita o aprimoramento das suas práticas educativas. Me fez entender, também, que esses professores não aguardam mais formações oferecidas pelo poder público. Em suas salas de aula desenvolvem atividades significativas para os seus estudantes e, no caso desta pesquisa, os jovens e os adultos que estão inseridos no sistema educacional, em destaque o estudante com deficiência, compreendendo as limitações de cada um, vendo-os como seres cognoscente, com ritmos diferentes. E as formações, segundo os sujeitos desta pesquisa, devem proporcionar a aquisição desses conhecimentos, como os estudantes aprendem, o que eles podem aprender e o que se deve ensinar.

Outra questão bastante pertinente, que ficou claro a partir das descrições dos professores, é a necessidade de efetivar uma rede que ofereça o suporte necessário para que seja garantido o acesso ao currículo e que, aos alunos com deficiência seja oferecida uma formação com vistas à autonomia e independência, tanto no espaço escolar como fora dele.

Assim, o encontro dos professores com o estudante da Educação de Jovens e Adultos com deficiência acontece, ora de forma tranquila e cheio de expectativas, ora, cheia de medos e dúvidas. Mas, o que realmente interpretei das descrições dos professores, que foram sujeitos e que muito colaboraram com esta pesquisa, foi que, a formação continuada deve acontecer de forma a dar o suporte teórico necessário e que ocorra sempre em conexão com a prática que já desenvolvem em sala de aula.

Por fim, espero que os resultados desta investigação, assim como a trajetória percorrida para realizar esta pesquisa, sirva de parâmetro para que os órgãos gestores do Município e do Estado possam pensar e realizar a ampliação desta formação em todas as escolas do município que apresentem classes de EJA.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010

AMARAL, Lígia Assunção. **Conhecendo a Deficiência (em companhia de Hércules)**. São Paulo – SP: Robe editorial, 1995

AMORIM, Antonio; LIMA, Jaílson Silva; SANTANA, Cláudia Silva. **Educação de Jovens e Adultos: uma análise das políticas da EJA na rede estadual de ensino da Bahia**. Disponível em: <alfacejablog.files.wordpress.com/2017>. Acesso em: 28 fev.2018

Andrade, C. C., & Holanda, A. F. **Apontamentos sobre pesquisa qualitativa e pesquisa empírico-fenomenológica**. Estudos de Psicologia, 2010. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2010000200013>>. Acesso em: 28 fev. 2018.

ANDRADE, Carlos Drummond. In: CORALINA, Cora. **Vintém de cobre: meias confissões de Aninha**. 10. ed. São Paulo: Global, 2013.

Arroyo, M. G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. (Org.) **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. (2th ed.). Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 13. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da Noite - do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BAHIA. Secretaria da Educação **Diretrizes da educação inclusiva no Estado da Bahia** (pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação). Salvador: Secretaria da Educação, 2017

BAHIA. **Política de EJA da Rede Estadual**. Aprendizagem ao Longo da Vida. Salvador: Coordenação de Educação de Jovens e Adultos. Secretaria da Educação 2004.

BICUDO Maria Aparecida V. Sobre a fenomenologia. In: Bicudo A, Espósito VHC (Org.). **Pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico**. Piracicaba: UNIMEP, 1994.

BICUDO, Maria Aparecida V. **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011

BICUDO, Maria Aparecida V. **Trajatória de pesquisa: uma abordagem fenomenológica para a análise de projetos pedagógicos**. XIII CIAEM-IACME, Recife, Brasil, 2011. Disponível em: <<http://www.mariabicudo.com.br/resources/ARTIGOS/Trajeta%C3%B3ria%20de%20p>>

esquisa%20uma%20abordagem%20fenomenol%C3%B3gica.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2018.

BICUDO, Maria Aparecida Virggiani; MARTINS, Joel. **A pesquisa qualitativa em Psicologia**: fundamentos e recursos básicos. 5. ed. São Paulo: Centauro, 2005.

BOTTI, Flavya Herzog Adamkosky. **Interfaces da educação de jovens e adultos e educação especial**: o direito em análise. 2016. 118 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. Vitória- ES, 2016. Disponível em: <http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_10009_Disserta%E7%E3oFlavyaHerzogAdamkoskyBotti.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2018.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Senado Federal. Brasília, 1988.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei 9394/96**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1996.

BRASIL. **Referenciais para formação de Professores** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. A Secretaria, 1999.

