



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



ROSÂNGELA CAIRES VIANA

**A PERCEPÇÃO DOS(AS) LICENCIANDOS(AS) EM CIÊNCIAS AGRÁRIAS
SOBRE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS**

**SALVADOR
2024**

ROSÂNGELA CAIRES VIANA

**A PERCEPÇÃO DOS(AS) LICENCIANDOS(AS) EM CIÊNCIAS AGRÁRIAS
SOBRE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos (PPGEJA), Mestrado Profissional, Departamento de Educação (DEDC), *Campus I* - da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), para obtenção do título de Mestra em Educação de Jovens e Adultos.

Área de Concentração: Formação de Professores e Políticas Públicas.

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

SALVADOR
2024

FICHA CATALOGRÁFICA
Biblioteca Professor **Edivaldo Machado Boaventura - UNEB – Campus I**
Bibliotecária: Célia Maria da Costa – CRB5/918

V614p Viana, Rosângela Caires
A percepção dos(as) licenciados(as) em ciências agrárias sobre estudantes com deficiência na educação de jovens e adultos / Rosângela Caires Viana .-Salvador, 2024.
255 f. : il.

Orientadora: Patrícia Carla da Hora Correia.
Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade do Estado da Bahia.
Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA, Campus I. 2024.

Contém referências, apêndices e anexos.

1. Professores – Formação – Senhor do Bonfim (BA). 2. Educação inclusiva. 3. Jovens com deficiência – Educação – Senhor do Bonfim (BA). 4. Pessoas com deficiência – Inclusão escolar. 5. Educação de jovens e adultos - Senhor do Bonfim (BA). 6. Educação Especial – Senhor do Bonfim (BA). I. Correia, Patrícia Carla da Hora. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. III. Título.

CDD: 371.9098142

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



FOLHA DE APROVAÇÃO

“A PERCEPÇÃO DOS(AS) LICENCIANDOS(AS) EM CIÊNCIAS AGRÁRIAS SOBRE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS”

ROSÂNGELA CAIRES VIANA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação (*Stricto Sensu*) em Educação de Jovens e Adultos – Mestrado Profissional (MPEJA), em 12 de dezembro de 2024, 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:

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Patrícia'.

Profª. Drª. Patrícia Carla da Hora Correia (UNEB)
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'César Costa Vitorino'.

Prof. Dr. César Costa Vitorino (UNEB)
Doutorado em Letras, área de concentração: Linguística
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Documento assinado digitalmente
 gov.br
NELMA DE CASSIA SILVA SANDES GALVAO
Data: 09/01/2025 11:48:29-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profª. Drª. Nelma de Cássia Silva Sandes Galvão
(UFRB)
Doutorado em Educação Universidade Federal da Bahia

*“Inclusão acontece quando se aprende com as diferenças
e não com as igualdades”*

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

“Não mexe comigo, que eu não ando só
Eu não ando só, eu não ando só
Não mexe, não”.
Maria Bethânia

É chegada mais uma conquista em minha vida. Ainda que, em alguns momentos, tenha precisado caminhar sozinha, na maioria deles, não estive só. Na verdade, nunca estou só. Sempre encontrei/encontro pessoas para somar, me acolher e contribuir de forma significativa para minha vida pessoal e profissional.

Agradeço às forças espirituais que atuam em minha vida, a Deus, a Jesus em quem acredito — aquele que é bondoso, justo e verdadeiro, e não a figura pregada pelos falsos “fariseus”.

Aos meus pais, Edmundo e Cecília, que sempre dedicaram seu amor incondicional, cuidaram de nós — filho(as), com zelo e jamais mediram esforços para nos proporcionar uma educação de qualidade, mesmo sem terem tido as mesmas oportunidades. Esta conquista dedico a eles. Amo-os profundamente.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos (PPGEJA/UNEB), minha gratidão por proporcionar a vivência desta pesquisa e por evidenciar o quanto esse programa contribui para a transformação da educação em nosso país. No MPEJA, encontrei colegas que se tornaram amigos(as) e um corpo docente comprometido e profundamente humano, dedicado à valorização e ao fortalecimento da Educação Pública.

Ao Instituto Federal Baiano, campus Senhor do Bonfim, minha gratidão por possibilitar a realização desta pesquisa e por reconhecer a sua importância para o curso de Licenciatura em Ciências Agrárias.

Aos(as) meus(minhas) estudantes do curso de LCA, por terem contribuído tanto, pela parceria, por se envolverem e vibrarem com essa pesquisa. Nessa trajetória de dois anos, percebi o quanto nos aproximamos e o quanto esse percurso nos proporcionou mais respeito, carinho e acolhimento.

Àquela menina, eu mesma, que tantas vezes enfrentou as mesmas barreiras que muitas pessoas com deficiência vivem em seu cotidiano. Que superou as barreiras “atitudinais” para conquistar seu espaço na Universidade Pública e, hoje, soma forças com tantas outras pessoas em prol da Educação Inclusiva.

À minha querida orientadora, Profa. Dra. Patrícia Carla da Hora Correia, minha gratidão pelas orientações e por acreditar no potencial da minha pesquisa, acolhendo com cuidado e respeito as minhas propostas. Tenho profunda admiração pela pessoa humana e pela profissional que ela é, pois sei que ela vai além da teoria; ela é ação e faz muito pela Educação Inclusiva.

Ao Centro Acadêmico dos(as) Licenciandos(as) de LCA, por estarem juntos, contribuírem significativamente com minha pesquisa e motivarem os(as) licenciandos(as) a participarem da Trilha Formativa.

Ao Grupo de Pesquisa Programa em Educação Inclusiva (PROGEI), minha gratidão pelas partilhas enriquecedoras e por contribuir significativamente com o meu processo formativo.

Ao Prof. Dr. Miguel Bordas *in memoriam*, minha profunda gratidão pelas significativas contribuições à minha pesquisa durante a qualificação, pela humildade e pelo compromisso inabalável com a Educação Inclusiva.

À Profa. Dra. Nelma Galvão, por esse reencontro no mestrado, tanto na minha banca de qualificação quanto de defesa. Ela é uma professora que contribuiu significativamente para a minha trajetória durante o tempo em que estive na UFBA.

Ao Prof. Dr. César Vitorino, por participar da minha banca de qualificação e defesa, e por contribuir com significativas e necessárias sugestões para a melhoria da minha pesquisa.

Aos(às) professores(as) do MPEJA pelas aprendizagens e momentos formativos, em especial à Profa. Dra. Edite Maria de Faria, por somar e despertar em mim a potência e ‘boniteza’ que é a EJA, Paulo Freire. Agradeço a disponibilidade em participar da Trilha Formativa e por vibrar com essa conquista.

À minha turma DEZ MPEJA, que foi diferenciada, pude vivenciar um mestrado com uma turma pela qual tenho muito carinho e admiração. Em diversas ocasiões, falei que não imaginaria encontrar, no mestrado, tantas pessoas das quais quero levar para a vida.

Aos(as) colegas Carlos Renato, Glaucia, Patrícia Galdino, Alessandra, José Wilson, Rildes, Hilmara, Etelvina, Solene Maria e Wesley, que, mesmo ocupados com

suas pesquisas, não mediram esforços para me ajudar e participar da Trilha Formativa. A Trilha Formativa foi potente e um sucesso graças a todos(as) que foram parceiros(as) nessa caminhada.

Ao meu grupo de amigas MPEJA, carinhosamente intitulado por nós de QUARTETO, essas meninas foram e são muito importantes nessa minha caminhada. Os momentos de angústia e alegria foram tão compartilhados e acolhidos, que nos fizeram nos aproximar tanto e sermos amizades para a vida, aquelas amizades para além da universidade. À Rildes, com seu jeito de mãezona, a mais centrada, que nos aconselhava, cuidava e sempre tão amiga e gentil... À Etelvina, por estar junto, por aconselhar, por ser tão zelosa e tão amiga... À Hilmara, pelas risadas, momentos de descontração e amizade.

À minha irmã, Robênia, que sempre esteve ao meu lado, torcendo pelas minhas conquistas e me apoiando nos momentos mais difíceis. Ela acompanhou de perto as minhas idas e vindas a Salvador para o mestrado.

Ao meu irmão, Robson, e minhas sobrinhas, Maya e Ayla, que sempre vibraram e torceram pelas minhas conquistas. O apoio e o carinho de vocês foram fundamentais.

À minha amiga Sirleide Silva, pela tradução do resumo dessa pesquisa e por sempre torcer pelo meu sucesso acadêmico.

Aos meus amigos e amigas de Livras (Livramento, minha cidade natal), que a vida me permitiu encontrar e que sempre foram uma fonte de refúgio nos retorno à minha cidade.

Às minhas poucas e boas amizades que tenho em Senhor do Bonfim, pelos momentos de acolhimento, pelos almoços, cafés, barzinhos e festas cheias de risos e diversão. Agradeço por cada instante de alegria compartilhado.

À minha prima e amiga Edileuza, por, mesmo com a distância, ser tão presente na minha vida, por me acolher com carinho e incentivo, por ser tão amável e uma amiga incrível.

VIANA, Rosângela Caires. **A Percepção dos(as) Licenciandos(as) em Ciências Agrárias sobre Estudantes com Deficiência na Educação de Jovens e Adultos.** Patrícia Carla da Hora Correia (Orientadora). 2024. 255 p. Dissertação (Mestrado Profissional). Departamento de Educação (DEDC-*campus* I). Universidade do Estado da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos - PPGEJA, Salvador, 2024.

RESUMO

Esta dissertação apresenta os resultados de uma investigação sobre a interface entre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, no contexto da formação docente. O estudo foi realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano), campus Senhor do Bonfim, Bahia. Os sujeitos da pesquisa foram os(as) estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Agrárias (LCA). A questão norteadora foi: como os(as) estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Agrárias, do IF Baiano, campus Senhor do Bonfim (BA), percebem os(as) discentes com deficiência na EJA? O objetivo geral constituiu em compreender a percepção do(a) licenciando(a) em Ciências Agrárias em relação ao discente com deficiência na EJA, com vistas à criação de uma trilha formativa para estudantes de licenciatura. Para alcançar os objetivos propostos, adotou-se a abordagem qualitativa e, como estratégia metodológica, a pesquisa-ação (Thiollent, 2011). As técnicas e instrumentos utilizados para a produção dos dados incluíram observação, aplicação de questionários, realização de rodas de conversa e uma intervenção por meio de uma trilha formativa. A análise e discussão dos resultados foram conduzidas com base na análise microgenética, inspirada na abordagem histórico-cultural de Vygotsky (1991; 2021). A pesquisa revelou lacunas na formação docente dos(as) licenciandos(as), especialmente em relação à percepção sobre estudantes com deficiência na EJA, e apontou desafios enfrentados durante os estágios supervisionados com discentes que apresentam necessidades específicas. Além disso, evidenciou que a ausência de um componente curricular que contemple as especificidades da EJA interfere tanto no reconhecimento da identidade do curso quanto na escolha dos(as) licenciandos(as) para realizar o estágio na modalidade. Em síntese, essa pesquisa contribuiu para a formação docente dos(as) licenciandos, de maneira que os(as) motivou a optarem por estágios na EJA, a reivindicarem a inclusão de um componente obrigatório sobre a modalidade no curso e a produzirem trabalhos acadêmicos relacionados à temática. Como produto educacional resultante da pesquisa foi desenvolvida a Trilha Formativa: diálogos e perspectivas sobre estudantes com deficiência na Educação de Jovens e Adultos, destinada a estudantes de licenciatura e demais profissionais da educação.

Palavras-chave: Formação Docente; Educação Inclusiva; Jovens e Adultos com Deficiência; IF Baiano; Trilha Formativa.

ABSTRACT

This dissertation presents the findings of an investigation into the interface between Youth and Adult Education (EJA) and Special Education from an Inclusive Perspective, in the context of teacher training. The study was conducted at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Bahia (IF Baiano), Senhor do Bonfim campus, Bahia. The research subjects were students on the Agricultural Sciences Degree course (LCA). The question guiding the study was: how do students on the Agricultural Sciences degree course at IF Baiano, Senhor do Bonfim campus (BA) perceive students with disabilities in the EJA? The general objective of the study was to understand the perception of undergraduate students in Agricultural Sciences in relation to students with disabilities in the EJA, with a view to creating a training path for undergraduate students. To this end, a qualitative approach was adopted, with action research (Thiollent, 2011) serving as the methodological strategy. The data was collected through a variety of techniques and instruments, including observation, questionnaires, conversation circles, and a training programme intervention. The results were analysed and discussed using microgenetic analysis, drawing upon Vygotsky's cultural-historical approach (1991; 2021). The research revealed deficiencies in the teaching training of undergraduates, particularly with regard to their perception of students with disabilities in the EJA, and highlighted the challenges found during supervised internships with students requiring specific support. Additionally, it was demonstrated that the absence of a curricular component that considers the unique characteristics of the EJA hinders the recognition of the identity of the course and the selection of students to undertake their internship in this modality. In summary, the research has contributed to the teaching education of undergraduates, motivating them to opt for internships in the EJA, to demand the inclusion of a compulsory component on the modality in the course, and to produce academic work related to the subject. As an educational product resulting from the research, the Training Trail was developed: dialogues and perspectives on students with disabilities in Youth and Adult Education (EJA), aimed at undergraduate students and other education professionals.

Keywords: Teacher Training; Inclusive Education; Young people and adults with disabilities; IF Baiano; Training Trail.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Marco Legal e Políticas Nacionais	49
Quadro 2 - Estado do Conhecimento - Portais de Teses e Dissertações (2018-2023)	75
Quadro 3 - Primeira Categoria de Análise	78
Quadro 4 - Segunda Categoria de Análise	78
Quadro 5 - Representação da Matriz Curricular do Curso de LCA	106
Quadro 6 - Componentes curriculares do curso de LCA	107
Quadro 7 - Organização do estágio supervisionado de LCA	117
Quadro 8 - Eixos temáticos da Trilha Formativa	143
Quadro 9 - Plano de Ação da Intervenção	144
Quadro 10 - Número de Licenciandos(as) realizaram estágio na EJA	166
Quadro 11 - Conhecimento dos Marcos Legais e Históricos da EJA e Educação Especial na Perspectiva Inclusiva pelos(as) Licenciandos(as)	168
Quadro 12 - Compreensão dos(as) Licenciandos sobre a EJA e a Educação Inclusiva	169
Quadro 13 - Organização dos Eixos Temáticos dos Encontros Formativos	175
Quadro 14 - Contribuições da Trilha Formativa - Relatos dos(as) Participantes	182
Quadro 15 - Contribuições - Pontos Positivos e Negativos	182
Quadro 16 - Organização das Letras para Identificação dos(as) Licenciandos(as)	185
Quadro 17 - Contribuições da Trilha Formativa	199
Quadro 18 - Análise dos(as) Licenciandos(as) referente aos eixos-temáticos	205
Quadro 19 - Percepção dos(as) Licenciandos(as) Para Uma Práxis Pedagógica Inclusiva e Emancipadora	209
Quadro 20 - Percepções dos Licenciandos(as) sobre a Trilha Formativa: Contribuições e Sugestões	216
Quadro 21 - Reflexão dos(as) Licenciandos(as)	220

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Linha do tempo contextualizada da EJA	38
Figura 2 - Linha do tempo contextualizada da EJA (1964 a 1996)	41
Figura 3 - Mapa de Localização de Senhor do Bonfim	126
Figura 4 - Registros fotográficos do IF Baiano em Senhor do Bonfim	129
Figura 5 - Caminho metodológico da pesquisa-ação	136
Figura 6 - Registro da Fase Inicial da Pesquisa	138
Figura 7 - Etapas da Análise Microgenética	153
Figura 8 - A Triangulação dos Dados	155
Figura 9 - Elemento de Análise	157
Figura 10 - <i>Card</i> de Divulgação da Trilha Formativa	175
Figura 11 - <i>Card</i> da Programação do Primeiro Encontro	176
Figura 12 - <i>Card</i> da Programação do Segundo Encontro	177
Figura 13 - <i>Card</i> da Programação do Terceiro Encontro	178
Figura 14 - <i>Card</i> da Programação do Quarto Encontro	179
Figura 15 - <i>Card</i> da Programação Cultural	180
Figura 16 - Mosaico de Fotos da Trilha Formativa	181

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Taxa de analfabetismo de 2016 a 2022	65
Gráfico 2 - Perfil dos(as) Licenciandos (as) de LCA	130
Gráfico 3 - Perfil dos(as) Licenciandos (as)	131
Gráfico 4 – TCLE	139

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de matrículas na educação especial	70
Tabela 2 - Número de matrículas na EJA / 2023	71

LISTAS DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BA	Bahia
BDTD	Banco Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CA	Centro Acadêmico
CAE	Coordenação de Assistência Estudantil
CEB	Câmara de Educação Básica
CDI	Centro de Documentação e Informação
CF	Constituição Federal
CEPLAC	Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira
CONSUP	Conselho Nacional de Educação Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
EAD	Educação a Distância
EFA	Escola de Família Agrícola
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GEINE	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IF BAIANO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano
IFBA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LCA	Licenciatura em Ciências Agrárias
MDHC	Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NAPNE	Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas
ONU	Organização das Nações Unidas
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPP	Pesquisa e Práticas Pedagógicas

PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPGEJA	Programa de Pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos
PROGEI	Programa de Educação Inclusiva
PPPI	Projeto Político-Pedagógico Institucional
SAIN	Secretaria de Acessibilidade e Inclusão
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SUAP	Sistema Unificado de Administração Pública
SNDPD	Secretaria Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
TDH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFP	Universidade Federal de Pernambuco
UNESCO	A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
2 A INTERFACE ENTRE EJA E EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NO BRASIL: CONSTRUINDO AS BASES TEÓRICAS DA PESQUISA	34
2.1 Contexto Histórico, Social e Político da EJA no Brasil e sua relação com a inclusão	36
2.2 Panorama Histórico da Educação da Pessoa Jovem e Adulta com Deficiência nos Marcos (Inter)nacionais	43
2.2.1 A Educação Inclusiva nos debates (Inter)nacionais	53
2.2.2 Panorama nacional atual: EJA e a Educação Inclusiva	64
2.3 Produções acadêmicas: estado do conhecimento da pesquisa a partir de teses e dissertações	72
2.3.1 A Intersecção entre a EJA e a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Contexto da Formação Docente	76
2.3.2 Pessoa com deficiência na EJA e Formação Docente	79
2.3.3 Práticas pedagógicas para pessoas com deficiência na EJA	83
3 A FORMAÇÃO DOCENTE E A PRÁXIS PEDAGÓGICA PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	89
3.1 A formação docente e a construção da práxis pedagógica inclusiva	91
3.2 O curso de Licenciatura em Ciências Agrárias: entre a práxis e a formação	104
4 TRILHA FORMATIVA: DO CAMINHO DA PESQUISA A FORMAÇÃO CIDADÃ	120
4.1 Caminhos trilhados: abordagem qualitativa e pesquisa-ação	120
4.1.1 Pesquisa-ação na Perspectiva Inclusiva e Emancipatória	122
4.2 Contexto da pesquisa	124
4.2.1 Os(as) licenciandos (as) em Ciências Agrárias	130
4.3 Aspectos éticos da pesquisa	133
4.4 Dinâmica da pesquisa	134
4.4.1 Revisão teórico-metodológica	134
4.4.2 Procedimentos da pesquisa	136
4.5 Procedimentos de análise de dados	147
5 A PERCEPÇÃO DOS(AS) LICENCIANDOS(AS) DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS SOBRE ESTUDANTES JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES	150
5.1 Formação Docente, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial na Perspectiva Inclusiva	155
5.2 Trilha Formativa: Perspectivas, Desafios e Impactos na / para Formação Docente (inicial)	173
5.2.1 Trilha Formativa: perspectivas, desafios e impactos na / para formação dos(as) licenciandos(as) em Ciências Agrária	183
5.2.2 Trilha Formativa: Produto Educacional	221
CONSIDERAÇÕES FINAIS	223
REFERÊNCIAS	230
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	239
APÊNDICE B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL	242

APÊNDICE C – ROTEIRO PARA APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO VIA <i>GOOGLE FORMS</i>	243
APÊNDICE D – ROTEIRO PARA RODA DE CONVERSA PÓS TRILHA FORMATIVA	246
ANEXO 1 – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	248

INTRODUÇÃO

O presente estudo é fruto da pesquisa realizada no Programa de Pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos (PPGEJA) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Esta pesquisa teve como objeto de investigação a interface entre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, no contexto da formação docente inicial. O lócus da pesquisa foi o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano), *campus* de Senhor do Bonfim, Bahia. Os sujeitos da pesquisa foram os estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Agrárias (LCA), o que justifica a ênfase na formação docente inicial.

Os Institutos Federais foram criados no Brasil em 2008, por meio da Lei nº 11.892, que instaurou a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Brasil, 2008). Na Bahia, existem dois institutos: o Instituto Federal da Bahia (IFBA) e o Instituto Federal Baiano (IF Baiano). O lócus da pesquisa é o IF Baiano¹, que foi formado a partir da integração das antigas Escolas Agrotécnicas Federais de Catu, Guanambi, Santa Inês e Senhor do Bonfim. Além das Escolas Médias de Agropecuária Regional (EMARC), da Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira (CEPLAC) de Valença, Uruçuca, Itapetinga e Teixeira de Freitas. Em 2010 implantaram os campi de Bom Jesus da Lapa e Governador Mangabeira. Em 2012, foram instaladas mais quatro unidades nas cidades de Alagoinhas, Itaberaba, Serrinha e Xique-Xique, somando, ao todo, 14 campi e a Reitoria, com sede em Salvador.

Com base no panorama apresentado, sabe-se que a educação é um direito universal para todas as pessoas, porém no decorrer da nossa história esse direito legal não foi constitutivo a toda população. O que de fato impactou na vida de muitas pessoas, contribuindo para elevada taxa de analfabetismo no país, de maneira excludente e segregacionista. Nesse âmago da questão estavam principalmente as pessoas com deficiência, negras, indígenas, mulheres, idosos, ou seja, no geral a

¹ Dados sobre o IF Baiano disponíveis em: <https://ifbaiano.edu.br/portal>. Acesso em: 08 jun. 2023.

maior parte da população. Ademais, quando analisamos a história da educação pública no país, no período colonial e imperial, apenas a elite tinha acesso à educação básica e superior, eram os(as) filhos(as) dos senhores de engenho, fazendeiros que podiam ser escolarizados(as). O que era evidente é que apenas uma parcela ínfima da sociedade tinha acesso à escolarização e aos níveis mais elevados desse processo educacional. Então, foi nesse contexto histórico de negação, silenciamentos e desigualdades, que a educação foi emergindo, para ser ofertada para poucas pessoas nesse país.

Entretanto, com o advento de um mundo globalizado e um país, como o Brasil, economicamente em desenvolvimento, surgiu a necessidade de alfabetizar a todas as pessoas para ter-se mão-de-obra qualificada nesse mundo do trabalho, bem como para serem aptas a exercer o direito político e cidadão como o voto. É nessa perspectiva que nasceram as primeiras campanhas de alfabetização de Jovens e Adultos no país. Contudo, para a pessoa com deficiência não foi diferente, inclusive pode-se afirmar que tenha sido mais desafiador, visto que eles(as) eram excluídos, segregados e estigmatizados, sem direito básicos, como o acesso à educação.