BRASIL. **Resolução nº 01/2000 da CEB/CNE**, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 2000

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Parecer CEB 2000**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação básica. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994

BRASIL. **Educar na diversidade**: material de formação docente. 3. ed. / edição do material Cynthia Duk. – Brasília: [MEC, SEESP], 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa Educação Inclusiva**: direito à diversidade. Brasília, 2006. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 15 fev. 2018

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, 2008.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CORREIA, Daniela da Hora, **Alunos com altas habilidades/superdotação e a percepção docente**: um estudo fenomenológico. Dissertação (mestrado em educação) 2016 PPGEduC – Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Salvador, Ba. 2016.

DANTAS, Tânia Regina. Formação de professores em EJA: uma experiência pioneira na Bahia. **Revista da FAEEBA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 21, n. 37, p. 147-162, jan./jun. 2012

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca-Espanha.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. In: **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro, 2001. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 fev. 2018

DI PIERRO, M. C. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul.-set. 2010 939 Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 fev. 2018.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. *ad. CEDES* [online]. 2001, vol.21, n.55, pp.58-77.

DOMINGUES, T.M.S. **Alunos com deficiência na educação de jovens e adultos**: experiências de inclusão na escola pública. Dissertação de Mestrado. Niterói-RJ: 2014. UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

DOURADO, L. F. PNE 2014-2024: novos desafios para a educação brasileira. (Entrevista) **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 227-229, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 15 fev. 2018.

FERREIRA, W. B. Inclusão x exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES, D. (Org.) **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

FERREIRA, W. B. Entendendo a Discriminação contra estudantes com deficiência na escola. In: FÁVERO, Osmar, et. al. (Orgs). **Tornar a Educação Inclusiva**. Brasil: UNESCO, 2009. p. 11-53. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184683POR.pdf>>. Acesso em: 09 mar. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática docente. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma Pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. (Coleção Educação e Comunicação: v. 15).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREITAS, Mariele Angélica de GARCIA, R. M. C. **Estudantes com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos**: interfaces no processo de escolarização. 2014, 114 – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos. São Paulo, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3177/6381.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 15 fev. 2018.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação** v. 18 n. 52 jan. Mar. 2013. Disponível em: <<http://w.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/07.pdf>>. Acesso em: 02 Mar. 2018.

GLAT, R. Inclusão total: mais uma utopia? **Revista Integração**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria Nacional de Educação Básica, ano 8. n. 20, p. 26-8, 1998.

GOMES, Willian B. A entrevista Fenomenológica e o estudo da experiência consciente. **Psicol. USP** vol. 8 n. 2 São Paulo, 1997

GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. **Escolarização de alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos**: Uma análise dos indicadores educacionais brasileiros. 2012. 75 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2012/2012_-_GONCALVES_Taisa_Grasiela_Gomes_Liduenha.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2018.

HAAS, C. **Narrativas e percursos escolares de jovens e adultos com deficiência**: "Isso me lembra uma história!". 2013, 214 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/70601/000877766.pdf?sequence=1>>. Acesso em 22 fev. 2018.

JARDILINO, José Rubens Lima; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. **Educação de Jovens e Adultos**: sujeitos, saberes e práticas. São Paulo: Cortez, 2014. (Coleção docência em formação: Educação de jovens e adultos).

LIMA, Fabiana de Oliveira. **Experiências inclusivas na educação de jovens e adultos em um município do interior paulista**. 2014. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, 2014. Acessível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/124067>

LIMA, Luiz A. Normanha. O Método da pesquisa qualitativa do fenômeno situado. Uma criação do educador Joel Martions seguida pela professora Maria Aparecida Bicudo. As análises: Ideográfica e Nomoética. **5º Congresso Ibero-americano de Investigação Qualitativo**. Vol. I. 2016. Disponível em: <<https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/640>>. Acesso em 24 fev. 2018.

MACIEL JÚNIOR, Edson. **O que é e como é ser sendo com necessidades educacionais em contextos escolares e não escolares**: o sujeito fenomenológico-existencial constituído e/ou inventado na/da educação especial. 2006. 284 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006. Disponível em: <http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/nometese_60_EDSON%20MACIEL%20JUNIOR.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2018.