Nessa perspectiva, vamos ter política pública voltada para a população com deficiência e jovem e adulta a partir dos anos de 1990. Sendo inclusive, em 1996, através da Lei nº 9.394/1996, que instituiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), é que tanto a EJA como a Educação Especial tornaram-se modalidade da educação básica (Brasil, 1996, cap. II e V, art. 37, 38, 58, 59 e 60). Convém salientar que, como preconiza a LDB, a educação especial deve ser transversal passando para todas as etapas e modalidades da educação básica e superior. Desse modo, à luz da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, salientamos que na nossa pesquisa vamos falar da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008).

Assim, é possível compreender que a EJA e a Educação especial na perspectiva inclusiva convergem, pois a realidade dos indivíduos da EJA e das pessoas com deficiência no acesso à escola sempre foi tardio em espaços de acolhimento e assistencialistas. Nesse viés, essas histórias se encontram marcadas pela invisibilidade e discriminação. Sabe-se que para os estudantes da educação de jovens e adultos, por um longo período, o que lhes foi ofertado foram programas ou campanhas para alfabetizar jovens, adultos e idosos que não foram escolarizados na idade considerada com 'própria'. E nessa parcela encontra-se as pessoas com

deficiência que são excluídas desde o acesso bem como a permanência (Brito, 2021; Figueira, 2021; Haas, 2015).

Conforme as legislações destacadas acima, o público da educação especial na perspectiva da educação inclusiva são pessoas com: deficiência (intelectual, física, auditiva, visual, múltiplas e mobilidade reduzida); Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD)/Transtorno do Espectro Autista (TEA); Altas Habilidades/Superdotação (Brasil, 2008). Desse modo, compreendemos que a inclusão vai além dos espaços escolares, porém a escola ainda contribui tanto para as barreiras arquitetônicas, sem infraestrutura adequada, como com as barreiras atitudinais, as quais segregam e discriminam as pessoas da EJA e da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

De acordo com o parecer² CNE/CEB Nº 11 (2000), no ano de 1996, o Brasil tinha mais de quinze milhões de pessoas não escolarizadas, com a idade de quinze anos ou mais. Essa distorção da taxa de analfabetismo também perpassava pelas questões de gênero, étnico-racial e regional, sendo que a taxa de analfabetismo era maior, e ainda o é, para população negra e nas regiões norte e nordeste do país. Sem falar que essa taxa é mais elevada para a população mais velha. Entende-se que tal situação ainda se amplia aos dias atuais, pois mesmo com avanços significativos no âmbito educacional e social do país, ainda temos elevados índices de analfabetismo (Brasil, 2000).

Destarte, dados estatísticos evidenciam que ainda é alta a taxa de analfabetismo absoluto e funcional no país. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD)/Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2019, o Brasil tinha mais de 11 milhões da população não-alfabetizada. No entanto, houve uma queda entre os anos de 2019 e 2022, com um percentual de mais de 5% da população, com idade entre 15 anos ou mais, sem ser alfabetizada, o qual equivale a 9,6 milhões de pessoas (IBGE, 2019).

Nessa pesquisa, outro levantamento que fizemos foi referente a estimativa de pessoas com deficiência no Brasil. Então, de acordo com o PNAD contínua/IBGE (2021), estima-se que há mais de 17 milhões de pessoas com deficiência, sendo mais elevado o número para a população idosa. Esse estudo destaca que, além dos impedimentos para o mundo do trabalho, no quesito escolarização quase 68% da

² CNE/CEB Nº 11, de 7 de junho de 2000, instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, relator Carlos Roberto Jamil Cury (Brasil, 2000).

população com deficiência não é escolarizada ou possui apenas o ensino fundamental incompleto (IBGE, 2021).

Outro fator importante a considerar é que, embora a taxa de analfabetismo no país tenha diminuído, ainda se observa um índice elevado, especialmente entre as pessoas com deficiência, com uma taxa de 19,5%, contra 4,1% para as pessoas sem deficiência. Esses dados do IBGE (2023) indicam que o índice de analfabetismo é maior na região Nordeste do que nas demais regiões do país. Destaca-se que, na região Nordeste, a taxa de analfabetismo entre pessoas com deficiência é de 31%, enquanto nas outras regiões é menor (IBGE, 2023).

Contudo, uma recente pesquisa do IBGE (2023) em parceria com Secretaria Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNDPD), do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (MDHC), estima que o Brasil tem uma população com mais de 217 (duzentos e dezessete) milhões. Desse percentual há mais de 18 (dezoito) milhões de pessoas com deficiência, com um aumento de um milhão de pessoas em dois anos. Esse aumento pode estar relacionado a vários fatores, como por exemplo, o próprio reconhecimento desse sujeito com deficiência enquanto uma pessoa com deficiência, bem como a informação e acesso a diagnósticos da maneira mais rápida e acessível e até a conscientização da sociedade (IBGE, 2023).

Tal conscientização da população foi bem gradual, pois, no decorrer da nossa história, pessoas com deficiência não eram consideradas humanas justamente pelo culto ao corpo e capacidades físicas. Esse corpo com deficiência era visto como demoníaco, ou seja, ligado às crenças sobrenaturais e supersticiosas. Sendo apenas no período do cristianismo que esse ser recebeu o *status* de humano, agraciado por Deus e com alma. Sendo a partir do século XVI que essa visão passou a ser questionada e a deficiência a ser pensada como causa orgânica (visão médica) (Figueira, 2021).

Já a concepção dessa visão médica é ressignificada a partir do século XX, com o advento da teoria da deficiência enquanto modelo social, porque opor-se à concepção da deficiência num contexto biomédico não é ignorar um corpo que necessita de recursos médico ou reabilitação, mas abordar numa perspectiva do modelo social é para superar as desigualdades, é pensar que esse(a) indivíduo com deficiência tem estilo de vida com suas diversidades e pluralidades, mas que não desconsidera direitos humanos, políticas públicas nem proteção social (Diniz, 2012).

É importante acrescentar que o termo “inclusão escolar” surgiu como necessidade de incluir a todas as pessoas nas escolas, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, étnico raciais ou outras, conforme a Declaração de Salamanca, na Espanha (ONU, 1994). Face a este quadro, mesmo com avanços considerados relevantes, sabe-se que os(as) estudantes da EJA e com necessidades específicas ainda são discriminados nos espaços educacionais e na sociedade. A base nessa arcabouço teórico, legislativo e estatístico, possibilitou-nos evidenciar a relevância dessa pesquisa para a comunidade acadêmica.

Nessa perspectiva, a necessidade de se fazer a discussão dessa temática, sobre a interface da EJA e educação especial na perspectiva inclusiva, na formação docente, expressa-se pela relevância acadêmica, social e pessoal. Diante do exposto, a partir desse momento será apresentada a importância dessa pesquisa no âmbito pessoal. Desse modo, inicio contando um pouco da minha³ história. Sou natural de Livramento⁴ de Nossa Senhora, localizada no sudoeste da Bahia, o qual integra o território de Identidade do Sertão Produtivo, com uma distância de aproximadamente 600 km da capital Salvador. A minha cidade é conhecida como a terra da manga e do maracujá, por ser um polo produtor desse ramo na agricultura⁵, sendo exportada para outros lugares como países da Europa e da América do Norte.

Sobre a minha pessoa, posso dizer que nasci em 1988, o ano da nossa redemocratização brasileira, com o fim da ditadura militar e elaboração da nossa Constituição Federal de 1988. Sem falar que, no final da década de 80 e início de 90, é marcado por vários movimentos mundiais, dos quais contribuíram com a nossa LDB de 1996, alguns desses movimentos foram: Movimento todos pela educação, Declaração de Salamanca e outros, dos quais o Brasil foi signatário. Desse modo, todos esses acontecimentos contribuíram para um novo viés da educação inclusiva para as pessoas com deficiência. Além disso, a minha história de vida pessoal e profissional está atrelada a esses acontecimentos.

³ A partir desse momento, peço licença ao leitor para escrever o texto na primeira pessoa do singular, ou seja, de forma pessoal, para apresentar o meu envolvimento com a temática.

⁴ Dados sobre Livramento de Nossa Senhora/ BA. Disponível em: <https://www.bahiaterra.com/posts/livramento-de-nossa-senhora>. Acesso: 20 mai. 2024.

⁵ Dados sobre a agricultura de Livramento. Disponível em: <https://www.portallivramento.com.br/noticias/3325-2017/09/22/livramento-maior-produtor-de-maracuja-da-bahia;-e-segundo-maio>. Acesso: 20 mai. 2024.

Essa relação justifica-se porque quando ainda criança, com sete anos, eu tive alguns problemas de saúde, como fortes dores nas pernas e febres altíssimas, dores essas que atingiram todas as articulações do corpo. Naquele período, a medicina ainda tinha pouco avanços na área das doenças reumatóides, então foi preciso sair da minha cidade natal para São Paulo, mesmo assim foi um longo período até chegar ao diagnóstico, voltei para minha cidade e ainda com a doença avançando, posteriormente fui levada a uma cidade circunvizinha a minha, fui internada e naquele período o especialista na área de artrite reumatóide apresentou o diagnóstico.

Desde a infância até os dias atuais lido com esse prognóstico e sequelas dessa doença crônica que acarretaram numa mobilidade reduzida. Hoje consigo me definir assim, mas, por muito tempo, lidei não apenas com os estigmas e capacitismo⁶ impostos pela sociedade, mas também com minha aceitação enquanto uma pessoa com deficiência. Para além de uma formação acadêmica, a perspectiva de uma educação inclusiva está presente em minha vida, é uma questão de luta política e humana, de saber o quanto os impactos de uma sociedade excludente interferiram em minha vida e o quanto precisei fazer o inverso do que nos é imposto, principalmente em relação aos estudos e formação profissional, pois chegar à universidade pública ainda há barreiras e poucos conseguem. Então, quando passei para o curso de Pedagogia na Universidade Federal da Bahia (UFBA), havia os medos e a superproteção familiar. Mesmo assim, precisei ser firme e dizer que iria cursar a faculdade e ir morar numa cidade grande como Salvador, na Bahia.

Eu sempre relato que a UFBA e Salvador foram divisores em minha vida, porque permitiram-me afirmar quem sou e conquistar a minha autonomia. No meu percurso acadêmico, além de envolver-me com o curso, também participei de grupos de pesquisas de iniciação científica na área de educação inclusiva, diversidade e questões étnico-raciais, bem como estágios de formação na educação básica e na modalidade de EJA articulada a áreas das tecnologias. O estágio supervisionado é uma das fases mais difíceis para o estudante, principalmente nos cursos de licenciatura, e para mim não foi diferente.

⁶ O Capacitismo (*ableism*) é a discriminação da pessoa com deficiência. E que, em decorrência dela, é considerada uma pessoa incapaz. O capacitismo é uma manifestação de preconceito para com as pessoas com deficiência ao pressupor que existe um padrão corporal ideal e a fuga desses padrões torna as pessoas inaptas para as atividades na sociedade. Disponível em: <https://www.infoescola.com/sociologia/capacitismo/>. Acesso: 20 abr. 2023.

Nos meus primeiros estágios, senti vontade de desistir do curso de pedagogia, mas foi no estágio que realizei na EJA que mudou esse desejo, possibilitou-me uma bagagem de conhecimentos e afetividades. Foi nele que a sensação do reconhecimento e valorização veio, perceber o quanto aquela turma me acolheu, o perfil dos estudantes era diverso desde jovens e adultos até pessoas idosas. Além disso, a maioria trabalhava e estava lá em busca de melhores condições de vida e oportunidades profissionais, pois saíam do trabalho para a escola e ficavam até às 22h (vinte e duas horas), porém mesmo com todos esses desafios estavam na escola valorizando os profissionais da educação. Assim, esse estágio foi essencial na minha vida, porque contribuiu para eu prosseguir no meu curso, bem como definir minha linha de pesquisa para uma perspectiva da educação inclusiva e principalmente para a educação pública.

Nesse sentido, é importante destacar sobre a relação EJA e trabalho, a EJA é composta pela classe trabalhadora, dos quais vivenciam os trabalhos mais pesados, de condições precárias e subordinados nesse país. Essa classe trabalhadora foi definida por Arroyo (2017) como uma analogia de os passageiros da noite, pois esses sujeitos têm em seus itinerários marcados pelas idas e vindas do trabalho para EJA. São jovens e adultos que vivem num trabalho de sobrevivência, num percurso “humano-desumanos”, com desafios sociais, raciais e de gênero. Ademais, nos faz questionar a nossa formação inicial e continuada para saber quem são os docentes preparados para trabalhar com adolescentes, jovens, adultos, idosos, pessoas com deficiência, de maneira que compreendam a realidade e experiências desses sujeitos.

Nesse meu percurso acadêmico, também participei de grupo de pesquisa, um desses grupos foi o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais (GEINE), na Faculdade de Educação da UFBA. Naquele período, em 2012, fui bolsista do Programa Permanecer, no qual desenvolvi atividades voltadas para estudantes com deficiência visual, cegueira e baixa visão. Além disso, através de um projeto do grupo GEINE, parceria da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Brasil, com a *Fund for the Improvement of Post Secondary Education (FIPSE)*, dos Estados Unidos, sob supervisão e coordenado pela professora doutora Theresinha Guimarães Miranda, eu e mais duas colegas participamos de um intercâmbio na *Temple University*. Fiquei seis meses na Filadélfia, de janeiro a junho de 2014, onde pude aprimorar meus estudos acadêmicos e no idioma estrangeiro.

Essa experiência foi incrível tanto para minha formação acadêmica quanto pessoal, pois pude aprimorar meus conhecimentos na área da educação, no idioma e em uma imersão cultural e histórica do país. Além de realizar um curso de inglês, tive a oportunidade de cursar três disciplinas: *A Linguagem em Sociedade*; *Culturas Jovens*; e *História - Raça Significativa na América*. Essas disciplinas faziam parte da grade curricular do curso de Pedagogia.

Na disciplina *A Linguagem em Sociedade*, lembro que o professor apresentou alguns teóricos fundamentais, como Paulo Freire. Foi a disciplina com a qual mais me identifiquei no curso, pois a forma como o professor conduzia as aulas era maravilhosa. Em uma das atividades solicitadas por ele, era necessário realizar uma pesquisa etnográfica sobre alguma das comunidades imigrantes nos EUA. Eu escolhi falar sobre os(as) brasileiros(as). Para isso, visitei uma igreja, conversei com alguns brasileiros(as) que moravam lá há algum tempo, fui a um restaurante e, posteriormente, sistematizei essa experiência no formato de um relatório. O professor parabenizou-me e disse que gostou de como descrevi a vivência, afirmando que o meu texto estava a nível de pós-graduação. Essas palavras me trazem boas reflexões e memórias afetivas.

A outra disciplina com a qual me identifiquei foi *História - Raça Significativa na América*. Nela, pude conhecer aspectos relevantes sobre as questões étnico-raciais nos EUA. Em uma das atividades propostas pela professora, apresentei a questão racial no Brasil, enfocando os avanços educacionais nas universidades com as cotas raciais. Lembro-me de que, naquele período, a professora gostou bastante de conhecer esses aspectos e de perceber o quanto era diferente em relação aos EUA, que, salvo engano, não contavam com nenhuma ação afirmativa como a nossa.

No curso de inglês, pude aprender bastante e aprimorar minha escrita e leitura. Além disso, tive contato com pessoas de diversas regiões do mundo, como árabes, chineses, japoneses e mexicanos. No entanto, com os nativos, não tive tanto contato, e, por isso, na fala, não consegui me desenvolver tão bem. No início, para mim e para as outras meninas, foi bem difícil nos adaptarmos, justamente por conta dessa dificuldade de comunicação e por não acharmos os(as) colegas do curso tão acolhedores(as). Contudo, mesmo com essa barreira de comunicação, conseguimos finalizar o semestre no curso e retornamos ao Brasil em junho de 2014.

Então, ao retornar ao Brasil, concluí o curso de licenciatura em pedagogia, no segundo semestre de 2014. No ano seguinte, em 2015, passei em um concurso para

professora dos anos iniciais e fui lecionar numa escola da rede municipal de Dom Basílio-BA, essa cidade é bem próxima a minha cidade Livramento- BA. Na referida escola, desenvolvi atividades de projetos de intervenção voltados para estudantes com dificuldades e transtornos de aprendizagens, com deficiência intelectual como síndrome de Down e transtorno do espectro autista (TEA). É importante salientar que o grande desafio para desenvolver as minhas atividades didático-pedagógica, estava na falta de um olhar para educação inclusiva, na formação dos(as) docentes nessa área, na parceria família e escola.

Assim, ao realizar esse projeto de intervenção, a escola teve avanços significativos quanto ao processo de aprendizagem dos(as) alunos(a). A equipe escolar passou a desenvolver práticas para uma educação inclusiva que possibilitassem aos(as) estudantes com dificuldades ou deficiência o acesso e permanência. Nesse sentido, lembro-me que aqueles(as) estudantes com dificuldades de aprendizagem já estavam retidos há mais de três anos no mesmo ano letivo. Então, quando eles(as) atingiam a idade de quinze anos, eram transferidos para a EJA, no turno da noite, obviamente não era algo que acontecia apenas naquela escola, mas em várias pelo Brasil, sendo uma problemática que afeta e muito no desenvolvimento educacional do nosso país.

Referente a idade mínima de 15 anos para o ingresso na EJA, encontra-se respaldada na resolução nº 3, 2010, no referido documento institui as diretrizes operacionais para a EJA, que trata da duração dos cursos e idade mínima para ingresso, bem como idade mínima para certificação dos exames e da educação de jovens e adultos desenvolvida pela educação a distância (EAD) (Brasil, 2010). Com base no exposto, nesse período em sala de aula, realizei algumas especializações na área da educação inclusiva e alfabetização e letramento.

Posteriormente, no ano de 2021, tornei-me professora do quadro efetivo da educação básica, técnica e tecnológica do IF Baiano, *campus* de Senhor do Bonfim, venho atuando na área de formação docente nos cursos de licenciatura e pós-graduação, participando de projetos voltados para a temática de educação inclusiva, gênero e sexualidade. Além disso, atuo nos componentes curriculares na área de estágio supervisionado (sexto e sétimo semestre); Pesquisa e Práticas Pedagógicas (PPPIV) (quarto semestre) e Seminário Temático IV (quarto semestre). Nesse sentido, ao desenvolver pesquisas e leituras na área, organização didático-pedagógica, plano de ensino para essas disciplinas, contribui para a delimitação do meu tema de

investigação nessa pesquisa, principalmente por saber que ainda há cursos de licenciatura que não ofertam disciplinas obrigatórias sobre a EJA e Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

Desse modo, a ótica acadêmica se relaciona com a pessoal em razão da atuação profissional e perceber o quanto é necessário a formação docente estar articulada a essa área do tema da nossa pesquisa. De fato, já tivemos avanços significativos, seja nas políticas públicas como investimento em recursos humanos (formação qualificada), infraestrutura, mas percebe-se que há um *déficit* na formação inicial dos(as) estudantes de licenciatura. Isso nos mostra que a relevância no âmbito social será pautada na valorização da indissociabilidade entre a pesquisa e extensão, porque além de buscar levar o conhecimento científico e contribuir para o desenvolvimento da sociedade, tem o propósito de ser uma troca de experiências.

Evidenciar esse panorama é possível, porque como já salientado, sou professora no referido curso de licenciatura em ciências agrárias, e diante de lacunas e demandas apontadas pelos(as) discentes nas experiências de estágio, eles(as) apresentam relatos das dificuldades que sentem para atuar na sala de aula com estudantes da EJA e com deficiência. Muitos deles(as) disseram que quando vão para o Estágio Supervisionado 2 (sexto semestre), seja no fundamental, ensino médio ou na EJA, nos primeiros momentos de observações percebem que há nas salas de aula, alunos(as) com deficiência, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), TEA, entre outros, e quando eles(as) assumem a parte prática, ou seja, a regência da aula, sentem dificuldade para atuação na docência, tornando uma etapa da formação deles(as) angustiante e sem motivação.

Sabe-se que, o Estágio Supervisionado é um componente curricular obrigatório nos cursos de licenciaturas, amparado pelas Diretrizes Nacionais Orientadoras da formação de docentes (Resolução CNE/CP nº 2/2019) e pela Lei 11.788/2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes como ato educativo escolar supervisionado e parte integrante do projeto do curso, visando uma formação cidadã e para o mundo do trabalho (Brasil, 2008; 2019). O que torna necessário discutir esse componente a partir de uma concepção de formação docente, compreendendo a sua relevância socioeducativa dentro das licenciaturas e para a formação profissional com foco na educação básica e na área específica do curso. Em conformidade com a citada Lei de Estágio e diretrizes nacionais, o curso de LCA do IF Baiano, *Campus* Senhor do Bonfim, adequou o seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) as respectivas

legislações. Os(as) discentes do curso de licenciatura em ciências agrárias têm que cumprir a carga horária obrigatória de 400h (quatrocentas horas) de estágio supervisionado (IF Baiano, 2021).

Voltando aos questionamentos dos estudantes, no momento que eles(as) compartilhavam essas experiências sobre estudantes com deficiência na EJA ou no ensino regular, houve algumas indagações sobre a formação deles(as), o quanto nessa formação inicial tem-se pouco conhecimento e embasamento teórico sobre essa temática da pesquisa, bem como com a realidade do futuro profissional desses(as) licenciandos(as). No IF Baiano há 14 *campus* e apenas cinco ofertam cursos de licenciatura, e todos esses cursos apresentam disciplinas voltadas para a EJA e Educação inclusiva como optativas. Entretanto, no *campus* de Senhor do Bonfim, componentes curriculares sobre a temática em estudo estão diluídas nos componentes de pesquisas e práticas pedagógicas (PPPs), já educação inclusiva é ofertada como disciplina optativa, o que torna uma escolha para o estudante realizar ou não. No que concerne ao curso de LCA, com a reformulação do Projeto Pedagógico de Curso (PPC), desde o ano de 2016, a modalidade EJA não está presente nem como optativa, sendo desmembrada para as disciplinas de PPP ou estágio supervisionado.

Como já salientado, os(as) estudantes de licenciatura em Ciências Agrárias percebem os desafios e as dificuldades quando vão para a vivência do estágio na educação básica ou profissionalizante, e quando retornam muitos(as) sentem frustrados(as) por não conseguir atuar ou desenvolver a práxis com os(as) discentes, principalmente quando vivenciam os desafios de lidar com a diversidade presente em sala de aula. Quando expõem esses desafios, apontam as implicações para desenvolver a regência englobando a todos(as) no processo ensino aprendizagem.

Nessa perspectiva, é importante destacar que o perfil do(a) licenciando(a) em Ciência Agrárias é formado por estudantes oriundos das escolas públicas, que ao entrar no curso precisam se qualificar nas áreas específicas e pedagógicas, desconhecem os desafios para o(a) professor(a) numa sala de aula e só vão observá-los no estágio supervisionado. Esses(as) estudantes são sujeitos que estão numa formação de adultos, que assim como na EJA, eles(as), na maioria das vezes, têm que trabalhar e estudar ao mesmo tempo, moram distante do instituto ou em outras cidades. É importante evidenciar que nessa formação desses jovens e adultos estudantes, desse referido curso de licenciatura, há demanda de uma formação para

dialogar com as especificidades e diversidades para uma educação inclusiva. Convém salientar que, além de ter estudantes bem jovens, também há com idades acima de quarente e cinquenta anos, o qual estreita uma relação muito próxima da EJA.