MAGALHÃES, Rita de C. B. Paiva; CARDOSO, Ana Paula L. Barbosa. **Formação docente e psicomotricidade em tempos de escola Inclusiva**: uma leitura com base em Henri Wallon. Anais da 31ª Reunião Anual da Anped. Minas Gerais,

Caxambú, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt15-4920-int.pdf>>. Acesso em: 24 fev. 2018.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Integração x Inclusão - educação para todos. **Pátio**, Porto Alegre - RS. n° 5, p. 4-5 maio / jun., 1998 b.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? / Maria Teresa Eglér Mantoan. — São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M.T.E. (1988). **Compreendendo a deficiência mental**: novos caminhos educacionais. São Paulo: Editora Scipione.

MARTINS, J.; BOEMER, M.R.; FERRAZ, C.A. A fenomenologia como alternativa metodológica para pesquisa: algumas considerações. **Rev. Esc. Enf. USP**, São Paulo. 2000

MARTINS Joel. E. Espósito, V. H. C. **Um Enfoque Fenomenológico do Currículo**: Educação como Poiesis. São Paulo: Cortez, 1992.

MARTINS, Joel & Bicudo, Maria A. V. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia, Fundamentos e Recurso Básicos**. São Paulo: EDUC, 1989

MERLEAU PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 4. ed. São Paulo: WMF/Martins Fontes, 1945.

MOURA, Kátia C. Bezerra. **A política de inclusão na educação profissional**: o caso do Instituto Federal de Pernambuco/Campus Recife. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2013.

MOURA, Tania M. de Melo, Formação de Educadores de Jovens e Adultos: realidade, desafio e perspectivas atuais. **Práxis Educacional** Vitória da Conquista v. 5, n. 7 p. 45-72 jul./dez. 2009. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/242/254>. Acesso em: 15 fev. 2018.

MOURA, Vera Lucia P. da S. SERRA, Maria Luiza A. A. **Educação de Jovens e Adultos**: as contribuições de Paulo Freire. 2014. Disponível em: <https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol_33_1426693042.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2018.

OMOTE, Sadao. Deficiência: da diferença ao desvio. In: MANZINI, José E.; BRANCATTI, P.R. (org.). **Educação Especial e estigma**: corporeidade, sexualidade e expressão artística. p.3-22, Marília: UNESP, 1999.

PAIVA, Jane. **Os sentidos do direito à Educação para Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

PINHEIRO, Magna S. de Souza. CARMO, Edinaldo Medeiros. **Jovens e Adultos como objeto da política de educação do estado da Bahia**. Seminário Gepráxis, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 6, n. 6, p 2634-2648, 2017.

PORTO, Y. da S. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, A. J. (org.) **Formação continuada: reflexões, alternativas**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. Mantoan, M. T. E., Prieto, R. G.; Arantes, V. A. (Org.). São Paulo: Summus, 2006.

SABIA, Claudia P. de Pádua. ALANIZ, Érica P. **Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília, Marília**, v.1, n.1, p.35-63, jul./dez. 2015. Disponível em: www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/RIPPMAR/article/download/5657/388. Acesso em: 20 fev. 2018.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAVIANI, D. PNE 2014-2024: novos desafios para a educação brasileira. (Entrevista) **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 227-229, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

SIEMS - Marcondes, Maria Edith Romano. Educação de jovens e adultos com deficiência: saberes e caminhos em construção. **Educação em foco** (JUIZ DE FORA), v. 16, p. 61-80, 2011.

SILVA. Luciene M. O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 33 set./dez. 2006. Acessível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a04v1133.pdf>.

SOUZA, Sandra Cristina Moraes de. **A educação de jovens e adultos na perspectiva da inclusão: o olhar das professoras**. 2013. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João pessoa, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4738?mode=full>>. Acesso em: 24 fev. 2018.

WERNECK, Cláudia. Modelo médico x Modelo social da deficiência. Em: **Manual da mídia legal 3: comunicadores pela saúde / Escola de Gente** – Rio de Janeiro: WVA Editora, 2004.

ZEPPONE, R. M.O. A conferência mundial de educação para todos e a declaração de Salamanca: alguns apontamentos. **Revista Educação Especial**, v. 24, n. 41, set./dez. 2011.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS,
MESTRADO PROFISSIONAL - MPEJA**

Questionário

Data: ____/____/____

1. Formação acadêmica: _____
2. Tempo de atuação na EJA: _____
3. Você tem alguma formação na EJA? _____
4. Você tem aluno (a) com deficiência em suas classes?

() SIM () NÃO
5. Tem alguma formação em Educação especial / Educação inclusiva?