Compreender a relevância de dialogar sobre essa temática perpassa pelas minhas vivências pessoais e acadêmicas ao longo do tempo. Ao ingressar no IF Baiano como professora no curso de Licenciatura, essa necessidade se intensificou, especialmente por estar lecionando os componentes de Estágio Supervisionado e observar o desconforto dos estudantes ao iniciarem os estágios. Esse desconforto era evidente quando, ao chegarem às salas de aula, eles(as) encontravam um número significativo de alunos(as) com necessidades específicas.

Outro ponto relevante é que, embora a área de Ciências Agrárias tenha uma relação próxima com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), sobretudo pela conexão com a educação do campo, o estágio na EJA não era a escolha da maioria dos(as) licenciandos(as). Nesse contexto, outras inquietações foram emergindo em relação ao estágio na EJA não ser a preferência da maioria deles(as). Esse fato poderia estar relacionado ao horário da EJA, que ocorre predominantemente à noite, à falta de compreensão dos(as) licenciandos(as) sobre a potencialidade da EJA como campo de atuação para o curso, ou ainda à ausência de uma abordagem específica sobre a EJA na grade curricular.

Atualmente, a temática está presente apenas de forma transversal no componente de PPP3, que aborda as modalidades da educação básica, como a EJA, a Educação do Campo, a Educação Especial, a Educação Quilombola e a Indígena. Apesar de a disciplina PPP3 possuir uma carga horária de 100 horas, porém pode ser insuficiente para tratar de maneira aprofundada as demandas e especificidades da EJA no contexto do curso de LCA. Essa análise nos levou a questionar: se a EJA já representa um desafio significativo, imagina a inclusão de estudantes com deficiência nesse contexto.

Diante de tais considerações, a inquietação que nos motivou a realizar esta pesquisa pode ser resumido na seguinte pergunta: **como os(as) estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Agrárias, do IF Baiano, *campus* Senhor do Bonfim (BA), percebem os(as) discentes com deficiência na Educação de Jovens e Adultos (EJA)?**

Nesse sentido, surgiu objetivo geral de **compreender a percepção⁷ do(a) licenciando(a) em Ciências Agrárias em relação ao discente com deficiência na EJA, com vistas à criação de uma trilha formativa para estudantes de licenciatura.**

Nossos objetivos específicos foram: identificar estudos sobre a interface entre a EJA e a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, voltada para o contexto da formação docente; apontar os desafios enfrentados pelo(a) licenciando(a) em Ciências Agrárias na práxis docente com os sujeitos da EJA com deficiência; analisar a percepção do(a) licenciando(a) em Ciências Agrárias sobre os estudantes com deficiência na EJA; e organizar o produto educacional *Trilha Formativa* para estudantes de licenciatura.

A partir do exposto, para atingir os objetivos propostos nesta pesquisa, utilizou-se a abordagem qualitativa, pois sabe-se que nessa abordagem permite estudar fenômenos que envolvem seres humanos e suas complexas relações sociais (Creswell, 2007; Gil, 2008; Minayo, 2009).

Como estratégia metodológica, adotou-se a pesquisa-ação, amplamente utilizada na área da educação por integrar investigação e ação. Essa abordagem não se limita apenas à descrição de uma realidade; ao contrário, busca transformá-la por meio da intervenção planejada. Os principais referenciais teóricos que embasaram foram Thiollent (2011) e a proposta de intervenção nas ponderações feitas por Pereira (2019).

Com base em Thiollent (2011), seguimos os seguintes caminhos metodológicos: análise da realidade a ser investigada, estudos teóricos e metodológicos, discussão e reflexão, desenvolvimento do plano de ação, aplicação do plano de ação e, por fim, avaliação da experiência. O percurso metodológico adotado para responder ao problema de pesquisa incluiu a observação da realidade no *lôcus* da investigação, a aplicação de um questionário a 25 (vinte e cinco) estudantes do curso de LCA e a realização de uma trilha formativa para os(as) discentes do mesmo curso, complementada por rodas de conversa.

⁷ A palavra percepção será utilizada com sentido de perceber, olhar, enxergar. Na definição do dicionário a palavra percepção significa ação ou efeito de perceber alguma coisa por meio das sensações; impressão: percepção do clima. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/percepcao/>. Acesso: 20 abr. 2023.

Além disso, a trilha formativa será disponibilizada para os demais cursos de licenciatura do IF Baiano, bem como para outras comunidades acadêmicas, ampliando seu alcance e potencial formativo. Por fim, utilizou-se a análise microgenética, inspirada na abordagem histórico-cultural de Vygotsky (1991; 2021), como método de análise. Esse método consiste em examinar os detalhes e as minúcias do percurso da pesquisa, desde a fase inicial até os desdobramentos finais (Góes, 2000; Tomio *et al.*, 2017).

Nesse sentido, a base teórica desse estudo versa sobre o panorama histórico, político, cultural e social da EJA e da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, formação docente e práxis pedagógica. Está pautada com ênfase nas concepções freiriana e inspiração na teoria histórico-cultural de Vygotsky (1991; 2021).

Sendo assim, sobre a contextualização histórica e marcos legais da EJA, formação docente e práxis pedagógica, utilizou-se os estudos de Arroyo (2008; 2017); Dantas (2012); Dantas e Cardoso (2019); Freire (1996; 2015; 2020; 2021; 2022); Gadotti (2013); Haddad (2019); Haddad e Di Pierro (2000); Imbemóm (2000); Ireland (2016); Silva e Costa (2016); Ventura (2012).

No que concerne à Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, além dos marcos legislativos e internacionais, adotou-se: Araújo e Amorim (2018); Correia (2012; 2013; 2021); Correia e Costa (2020); Diniz (2012); Ferreira (2009 a; 2009b); Figueira (2021); Haas (2015); Jones (2021); Mantoan (2003; 2010); Mantoan e Lanuti (2022); Pereira e Saraiva (2017); Prestes et al. (2024).

Face a esse panorama apresentado, a pesquisa está organizada com os seguintes elementos nucleares: introdução, dois capítulos de fundamentação teórica, ação metodológica, análise e discussão dos resultados, considerações finais, lista de referências utilizadas, apêndices e anexos. No primeiro capítulo encontra-se a introdução e nela apresentam-se o tema da pesquisa, o problema, a justificativa, os objetivos, os principais teóricos e uma breve descrição da metodologia. No segundo capítulo, tem-se uma revisão bibliográfica sobre as principais concepções na área da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, incluindo uma contextualização histórica e social, o panorama atual e os marcos legais internacionais e nacionais, além do estado do conhecimento da pesquisa.

No terceiro capítulo, apresenta-se uma fundamentação teórica para discutir a formação docente e a práxis pedagógica nos cursos de licenciatura no Brasil, com

ênfase na Licenciatura em Ciências Agrárias. Nesse capítulo, é realizada uma análise curricular do referido curso, apontando as possibilidades, os desafios e as implicações na formação dos(as) discentes. Posteriormente, no quarto capítulo aborda o percurso metodológico. Nesse capítulo, tem-se a abordagem e o tipo de pesquisa, bem como definidos o local, os(as) participantes, o delineamento da pesquisa e os instrumentos de coleta e análise de dados.

O quinto capítulo trata da análise dos resultados da pesquisa, oferecendo uma descrição minuciosa e detalhada das etapas realizadas, além de apresentar o produto educacional intitulado *“Trilha Formativa: diálogos e perspectivas sobre estudantes com deficiência na Educação de Jovens e Adultos (EJA)”*. Em seguida, são expostas as considerações finais, contendo uma síntese dos conhecimentos produzidos, os objetivos alcançados e as perspectivas futuras decorrentes da pesquisa. Por fim, encontram-se as referências, os apêndices e os anexos.

2 A INTERFACE ENTRE EJA E EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NO BRASIL: CONSTRUINDO AS BASES TEÓRICAS DA PESQUISA

Neste capítulo, vamos apresentar as bases teóricas da pesquisa, para contextualizar aspectos históricos, sociais e políticos referente ao sujeito com deficiência na EJA, bem como dialogar sobre aspectos e marcos internacionais e nacionais. Sabe-se que teve significativos avanços de políticas públicas, com a LDB de 1996, que torna o ensino da pessoa com deficiência, TGD/TEA e altas habilidades/superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino.

Percebe-se que essa garantia de ensino na rede regular só passou a ser efetiva a partir da segunda metade da década de 1990. Assim, aquelas pessoas que nasceram antes ou durante a década de 1990, com alguma deficiência ou transtorno, não foram amparados da mesma forma prevista pela LDB, sendo, na maioria das vezes, destinados a casas de acolhimento ou assistência social. Nesse sentido, pode-se afirmar que o estudante da EJA com deficiência atualmente é, em geral, o jovem, adulto ou idoso que nasceu antes dessas políticas públicas e só passou a ter essa garantia de ensino na fase adulta. Contudo, ao analisar a realidade desses estudantes na EJA, percebe-se que o acesso e a permanência apresentam diferenças significativas em relação ao ensino considerado próprio.

Nesta pesquisa, será considerada a abordagem histórico-cultural de Vygotsky (1991; 2021) e a concepção freiriana para fundamentar e contribuir para compreensão de aspectos históricos, culturais e sociais no que diz respeito à interface entre a EJA e a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, no contexto da formação docente inicial. É possível traçar uma relação estreita entre os conceitos de Vygotsky e Freire, especialmente no que tange à constituição da educação enquanto prática de liberdade, humanizadora e emancipadora (Jones, 2021; Teixeira, 2022).

Prestes *et al.* (2024) salientam que Vygotsky revolucionou com seus estudos a concepção do desenvolvimento humano, libertando-se de teorias predominantes na época, relacionadas ao biologismo, naturalismo e inatismo, e ainda presentes no campo da educação. Os referidos autores destacam que enquanto essas teorias predominantes defendiam que o ser humano já nasce com todas suas características e capacidades determinadas, para Vygotsky “as funções psíquicas superiores (pensamento conceitual, raciocínio lógico, atenção voluntária, fala, entre outras) são

de origem social, ou seja, são fenômenos com os quais não nascemos, que emergem no processo do desenvolvimento” (Prestes *et al.*, 2024, p.168). Ou seja, o desenvolvimento humano não é fruto apenas da evolução biológica, mas do desenvolvimento histórico, que transcorre por meio das relações com o meio social.

Outro aspecto importante que consideramos necessário para a fundamentação desta pesquisa foi realizar o estado do conhecimento através de um levantamento bibliográfico de produções acadêmicas que abordam a temática do nosso estudo. Dessa maneira, ao buscar na literatura estudos provenientes da área científica sobre a interface entre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, observamos que ainda há uma quantidade insuficiente de produções, o que torna necessária a realização de mais pesquisas e formações acadêmicas sobre essa temática, visto que a demanda educacional de pessoas com deficiência na EJA tem se intensificado. Assim, realizamos uma análise crítica e contextualizada sobre a temática em questão, além de apresentar um levantamento bibliográfico dos principais estudiosos e das políticas públicas relacionadas à EJA e à Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Quando analisamos o contexto histórico brasileiro no desenvolvimento de políticas públicas tanto para a pessoa com deficiência como para a EJA, vamos observar trajetórias que convergem no descaso para esses sujeitos, pois aspectos de cunho assistencialista, medicalização, iniciativas não governamentais, de caráter compensatórios eram o que prevaleciam na formação educacional de ambos. Clarissa Haas (2015), no texto intitulado Educação de jovens e adultos e educação especial: a (re)invenção da articulação necessária entre as áreas, vai discutir exatamente sobre essa questão de descaso com a EJA e as pessoas com deficiência. Para a referida autora, a discussão sobre o direito à educação permeou por muito tempo um debate pedagógico que minimizava o viés educacional, não valoriza os saberes e fazeres específicos às suas peculiaridades. Além disso, a autora salienta que ambas as modalidades vivem um momento de reconfiguração de suas políticas públicas, principalmente pela demanda dos(as) estudantes, jovens e adultos com deficiência, nos bancos escolares da EJA (Haas, 2015).

Ademais, é necessário salientar que os sujeitos da EJA e da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva atravessam no contexto atual demandas semelhantes justamente por ser importante reconhecê-los para além das suas carências ou vulnerabilidade. Haas (2015) enfatiza que mesmo que o caráter de suplência não seja

mais a tônica das políticas públicas, porém esse caráter ainda prevalece no imaginário social e nas práticas pedagógicas de muitas escolas, o qual reduz a EJA a um olhar para preencher lacunas de um processo escolar e se intensifica ainda mais com o(a) jovem ou adulto com deficiência.

Haas (2015) ratifica sobre a necessidade de reaver a função da EJA enquanto apenas espaço de acolher estudante com fracasso escolar, pois é importante conceber essa modalidade como espaço de “tempos humanos, tempo de juventude e de vida adulta, torna-se um lugar potente para a construção de significados acerca do mundo do trabalho e das demais experiências socioculturais vivenciadas pelos seus sujeitos” (Haas, 2015, p. 350). Sendo inclusive um desafio atual e emergente articular a EJA a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

Com base no exposto, para uma análise crítica sobre a temática em estudo, a seguir apresentaremos aspectos históricos, políticos, sociais e culturais referente a EJA e Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

2.1 Contexto Histórico, Social e Político da EJA no Brasil e sua relação com a inclusão

A EJA é marcada por uma contextualização histórica com campanhas, programas e projetos para alfabetização de pessoas não escolarizadas, porém só a partir da década de 1990 é que esse caráter assistencialista e compensatório ganhou uma perspectiva de políticas públicas, como garantia de direito de toda a população, como estava previsto na constituição de 1988 (Brasil, 1988). A EJA assume um papel inclusivo quando viabilizamos na sua trajetória histórica e social do país quem são os(as) estudantes jovens, adultos e idosos. É possível afirmar que todos os movimentos sociais estão na EJA, como a classe popular e, nessa parcela tem-se as pessoas com deficiência, que assim como demais grupos sociais, buscam no retorno à escola, possibilidades para estudar e ter autonomia nos diversos espaços educacionais.

Nesta pesquisa apresentar uma contextualização histórica, social e política da EJA é importante para analisarmos crítica e reflexivamente sobre a interface da EJA e Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, porque os(as) estudantes com

deficiência na EJA enfrentam ainda mais desafios para estudar ou retornar aos estudos. Além disso, esse embasamento também contribuiu para o desenvolvimento do nosso produto educacional: a Trilha Formativa.

Sabe-se que ações educativas para jovens e adultos no Brasil não são recentes, pois quando analisamos o período colonial e imperial já existiam algumas demandas pontuais. Por exemplo, no período colonial havia ações educativas missionárias com a catequização inicial dos povos indígenas e posteriormente da população escravizada. Já com a saída dos jesuítas do Brasil, só foi possível encontrar informações sobre escolarização de adultos no período do império. É importante salientar que nesses períodos só quem possuía direito à educação primária era uma pequena parcela da população, ou seja, a elite econômica, enquanto a população com deficiência, negra, indígena, mulheres eram excluídos(as).

De acordo com Haddad e Di Pierro (2000), no final do império existia uma população brasileira total estimada em 14 milhões, porém 82% dessa população com idade superior a cinco anos não era escolarizada, com isso tínhamos elevados índices de analfabetismo (Brasil, 2000; Haddad; Di Pierro, 2000). Assim, entende-se que essa elevada taxa de analfabetismo ocorria porque apenas a elite tinha acesso à educação básica e superior, eram os(as) filhos(as) dos senhores de engenho, fazendeiros que podiam ser escolarizados(as). Desse modo, as primeiras iniciativas na educação básica para EJA veio a partir da década de 30, com o movimento da escola nova, a qual defendia o ensino público primário, gratuito e obrigatório. Sem falar que, com o desenvolvimento industrial e econômico do país, precisava qualificar a mão-de-obra para o trabalho nas fábricas e indústrias, era necessário que esses sujeitos conseguissem operar as máquinas, saber ler manuais e instruções (Brasil, 2000).

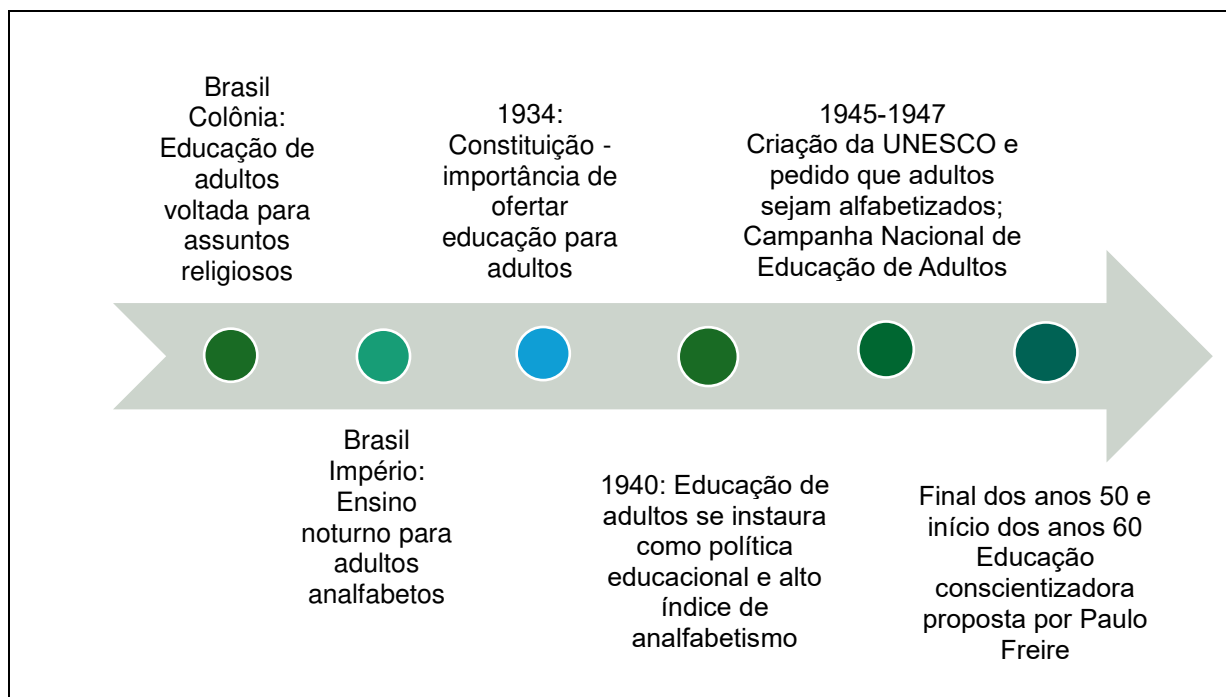
Haddad e Di Pierro (2000) destacam que na década de 1930 aconteceu um marco na reformulação do papel do Estado no Brasil, pois enquanto no federalismo prevalecia os interesses das oligarquias regionais, nos anos 30 tivemos algumas medidas com movimento de cobrar do setor público a responsabilidade pelo desenvolvimento e manutenção da educação. O Parecer CNE/CEB Nº11 aponta que as primeiras iniciativas sistemáticas com relação à educação básica de jovens e adultos se desenham a partir de 1930, quando a oferta de ensino público primário, gratuito e obrigatório, se torna direito de todos. Embora com variadas interpretações nos Estados e Municípios, o registro deste direito atingia inclusive os adultos (Brasil, 2000).

Haddad e Di Pierro (2000) acrescentam que somente no final da década de 1940 foi possível firmar a educação de adultos como um problema de política nacional. Contudo, isso só foi perceptível em razão das condições propostas no período de 1930. Nessa sequência de acontecimentos, em 1942 foi instituído o Fundo Nacional do Ensino Primário, nesse fundo deveria incluir o ensino supletivo para adolescentes e adultos. Em 1945, esse fundo foi regulamentado e estabeleceu que 25% dos recursos deveriam ser ampliados para o referido ensino supletivo. Em 1947, foi lançada a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, dirigida principalmente para o meio rural, com a orientação de Lourenço Filho, previa uma alfabetização em três meses e a condensação do curso primário em dois períodos de sete meses (Brasil, 2000; Haddad; Di Pierro, 2000).

A questão dos altos índices de analfabetismo não era tratada como uma situação de dimensões estruturais econômica, social e políticas públicas, mas apresentava uma visão do adulto não escolarizado como incapaz e marginal, culpabilizando a população por não ser escolarizada. Na década de 1960, surgiram alguns movimentos importantes, como a Educação Popular, o Movimento de Cultura Popular, criado em Recife, os Centros de Cultura Popular da União Nacional dos Estudantes (UNE), o Movimento de Educação de Base, entre outros (Brasil, 2000).

Além desses movimentos, podemos apontar as contribuições do educador Paulo Freire, com uma visão da EJA compromissada com alfabetização para educação popular de direitos (Brasil, 2000). Diante do exposto, Haddad e Di Pierro (2000, p.111) argumentam que o final da década de 50 a 64 é marcado como “um período de luzes para a educação de adultos”, em razão das contribuições dos movimentos da educação popular e pela perspectiva freiriana para uma educação conscientizadora. A seguir, na Figura 1, apresentamos uma linha do tempo com os principais momentos destacados acima referente a contextualização da EJA.

Figura 1 - Linha do tempo contextualizada da EJA



Fonte: Elaborado pela autora conforme (Brasil, 2000; Haddad; Di Pierro, 2000).

No período de 1960 a 1964, estudantes e intelectuais juntos a grupos populares desenvolviam e aplicavam novas perspectivas de cultura e educação popular, dos quais pode-se destacar o Movimento de Cultura Popular, criado em 1960, em Recife; dos Centros de Cultura Popular da União Nacional dos Estudantes, em 1961; o Movimento de Educação de Base (MEB) criado pela igreja católica; a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); a Campanha “de Pé no Chão também se aprende a Ler”, prefeitura de Natal-RN; e a Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR). Nesses movimentos da educação popular, em prol da educação de adultos, tivemos como grande expoente Paulo Freire, o patrono da educação Brasileira. Ele foi inspiração para os programas para alfabetização e da educação popular no país, nesse início da década de 60 (Brasil, 2000).

Com base no exposto, é importante destacar sobre a experiência de Paulo Freire em Angicos, cidade do interior do Rio Grande do Norte, na alfabetização de adultos. Durante a década de 1960, Paulo Freire já era conhecido pela metodologia desenvolvida para alfabetizar pessoas, baseada em um método de conscientização política aplicado ao trabalho educacional. Em 1962, Calazans Fernandes, então secretário de Educação do Rio Grande do Norte, foi a Recife, a pedido do governador Aluizio Alves, para se reunir com Freire e discutir a parceria no programa de alfabetização (Freire, 2015; Haddad, 2019).

Então, Freire (2015) foi questionado pelo secretário Calazans Fernandes

Que podemos fazer, disse Fernandes, para que o senhor nos ajude, no Rio Grande do Norte, a enfrentar o analfabetismo? Dispomos de verbas da aliança para o Progresso destinados à educação. Minha colaboração, disse eu, depende apenas da aceitação do estado do Rio Grande do Norte a umas poucas exigências que faço... (Freire, 2015, p.230)

Freire (2015) vai solicitar que seja realizado um convênio entre o governo do estado e a Universidade Federal de Pernambuco (UFP), bem como nesse convênio deveria estabelecer que a Secretaria de Estado da Educação assumisse a responsabilidade dos gastos de transporte e diárias da equipe que o acompanhasse a Natal e com uma gratificação. No entanto, quanto a ele, Freire respondeu “com relação a mim, o governo do estado pagaria apenas os traslados a Natal, os pernoites e as refeições. Eu já era pago pela universidade para trabalhar os dois horários” (Freire, 2015, p. 230).

A partir daí, depois desse encontro com o secretário, aceitarem as condições solicitadas por Freire, o governador manifestou o desejo que a cidade escolhida fosse Angicos, a cidade natal dele. Haddad (2019) acrescenta que Angicos está localizada a duzentos quilômetros de Natal, que o trabalho lá iniciou com a visita da equipe de alfabetizadores para conhecer a realidade local, fazer levantamento do número de pessoas não escolarizadas, influenciar na participação das aulas e selecionar os temas para trabalhar na alfabetização (Freire, 2015; Haddad, 2019).

Sobre o período de Paulo Freire em Angicos, no Rio Grande do Norte, Carlos Rodrigues Brandão (2006) afirma que Freire e uma equipe de professores nordestinos do Serviço de Extensão Universitária, da UFP, alfabetizaram 300 trabalhadores em 40 dias. Além disso, nesse período foram realizados cursos de formação de coordenadores em boa parte das capitais dos estados brasileiros. Com base na experiência que foi Angicos, em 1963, Freire foi convidado pelo governo do presidente João Goulart para coordenar uma campanha de alfabetização de adultos, porém esse período foi curto, por causa do golpe militar, no qual Paulo Freire foi preso e posteriormente deixou o Brasil, sendo exilado no Chile (Brandão, 2006; Freire, 2015; Ira Shor; Freire, 2021).

Brandão (2006) afirma que, em 1964, pretendia se instalar acima de 20.000 círculos de cultura para alfabetizar mais de 2 milhões de jovens e adultos. Naquele

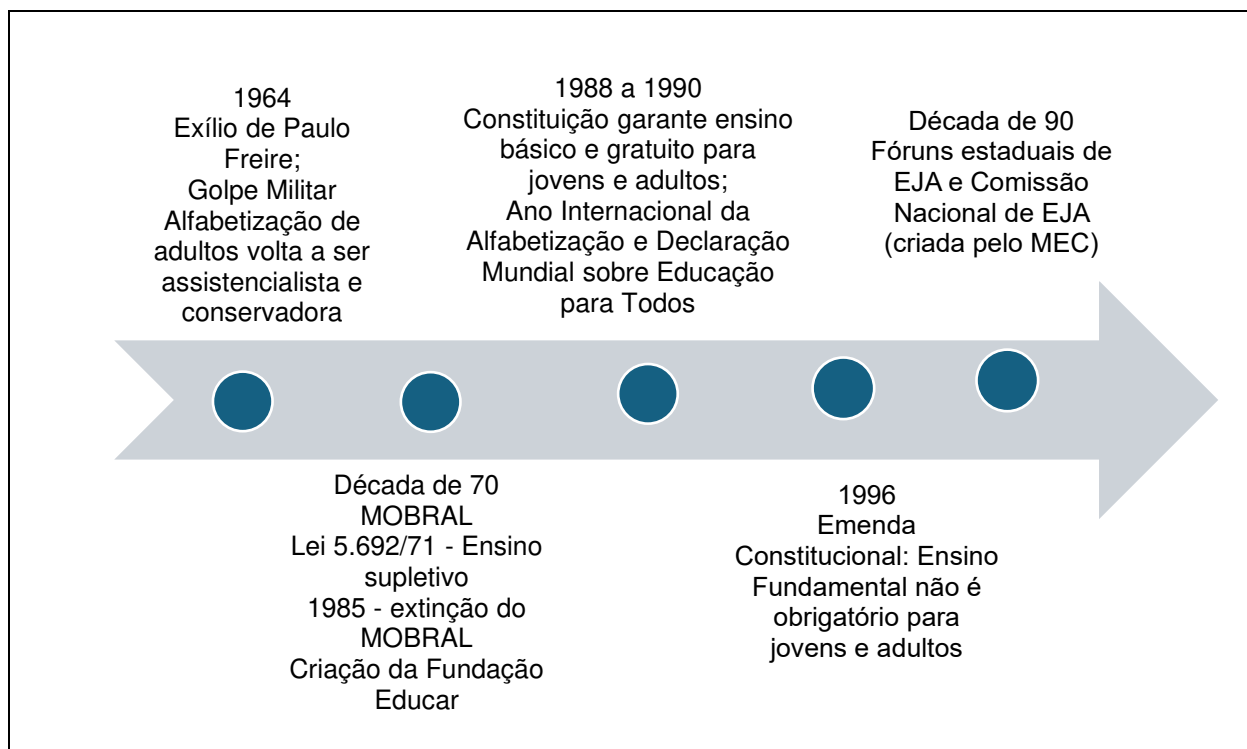
período, Paulo Freire foi convidado para realizar uma campanha nacional de Alfabetização no país. Assim, em 21 de janeiro de 1964 foi instituído através de decreto o Programa Nacional de Alfabetização. Esse referido programa tinha como meta alfabetizar 5 milhões de pessoas, contribuindo para a melhoria da leitura e escrita, bem como ganharia o direito de votar, visto que naquela época a pessoa não escolarizada não tinha direito de votar. Contudo, não foi possível por conta da ditadura militar, esse programa foi denunciado como perigosamente subversivo. De acordo com Brandão (2006), Paulo Freire foi um dos primeiros educadores presos e posteriormente exilado com a família. Nesse período de exílio, Freire foi a diversos países dos cinco continentes e ficou por mais de 16 anos fora do Brasil (Brandão, 2006; Haddad, 2019).

De acordo com Freire, o exílio foi um período de desenvolvimento pedagógico, político e de limites na educação. Tanto que Freire salienta: “não digo que antes de 1964, eu estivesse absolutamente convencido de que a educação poderia ser o instrumento de transformação da sociedade. Mas o golpe de estado colocou está questão com muita clareza, e me ensinou os limites” (Ira Shor; Freire, 2021, p.59). Freire acrescentou que isso não significava que deveria ter golpes de estado para conseguir obter vantagens na educação.

Posteriormente, com o advento da ditadura militar, em 1964, foi implementado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) através da Lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967, buscava prevalecer a concepção Freiriana, mas esvaziava a perspectiva formadora, política e de conscientização da educação popular. Em 1985, o Mobral foi substituído pela Fundação Educar que tinha finalidades específicas de alfabetização, sendo extinta em 1990. E a partir de 1988, com a promulgação da constituição federal tem-se uma nova concepção da EJA. A Constituição de 1988 e a LDB de 1996, constituem um marco para avanços significativos de políticas públicas para a efetivação da EJA (BRASIL, 1996; 2000).

A seguir, na Figura 2, apresentamos alguns dos principais momentos destacados acima sobre a contextualização da EJA:

Figura 2 - Linha do tempo contextualizada da EJA (1964 a 1996)



Fonte: Adaptado pela autora conforme (Brasil, 2000; Haddad; Di Pierro, 2000).

A EJA tem uma trajetória marcada por uma contextualização histórica como política, social e cultural na formação identitária no país. No entanto, enquanto direito a EJA só foi efetivada a partir da década de 90 com a LDB, tornando-se modalidade da educação básica. Entretanto, pode-se observar, na linha do tempo acima, que o ensino fundamental não era obrigatório, bem como os recursos também eram menos em relação as etapas da educação. Nessa lei aponta na seção V, nos artigos 37 e 38 sobre a EJA, no artigo 37 apresenta que a Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade própria; já no artigo 38 acrescenta como os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos (Brasil, 1996).

Ao analisarmos o que representou instituir a EJA como modalidade da educação básica, como posto na LDB de 1996, foi instituída enquanto garantia de direito a quem não teve acesso à educação na idade considerada com “própria”. À luz da LDB/ 1996, Arroyo (2008) ressalta que ao institucionalizar a EJA como modalidade da educação básica, não é viabilizar como ensino fundamental ou médio, porém é apresentá-la como modalidade que avançou com concepções de educação e formação humana, ou seja, é compreender que a EJA deve ser organizada e planejada conforme as singularidades e demandas dos sujeitos.

Gadotti (2013) corrobora ao pontuar que as políticas públicas para combate ao analfabetismo devem ser de investimento, pois o impacto do analfabetismo está “na vida das pessoas, na saúde (mais enfermidades), no trabalho (piores empregos), na educação, e impacta também a sociedade, a participação cidadã, a perda de produtividade e de desenvolvimento social” (Gadotti, 2013, p.21). O referido autor afirma da necessidade de superar a falta de profissionalização da área, as experiências negativas dos(as) estudantes da EJA. Desse modo, acredita-se o quanto é necessário ter investimentos de políticas públicas na formação docente para atuarem na EJA, bem como valorização dos(as) estudantes enquanto sujeitos de direito à educação.

Gadotti (2013) acrescenta que é importante evidenciar sobre o direito a educação em condições de equidade e igualdade para todos e todas, numa perspectiva intercultural, integral e intersetorial. E para isso acontecer, ele destaca que o estado deve formular políticas públicas para educação centradas na cooperação e inclusão. Diante do exposto, precisamos compreender que as políticas públicas para a educação de jovens e adultos devem valorizar a diversidade e pluralidade dos sujeitos que a compõe, porque quem está na EJA também faz parte dos “marginalizados” na sociedade, é a classe trabalhadora, o sujeito da periferia ou do campo, o(a) jovem e adulto negro(a), com ou sem deficiência.

Assim, depois de apresentar esse recorte histórico da constituição da EJA, vamos a seguir abordar sobre o panorama da história da pessoa jovem e adulta com deficiência. Acrescentamos que também será um recorte dos momentos relevantes sobre a constituição da educação inclusiva para pessoas jovens, adultas e idosas com deficiência. Nesse âmbito, salientamos que essa análise contribui significativamente para o desenvolvimento da nossa pesquisa.

2.2 Panorama Histórico da Educação da Pessoa Jovem e Adulta com Deficiência nos Marcos (Inter)nacionais

A história das pessoas com deficiência na humanidade é marcada por injustiças, discriminações e segregações. Quando analisamos desde os primórdios da civilização, pessoas com deficiências eram renegadas, com uma trajetória de

exclusão, pois elas não tinham sequer o direito de viver, já que tinha o culto ao corpo na idade antiga, era comum o extermínio delas, uma vez que não admitia sua condição humana.

Pereira e Saraiva (2017, p.170) salientam que antes da era do cristianismo, como por exemplo, no Antigo Egito, para os médicos “as doenças graves, deficiências físicas ou problemas mentais eram ocasionados por maus espíritos, demônios ou por pecados de vidas anteriores”. Nessa época, acreditavam que as doenças crônicas e deficiências representava impureza ou pecado. E na Grécia havia o culto ao corpo forte e belo, o qual representava saúde, força para luta, e caso alguém não se enquadrasse seria marginalizado, eliminado ou abandonado.

Desse modo, Pereira e Saraiva (2017, p. 172) evidenciam que a partir do Cristianismo, “a pessoa com deficiência passou a ser vista como criatura de Deus, possuidora de alma e não merecedora de castigo, mas de cuidados”. Além disso, passou a ser cuidada pela família e igreja, pois elas eram enclausuradas em casa, sendo escondidas do convívio social. Já na Idade Média (séc. V e XV) a deficiência era associada a maldição, feitiçaria e bruxarias. A prática de sacrificar as crianças acabou, porém as poucas das quais sobreviviam eram separadas das demais, sendo ridicularizadas e desprezadas (Pereira; Saraiva, 2017). Convém salientar que, se apenas na época do Cristianismo as pessoas com deficiência passaram a ser reconhecidas como indivíduos, imaginar que teriam acesso à educação seria algo altamente improvável de ser viabilizado.

Enquanto, no período do Renascimento, entre os séculos XV e XVII, destacou-se pelas descobertas na medicina, naquela época ocorreu alguns passos no atendimento as pessoas com deficiência. Entretanto, não foi possível romper com os preconceitos e ainda prevalecia que essas pessoas eram possuídas por maus espíritos, bruxas etc. Só com o advento do século XIX, que a sociedade compreende a sua responsabilidade com as pessoas com deficiência (Pereira; Saraiva, 2017).

Contudo, no desenrolar dos séculos XIX e início do XX, o mundo vivenciou várias guerras, como a primeira e segunda guerra mundial, no qual influenciou no aumento de pessoas lesadas, corpos com membros amputados, bem como perdas de audição e cegueira. Além disso, com o surgimento do regime totalitarista da Alemanha nazista, o qual desenvolveu o Eugenismo, um programa denominado “vida que não merecia ser vivida”, tendo como alvo principal pessoas com “deficiências

físicas, mentais, doenças crônicas e idades avançadas, resultando no extermínio de mais de 250 mil pessoas” (Pereira; Saraiva, 2017, p.175 *apud* Robert, 1988, p. 191).

Após esse período tenebroso, com o fim da segunda guerra mundial, os países europeus aumentaram a preocupação com a qualidade no tratamento da população, incluído as pessoas com deficiência. Desse modo, programas e políticas assistenciais passaram a atender pobres, idosos, crianças carentes e pessoas com deficiência, principalmente as vítimas da guerra. Já quase no final do séc. XX, vamos ter ações da Organização das Nações Unidas (ONU), como em 09 de dezembro de 1975, a Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência; e, em 1981, foi proclamado o Ano Internacional das Pessoas com Deficiência (Figueira, 2021; Pereira; Saraiva, 2017).

Referente às perspectivas das políticas assistencialistas que, ao longo da história, foram sendo constituídas para atender às pessoas com deficiência, Vygotsky (2021) criticava justamente a posição em que essas políticas colocavam as pessoas com deficiência, envolvendo-as em atividades fragmentadas e separadas das demais pessoas e do convívio social. Diante do exposto, ao analisarmos esse contexto histórico, percebe-se que, no Brasil, a realidade das pessoas com deficiência também foi marcada por controvérsias, discriminações e negações. Durante os períodos colonial, imperial e republicano, alguns programas pontuais relacionados às pessoas com deficiência foram implementados. No entanto, foi apenas com a redemocratização, em 1988, impulsionada pela Constituição Federal e por movimentos mundiais, que começaram a surgir políticas públicas voltadas para essa população, assim como para os sujeitos da EJA, em uma trajetória de histórias que se interligam.

Nesse viés, temos uma dívida histórica com a população indígena e as pessoas que foram escravizadas, pois nesse período sombrio com advento dos “navios negreiros” vindos da África, a forma subumana como a população escravizada era transportada, contribuía para um elevado número de mortes, bem como aparecimento de doenças e deficiências físicas.

Na verdade, Figueira (2021) afirma que as primeiras iniciativas governamentais na área de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, em nosso país, ocorreram no Brasil Imperial. O referido autor publicou o livro intitulado: As pessoas com deficiência na história do Brasil -uma trajetória de silêncios e gritos, apresenta um panorama desde o período colonial aos dias atuais. No entanto, de acordo com esse autor, os

primeiros séculos da história do nosso país, as questões relacionadas as pessoas com deficiência não foram devidamente documentadas, sendo necessário analisar algumas pistas referente “a exclusão dos povos indígenas, do assistencialismo dos jesuítas, os maus-tratos gerando problemas físicos em ‘escravos’⁸ e o fortalecimento da cultura deficiência associada à doença” (Figueira, 2021, p.17).

Destarte, referente aos povos indígenas, Figueira (2021) traz que vários relatos de historiadores e antropólogos registraram muitas práticas de exclusão entre os indígenas. Nessa perspectiva, ele acrescenta:

Quando nascia uma criança com deformidades físicas, era imediatamente rejeitada, acreditando-se que traria maldição para a tribo, dentre outras consequências. Uma das formas de se livrar desses recém-nascidos era abandoná-los nas matas, ou atirá-los de montanhas e, nas mais radicais atitudes, até sacrificá-los em chamados rituais de purificação (Figueira, 2021, p.20).

Ao analisarmos esse contexto, observamos um histórico de negação e extermínio em tribos indígenas, assim como em outras civilizações do passado. Muitas crianças que nasciam com alguma deficiência eram sacrificadas, como mencionado anteriormente. Além disso, aqueles que adquiriam alguma deficiência durante a caça, em guerras ou por acidentes também eram eliminados ou sacrificados, sob a justificativa de poupar o indivíduo de um sofrimento futuro.

Assim, corroborando com Figueira (2021), Correia (2012) apresenta um estudo etnográfico sobre a percepção dos indígenas de uma tribo em relação a pessoa com deficiência na tribo. Ela constata que na tribo tem-se um olhar de que a pessoa com deficiência é incapaz, limitado, infantilizado, e na maioria das vezes, deve ficar em casa, não pode participar das atividades, como por exemplo, a caça, a agricultura, os rituais, além de assumirem uma postura submissa (Correia, 2012).

No entanto, a diferença entre o período colonial e os dias atuais é que, naquela época, as crianças que nasciam com deficiência eram frequentemente desprezadas e, em muitos casos, mortas pelos próprios pais. Contudo, mesmo que práticas como essas de extermínio não são registradas atualmente, a referida autora ratifica que os

⁸ Utilizamos a palavra “escravos” para manter a transcrição na íntegra conforme citação do autor. Entretanto, optamos por falar pessoas que foram escravizadas.

indígenas com deficiência não possuem incentivo para assumir outra postura se não o papel de ser ‘deficiente’⁹, sendo segregados e estigmatizados (Correia, 2012).

Conforme abordado por Figueira (2021) e Correia (2012), além de analisar como eram tratados os casos de deficiência na população indígena, também é possível abordar a situação no período escravocrata. A escravidão no Brasil representou um período sombrio e desumano em nossa história, um capítulo imperdoável em qualquer civilização. No entanto, infelizmente, essas marcas de violência e silenciamento não podem ser apagadas de nossa trajetória histórica.

Naquele período, o país passou a receber pessoas vindas da África em navios que ficaram conhecidos pelo termo “tráfico negreiro”. Esses indivíduos eram oriundos de regiões como Angola, Moçambique, Guiné e Benim e eram enviados principalmente para cidades como Rio de Janeiro, Salvador, Recife e São Luís, antes de serem redistribuídos para outras regiões do país (Figueira, 2021).

Figueira (2021) aponta que havia casos de pessoas com deformidades e deficiências adquiridas, que eram:

Oriundas de castigos físicos, corpos marcados pelos maus-tratos, péssimas acomodações, alimentações precárias, esses africanos eram muitas vezes vítimas de graves doenças, como o raquitismo, de beribéri¹⁰. Outra grave doença que afetou os negros foi a escorbuto (também conhecido como ‘mal de Luanda’), quando os pacientes eram tratados cortando-lhes as ‘carnes podres’, das gengivas ou tocando com álcool canforado. A princípio, acreditava-se que escorbuto fosse infecciosa e contagiosa, mas hoje já se sabe que é uma avitaminose que ocorria por falta de vitamina C, devido à péssima alimentação que eles tinham nos navios negreiros (Figueira, 2021, p.43).

Como podemos observar, os maus-tratos, péssimas condições, tratamento subumanos eram presentes para a população negra naquele período, com isso é possível compreender que havia números alarmantes de pessoas com deficiência, dos quais provavelmente quando eram castigadas poderiam ser mutiladas, açoitadas a ponto de perderem a visão, e inclusive eram exterminadas, pois não teriam utilidades para os senhores escravocratas. De acordo com Figueira (2021), nesse período

⁹ Quando no decorrer do texto aparecer o vocabulário deficiente tem relação com o autor, visto que vamos utilizar Pessoas com Deficiência (PCD).

¹⁰ O beribéri é uma doença nutricional causada pela falta de vitamina B1 (tiamina). Disponível em: <https://www.tuasaude.com/beriberi/>. Acesso em: 02 fev. 2024.

colonial, presume-se que havia pessoas com deficiências congênitas ou adquiridas, das quais eram:

Feridas nas pernas, nas cabeças; mortalidade infantil; doenças de pele; males venéreos, como a sífilis; verminoses variadas; problemas oculares; anemia; febres; chagas; tumores; dores de cabeça; paralisias; cólicas; males do estômago, do coração e dos ossos; mordidas de cobra; insônias, sem contar, é claro, as enfermidades epidêmicas, como varíola e outras. O Brasil foi muitas vezes fustigado por grandes pestes, epidemias, doenças gerais, bexigas, psoríases, tabardilho, câmaras de sangue, tosse e catarro (Figueira, 2021, p.28).

Como citado por Figueira (2021, p.51), no período colonial no Brasil, o que “não faltou foram doenças, epidemias e males incapacitantes”. Ademais, esse autor afirma que entre os séculos XVI e XVII, no país houve casos de doenças mais sérias, das quais provocaram lesões permanentes e de natureza incapacitantes. Nesse período, a população mais pobre ficava abandonada e à mercê de atendimentos improvisados.

Diante desse panorama apresentado, no Brasil Imperial tivemos alguns marcos iniciais na condução para atendimento das pessoas com deficiência, como em 1854, com a fundação na cidade do Rio de Janeiro do Imperial Instituto dos Meninos Cegos através do Decreto Imperial Nº 428, posteriormente em 1890, mudou-se o nome para Instituto Nacional dos Cegos. De acordo com Figueira (2021, p.77), “em 1891, em homenagem a Benjamin Constant, ilustre e atuante ex-professor de Matemática e ex-diretor, por meio de Decreto-Lei nº 1.320, passou-se a chamar Instituto Benjamin Constant (IBC), o nome mantido até os dias atuais”. Em 1857, também no Rio de Janeiro, foi criado o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos e, em 1957, passou a chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), permanecendo até hoje.

Face a tais considerações, o referido autor ressalta que a educação especial pode ser organizada em três períodos distintos: “o nascimento das instituições e entidades, o desenvolvimento de legislações específicas e a era da Inclusão social” (Figueira, 2021, p.69). Entretanto, no Brasil, não podemos ignorar que a deficiência foi historicamente abordada sob as perspectivas religiosa, assistencial e médica. Nesse sentido, Figueira (2021) afirma que a história do país não pode ser dissociada dos processos de exclusão social, abrangendo a marginalização dos povos indígenas, as violências da escravidão, o assistencialismo promovido pelos jesuítas, bem como o pensamento médico e a centralidade dos ambientes hospitalares no país.

Nesse sentido, enquanto fundou-se instituições para surdos e cegos no período imperial, para crianças com deficiência intelectual, o primeiro instituto foi criado em 1932, no estado de Minas Gerais, chamada inicialmente de Sociedade Pestalozzi. Nessa perspectiva, a partir de 1957 aos dias atuais, foi estabelecida campanhas voltadas especificamente para pessoas com deficiência com envolvimento do governo Federal (Figueira, 2021). A seguir, apresentaremos no quadro 1, essas principais Legislações e políticas nacionais.