6. Você acredita ser possível a inclusão de alunos(as) com deficiência em classes regulares?

7. Quais dificuldades você encontra para lecionar em uma classe com alunos (as) com deficiência?

8. Para você o que é necessário para que a inclusão de alunos (as) com deficiência aconteça efetivamente?

9. Relate uma experiência, estratégia, atividade que você utilizou em classe com alunos (as) com deficiência.

10. Quando você soube que teria um aluno (a) com deficiência em sua classe qual foi a sua reação?

11. Para você, qual o papel da gestão / coordenação para a efetiva inclusão dos alunos (as) com deficiência em classes regulares?

12. Os alunos (as) com deficiência matriculado(a) na sua classe frequentam a sala de recurso da sua escola?

() SIM () NÃO

13. Defina em uma palavra o que você acha da inclusão de alunos (as) com deficiência na EJA.

APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTA

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

1. O que é deficiência?
2. Você acredita que os alunos (as) com deficiência podem, devem estudar em classes regulares?
3. Reflexão: como a educação de jovens e adultos pode auxiliar na escolarização dos alunos (as) com deficiência?
4. Como você recebeu a notícia que teria alunos (as) com deficiência em sua classe?
5. O que você fez / faz para desenvolver suas aulas para incluir os alunos (as) com deficiência?

APÊNDICE C – PROJETO DE INTERVENÇÃO



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS,
MESTRADO PROFISSIONAL - MPEJA**

**PROJETO DE INTERVENÇÃO
FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**PÚBLICO-ALVO:
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS/ COLÉGIO ESTADUAL
AGOSTINHO FRÓES DA MOTA**

“A inclusão acontece quando...

Se aprende com as diferenças e não com as igualdades.”

Paulo Freire

PROJETO DE INTERVENÇÃO FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Justificativa:

A inclusão escolar vem acontecendo por todo o mundo a partir de ações de iniciativa da sociedade civil, mas principalmente a partir da implantação de políticas públicas para escolarização de sujeitos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades/Superdotação, no ensino regular.

Historicamente as pessoas com deficiência não tiveram muitas oportunidades de escolarização. Do movimento de integração ao processo de inclusão escolar contabilizamos muitos anos e iniciativas para a efetivação desse processo. Dispositivos legais, pesquisas nas diversas áreas buscam responder as questões que inquietam e preocupam os profissionais que acreditam e trabalham na e para a inclusão desses estudantes.

Este Projeto visa promover formação para os professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos e que atuam frequentemente em classes com estudantes com deficiências, levando em conta as especificidades da EJA – Educação de Jovens e Adultos, e os saberes necessários para a efetivação do processo de escolarização desses estudantes.

Este projeto faz parte do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos, como uma proposta de intervenção que deveria ser aplicada na Escola que foi *lócus* da investigação e foi desenvolvido como uma das etapas da pesquisa. Desse modo, realizar os encontros com os professores demarcaram como ação importante e possível na busca de uma formação continuada que pudesse atender as necessidades conclamadas pelos sujeitos que colaboraram com essa investigação.

Objetivos:

- Refletir sobre a inclusão escolar dos estudantes com deficiência;
- Conhecer os fundamentos legais/ filosóficos da educação inclusiva;
- Conhecer as Diretrizes da Educação Inclusiva do Estado da Bahia
- Socializar conhecimentos e experiências acerca da temática do encontro

Organização dos encontros:

- 03 Encontros presenciais
- Carga Horária Total – 12 horas

Temas trabalhados nos encontros:

- Aspectos históricos, filosóficos e legais da Educação especial no Brasil
 - Política Nacional de Educação especial na perspectiva da educação inclusiva.
 - Lei Brasileira de Inclusão
 - Diretrizes para Educação inclusiva na Bahia
- As principais concepções da Educação Especial (EE).
- Inclusão x integração
- Conhecendo as Deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento e altas habilidades/superdotação
- Adaptações: Curriculares, arquitetônicas.
- Tecnologia assistivas
- Avaliação escolar no contexto dos estudantes com deficiência.

Metodologia:

- Estudos em grupo
- Roda de conversa
- Estudos de caso
- Oficinas pedagógicas
- Produções escritas

Avaliação:

Realizar-se-á ao final de cada encontro

- Individual/ grupo.
- Escrita / oral
- Práticas inclusivas
- Elaboração de Plano de trabalho

REFERÊNCIAS

AMARAL, Lúgia Assunção. **Conhecendo a Deficiência (em companhia de Hércules)**. São Paulo – SP: Robe editorial, 1995

BAHIA. Secretaria da Educação **Diretrizes da educação inclusiva no Estado da Bahia** (pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação). Salvador: Secretaria da Educação, 2017

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. MEC, Secretaria da Educação Especial, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2008.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994, Salamanca-Espanha.