Quadro 1 - Marco Legal e Políticas Nacionais

Marco Legal (De 1958 a 1986)
Decreto Federal Nº 42.728, de 1958, para a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB), tinha por finalidade promover medidas necessárias à educação e assistência.
Decreto nº 48.252, de 1960, veio a Campanha Nacional de Educação de Cegos (CNEC).
Decreto nº 48.961, de 1960, Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais – CADEME.
Em 1961, as entidades públicas e filantrópicas, como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e Pestalozzi, possibilitaram a inclusão de um capítulo sobre a educação para pessoas com deficiência na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, Título X- da Educação de Excepcionais.
Em 1969, a Emenda Constitucional nº 1, no art. 175, menciona no inciso IV, “lei especial sobre assistência a maternidade, à infância e à adolescência e sobre a educação de excepcionais.”
Na década de 70- surgiria a Emenda Constitucional nº12, nos artigos 175, 176 e 177 estabeleciam, respectivamente sobre a educação de excepcionais.
Em 1973, o então presidente Médici criou o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) para promover, em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento a esses alunos.
Através do decreto 93.481, de 1986, o presidente José Sarney instituiu no Gabinete Civil da Presidência da República a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE).
A partir da década de 1990 e a redemocratização do país
Em 1988, com a redemocratização é promulgada a Constituição Federal Brasileira, no Art. 208, inciso III, prevê o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988).
Na lei 7852, de 1989, estabelecia “normas gerais para o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência e sua efetiva integração social”.
Na Lei 8.069, de 1990, tem-se o surgimento do Estatuto da Criança e do Adolescente, no Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: III- atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1990).
Em 1996, é sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB / Lei 9.394), pelo presidente Fernando Henrique Cardoso. Tendo o Cap. V- referente a Educação Especial, no qual entra como modalidade da educação brasileira e sendo transversal a todos os níveis da educação.
No ano de 2001, o Governo Federal aprovou a Lei 10.172, que dispõe sobre o Plano Nacional de Educação, e estabeleceu período de uma década para que algumas metas sejam atingidas e outras superadas. A Educação Especial foi considerada como uma modalidade de ensino, trazendo como diretriz a plena integração das pessoas com necessidades especiais em todas as áreas da sociedade.
Principais Leis e Decretos (a partir dos anos 2000)
2001 – Resolução MEC CNE/CEB 2 – institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica
2002 – Lei nº 10.436 – Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências
2005 – Programa de Acessibilidade no Ensino Superior (Programa Incluir)

Decreto nº 5.626/05- Regulamenta a Lei 10.436 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS
Decreto nº 6.949/07-Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007
Decreto Nº 6.214/07- Regulamenta o benefício de prestação continuada da assistência social devido à pessoa com deficiência
Decreto Nº 6.571/08- Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado
Decreto Nº 186/08-Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007
2008 – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
2009 – Resolução MEC CNE/CEB 4– Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial
2011 – Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite.
2011 – Decreto 7.611 – Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.
2013 – Parecer CNE/CEB nº 2/2013 - Esse Parecer responde à consulta sobre a possibilidade de aplicação de “terminalidade específica nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio.
2015 – Lei 13.146 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)
2016 – Lei n.º 409 – Dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino

Fonte: Elaborado pelas autoras, de acordo com Figueira (2021) e Portal do MEC- Secretaria de Educação Especial

Diante do panorama apresentado sobre as legislações e políticas desenvolvidas ao longo da história para pessoas com deficiência no Brasil, é possível afirmar que houve avanços significativos, especialmente no âmbito legal, garantindo direitos básicos e fundamentais. No entanto, ao analisarmos o período de 1958 até antes da década de 1990, observamos que as iniciativas voltadas à educação das pessoas com deficiência eram predominantemente baseadas em campanhas específicas para surdos, cegos e pessoas com deficiência intelectual. Essas ações, embora necessárias para impulsionar mudanças no atendimento a esse público, seguiam uma perspectiva filantrópica e assistencialista, sem um enfoque estruturado na inclusão educacional. Conforme discutido na seção anterior, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) também se desenvolveu dentro dessa lógica de campanhas, voltadas para a redução das taxas de analfabetismo no país.

Entretanto, ainda persistem barreiras, tanto arquitetônicas quanto atitudinais, que dificultam a plena convivência dessas pessoas nos diversos espaços sociais. Seguindo essa linha de raciocínio, Figueira (2021) além de nos apresentar algumas legislações no âmbito do nosso país, discorre sobre alguns marcos internacionais dos quais o Brasil foi signatário. Convém salientar que, temos muito tempo de descaso

seja pelo silenciamento, pela exclusão, pelo extermínio. No entanto, o autor evidencia que a partir da década de 1980 despertou uma consciência mundial em relação as pessoas que possuíam algum tipo de deficiência física, sensorial, intelectual.

Além disso, é importante destacar que as pessoas com deficiência passaram a se organizar em grupos e movimentos para terem voz e tomarem consciência de si como cidadãos. Nesse período, em 1981, a Assembleia Geral da ONU aprovou a “Resolução nº 31/123, proclamando o Ano Internacional das Pessoas Deficientes (*International Year for Disabled Persons*)” (Figueira, 2021, p.121). Sobre o Ano Internacional, pode-se considerar um marco importante que mudou a experiência das pessoas com deficiência no mundo. Destarte, a partir desses significativos avanços, a década de 1990 é considerada o marco do surgimento da educação inclusiva e de importantes movimentos internacionais dedicados à discussão e reflexão sobre os impactos sociais na vida das pessoas com deficiência.

Nesse período, definido como a era da ‘inclusão social’, houve avanços importantes na concepção da deficiência, incluindo a superação do modelo médico predominante. No entanto, essa concepção ainda prevalecia durante o período em que as pessoas com deficiência começaram a ser integradas ao convívio social, mas permaneciam segregadas em escolas especiais. À luz da abordagem histórico-cultural de Vygotsky (2021)¹¹, são apresentadas várias críticas sobre como a escola era estruturada para atender às pessoas com deficiência naquele contexto. A separação entre escola especial e escola regular foi amplamente criticada por Vygotsky (2021), uma vez que o modelo educacional seguia os preceitos médicos e terapêuticos para lidar com os(as) educandos(as) com deficiência.

De acordo com Vygotsky (2021), a deficiência não se limita às atividades consideradas comuns, como enxergar, ouvir ou falar, mas está profundamente relacionada ao comportamento social do indivíduo. Para esse teórico, o problema reside no fato de que o(a) educador(a) frequentemente dava ênfase aos fatores biológicos, reduzindo as práticas pedagógicas à correção desses aspectos, sem levar em conta as consequências sociais da deficiência. Ao analisar a crítica do autor,

¹¹ Segundo Prestes e Tunes (2021, p.20), “as palavras e expressões defectologia, criança defectiva, entre outras soam, muitas vezes, estranhas ao falante da língua portuguesa...essas são maneiras usuais, na Rússia, de se referir às crianças com deficiência e à área de estudo de sua educação e de seu desenvolvimento cultural”. As autoras reforçam a importância de manter na íntegra a tradução do livro e destacam que é importante considerar o tempo histórico de Vygotsky. (organizadoras e tradutoras) do livro Problemas da Defectologia de Vygotsky (2021).

percebe-se que essa prática, destacada por ele naquela época, ainda persiste no ambiente escolar contemporâneo.

Vygotsky (2021) argumentava que a função da escola deveria consistir em incluir o(a) estudante com deficiência na vida escolar, criando estratégias para compensar as limitações impostas pela deficiência. Para ele, não eram as consequências ‘fisiológicas’ da deficiência que deveriam ser o foco principal, mas sim os fatores sociais que impediam essas pessoas de conviver plenamente na sociedade, assim como aquelas sem deficiência. Essa perspectiva nos leva a compreender a deficiência com base no modelo social, segundo o qual as barreiras impostas pela sociedade é que dificultam a plena inclusão do sujeito em práticas sociais comuns do seu cotidiano.

Desse modo, Vygotsky (2021) destaca que a compreensão da deficiência se enraizou na ideia de compensação biológica, levando a pedagogia a assumir um caráter médico, reduzindo-se ao desenvolvimento dos sentidos preservados. Para o referido autor, os ‘defeitos’ eram abordados predominantemente do ponto de vista físico, e, a partir disso, toda a pedagogia especial era estruturada. Ele enfatizava que, em primeiro lugar, a escola deveria tratar a pessoa surda ou cega como educando(a) e, somente depois, como alguém com necessidades especiais.

Com base nos pressupostos de Vygotsky (2021), podemos evidenciar que ocorreram significativas mudanças na concepção da deficiência, que deixou de ser compreendida exclusivamente sob o modelo médico para ser analisada também sob a ótica social. Nos anos de 1990 a 2000, passou-se a adotá-la a partir de uma visão biopsicossocial, que considera uma perspectiva biológica, social e individual, pois entende que a deficiência é uma concepção complexa e multidimensional. Essa visão reconhece que, em interação com fatores de saúde, contextuais, ambientais ou pessoais, a deficiência pode impedir a pessoa de participar plenamente do convívio social.

Nesse sentido, Diniz (2012) ressalta que não se trata apenas de abordar a deficiência sob um contexto biomédico, mas de adotar uma perspectiva do modelo social, que busca superar as desigualdades em uma sociedade excludente que oprime as pessoas com deficiência. A autora afirma que ser “deficiente é um estilo de vida, mas não desconsidera o corpo com lesão nem tão pouco iguala nos termos políticos” (Diniz, 2012, p. 10). Em síntese, ela propõe que seja a partir desse marco teórico e político que a deficiência assuma centralidade nas políticas sociais nos

próximos anos, pois, assim como qualquer outro indivíduo, a pessoa com deficiência deve ter seus direitos assegurados. A seguir, apresentaremos alguns marcos nacionais e internacionais sobre a educação inclusiva.

2.2.1 A Educação Inclusiva nos debates (Inter)nacionais

A educação inclusiva é uma discussão recente no âmbito escolar. Quando analisamos o ‘chão’ da escola, ainda encontramos desafios para a efetivação da inclusão, como, por exemplo, a formação da equipe escolar para tornar o ambiente mais inclusivo. Sem mencionar que, ao observamos o espaço físico da maioria das escolas pelo Brasil afora, a infraestrutura apresenta diversas barreiras que impedem a locomoção dos estudantes com deficiência.

Entretanto, falar sobre educação inclusiva não se resume apenas a destacar as questões relacionadas às pessoas com deficiência, mas também envolve todas as pessoas que são discriminadas, seja pela questão étnico-racial, pelas desigualdades sociais ou pelas questões de gênero e sexualidade. Assim, falar de educação inclusiva é compreender que as diferenças fazem parte do ambiente escolar, e é nas diferenças que se constituem as diversidades e pluralidades dos estudantes. Por isso, afirmamos que, para jovens, adultos e idosos, é fundamental dialogar sobre uma educação que seja inclusiva e emancipadora, visando à formação plena desses sujeitos.

Foi na década de 1990, em pleno século XX, que o termo ‘educação inclusiva’ surgiu, marcando um período definido como a era da inclusão social. Esse termo apareceu com o objetivo de incluir todas as pessoas que estão ‘à margem’, ou seja, aquelas que enfrentam os marcadores de exclusão na sociedade, como crianças, jovens e adultos com deficiência, bem como negros, indígenas, mães solas, refugiados, pessoas privadas de liberdade, em situação de rua, LGBTQIA+¹², entre outros grupos. Desse modo, a educação inclusiva surgiu para garantir que todas as pessoas, excluídas ou marginalizadas, tenham direito a uma educação de qualidade, com oportunidades de estarem nos mesmos espaços que as demais.

¹² Definição: Lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, queer, intersexuais, assexuais e mais uma multiplicidade de identidades (LGBTQIA+). Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/lgbtqia.htm>. Acesso em: 20 jun. 2024.

Tratando desse assunto Figueira (2021, p.91) ressalta que “a Educação inclusiva é uma atitude de aceitação das diferenças, não uma simples colocação em sala de aula”. Desse modo, pode-se acrescentar que, para além da aceitação, estão a ética, o acolhimento e a empatia. Para que haja, de fato, uma educação inclusiva, é fundamental que toda a população compreenda que a deficiência, assim como as desigualdades sociais, a discriminação, o preconceito e o racismo, são problemas da sociedade quando estigmatizam e estereotipam o outro. Portanto, para alcançarmos uma educação inclusiva, é necessário que a humanidade reconheça essa responsabilidade como sendo de todos e todas.

Diante do exposto, grandes movimentos mundiais foram realizados a partir de 1990, dos quais influenciaram para compreender e discutir o que seria os princípios fundamentais para uma educação inclusiva. Entre esses movimentos, pode-se destacar a Conferência Mundial sobre Educação para todos (1990); A Declaração de Salamanca (1994); a Convenção de Guatemala (1999). Convém salientar que, em todos esses movimentos, o Brasil foi signatário e, conseqüentemente, foi influenciado nas suas políticas públicas.

A Conferência Mundial sobre Educação Para Todos ocorreu em Jomtien (1990), na Tailândia. Dessa conferência resultou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Naquele momento, o mundo registrava um alto índice de pessoas não escolarizadas e um número elevado de indivíduos fora da escola. Com base nessas questões, a conferência discutiu como princípios fundamentais: universalizar o acesso à educação; atender às necessidades básicas de aprendizagem; garantir equidade de direitos; promover a inclusão e permanência de todos na escola; e transformar os sistemas de ensino. Nessa conferência, foi discutida também a necessidade de a escola adotar medidas que garantissem a igualdade de acesso à educação para as pessoas com deficiência.

A partir das influências dessa conferência, em 1994, ocorreu em Salamanca, na Espanha, a Conferência Mundial sobre Educação Especial, com o objetivo de reconhecer e providenciar a educação para crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais. Dessa conferência, foi proclamada a Declaração de Salamanca, que tinha como princípio de que as escolas de ensino regular deveriam escolarizar todos os alunos juntos, desde as crianças com deficiências até aquelas que vivem nas ruas, as que estão em desvantagem social, e

as que apresentam diferenças linguísticas, étnicas ou culturais (Figueira, 2021; ONU, 1994).

Dessa forma, na Declaração de Salamanca, as nações assumiram o compromisso de assegurar escolas regulares inclusivas, com acolhimento de todas as pessoas e uma pedagogia centrada no estudante. É importante evidenciar que o termo “necessidades educacionais especiais” está relacionado a todas aquelas crianças, jovens ou adultos com alguma deficiência ou dificuldade de aprendizagem, originando o conceito de escola inclusiva, ou, mais precisamente, de educação inclusiva. Para que a escola seja inclusiva, ela deve ter como base o compromisso ético com as diferenças, acolhendo a todos, com suas potencialidades e desafios (ONU, 1994).

Outro princípio fundamental é que todas as crianças devem aprender juntas, reconhecendo as necessidades de todos os estudantes por meio de um currículo apropriado, com estratégias de ensino que envolvam também a parceria com a comunidade. Nessa perspectiva, em relação a jovens e adultos, a Declaração de Salamanca destacava que havia milhões de jovens e adultos com deficiências que ainda não tinham acesso à educação básica, pois, no passado, as crianças com deficiências não tinham acesso à educação. Desse modo, a declaração evidenciava a necessidade de programas de educação de adultos, com um currículo que viabilizasse a transição para o mundo do trabalho e oferecesse perspectivas para o ingresso na educação superior.

Já a Convenção da Guatemala, ocorrida em 1999, tinha como temática a eliminação de todas as formas de discriminação às pessoas com deficiência. No Brasil foi promulgada através do Decreto nº 3956/2001 com a finalidade de afirmar que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais igual as demais pessoas, com princípio de eliminar qualquer forma de discriminação, exclusão ou diferenciação que impeça o outro de exercer seus direitos e liberdades fundamentais (Guatemala, 1999; Mantoan, 2010).

Desse modo, a relevância dessa convenção para a defesa da inclusão, caracterizando a diferenciação como discriminação quando a deficiência é tratada para excluir ou impedir o sujeito com deficiência de seus direitos humanos e fundamentais para seu convívio social. Conforme essa convenção, é permitida a diferenciação quando seu objetivo é garantir direitos, e não negá-los, como, por

exemplo, na oferta de acessibilidade, recursos materiais no Atendimento Educacional Especializado, Libras, entre outros (Guatemala, 1999; Mantoan, 2010).

Para Mantoan (2010), essa convenção representou um avanço significativo na garantia das normas e diretrizes educacionais, não apenas para ofertar o “ensino regular” quando possível, ou seja, não sendo um critério da escolar escolher se quer efetuar a matrícula desse estudante ou não. Inclusive, a escola não pode negar o direito a matrícula a estudantes com deficiência, caso isso ocorra, os responsáveis pelo estudante ou o próprio, poderá acionar o Ministério Público e a escola ser responsabilizada por tal situação (Guatemala, 1999; Mantoan, 2010).

Diante desse panorama acerca dos movimentos mundiais em prol da educação inclusiva, temos na nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, um capítulo intitulado “Capítulo V - Da Educação Especial”, nos artigos 58, 59 e 60, que aborda medidas para garantir o acesso e a permanência dos estudantes com necessidades educacionais específicas. Além disso, a partir do Plano Nacional de Educação, estabelecido pela Lei nº 10.172/2001, foi definido um período de uma década para que algumas metas fossem atingidas e outras superadas em relação à Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Brasil, 1996; 2001).

Assim, nesses capítulos, são discutidas também as formas como os sistemas escolares assegurarão o ensino e a aprendizagem para os estudantes público da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Entretanto, ao analisarmos a realidade do que está posto, ainda há elevados índices de pessoas com deficiência não escolarizadas. Isso significa que, apesar da implementação dessas legislações e dos movimentos internacionais e nacionais, nem sempre essas medidas são cumpridas. Ainda existem significativas exclusões e discriminação, tanto no âmbito educacional quanto no social, para as pessoas com deficiência. Além disso, as políticas públicas instituídas na prática não garantem a total efetivação de uma educação inclusiva para todas as pessoas.

É importante evidenciar que, em 2008, foi instituída a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Além disso, outro avanço significativo foi a implementação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), conhecida popularmente como Estatuto da Pessoa com Deficiência. Esses marcos legais contribuíram significativamente para a luta em prol da educação inclusiva, garantindo o acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação, assim como direitos básicos e fundamentais relacionados à sobrevivência,

saúde, lazer, esporte, inclusão no mundo do trabalho e melhorias na locomoção em espaços públicos. Contudo, mesmo com essas legislações que estabelecem essas garantias, ainda há descaso e discriminação contra pessoas com deficiência, especialmente no que se refere à educação de jovens, adultos e idosos com deficiência (Brasil, 2008; 2015).

Seguindo essa linha de raciocínio, é importante destacar o que as políticas públicas estabelecem como garantias educacionais para os(as) estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) com deficiência. Nesse sentido, Haas (2015), já citada anteriormente, salienta a respeito da educação de jovens e adultos com deficiência, destacando a (in)visibilidade dessa população nas políticas voltadas à Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, mesmo com os avanços registrados na oferta da Educação Básica. A referida autora pontua o significativo aumento de jovens e adultos com deficiência na EJA, conforme apontado pelo Censo Escolar de 2010. Nesse contexto, torna-se necessário um olhar cauteloso sobre como os documentos normativos e orientadores da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva têm sido constituídos. Ressaltamos, entretanto, que o que está determinado pela lei poucas vezes é devidamente cumprido.

Nesse sentido, Haas (2015) apresenta algumas críticas à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, publicada como documento orientador, e também à LDB, especialmente em relação ao artigo 59, inciso II, que aborda a terminalidade específica. Esse dispositivo prevê a terminalidade para estudantes que não atingiram o nível exigido devido a alguma deficiência, bem como aceleração para estudantes com superdotação ou altas habilidades (Brasil, 1996). As críticas da referida autora apontam para o risco de entendimentos equivocados por parte das escolas, bem como para a adoção de práticas pedagógicas empobrecidas que podem ser oferecidas a esses sujeitos. Ela ressalta que, embora o dispositivo permita certificar estudantes com deficiência que não estão na faixa etária considerada 'regular', há o risco de tais práticas comprometerem a qualidade da educação oferecida, reforçando estigmas e desigualdades.

Haas (2015, p. 351) destaca outro desafio: a implementação da garantia da transversalidade da Educação Especial e do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Segundo a autora, na prática, o que ocorre frequentemente é um "recorte e colagem" de um AEE idealizado para estudantes do ensino fundamental e médio, enquanto a EJA permanece à margem na implementação de políticas". Para a autora,

o ideal é que o AEE esteja vinculado ao projeto pedagógico da escola, de modo a ressignificar a experiência de adulto desse sujeito, além de investir em uma diferenciação dos tempos pedagógicos para a EJA, criando alternativas para a oferta do AEE. Desse modo, na opinião de Haas (2015, p.352) “cabe às gestões escolares repensarem esse atendimento para atender às especificidades desse público, ao invés de insistir no discurso de que o público não está adequado à proposta do Atendimento Educacional Especializado”.

Essa ‘(in)visibilidade’ desses estudantes na legislação, contribui para a permanência de ‘cunho compensatório’ para jovens e adultos com deficiência (Haas, 2015, p.353). As políticas públicas para a EJA ainda são frágeis, assim como para a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Desse modo, Haas (2015) discorre que em ambas traz o princípio da ‘aprendizagem ao longo da vida’, ou seja, que todas as pessoas têm o direito de aprender em qualquer fase da vida, seja quando criança, adulto ou idoso, sem ser discriminado por isso. E isso deve ser uma garantia de políticas públicas, como uma forma de corrigir uma dívida histórica de exclusão para os sujeitos da EJA e com deficiência.

Diante desse panorama apresentado, pode-se afirmar que a escolarização de jovens e adultos com deficiência não tem prevalecido nas políticas públicas educacionais. Para Haas (2015), esse silenciamento de estudantes da EJA com deficiência mantém esses(as) jovens e adultos na invisibilidade, exclusão, segregação das garantias e direitos educacionais. Corroborando com as ideias expostas pela autora, acredita-se que eles(as) são tão ‘marginalizados(as)’ e ‘silenciados(as)’ que há uma parcela ínfima desses(as) estudantes na educação básica.

Tratando desse assunto, Ferreira (2009a) traz discussões importantes sobre os impactos da discriminação na vida das pessoas com deficiência, desde o impedimento de viver em sociedade como no processo de escolarização. No entanto, diferente de Haas (2015), a referida autora acrescenta que a legislação brasileira é avançada nas garantias de direito à educação, que a rede de ensino vem mudando sua política em matricular e aceitar os(as) alunos(as) com deficiência. Contudo, Ferreira (2009a) chama a atenção para o fato de que falta esclarecimento sobre concepção a inclusão nos espaços escolares, de maneira que enfatizem conhecimentos relevantes sobre direitos humanos e os direitos das pessoas com deficiência.

Ferreira (2009a, p.50) argumenta que “o combate à discriminação de pessoas com deficiência no espaço escolar só será possível através de ações pedagógicas

participativas que privilegiem as vozes daqueles que as experienciam: os próprios estudantes e suas famílias”. Para a referida autora, essas ações pedagógicas devem conscientizar a comunidade escolar para uma cultura da educação inclusiva. Em contraponto à perspectiva de Ferreira (2009a), não se pode atribuir exclusivamente à equipe escolar a responsabilidade pela efetivação da inclusão na sala de aula. Apesar das garantias legais existentes, observa-se a ausência de políticas de Estado consistentes, sendo muitas vezes substituídas por políticas de governo, além da precarização da docência. É imprescindível que haja maior investimento e valorização da carreira docente, de forma a contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem de todos(as) os(as) estudantes, com deficiência ou não.

Já em relação aos(as) jovens e adultos com deficiência, Mantoan (2010) assinala que, quando esse(a) jovem ultrapassar a idade limite para a matrícula escolar, é fundamental que lhe seja garantido o acesso à EJA. Entretanto, sabe-se que esse acesso ainda é restrito, uma vez que, geralmente, a EJA é ofertada no turno noturno, o que pode dificultar a locomoção desse(a) jovem ou adulto à escola. Soma-se a isso a questão do AEE, que é oferecido no turno oposto. Na maioria das vezes, o(a) estudante da EJA dispõe apenas daquele horário para frequentar a escola. Quando o(a) estudante é uma pessoa com deficiência, pode haver a necessidade de auxílio de um(a) responsável para acompanhá-lo(a), entre outras demandas.

Nesse sentido, é essencial que o AEE, pensado para a EJA, respeite o tempo e o espaço dos(as) alunos(as), atendendo às suas especificidades de forma adequada. Pode-se levantar outro questionamento, conforme já apontado por Haas (2015), acerca das limitações existentes na oferta do AEE para estudantes da EJA. Principalmente, por esse AEE muitas vezes se constituir como um recorte do que é ofertado aos(às) estudantes do ensino fundamental ou médio, contribuindo para a segregação e a invisibilidade dos(as) sujeitos da EJA com deficiência.

Mantoan (2003; 2010) também acrescenta que a educação na escola ainda prevalece um caráter excludente, segregador e conservador, por isso precisa romper com as barreiras tanto físicas com atitudinais (estigmas, estereótipos, discriminações), para que de fato tenha a inclusão. A inclusão envolve conviver e estar com o outro, reconhecer e valorizar as diferenças. Já a exclusão escolar está nas mais diversas e perversas maneiras, quando ‘marginaliza’ as diferenças no processo educacional. Assim, Mantoan afirma:

Em uma palavra, a reviravolta da inclusão exige, em nível institucional, a extinção das categorizações e das oposições excludentes – iguais/diferentes, normais/deficientes. Em nível pessoal, implica em que busquemos articulação, flexibilidade, interdependência entre essas dicotomias que se conflitavam nos nossos pensamentos, ações, sentimentos. A proposta escolar inclusiva difere muito daquela que é típica das escolas tradicionais, em que ainda atuamos e em que fomos formados para ensinar (Mantoan, 2010, p.5).

Corroborando com o posicionamento da autora, realmente a inclusão escolar não coaduna com uma visão tradicional da escola, a qual segregava os estudantes entre os bons e ruins, essa dicotomia para rotular qual seria o perfil ideal para compor a sala de aula não dialoga com a diversidade do ambiente escolar e da sociedade. Para Mantoan (2010, p.08), “a inclusão revela a crise escolar, desnuda a fixidez da identidade institucional, abala a identidade dos professores e ressignifica a identidade do aluno”. Essa crise é reflexo do descaso com as políticas públicas na garantia do acesso e permanência, no compromisso ético e profissional dos(as) docentes e demais profissionais da educação para atuarem.

De fato, ainda precisamos avançar muito para termos uma educação para todas as pessoas, como está colocada nas legislações. Entretanto, Mantoan (2003; 2010) aborda que para termos uma escola próxima ao qual queremos, é necessário que os investimentos para educação brasileira não repitam o passado e reconheçam as diferenças na escola. E para isso acontecer, a autora sugere que é preciso romper com o que torna a “nossas escolas injusta, discriminadoras e excludentes”, sem que isso aconteça, será impossível ter uma escola das ‘diferenças’ (Mantoan, 2010, p.15).

Desse modo, no que concerne à inclusão de pessoas com deficiência, é possível relacionar, com base em Vygotsky (2021), suas críticas pertinentes à perspectiva da educação especial da época, que não dialogava com os fundamentos da educação social. Vygotsky (2021) esclarece que, na escola, a preocupação recaía sobre as consequências físicas da deficiência, adotando uma visão da pedagogia centrada no tratamento e na terapêutica, em detrimento das questões sociais provocadas pela exclusão. Nesse sentido, o referido autor destaca que:

O importante não é que o cego veja as letras, mas que saiba ler. O importante é que leia, exatamente, do mesmo modo que lemos e que seja ensinado como uma criança normal. O importante é que o cego saiba escrever e não apenas mover a caneta pelo papel. Se ele aprende a escrever marcando o papel com uma porção, estamos, novamente, diante do mesmo princípio e diante de um fenômeno praticamente idêntico (Vygotsky, 2021, p.34)

Conforme a análise de Vygotsky (2021), não se trata de desprezar a condição da pessoa com deficiência, mas sim de valorizar o processo de aprendizagem desse sujeito. Ou seja, a escola deve proporcionar ao(à) estudante com deficiência as mesmas oportunidades de aprendizagem ofertadas ao(à) estudante sem deficiência. Para Vygotsky (2021), a escola pode e deve compreender a pessoa com deficiência sob o mesmo enfoque pedagógico que aplica à pessoa sem deficiência, considerando o ponto de vista da práxis pedagógica. Nesse sentido, o(a) professor(a) assume o papel fundamental de organizar a aprendizagem do(a) educando(a), contribuindo, assim, para o seu processo de desenvolvimento.

De acordo com Vygotsky (2021), não se nega a condição da pessoa cega, surda ou com deficiência intelectual, mas é preciso uma revisão da 'pedagogia especial' que lhes é aplicada na escola. O referido autor destaca que a prática pedagógica dessa pedagogia especial deve estar diluída a educação comum, de modo geral para todos(as) estudantes. E, para que isso aconteça, é necessário que a escola contribua para o desenvolvimento social dos(as) estudantes. Essa relação se estabelece por meio da interação do sujeito com as práticas sociais.

Diante do exposto, Correia (2013) enfatiza que, para Vygotsky, o desenvolvimento humano ocorre a partir das relações estabelecidas entre a história individual e social. Para o indivíduo se humanizar, é necessário que cresça em um ambiente social e de interação com outras pessoas. De acordo com a autora, Vygotsky destaca que o desenvolvimento do sujeito está intimamente ligado ao meio social, considerando que esse processo não desconsidera fatores biológicos nem sociais, mas reconhece que ambos exercem influência recíproca. Essa perspectiva permite compreender a deficiência como um fator social, e não exclusivamente orgânico ou físico (Correia, 2013).

Correia (2013) aponta que a abordagem da teoria histórico-cultural de Vygotsky são princípios e eixos norteadores para entendimento da inclusão compreensiva na sua pesquisa. A referida autora acrescenta que o conceito de inclusão compreensiva surgiu a partir da sua própria inquietação diante da formação de professores, que de modo geral, a maioria dos(as) docentes sofrem por não conseguir incluir seus(as) alunos(as) (Correia, 2012; 2013; 2021). Essas reflexões postas pela autora ainda são vivenciadas na maioria das escolas, e quando trazemos esses desafios para a

formação docente inicial nos cursos de licenciatura, esses questionamentos desnudam a realidade da sala de aula e a práxis docente. Sendo um questionamento que fazemos nesta pesquisa no curso de LCA.

Para Correia (2013), à luz da teoria histórico-cultural, é possível reduzir barreiras, diferenças e preconceitos enfrentados pelas pessoas com deficiência, proporcionando um entendimento mais amplo sobre quem são essas pessoas e quais são as suas potencialidades. A autora destaca que a abordagem da teoria histórico-cultural de Vygotsky se constitui em princípios e eixos norteadores para o entendimento da inclusão compreensiva em sua pesquisa.

Essas reflexões apontadas pela autora continuam presentes na realidade de muitas escolas e, quando transportadas para o contexto da formação docente inicial nos cursos de licenciatura, revelam os desafios concretos da sala de aula e da práxis docente através dos estágios supervisionados. Nesse sentido, tais questionamentos também são explorados nesta pesquisa no âmbito da formação docente dos(as) licenciandos(as) de Ciências Agrárias. De acordo com Correia (2013), o conceito de inclusão compreensiva traz à tona a mediação entre o ideal e o real, no qual a partir de práticas inclusivas também estar acontecendo inclusão, e quando essas práticas passam a fazer parte do processo do dia a dia das pessoas, pode-se afirmar que acontece inclusão.

Nesse sentido, a referida autora aborda como podem ser concebidas as práticas de inclusão: “a inclusão ocorre na sociedade à medida que as pessoas convivem com a pessoa com deficiência” (Correia, 2021, p. 315). Dessa forma, a pessoa com deficiência pode incluir-se ao convívio social sem ser excluída ou discriminada por barreiras arquitetônicas, de comunicação, sociais ou atitudinais. Correia (2021) ressalta que essa convivência acontece no cotidiano por meio da cooperação e da formação sócio-educativa, uma vez que, à medida que a sociedade convive com a pessoa com deficiência, a inclusão se concretiza. Para que isso ocorra, a autora enfatiza que é necessário se humanizar no sentido mais amplo do termo: compreender a diversidade, praticar a empatia e a ética com o outro, além de reconhecer que todas as pessoas têm suas peculiaridades e diferenças.

Para construirmos uma sociedade com práticas inclusivas é importante discutirmos a ‘inclusão compreensiva’, como já mencionado acima (Correia, 2012; 2013; 2021). Essa abordagem pode ser definida como práticas inclusivas que se fundamentam na convivência social, familiar, escolar e econômica, compreendendo

que os desafios enfrentados pela pessoa com deficiência não são apenas um ‘problema’ individual, mas uma responsabilidade de toda a sociedade.

Correia e Costa (2020, p.239) acrescentam que na ‘inclusão compreensiva’ é preciso ter como suporte ‘os modos de conviver’ através do “fortalecimento das relações afetivas, políticas, de solidariedade e de cooperação”. Então, é perceber que os modos de convivência exigem do outro a alteridade, a empatia, a ética e o compromisso com as diferenças e diversidades, seja no ambiente escolar, no trabalho, no vínculo familiar, em todos os espaços. Nesse sentido, entende-se que:

A inclusão compreensiva remete a práticas mais democrática, uma vez que não nega as limitações das pessoas com deficiência, mas busca compensá-las ou corrigi-las a partir de mudanças nas estruturas sociais, familiares e econômicas que permitirão que se tomem decisões que ajustem os problemas e ambientes específicos próprios a cada situação. A partir da análise dessas práticas de inclusão é que se estabelecem os modos de coMvivência. Estes são determinados pelo olhar que se tem em relação à pessoa com deficiência. A ação que ela executa é gerada pela interação com os parceiros, assim, a coMvivência é fonte de ação (Correia; Costa, 2020, p.240).

Diante do exposto, foi importante analisarmos essa concepção e toda contextualização histórica apresentada no decorrer desse estudo, como o conceito de deficiência foi cunhado ao longo da história, desde o aspecto religioso, médico e o social. Nesse sentido, na opinião de Correia e Costa (2020, p.249), para “a inclusão se efetivar, é necessário viver junto com todas as pessoas, independente de suas necessidades e potencialidades”. Desse modo, viver junto perpassa pelo que Correia (2012, 2013, 2021) define como inclusão compreensiva, a qual acontece através do movimento-ação da ‘coMvivência’, quando as práticas cotidianas da pessoa com deficiência possibilitam a sua convivência política, pessoal, social e profissional com o outro.

Diante desse panorama, podemos afirmar que os desafios enfrentados pela Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e pela EJA se convergem, pois ambas compartilham dificuldades relacionadas às políticas públicas, à formação docente e à inclusão. Para o indivíduo da EJA com deficiência, esses desafios se ampliam ainda mais, uma vez que, os estigmas relacionados à infantilização do jovem ou adulto com deficiência representam uma barreira significativa em seu processo de escolarização. Além disso, a oferta da EJA ocorre predominantemente no período noturno,

dificultando o acesso; o AEE, quando disponível, é frequentemente estruturado de forma inadequada, seguindo modelos voltados às etapas do ensino fundamental e ensino médio da Educação Básica; entre outros entraves. A seguir será apresentado o panorama atual da EJA e da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

2.2.2 Panorama nacional atual: a EJA e a Educação Inclusiva

Nesta seção, apresentamos dados estatísticos sobre o panorama atual dos(as) estudantes jovens e adultos com deficiência. Além disso, desenvolvemos uma análise crítica e reflexiva sobre os desafios enfrentados por esses sujeitos em relação ao acesso e à permanência na educação, considerando também as políticas públicas existentes. Abordamos ainda as condicionantes das estruturas sociais que contribuem para a ausência de políticas mais eficientes e assertivas na condução da EJA no país.

Assim, iniciamos destacando que o Brasil possui uma população estimada em mais de 18 milhões de pessoas que apresentam algum tipo de deficiência (IBGE, 2023). Nessa perspectiva, os índices de analfabetismo e a questão da pessoa com deficiência refletem marcadores sociais que envolvem atravessamentos de classe social, etnia, gênero, localização geográfica, entre outros. A pesquisa realizada pelo IBGE (2023) aponta que há mais mulheres com deficiência do que homens, além de maior incidência entre pessoas autodeclaradas pretas, seguidas por pardas e, por último, brancas. Ademais, em termos de distribuição geográfica, destacou-se uma prevalência no Nordeste, que concentra mais de cinco milhões de pessoas com deficiência, enquanto as demais regiões apresentam índices menores. Cabe ressaltar também que a taxa de analfabetismo é significativamente maior no Nordeste em comparação com outras regiões do país (IBGE, 2023).

No Brasil, a taxa de analfabetismo é de aproximadamente 6% para jovens com 15 anos ou mais. No entanto, para pessoas com deficiência, essa taxa aumenta significativamente, alcançando 19,5%. Conforme mencionado anteriormente, a região Nordeste registrou mais de 31% das pessoas com deficiência no quesito taxa de analfabetismo, destacando-se como a maior entre as regiões do país. Os índices nas demais regiões foram: 21% no Norte, 15,5% no Centro-Oeste, 13,1% no Sudeste e 12,7% no Sul (IBGE, 2023).

Outro dado importante apontado no levantamento é que apenas 25,6% das pessoas com deficiência concluíram o ensino médio em 2023. A maior parte da população com deficiência, com 25 anos ou mais, não completou sequer a educação básica, sendo mais de 63% sem instrução ou com o ensino fundamental incompleto. Em relação ao ensino superior, apenas 7% das pessoas com deficiência concluíram esse nível de escolaridade, em contraste com mais de 20% entre as pessoas sem deficiência (IBGE, 2023).

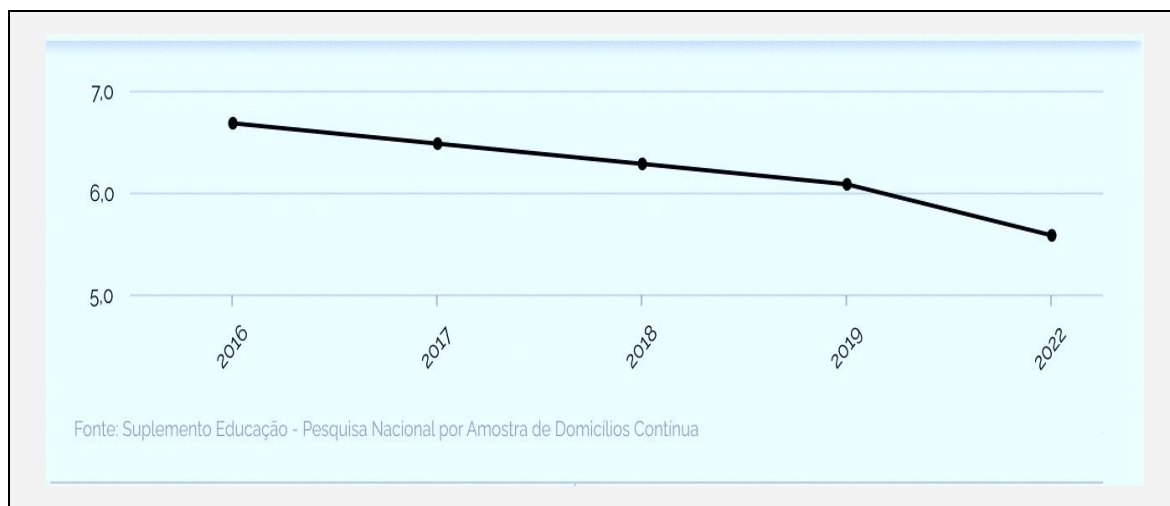
No quesito escolarização, percebe-se que os índices são menores para jovens, adultos e idosos com deficiência. Enquanto mais de 95% das crianças com deficiência, na faixa etária de 6 a 14 anos, frequentavam a escola, essa taxa era de 99% para crianças sem deficiência. Já entre os jovens com deficiência, na faixa etária de 15 a 17 anos, a taxa de escolarização foi de 84,5%, inferior aos mais de 90% registrados para jovens sem deficiência (IBGE, 2023).

No entanto, ao considerar a faixa etária entre 18 e 24 anos, observa-se uma queda acentuada na taxa de escolarização. Para pessoas com deficiência, essa taxa foi de apenas 24%, enquanto para pessoas sem deficiência diminuiu de 90% para 31%. Apesar da redução em ambos os casos, a escolarização dos jovens com deficiência permanece significativamente menor. Esses dados evidenciam a insuficiência da escolarização, especialmente para os grupos que compõem a EJA e a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. No que se refere ao mundo do trabalho, estima-se que mais de 12 milhões de pessoas com deficiência não estão economicamente ativas. Apenas cerca de 5 milhões dessa população estão economicamente ativas, demonstrando as barreiras ainda existentes para a inclusão social e profissional desse grupo (IBGE, 2023).

Sobre a taxa de analfabetismo no Brasil, observou-se uma queda entre os anos de 2019 e 2022, atingindo pouco mais de 5% da população com idade a partir de 15 anos sem alfabetização. Esse percentual equivale a 9,6 milhões de pessoas, conforme apresentado pela PNAD Contínua de 2023, divulgada pelo IBGE (IBGE, 2023).

A seguir, destacamos, no Gráfico 1, dados apresentados pela pesquisa do IBGE (2023).

Gráfico 1- Taxa de analfabetismo de 2016 a 2022



Fonte: conforme PNAD Contínua / IBGE (2023)

O que se observa no gráfico divulgado pela PNAD Contínua/IBGE (2023) é uma significativa queda na taxa de analfabetismo no país. Em 2016, a taxa era de aproximadamente 7%, mantendo-se estável nos anos de 2017 e 2018, apresentando uma redução para cerca de 6% em 2019 e atingindo quase 5% em 2022. Entretanto, o Brasil ainda enfrenta os impactos do período da pandemia de COVID-19, que introduziu o ensino remoto. Esses desafios evidenciaram desigualdades educacionais alarmantes, especialmente para pessoas jovens, adultas e idosas, além de pessoas com deficiência (IBGE, 2023).

Diante deste panorama, foi realizada uma análise dos resultados do Censo Escolar de 2022 e 2023. De acordo com o Censo Escolar de 2022, foram registradas mais de 47 milhões de matrículas nas 178,3 mil escolas de educação básica no Brasil, destacando-se um crescimento superior a 1,5% em relação ao ano de 2021. Entre as causas apontadas para esse aumento está a expansão da rede privada de ensino. (Brasil, 2023).

No que concerne ao número de matrículas na EJA, constatou-se uma redução entre os anos de 2018 e 2022, chegando a quase 2,8 milhões em 2022. Em relação ao número de matrículas na educação especial, observou-se um total de 1,5 milhão, com um aumento de mais de 29% em comparação a 2018. No entanto, os dados consideraram apenas a faixa etária de 4 a 17 anos, não apresentando informações sobre a população com deficiência acima dessa faixa etária. O Censo descreve que os(as) alunos(as) da educação especial são aqueles(as) com deficiência, TGD e altas

habilidades/superdotação, que podem estar matriculados(as) tanto em classes comuns quanto em classes especiais (Brasil, 2023).

Diante desse panorama apresentado, observa-se uma significativa redução no número de matrícula na EJA entre os anos de 2018 e 2022, no setor público e privado, com um número estimado em 771.560 matrículas a menos que nos anos anteriores, e essa redução prevaleceu nas redes: Federal, Estadual e Municipal (Brasil, 2023).

Ao analisarmos os acontecimentos entre os anos de 2017 e 2022, constatamos retrocessos na educação brasileira, marcados por cortes orçamentários decorrentes da Emenda¹³ Constitucional do Teto de Gastos (EC 95/2016), a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), em 2019, tensões políticas, fechamento de escolas voltadas para a EJA, além do impacto causado pela pandemia de COVID-19.

Sobre a extinção da SECADI, Brito (2021) destacou que o encerramento dessa secretaria afetou não apenas as políticas de inclusão educacional, mas também a modalidade da EJA. Isso se deve ao fato de que a SECADI tinha como princípio fundamental o fortalecimento da atenção a grupos historicamente excluídos da escolarização. Segundo Brito, “as políticas dessa pasta deveriam considerar a diversidade em suas múltiplas formas: geracional, de raça, cor, etnia, gênero, orientação sexual, deficiências e outras” (Brito, 2021, p.70). Além das demais modalidades da educação, a extinção dessa secretaria impactou diretamente as demandas da EJA, pois o fechamento de escolas e a evasão escolar, entre outros fatores, representam retrocessos decorrentes das políticas neoliberais e mercadológicas na educação.

Outro ponto debatido pela autora, nesse cenário de retrocessos e desmontes da EJA, foi o fechamento de turmas nas redes municipais e estaduais, justificando-se pela ausência de demanda de matrículas. Sabe-se que, ao longo de nossa história, a taxa de analfabetismo de jovens e adultos no país sempre foi elevada, o que não justifica tal ação mencionada. Desse modo, ao analisarmos a redução do número de

¹³ A Emenda Constitucional 95/2016, limitou por 20 anos os gastos públicos. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências (Brasil, 2016). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm. Acesso em: 08 jun. 2023.

matrículas entre 2018 e 2022, percebe-se o impacto de todos esses descasos e do desmonte da EJA e da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

Além de todas essas questões, estavam em debate a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Novo Ensino Médio, tanto que havia a discussão sobre o ‘não’ lugar da EJA e da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva na BNCC, e das outras modalidades. Podemos apontar alguns movimentos liderados pelos Fóruns nacionais da EJA, a qual buscavam respostas sobre como estaria exposta a educação de adultos nessa base (Brasil, 2017; 2021).

Desse modo, em 2021, foi instituída a Resolução nº 01/2021, que estabelece as diretrizes operacionais para a EJA nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA), à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e à EJA a distância, limitada a, no máximo, 80% da carga horária total. A discussão sobre esse alinhamento da EJA à BNCC foi amplamente questionada pelos fóruns no Brasil, sendo analisada como uma política de retrocesso, especialmente diante dos cortes e fechamentos de escolas. Isso porque a Resolução nº 01/2021 permite uma carga horária adicional para que a EJA seja ofertada na modalidade EAD, o que contribui para a eliminação do ensino presencial e, conseqüentemente, para o fechamento de escolas (Brasil, 2017; 2021).

Nessa perspectiva, para Ireland (2016), a EJA é a modalidade da educação básica que enfrenta os maiores desafios para se consolidar como parte integral do direito à educação, especialmente no que se refere ao princípio da educação ao longo da vida e ao direito humano fundamental à educação. Entre esses desafios, o autor destaca a falta de uma carreira estruturada para os educadores dessa modalidade; a inexistência de um mercado de trabalho adequado para jovens e adultos; o escasso investimento nas universidades para a formação e pesquisa na EJA; o fato de o espaço escolar para a EJA ser concebido para crianças, não atendendo às necessidades de jovens e adultos trabalhadores. Além disso, os recursos e investimentos em políticas públicas serem inferiores aos destinados às demais etapas da educação básica (Dantas, 2012; Ireland, 2016; Ventura 2012).

Nesse contexto, Ireland (2016, p. 216) assinala que “a EJA é claramente uma modalidade discriminada”. Inclusive, essa disparidade e o descaso se intensificam quando o sujeito da EJA tem deficiência. Esse questionamento levantado pelo autor remete à nossa pesquisa, que aborda a falta de formação docente inicial para atuar com estudantes com deficiência na EJA.

Corroborando com Ireland (2016) em relação ao descaso das políticas públicas, à formação de professores para atuar na EJA e ao escasso investimento nas universidades no que se refere à EJA, Ventura (2012) destaca a falta de reconhecimento da EJA nas universidades, especialmente na formação de professores nos cursos de licenciatura, além da escassez de produções acadêmicas que abordem as demandas epistemológicas da EJA enquanto campo de estudo, pesquisa e produção de conhecimento.