FERREIRA, W. B. Inclusão x exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES, D. (Org.) **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

FERREIRA, W. B. Entendendo a Discriminação contra estudantes com deficiência na escola. In: FÁVERO, Osmar, et. al. (Orgs). **Tornar a Educação Inclusiva**. Brasil: UNESCO, 2009. p. 11-53. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184683POR.pdf>>. Acesso em: 09 mar. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma Pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. (Coleção Educação e Comunicação: v. 15).

FREIRE, Paulo **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação** v. 18 n. 52 jan. Mar. 2013. Disponível em: <<http://w.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/07.pdf>>. Acesso em: 02 Mar. 2018.

GLAT, R. Inclusão total: mais uma utopia? **Revista Integração**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria Nacional de Educação Básica, ano 8. n. 20, p. 26-8, 1998.

MAGALHÃES, Rita de C. B. Paiva; CARDOSO, Ana Paula L. Barbosa. **Formação docente e psicomotricidade em tempos de escola Inclusiva:** uma leitura com base em Henri Wallon. Anais da 31ª Reunião Anual da Anped. Minas Gerais, Caxambú, 2008. Acessível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt15-4920-int.pdf>>. Acesso em: 02 Mar 2018.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Integração x Inclusão - educação para todos. Pátio, Porto Alegre - RS. n° 5, p. 4-5 maio / jun., 1998 b. MANTOAN. Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer? / Maria Teresa Eglér Mantoan. — São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M.T.E. **Compreendendo a deficiência mental:** novos caminhos educacionais. São Paulo: Editora Scipione, 1988.

PADILHA, Anna Maria L. O que fazer para não excluir Davi, Hilda e Diogo. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de (orgs). **Políticas de Educação Inclusiva.** Campinas: Autores Associados, 2004.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

WERNECK, Cláudia. **Modelo médico x Modelo social da deficiência.** Em: Manual da mídia legal 3: comunicadores pela saúde / Escola de Gente – Rio de Janeiro: WVA Editora, 2004.

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: (IM) POSSIBILIDADES NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO CONTINUADA **Pesquisador:** MARIA AUXILIADORA FREITAS PIMENTA DE ARAUJO **Área Temática:**

Versão: 2

CAAE: 78975417.3.0000.0057

Instituição Proponente:

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.556.092

Apresentação do Projeto:

Esta pesquisa é um trabalho apresentado ao Programa de mestrado em educação de jovens e adultos e busca compreender quais as percepções dos professores em relação aos estudantes com deficiência nas salas de aula da Educação de Jovens e Adultos, e desenvolver uma proposta de formação continuada que subsidie os professores que atuam na Instituição a efetivarem o processo de inclusão escolar. A pesquisa será feita no município de Feira de Santana – Bahia.

Objetivo da Pesquisa:

Compreender quais as percepções dos professores em relação aos estudantes com deficiência nas salas de aula da Educação de Jovens e Adultos, e desenvolver uma proposta de formação continuada que subsidie os professores que atuam na Instituição a efetivarem o processo de inclusão escolar.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Tendo como parâmetro o registrado no formulário de informações básicas da Plataforma Brasil, o pesquisador identificou:

Toda a pesquisa com seres humanos envolve risco em diversos tipos, variações e gradações variadas. Diante disso, o projeto oferece riscos em potencial nas

dimensões: psíquico, moral, intelectual, social, cultural em decorrência das ações de pesquisa. Em virtude disso, no ato da (Página 01) Assinatura do Termo de Consentimento de Livre Esclarecido – TCLE, os participantes serão informados dos riscos que estarão suscetíveis como participantes dessa pesquisa. A fim de minimizar os impactos será dada a oportunidade de desistência em qualquer momento da entrevista. Assim como não será publicada em nenhum momento os nomes dos participantes no corpo do trabalho. Os arquivos coletados na pesquisa serão guardados em por um período de cinco anos, no MPEJA – DDC I – UNEB – CAMPUS I.

Comentários: Esse item é embasado pelas normativas Res. 466/12 e 510/2016. A Res. 510/2016 Art. 2º item XXV descreve que risco da pesquisa é a possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural do ser humano, em qualquer etapa da pesquisa e dela decorrente. A pesquisadora atende a esse requisito ao explicitar os riscos de sua pesquisa.