Para Ventura (2012), a EJA também ocupa um lugar ‘marginalizado’ no âmbito educacional, o que está associado à ausência de conhecimentos específicos sobre a EJA, que são necessários para viabilizar essa modalidade como um campo de conhecimento próprio, com suas especificidades e a diversidade de sujeitos que a compõem. Além disso, a autora tece críticas ao descaso com a formação docente para atuar na EJA nos cursos de licenciatura.

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, Dantas (2012) também enfatiza que a EJA sempre ocupou uma posição marginal, ora por ser concebida como ensino supletivo, ora como educação compensatória para suprir carências de escolarização. A referida autora ressalta que a formação docente não é direcionada para as especificidades da EJA, tanto na formação inicial quanto na continuada. Outro ponto evidenciado é a ausência de disciplinas relacionadas à EJA nos cursos de licenciatura (Dantas, 2012; Ventura 2012).

Ireland (2016) acrescenta mais algumas informações quanto ao descaso da EJA. Para esse autor, no quesito invisibilidade que os sujeitos da EJA ocupam, ainda há os que são mais invisíveis: como as pessoas com deficiência; em situação de privação e restrição de liberdade; e as pessoas idosas. Contribuindo para tornar esses grupos os mais marginalizados e vulneráveis. De acordo com Ireland (2016, p. 218), existem pessoas com deficiência que nunca frequentaram a escola, sendo necessário “políticas públicas e práticas de proteção e de garantia de direitos humanos para esse segmento da população”. Isso revela exatamente a discussão mencionada anteriormente sobre a taxa de analfabetismo e a escolarização das pessoas com deficiência, pois, para jovens e adultos com deficiência, o acesso e a permanência na escola ainda são insuficientes. Isso ocorre tanto pela questão discutida pelo autor em relação às políticas públicas como pelo descaso dos sistemas em garantir esse direito, visto que, na prática, as legislações específicas ainda carecem de fiscalização e de investimentos para a efetivação dessas políticas.

Isso nos mostra que não é a matrícula que garantirá a inclusão dos sujeitos da EJA com deficiência. Brito (2021) argumenta que não é o número de matrículas nem a inserção desses sujeitos na sala de aula que caracteriza a inclusão. Para que a inclusão seja de fato garantida, é importante que a escola tenha compromisso com o processo educativo desses educandos, com investimentos para assegurar a aprendizagem, “respeitando aqui o tempo, o ritmo e o modo com o qual cada pessoa aprende” (Brito, 2021, p. 68). Esse posicionamento da autora reflete exatamente o que discutimos em relação ao acesso e à permanência dos sujeitos da EJA com deficiência, pois garantir apenas o acesso não é suficiente para contribuir com a permanência desses estudantes. A escola idealizada para a EJA deve adotar uma concepção de currículo próprio, valorizar as experiências dos estudantes e respeitar o tempo e o espaço de cada um.

Na tabela a seguir, pode-se observar o aumento nas matrículas na educação especial, com um crescimento significativo de mais de 346.518 matrículas em todo o Brasil no ano de 2022. Contudo, na EJA, esse número apresentou algumas oscilações, o que evidencia que, no que se refere à escolarização das pessoas com deficiência na EJA, esse número ainda é insuficiente. Isso é evidente, considerando que, como mencionado acima, há mais de 18 milhões de pessoas com deficiência no país (Brasil, 2023). Assim, abaixo, apresentamos a Tabela 1, que traz informações sobre o número de matrículas na modalidade da Educação Especial, conforme o Censo Escolar de 2022.

Tabela 1 - Número de matrículas na educação especial

TABELA M9

NÚMERO DE MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL POR ETAPA DE ENSINO, SEGUNDO O ANO - 2018-2022

Ano	Etapa de Ensino					
	Total	Educ. inf.	Ens. fund.	Ens. méd.	Prof. con/sub	EJA
2018	1.181.276	91.394	837.993	116.287	5.313	130.289
2019	1.250.967	107.955	885.761	126.029	4.784	126.438
2020	1.308.900	110.738	911.506	148.513	6.206	131.937
2021	1.350.921	114.758	928.359	173.935	6.019	127.850
2022	1.527.794	183.510	1.001.139	204.233	8.830	130.082

Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar (Brasil, Inep, 2022c).

Fonte: Com base no Censo Escolar (Brasil. Inep, 2023)

Quanto à organização da tabela, as etapas de ensino incluem: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Profissionalizante Concomitante e Subsequente, e, por fim, Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ao analisarmos a

tabela acima, em relação ao número de matrículas na EJA, é possível observar algumas oscilações. Por exemplo, em 2018, o número de matrículas foi maior do que em 2022; em 2020, superou os demais anos; e, por fim, em 2022, o número de matrículas só foi superior aos dos anos de 2019 e 2021.

Quanto ao ano de 2023, os resultados do Censo Escolar da Educação Básica estão descritos na Portaria nº 2.165/2023, divulgada pelo MEC. Esses resultados referem-se às matrículas em creche, pré-escola, ensino fundamental, ensino médio (médio integrado e normal) e na EJA. O total de matrículas foi de 35.097.040, um índice inferior ao de 2022, que registrou 47 milhões, representando quase 12 milhões a menos em 2023. A seguir, apresenta-se a Tabela 2, com os dados referentes às matrículas na EJA (Brasil, 2023).

Tabela 2 - Número de matrículas na EJA / 2023

BRASIL		BAHIA		SALVADOR		SENHOR DO BONFIM	
EJA PRESENCIAL		EJA PRESENCIAL		EJA PRESENCIAL		EJA PRESENCIAL	
FUNDAMENTAL	MÉDIO	FUNDAMENTAL	MÉDIO	FUNDAMENTAL	MÉDIO	FUNDAMENTAL	MÉDIO
1.340.776	682.707	266.131	106.475	15.272	20.616	890	819

Fonte: Elaborada pelas autoras, conforme dados do Censo Escolar (Brasil. Inep, 2023).

Ao analisar a tabela, observamos que o total de matrículas na EJA, no Brasil, foi de 2.023.483 em 2023, considerando-se a somatória do ensino fundamental de 1.340.776 mais o ensino médio de 682.707. Esse percentual foi inferior ao registrado em 2022, quando foram contabilizadas quase 2,8 milhões de matrículas. Em números absolutos, 2023 apresentou mais de 750 mil matrículas a menos em comparação a 2022.

Convém salientar que foram selecionados apenas o estado da Bahia, a capital Salvador e o município de Senhor do Bonfim por ser o *lôcus* desta pesquisa. Ao analisar os dados, verificamos que, no estado da Bahia, há mais matrículas no ensino fundamental do que no ensino médio na modalidade EJA. Em Salvador- BA, no entanto, a maior parte das matrículas está concentrada no ensino médio, enquanto, em Senhor do Bonfim- BA, prevalecem as matrículas no ensino fundamental.

O que podemos observar é que ainda prevalece a diminuição de matrículas na EJA presencial, especialmente considerando que seguem em debate as reformulações decorrentes da BNCC e do novo ensino médio, que alinham a EJA à BNCC (Brasil, 2021). Com base nesse contexto, Brito (2021) assinala que a EJA é uma modalidade que ainda luta, principalmente por um compromisso político com a escolarização de jovens e adultos.

Nesse sentido, Ireland (2016) argumenta que, nas políticas públicas educacionais, há um distanciamento entre o que é proclamado e o que é efetivamente realizado. Embora se afirme como princípio e garantia que todas as pessoas têm direito à educação, ainda existem lacunas e barreiras significativas no que se refere ao acesso, à permanência e à aprendizagem desses jovens e adultos. Esses desafios tornam a modalidade da EJA a mais discriminada nas políticas públicas e na formação docente (Ireland, 2016).

A partir desse recorte histórico sobre a constituição da EJA e da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva; da análise crítica fundamentada nas políticas públicas, considerando os marcos internacionais e nacionais; das concepções sobre educação inclusiva; e da interface entre ambas as modalidades, bem como o contexto atual, buscamos, a seguir, apresentar o estado do conhecimento desta pesquisa.

2.3 Produções acadêmicas: estado do conhecimento da pesquisa a partir de teses e dissertações

Nesta seção, apresenta-se o estado¹⁴ do conhecimento da pesquisa, a partir de reflexões e análise crítica sobre a temática “A Interface entre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, no contexto da formação docente”. Nesse sentido, a realização deste levantamento de teses e dissertações contribuiu para destacar algumas lacunas e demandas significativas referentes à temática de nossa pesquisa.

¹⁴ O estado do conhecimento foi transformado em um artigo intitulado “A Interface da EJA e Educação Especial na Perspectiva Inclusiva para a Formação Docente: Um Estado do Conhecimento da Pesquisa”. Este artigo foi aceito para publicação no e-book do X Congresso Nacional de Educação (X CONEDU), ocorrido nos dias 19 a 21 de setembro de 2024, na cidade de Fortaleza- CE. O lançamento do e-book está previsto para março de 2025.

Com base no exposto, o que nos levou a realizar este estudo partiu do seguinte questionamento: Como os estudos provenientes de teses e dissertações vêm desenvolvendo pesquisas sobre a interface entre a EJA e a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, no contexto da formação docente?

Nesse sentido, tivemos como objetivo norteador: mapear algumas produções acadêmicas de teses e dissertações que versam sobre a interface entre a EJA e a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, no contexto da formação docente, provenientes da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)¹⁵, do catálogo de teses e dissertações da CAPES¹⁶ e do acervo do Centro de Documentação e Informação (CDI)-Dissertações MPEJA¹⁷.

Foram definidos os seguintes objetivos específicos: Identificar estudos sobre a referida temática a partir dos seguintes descritores: EJA/ Educação Especial e Formação docente; a interface da EJA e Educação especial e formação docente; EJA e educação especial e educação inclusiva; apresentar o corpus de análise das pesquisas anotadas, sistematizadas e categorizadas através da leitura flutuante e análise interpretativa; construir as categorias de análise para a sistematização analítica das pesquisas selecionadas; e, por fim, avaliar e refletir criticamente a partir de uma análise interpretativa das categorias.

Nessa perspectiva, adotou-se a abordagem qualitativa e pesquisa do tipo estado do conhecimento com base nos pressupostos teóricos de Morosini (2014; 2015). De acordo com a referida autora, para a elaborar o estado do conhecimento da pesquisa, é importante construir o *corpus* de análise, anotar, sistematizar, categorizar os elementos bibliográficos da pesquisa, torna-se capaz de identificar, sintetizar e refletir sobre as tendências do campo científico analisado.

Para o desenvolvimento do estado do conhecimento, Morosini (2014; 2015) salienta que é importante a identificação do tema em tese e dissertação, de palavras-chave ligada a temática, levantamento das fontes e constituição do *corpus* de análise. Segundo a referida autora, a partir da constituição do *corpus* de análise, as fases seguintes do estado do conhecimento envolvem: leitura flutuante do *corpus* de análise

¹⁵Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) desenvolveu e coordena a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Site: <http://bdtd.ibict.br>. Acesso em: 16 out. 2023.

¹⁶<https://catalogodeteses.capes.gov.br/>. Acesso em: 16 out. 2023.

¹⁷<http://www.cdi.uneb.br/site/?cat=trabalhos-academicos=dissertacoes-do-mpeja>. Acesso em: 20 fev. 2024.

para a identificação dos textos; construção da bibliografia anotada, sistematizada e categorizada; bem como construção do texto analítico e bibliografia propositiva.

Com base em Morosini (2014; 2015), entende-se por bibliografia anotada a organização das referências bibliográficas completas, acompanhadas dos resumos das teses e dissertações encontradas. Já na bibliografia sistematizada, a organização é feita de maneira mais específica, e a bibliografia categorizada tem a incumbência de estabelecer categorias de análise dessas informações. Por fim, realiza-se a sistematização do texto analítico, que envolve os resultados e discussões das pesquisas anotadas, sistematizadas e categorizadas.

Com base nas discussões acima, para atingir os objetivos geral e específicos, o estudo foi organizado nas seguintes etapas:

Na primeira etapa da pesquisa, ao realizar buscas no BDTD, CAPES e CDI-MPEJA, foram utilizados os seguintes descritores: EJA/Educação Especial e Formação Docente; a Interface da EJA e Educação Especial e Formação Docente; e EJA e Educação Especial/Educação Inclusiva. Inicialmente, ao utilizar o descritor EJA/Educação Especial e Formação Docente, foram encontrados 311.350 registros de teses e dissertações. Contudo, para refinar a busca e aproximá-la do objetivo da pesquisa, utilizou-se o descritor a Interface da EJA e Educação Especial e Formação Docente, o que resultou em 57 (cinquenta e sete) publicações encontradas

Foi essencial adotar critérios para a seleção das teses e dissertações que comporiam o nosso trabalho. Assim, foram estabelecidos critérios de inclusão e exclusão, bem como um lastro temporal de produções dos últimos cinco anos, utilizando *operadores booleanos* “and” e “or” para refinar as buscas.

Nos critérios de inclusão, foram selecionadas apenas as teses e dissertações que abordassem a interface entre a EJA e a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, bem como a formação docente. Já nos critérios de exclusão, foram descartadas as produções que abordavam exclusivamente uma das modalidades ou tratavam apenas da formação docente.

Assim, inicialmente encontramos 17 (dezessete) teses e dissertações. No entanto, ao aplicar o critério do lastro temporal, considerando apenas publicações acadêmicas dos últimos cinco anos (2018 a 2023), e utilizando os filtros de busca avançada e títulos, foram selecionadas 9 (nove) pesquisas para compor a bibliografia anotada e sistematizada.

Assim, na BDTD foram selecionadas duas teses e duas dissertações; no catálogo da CAPES, foram duas dissertações; e no CDI-MPEJA, selecionamos três dissertações. É importante destacar que o Programa de Pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos (PPGEJA) é o único mestrado profissional no Brasil dedicado à EJA. Dentro deste programa, existe um grupo de pesquisa intitulado Programa de Educação Inclusiva (PROGEI), que contribuiu significativamente para estudos relacionados à temática da nossa pesquisa. Durante nossa busca, nos últimos cinco anos, encontramos oito dissertações no CDI-MPEJA, mas, após o refinamento da busca e o alinhamento com o objeto de investigação da nossa pesquisa, foram selecionadas apenas três produções.

Na segunda etapa, foi construída a análise do corpus da pesquisa, por meio da leitura flutuante, que possibilitou o registro e a categorização dos resultados. Na terceira etapa, foram constituídas as categorias de análise a partir das leituras sistematizadas dos títulos, instituições, autores, resumos, objetivos, metodologias, resultados e conclusões. A seguir, apresentamos no quadro 2 os títulos das dissertações e teses selecionadas para compor o nosso estudo.

Quadro 2: Estado do Conhecimento- Portais de Teses e Dissertações (2018-2023)

ANO	AUTOR	TÍTULO	PROGRAMA	TIPO DE ESTUDO
2018	ARAUJO, Maria Auxiliadora Freitas Pimenta de	Percepções docentes sobre a inclusão de estudantes com deficiência na Educação de Jovens e Adultos: (im) possibilidades no âmbito da formação continuada	PPGEJA/ UNEB	Dissertação
2020	SANTOS, Luciene Leal Alves Goes dos	Estratégias pedagógicas para alunos com deficiência: pesquisa-ação na EJA em uma escola municipal de Salvador	PPGEJA/ UNEB	Dissertação
2020	SOUZA, Amanda Cristina de Freitas	Práticas pedagógicas e o viés do currículo funcional natural: possibilidades educativas para jovens e adultos com deficiência intelectual numa escola especial	PPGEB/ UERJ	Dissertação
2020	LUIZ, Wesley Oliveira.	Educação Inclusiva: Matrículas de alunos da Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos	PPGE / UFG	Dissertação
2020	NOGUEIRA, Marcela Fontão	Educação especial na EJA: análise do processo de construção da prática docente	PPGEEs/ UFSCAr	Dissertação
2021	SILVA, Itaciara de Oliveira do Carmo da	Contribuição interdisciplinar na educação de surdos na EJA: possibilidades e desafios no município de São Francisco do Conde	PPGEJA/ UNEB	Dissertação

2021	OLMOS, Isabella Delamain Fernandez	Perspectivas de professores de ciências sobre a atuação com estudantes com deficiência intelectual na EJA	PPGEEs/ UFSCAr	Dissertação
2019	TASSINARI, Ana Maria.	Formação e prática pedagógica de professores da EJA junto a estudantes com deficiência intelectual	PPGEEs/ UFSCAr	Tese
2021	BRITO, Rayssa Maria Anselmo de	Formação continuada crítico-colaborativa na educação de jovens e adultos: uma experiência com enfoque na inclusão de educandos com deficiência	PPGE / UFPB	Tese

Fonte: Elaborado pelas autoras com base no Banco Digital de Teses e Dissertações, no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes/MEC e acervo do Centro de Documentação e Informação (CDI)- Dissertações MPEJA, 2024.

Na terceira etapa organizamos as categorias de análise em duas: a primeira foi intitulada “Pessoa com Deficiência na EJA e Formação Docente”; e a segunda, “Práticas Pedagógicas para Pessoa com Deficiência na EJA”. Na quarta e última etapa, realizamos uma análise crítica e reflexiva referente as categorias de análise provenientes das teses e dissertações selecionadas. Por fim, a partir dessa análise crítica, reflexiva e interpretativa, foi constituído o texto analítico.

2.3.1 A Intersecção entre a EJA e a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Contexto da Formação Docente

A EJA e a educação especial na perspectiva inclusiva estão interligadas de maneira significativa para compreender o quanto essas modalidades são diversas e compostas pelas pluralidades de indivíduos, por isso nessas modalidades a escolarização se faz a partir de um currículo próprio que respeita as diferenças e tem como princípio fundamental a educação inclusiva.

Diante do exposto, far-se-á apresentação e análise crítica das teses e dissertações provenientes dos portais da BDTD, CAPES/MEC e CDI-MPEJA. Dessa maneira, as dissertações e teses selecionadas tem como temas central a discussão sobre a interface da EJA com Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, no contexto da formação docente. Assim, as produções selecionadas foram realizadas nas regiões da Bahia, Goiás, Paraíba, Rio de Janeiro e São Paulo, sendo possível

traçar um panorama referente a essa intersecção e organização da EJA em algumas partes do país.

Tivemos um total de sete dissertações e duas teses selecionadas, e podemos observar que ainda há poucos estudos sobre essa temática. Além disso, desses programas três dissertações são da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) através do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos (PPGEJA) e mais duas dissertações e uma tese da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) através do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEES). Como podemos observar, ambas universidades têm programas de pós-graduação voltados para EJA e Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, o qual contribuiu para encontrar um número maior de produções acadêmicas e serem selecionadas para compor o estado do conhecimento da nossa pesquisa.

Contudo, foi possível compreender que os estudos encontrados, ao abordarem sobre a formação docente, apontam referente apenas a formação continuada, o que difere da nossa pesquisa, pois nela fazemos um estudo dessa interface na formação inicial dos cursos de licenciatura. Outro ponto importante é no quesito sujeitos da EJA com deficiência, a maioria dos estudos falam sobre deficiência intelectual e apenas uma dissertação abordou sobre a pessoa com surdez, pois esses(as) estudantes acabam se tornando sujeitos da EJA devido a várias demandas sociais e educacionais.

Convém salientar que a maioria dos estudos analisados seguiu uma abordagem de natureza qualitativa, sendo apenas um de caráter quali-quantitativo. Entre os tipos de pesquisa utilizados, destacaram-se o estudo de caso, a pesquisa documental e a pesquisa-ação.

Assim, podemos afirmar que a maioria dos trabalhos sistematizados e analisados confirmou que a interface entre a EJA e a educação especial ainda é “tímida”, ou seja, os estudos e produções que abordam essas temáticas de forma interligada são insuficientes. Isso ocorre mesmo considerando que a educação inclusiva deveria ser transversal em todas as etapas da educação básica e superior.

Além disso, todos os estudos confirmaram um aumento no número de estudantes com deficiência matriculados na EJA, o que evidencia a necessidade de maior investimento em políticas públicas para a formação docente, tanto inicial quanto continuada.

Nesse sentido, organizamos a sistematização das produções científicas em duas categorias de análise. Além disso, adotamos a abordagem interpretativa como método de análise, com o objetivo de sistematizar os principais fundamentos críticos e reflexivos identificados nas dissertações e teses selecionadas.

Para compor essas categorias, realizamos uma leitura crítica e reflexiva das seguintes seções das teses e dissertações: introdução, percurso metodológico, principais resultados e conclusões.

A primeira categoria foi intitulada “Pessoa com Deficiência na EJA e Formação Docente”, selecionamos três dissertações. No quadro 3 a seguir, constam as dissertações selecionadas para essa categoria.

Quadro 3 - Primeira Categoria de Análise

1ª Pessoa com deficiência na EJA e formação docente		
ANO	AUTOR	TÍTULO
2018	ARAUJO, Maria Auxiliadora Freitas Pimenta de	Percepções docentes sobre a inclusão de estudantes com deficiência na Educação de Jovens e Adultos: (im) possibilidades no âmbito da formação continuada
2020	LUIZ, Wesley Oliveira	Educação Inclusiva: matrículas de alunos da educação especial na educação de jovens e adultos
2021	OLMOS, Isabella Delamain Fernandez	Perspectivas de professores de ciências sobre a atuação com estudantes com deficiência intelectual na EJA

Fonte: Elaborada pelas autoras, 2024.

A segunda categoria recebeu o título de “Práticas Pedagógicas para Pessoas com Deficiência na EJA”, sendo composta por quatro dissertações e duas teses. No quadro 4 a seguir, encontram-se as pesquisas selecionadas para essa categoria.

Quadro 4 - Segunda Categoria de Análise

2ª Práticas pedagógicas para pessoas com deficiência na EJA		
ANO	AUTOR	TÍTULO
2019	Tassinari, Ana Maria.	Formação e prática pedagógica de professores da EJA junto a estudantes com deficiência intelectual
2020	SANTOS, Luciene Leal Alves Goes dos	Estratégias pedagógicas para alunos com deficiência: pesquisa-ação na EJA em uma escola municipal de Salvador
2020	SOUZA, Amanda Cristina de Freitas	Práticas pedagógicas e o viés do currículo funcional natural: possibilidades educativas para jovens e adultos com deficiência intelectual numa escola especial
2020	NOGUEIRA, Marcela Fontão	Educação especial na EJA: análise do processo de construção da prática docente

2021	SILVA, Itaciara de Oliveira do Carmo da	Contribuição interdisciplinar na educação de surdos na EJA: possibilidades e desafios no município de São Francisco do Conde
2021	BRITO, Rayssa Maria Anselmo de	Formação continuada crítico-colaborativa na educação de jovens e adultos: uma experiência com enfoque na inclusão de educandos com deficiência

Fonte: Elaborada pelas autoras, 2024.

2.3.2 Pessoa com deficiência na EJA e formação docente

Nesta categoria de análise, nos debruçamos para compreender as dissertações que abordam o tema “pessoas com deficiência na EJA e a formação docente”. Na dissertação intitulada “Perspectivas de professores de ciências sobre a atuação com estudantes com deficiência intelectual na EJA”, Olmos (2021) destaca o aumento de alunos(as) com deficiência na EJA. No entanto, em alguns casos, o(a) estudante com deficiência, ao frequentar a EJA, torna-se invisibilizado pelo corpo docente e pela equipe escolar, sendo considerado incapaz de aprender (Olmos, 2021).