Benefícios:

Tendo como parâmetro o registrado no formulário de informações básicas da Plataforma Brasil, a pesquisadora identificou com benefício:

A avaliação dos benefícios envolve várias dimensões das quais destacamos: A dimensão acadêmica, contribuindo para a o conhecimento da área da educação de jovens e adultos em interface com a Educação Especial. A dimensão educacional, que através desta investigação poderemos auxiliar, através de formação contínua dos professores, a inclusão dos estudantes jovens e adultos com deficiência de forma mais efetiva nas classes da Educação de Jovens e Adultos. E por fim, a dimensão social, que abrange os aspectos histórico, cultural e de cidadania para a inclusão social e educacional de pessoas jovens e adultas com deficiência no município de Feira de Santana.

Comentários: Segundo a normativa o benéfico de uma pesquisa deve contribuir de alguma forma para a melhoria da atividade que se estuda, sendo diretamente aos participantes da pesquisa ou indiretamente propondo melhorias nos processos que envolvem a formação da atividade. A pesquisadora atendeu ao requisito legal.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Orçamento: Exequível com projeto.

Cronograma: Aprovado

Critério de inclusão e exclusão:

Página 02 de

Critério de Inclusão:

Os sujeitos da pesquisa serão professores do efetivo quadro de docentes da Secretaria de Educação da

Bahia, e em exercício há mais de cinco anos em efetiva regência de classe na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, que estão atuando na escola escolhida como lócus de pesquisa nos anos de 2017/2018. Critério de Exclusão:

Serão considerados como sujeitos colaboradores, dentre o quadro funcional docente do Colégio Estadual Agostinho Fróes da Mota, apenas os professores que atuam, diretamente, em classes com estudantes Jovens e Adultos com deficiência.

Avaliação dos riscos e benefícios:

Os riscos e benefícios estão de acordo com a normativa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Na perspectiva da normativa, conforme segue:

- 1 – Termo de compromisso do pesquisador responsável: em conformidade
- 2 – A autorização institucional da proponente: em conformidade
- 3 – A autorização da instituição coparticipante: Em conformidade.
- 4 - Folha de rosto: em conformidade
- 5 – Modelo do TCLE: Em conformidade.
- 6 - Declaração de concordância com o desenvolvimento do projeto de pesquisa: em conformidade
- 7 – Termo de concessão para uso de arquivo: em concordância

Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final.

Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise consideramos que o projeto encontra-se aprovado para a execução uma vez que (Página 03) Atende ao disposto nas resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos não havendo pendências ou inadequações a serem revistas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_990040.pdf	02/03/2018 20:05:34		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_completo.doc	02/03/2018 20:04:59	MARIA AUXILIADORA FREITAS PIMENTA DE ARAUJO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO.pdf	14/10/2017 08:15:41	MARIA AUXILIADORA FREITAS PIMENTA DE ARAUJO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TermoProponente_1.pdf	19/09/2017 22:57:02	MARIA AUXILIADORA FREITAS PIMENTA DE ARAUJO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_compromisso_para_coleta_e_m_arquivo.docx	13/09/2017 17:19:45	MARIA AUXILIADORA FREITAS PIMENTA DE ARAUJO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_de_consensao.docx	13/09/2017 17:17:38	MARIA AUXILIADORA FREITAS PIMENTA DE ARAUJO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_confidencialidade.docx	13/09/2017 17:15:59	MARIA AUXILIADORA FREITAS PIMENTA DE ARAUJO	Aceito

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Outros	Termo_de_autorizacao.docx	13/09/2017 17:12:44	MARIA AUXILIADORA FREITAS PIMENTA DE ARAUJO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_compromisso.docx	13/09/2017 17:06:57	MARIA AUXILIADORA FREITAS PIMENTA DE ARAUJO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEpagina02.docx	13/09/2017 17:06:24	MARIA AUXILIADORA FREITAS PIMENTA DE ARAUJO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEpagina01.docx	13/09/2017 17:05:02	MARIA AUXILIADORA FREITAS PIMENTA DE ARAUJO	Aceito
Brochura Pesquisa	Projetodepesquisa.doc	13/09/2017 16:59:59	MARIA AUXILIADORA FREITAS PIMENTA DE ARAUJO	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.docx	13/09/2017 16:55:46	MARIA AUXILIADORA FREITAS PIMENTA DE ARAUJO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 22 de Março de 2018

Assinado por:
Aderval Nascimento Brito**(Coordenador)**