De acordo com Olmos (2021), essa invisibilidade é reflexo de uma trajetória da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e da EJA ignorada, sem discussões pedagógicas e formações docentes adequadas. Nesse sentido, a autora reafirma a necessidade da oferta de formação e recursos pedagógicos para auxiliar o trabalho do(a) docente, respeitando a realidade dos estudantes com deficiência. Com base no exposto, a autora menciona que, apesar do aumento de matrículas de discentes com deficiência intelectual na EJA, há poucos estudos acadêmicos sobre a temática, o que torna fundamental a produção de pesquisas que reflitam a realidade do professor em relação à inclusão de estudantes com deficiência e as implicações dessa prática docente.

Assim como Olmos (2021), na dissertação intitulada “percepções docentes sobre a inclusão de estudantes com deficiência na educação de jovens e adultos: (im) possibilidades no âmbito da formação continuada”, Araújo (2018) buscou compreender a percepção dos professores sobre os(as) estudantes com deficiência na modalidade EJA. Nesse viés, a autora destacou que o *lócus* da pesquisa foi uma escola da rede estadual da Bahia, um colégio que oferece a EJA nos três turnos de funcionamento e que é considerado um Centro de Educação de Jovens e Adultos, o que torna a oferta diferenciada, visto que a maioria das escolas oferece EJA apenas

no período noturno. De acordo com a autora, nesse colégio tinha alunos na EJA com deficiência, como surdez, deficiência visual, intelectual, física e múltipla.

Entretanto, apesar da presença de estudantes com deficiência na EJA, segundo Araújo (2018), há um estranhamento, medo e sentimento de impotência por parte dos(as) professores(as) para atuar com esses(as) estudantes, o que está interligado à formação docente. A autora ressalta que a formação docente tem sido uma pauta de discussão necessária e frequente para pensar numa escola inclusiva. Dessa maneira, assim como outros autores, ela aponta a falta de formação específica para atuação em ambas as modalidades, EJA e Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, destacando que, para a formação de professores na perspectiva da educação inclusiva, é necessário abordar tanto a teoria quanto a valorização das experiências. Para tanto, a autora é categórica ao afirmar que a formação docente é o caminho que deve ser traçado para a efetivação da educação inclusiva.

Na dissertação de Luiz (2020), intitulada “Educação Inclusiva: matrículas de alunos da Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos”, aborda os sujeitos com deficiência na EJA, bem como a necessidade de garantir a esses(as) estudantes o direito de estar na sala de aula. Ambos os autores refletem sobre a heterogeneidade da sala de EJA e os desafios e dificuldades enfrentados pelos docentes para lidar com estudantes com deficiência, apontando como estratégia a formação docente inicial e continuada. Luiz (2020) dialoga sobre o aumento no número de matrículas na EJA de estudantes com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação, no período de 2007 a 2018.

No entanto, Olmos (2021) salienta que, em 2019, houve uma redução significativa nesse número de matrículas e acrescenta que essa diminuição pode estar relacionada à falta de investimentos e de serviços relacionados à Educação Especial na perspectiva inclusiva dentro da modalidade EJA. Outro ponto verificado pela autora foi que, mesmo com o aumento do número de matrículas, ainda há falta de recursos financeiros.

Os principais pontos destacados por Araújo (2018), Luiz (2020) e Olmos (2021) referem-se ao perfil dos sujeitos da EJA com deficiência, à oferta de matrícula e à invisibilidade desses sujeitos nas políticas públicas. Todos os autores apontam que essa invisibilidade e discriminação dos sujeitos com deficiência na EJA são reflexos da falta de formação docente, bem como da escassez de investimentos nos espaços escolares, como as salas de recursos multifuncionais, e no apoio de profissionais

especializados, como, por exemplo, o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Isso ocorre porque, na maioria das escolas que atendem a EJA, não há salas de recursos multifuncionais e, quando há, o AEE segue um perfil voltado para o ensino fundamental e médio.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), como mencionado ao longo desta pesquisa, é um serviço da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Ele deve ser transversal e ofertado em todas as etapas da Educação Básica — ensino fundamental, ensino médio —, nas modalidades de ensino e também no ensino superior. No caso das modalidades, é fundamental que os projetos políticos pedagógicos sejam elaborados considerando a diversidade e pluralidades desses grupos, conforme preconiza a Política Nacional de Educação Especial Na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

De acordo com essa política, o AEE é um serviço da Educação Especial que tem como objetivo identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade para eliminar barreiras físicas, atitudinais e comunicacionais, garantindo a plena participação dos estudantes e considerando suas necessidades específicas. Esse serviço complementa e suplementa a formação do(a) aluno(a), com vistas a promover sua autonomia, tanto no ambiente escolar quanto fora dele (Brasil, 2008).

Outro aspecto relevante é que o AEE deve ser ofertado pelos sistemas de ensino das redes pública e particular, sem ser confundido com apoio ou reforço escolar, nem substituindo o ensino regular. O público atendido pelo AEE inclui pessoas com deficiência, TEA e Altas Habilidades/Superdotação. Como reiterado nesta pesquisa, a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva deve ser ofertada de forma transversal em todas as etapas da Educação Básica e modalidades de ensino, bem como no ensino superior (Brasil, 2008).

Contudo, com base nas análises de Araújo (2018), Luiz (2020) e Olmos (2021), o AEE ainda não atende às especificidades da EJA. Na maioria das vezes, não há professores(as) de AEE ou salas de recursos multifuncionais voltadas para essa modalidade. Além disso, é necessário considerar que o AEE deve ser ofertado no contraturno e que o trabalho entre os(as) docentes da sala de aula regular e os(as) professores(as) de AEE precisa ser realizado em parceria. No entanto, como a EJA é majoritariamente ofertada no período noturno, a organização do AEE no contraturno

não condiz com a realidade de muitos(as) jovens e adultos(as), dificultando sua inserção no AEE e sua plena participação em sala de aula.

Outro aspecto importante é que boa parte do corpo docente que atua na EJA enfrenta uma sobrecarga de trabalho, com jornadas de 40 a 60 horas semanais. Essa sobrecarga pode representar um obstáculo significativo para o estabelecimento de um diálogo e de uma parceria efetiva com os(as) professores(as) de AEE, comprometendo a eficácia do atendimento às necessidades específicas dos(as) estudantes.

Haas (2015), conforme já mencionado anteriormente, argumenta sobre a ausência de políticas públicas voltadas especificamente para os(as) estudantes com deficiência na EJA. A autora destaca que o AEE destinado à EJA é frequentemente concebido a partir de uma perspectiva voltada para o ensino fundamental e médio, desconsiderando as especificidades e a diversidade dos sujeitos que compõem a EJA.

Olmos (2021) acrescenta a necessidade de reconhecer a heterogeneidade das salas de EJA, sendo primordial a formação de professores para acolher estudantes com deficiência intelectual ou outras, reconhecendo os direitos desses estudantes. Luiz (2020) destaca a necessidade de mais estudos acadêmicos sobre as políticas públicas educacionais em prol da educação inclusiva, além da importância de identificar como os recursos orçamentários estão sendo utilizados na construção de instalações físicas acessíveis, na aquisição de materiais pedagógicos, na formação pedagógica complementar e no fomento de salas de recursos multifuncionais com tecnologias assistivas. Além disso, no que se refere às políticas públicas para a educação especial na perspectiva inclusiva e para a EJA, é fundamental que sejam garantidas pelo Estado e não sejam transitórias, dependendo das mudanças de governo.

Araújo (2018) aponta que é fundamental proporcionar, nas formações docentes, não apenas conhecimentos teóricos, mas também momentos de reflexão, permitindo que os(as) professores(as) analisem suas práticas, levantem dúvidas e desenvolvam estratégias para atender a todos(as) os(as) estudantes, com ou sem deficiência. A autora ressalta ainda que as formações oferecidas pelas escolas ou pela gestão municipal frequentemente se distanciam da realidade vivenciada pelos professores em sala de aula. Essa distância é ainda mais acentuada quando se trata da EJA e da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, considerando a escassez de estudos e pesquisas sobre essas áreas.

Araújo (2018) defende que, nas formações continuadas, é essencial incluir estudos e discussões que auxiliem os(as) docentes na compreensão das especificidades das deficiências dos(as) alunos(as) da EJA, promovendo práticas pedagógicas mais inclusivas e direcionadas às demandas desses(as) estudantes.

Face a tais considerações, a partir da análise das dissertações, compreendemos que abordar a inclusão não significa buscar uma ‘fórmula mágica’ para desenvolver metodologias e práticas pedagógicas. Para que a inclusão aconteça de forma efetiva, é fundamental reconhecer que todos(as) os(as) estudantes possuem suas particularidades, além de ritmos próprios de aprendizagem, independentemente de terem ou não alguma deficiência.

2.3.3 Práticas pedagógicas para pessoas com deficiência na EJA

Para a discussão nesta categoria de análise sobre “Práticas pedagógicas para pessoas com deficiência na EJA”, à luz da concepção freiriana, destacamos a práxis pedagógica sob a ótica da ação-reflexão-ação. Nessa práxis, a relação entre o educador e o educando é fundamental. De acordo com Freire (1996), é preciso compreender que a relação docente-discente deve ser concebida de forma dialógica e problematizadora, com o objetivo de contribuir para a emancipação dos sujeitos. O conhecimento não deve ser apenas transmitido, mas deve também fomentar a formação crítica do indivíduo, visto que não existem modelos prontos e estabelecidos. Esse processo é dinâmico, e a formação docente deve estabelecer relações que superem a aprendizagem que valoriza apenas a formação para o mercado de trabalho, sem considerar uma formação cultural e com rigor científico.

Diante do exposto, convém salientar que exercer a docência requer, desde a formação inicial até a formação continuada, o conhecimento da realidade do ‘chão da escola’, onde o professor vai questionando e transformando sua prática docente. Portanto, é necessário que o(a) professor(a) reflita e organize práticas pedagógicas inclusivas para todos(as) os(as) estudantes. As produções acadêmicas selecionadas evidenciam a necessidade de articular práticas pedagógicas para pessoas com deficiência na EJA, de modo que dialoguem com a realidade desse sujeito, considerando suas especificidades. Essas práticas não devem ser idealizadas de

forma infantilizada, mas sim compreender as demandas educacionais de cada estudante, com ou sem deficiência.

Para que essa perspectiva se concretize, é preciso investir na formação docente, tanto na inicial quanto na continuada, de maneira que contribua para a autonomia, reflexão e ação do(a) professor(a). A formação docente, em uma perspectiva crítica e reflexiva, deve possibilitar ao(a) professor(a) repensar sua práxis, de forma colaborativa entre o corpo docente, coordenação, gestão e comunidade escolar. Nesse sentido, é fundamental que a formação docente considere não apenas os aspectos teóricos e metodológicos, mas também as especificidades da sala de aula, alinhando-se com a realidade do professor(a). Como destacaram a maioria das teses e dissertações selecionadas, a formação em serviço é considerada ideal para aproximar as bases teóricas das especificidades do contexto escolar.

Face a tais considerações, destacamos as contribuições das teses e dissertações selecionadas para compor nossa pesquisa. Nesse contexto, a tese intitulada “Formação e prática pedagógica de professores da EJA junto a estudantes com deficiência intelectual (Tassinari, 2019) aborda a formação e atuação dos(as) professores(as) da EJA no trabalho com estudantes com deficiência intelectual.

Na tese “Formação continuada crítico-colaborativa na educação de jovens e adultos: uma experiência com enfoque na inclusão de educandos com deficiência” Brito (2021) discute a formação continuada e suas implicações nos processos de inclusão de estudantes da EJA com deficiência. Já Souza (2020), na dissertação “Práticas pedagógicas e o viés do currículo funcional natural: possibilidades educativas para jovens e adultos com deficiência intelectual numa escola especial”, apresenta uma reflexão sobre práticas pedagógicas na EJA voltadas para estudantes com deficiência intelectual.

Na dissertação “Estratégias pedagógicas para alunos com deficiência: pesquisa-ação na EJA em uma escola municipal de Salvador”, Santos (2020) aborda as dificuldades enfrentadas pelos(as) professores (as) no desenvolvimento de estratégias pedagógicas para alunos(as) com deficiência na EJA. Por sua vez, Nogueira (2020), na dissertação intitulada “Educação especial na EJA: análise do processo de construção da prática docente”, analisa o processo de formação e as práticas pedagógicas voltadas para pessoas com deficiência na EJA. Por fim, Silva (2021) na dissertação “Contribuição interdisciplinar na educação de surdos na EJA: possibilidades e desafios no município de São Francisco do Conde”, desenvolve uma

pesquisa sobre a inclusão de pessoas surdas na EJA, evidenciando a necessidade de práticas pedagógicas que dialoguem com a com a realidade educacional dos estudantes surdos.

Dessa forma, os principais pontos destacados nessas teses e dissertações ressaltam a necessidade de práticas pedagógicas que dialoguem com a formação docente de maneira crítica, colaborativa e reflexiva. Outro aspecto evidenciado é que a presença de estudantes com deficiência na EJA não é uma realidade recente, o que torna imprescindível a discussão crítica e reflexiva na formação dos(as) professores(as). Nesse sentido, além de destacar a importância da formação inicial e continuada, os estudos apontam a formação em serviço como uma possibilidade viável para que o(a) docente adquira conhecimentos teóricos e práticos sobre a práxis pedagógica a ser efetivada com estudantes com deficiência na EJA.

Contudo, para que o(a) docente possa participar de uma formação continuada ou em serviço, é essencial que disponha de tempo hábil para compartilhar experiências, realizar estudos sobre os(as) discentes e planejar atividades com práticas pedagógicas inclusivas. Essas práticas devem atender às demandas de pessoas com deficiência na EJA, inseridas em uma perspectiva de formação docente crítico-colaborativa (Brito, 2021; Nogueira, 2020; Santos, 2020; Silva, 2021; Souza, 2020; Tassinari, 2019).

Para Tassinari (2019) a formação docente continuada deve ser reflexiva, de modo a possibilitar a discussão sobre os dilemas recorrentes na prática pedagógica dos(as) docente, bem como sobre lacunas existentes no processo formativo. A autora também enfatiza a importância de abordar a interface entre a EJA e a educação especial na perspectiva inclusiva, considerando que essa é uma realidade presente nas escolas, uma vez que a inclusão de estudantes com deficiência intelectual na EJA é uma demanda crescente.

Tassinari (2019) aponta ainda que os(as) professores(as) participantes de sua pesquisa, pertencentes à rede municipal e que atuam com estudantes com deficiência na EJA, não se sentem preparados(as) para promover a inclusão escolar desses(as) estudantes. Esse sentimento decorre, segundo a autora, da ausência de uma formação teórico-técnica-metodológica adequada, bem como da falta de apoio de profissionais especializados para acompanhar os(as) estudantes e oferecer orientações para o aprimoramento da prática pedagógica dos(as) docentes.

Assim, Brito (2021) ressalta que, ao abordar a modalidade da EJA e sua interseção com a educação especial na perspectiva inclusiva, nos deparamos com um cenário marcado pela invisibilidade, pela insuficiência de políticas públicas e recursos, além da precarização das práticas pedagógicas voltadas para os sujeitos da EJA com deficiência. Além disso, a autora evidencia que a situação da formação docente segue a mesma problemática, destacando a necessidade de ampliar a oferta de formação continuada que contemple práticas pedagógicas inclusivas.

Outro ponto apresentado sobre a formação docente é que ela deve ser colaborativa e dialogada, assumindo um caráter crítico, de modo a fazer o(a) educador(a) problematizar e refletir sobre suas realidades educacionais. Nesse sentido, Brito (2021) destaca que é necessário ter uma formação docente que contribua para a perspectiva de educação inclusiva, promovendo mudanças nas práticas pedagógicas, bem como na percepção de muitos(as) educadores(as) sobre os estudantes com deficiência na EJA. Isso porque ainda persiste uma visão da EJA que, frequentemente, é excludente, infantiliza e invisibiliza jovens e adultos com deficiência. Diante disso, é fundamental construir práticas sociais e pedagógicas que contribuam para a inclusão de jovens e adultos com deficiência, bem como promover formações docentes mais colaborativas, críticas e alinhadas às reais demandas do contexto escolar (Brito, 2021).

Nesse sentido, Santos (2020) relata em sua pesquisa que, nas escolas municipais de Salvador, havia pelo menos seiscentos e cinco alunos com algum tipo de deficiência na EJA. Na escola onde foi realizada a pesquisa, havia quatro estudantes com deficiência na EJA. A autora destaca, em sua pesquisa, as dificuldades enfrentadas pelos(as) docentes para desenvolver estratégias pedagógicas para alunos com deficiência na EJA. Essas dificuldades, segundo Santos (2020), podem ser reflexo da falta de formação específica sobre as demandas da EJA.

Santos (2020) acrescenta que para trabalhar em sala de aula com alunos com deficiência na EJA é necessário pensar em estratégias pedagógicas como caminhos possíveis para que o ensino seja efetivado. Trata-se de uma prática que tem como objetivo ajudar o estudante a construir o conhecimento, para o que é fundamental conhecer o perfil do(a) aluno(a) e suas especificidades. Além disso, é importante que o(a) professor(a) busque criar vínculos afetivos e tenha empatia pelos estudantes.

Nesse contexto, Santos (2020) aponta que deve haver um diálogo constante entre os professores de AEE e os da sala regular, principalmente porque isso facilita

a autonomia do(a) docente na seleção de estratégias pedagógicas a serem utilizadas com os estudantes com deficiência.

Corroborando com os(as) autores(as) mencionados acima, Silva (2021) aponta que a EJA recebe, atualmente, um grande contingente de estudantes com deficiência, sendo necessário que toda a escola desenvolva práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade dos estudantes com deficiência. Em sua dissertação, Silva (2021) destaca o aumento de discentes surdos na EJA e afirma que esse fenômeno pode ser considerado um dos grandes desafios da educação atualmente, sendo fundamental possibilitar a inserção de práticas educativas que potencializem o processo de escolarização dos(as) estudantes surdos.

Assim como Santos (2020), Silva (2021) salienta que, nas práticas pedagógicas, as escolas devem trabalhar com práticas acolhedoras, seguras, colaborativas e estimulantes. Ela destaca que, para discutir sobre formação docente, é preciso considerar diferentes estratégias e embasamentos teóricos, a fim de que as práticas de ensino contribuam para a interação do(a) aluno(a) com deficiência e possibilitem o desenvolvimento de seu aprendizado de maneira conjunta com os demais.

Desse modo, as teses e dissertações analisadas evidenciam que poucos docentes tiveram formação inicial, seja na EJA ou em Educação Especial, e muito menos nas intersecções entre ambas. Nesse sentido, é urgente superar a formação precária, a baixa expectativa acadêmica, as atividades pouco significativas e a falta de apoio e suporte especializado. O ideal é que haja um trabalho colaborativo entre os(as) professores(as) das modalidades de Educação Especial e EJA, a fim de proporcionar momentos de reflexão no processo de ensino e aprendizagem do(a) discente com deficiência. Assim, com práticas pedagógicas que valorizem as diferenças e contribuam para a aprendizagem de todos(as) os(as) estudantes (Brito, 2021; Nogueira, 2020; Santos, 2020; Silva, 2021; Souza, 2020; Tassinari, 2019).

Diante do exposto, podemos concluir que todas as produções acadêmicas analisadas trazem reflexões convergentes sobre a necessidade de formação docente, tanto inicial quanto continuada, para facilitar a práxis pedagógica do(a) docente ao receber estudantes com deficiência na EJA. Além disso, todos os autores analisados são enfáticos ao acrescentar que, para que a inclusão aconteça de forma efetiva, é preciso adotar estratégias e práticas pedagógicas que dialoguem com as diferenças, subjetividades, empatia, ética e afetividade no ambiente escolar.

Sobre as teses e dissertações selecionadas, embora as tenhamos organizado em categorias de análise, os(as) autores(as) foram unânimes ao apontar que a produção acadêmica sobre a interseção entre a EJA e a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva é ainda insuficiente. Além disso, destacaram que, para a inclusão de pessoas com deficiência na EJA, é primordial o investimento em infraestrutura, organização escolar e práticas pedagógicas. Para que isso se concretize, fica evidente que a formação inicial, continuada e em serviço é um dos caminhos essenciais para a efetivação de uma educação inclusiva.

Assim, acreditamos que toda a análise interpretativa das produções acadêmicas selecionadas contribuiu significativamente para nossa compreensão da importância da interface entre a EJA e a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, bem como para as possibilidades de aprimoramento em nossa pesquisa. Diante disso, para além das produções acadêmicas, falar de educação inclusiva é um ato político e de luta por uma educação para todas as pessoas.

Em síntese, a partir da análise apresentada, será necessário abordar, a seguir, a formação docente e a práxis pedagógica para uma educação inclusiva, com ênfase no curso de Licenciatura em Ciências Agrárias do IF Baiano, campus Senhor do Bonfim.

3 A FORMAÇÃO DOCENTE E A PRÁXIS PEDAGÓGICA PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Este terceiro capítulo aborda a formação docente e práxis-pedagógica para uma educação inclusiva. Assim, tem a finalidade de discutir sobre a formação docente a partir de uma perspectiva reflexiva, crítica, política e cultural, com ênfase na formação inicial. Considerando que nossa pesquisa foi desenvolvida com discentes de um curso de licenciatura, essa ênfase na formação inicial torna-se particularmente relevante, pois busca questionar quem são esses jovens e adultos que estão se preparando para atuar como professores e professoras.

Diante do exposto, realizaremos uma análise crítica e reflexiva com ênfase na formação docente para uma educação inclusiva, partindo do pressuposto de que, para isso ocorrer, é necessário compreender como a práxis pedagógica contribui para essa perspectiva. A partir dessa análise, apresentaremos como uma formação docente crítica, reflexiva, conscientizadora e emancipadora pode contribuir para a construção de uma práxis pedagógica inclusiva, fundamentada na concepção freiriana e inspirada na abordagem Vygotskiana.

Por fim, abordaremos o curso de LCA, começando por evidenciar como é organizada sua estrutura curricular. Dialogaremos com base em uma visão crítica do currículo, analisando como se constitui a práxis pedagógica e a formação dos(as) estudantes nesse curso. Dessa forma, refletiremos e analisaremos como a EJA e a educação especial na perspectiva inclusiva são contempladas na formação dos(as) licenciandos (as) em LCA.

É fundamental realizar essa análise do curso para compreendermos a importância do desenvolvimento da nossa pesquisa e intervenção. Nessa perspectiva, Dantas e Cardoso (2019, p. 23) afirmam que “a formação docente é um dos alicerces fundamentais para se propor o desenvolvimento de uma educação de qualidade”. Corroborando com as autoras, acreditamos que é na formação docente inicial que se pode despertar, no futuro docente, uma visão crítica e reflexiva voltada para uma educação inclusiva. Além disso, é durante a formação que o docente aperfeiçoa suas práticas e comportamentos, bem como direciona suas ações no ambiente escolar (Dantas; Cardoso, 2019).

Assim, as pesquisadoras destacam que, para o ato formativo acontecer, é fundamental passar pelo campo da reflexão. Esse processo possibilita ao(à) professor(a) autoquestionar-se, refletir sobre sua implicação no processo de reconstrução de conhecimentos e como acontece a reflexão em suas concepções e práticas no espaço escolar (Dantas; Cardoso, 2019).

Compreendemos que, na formação docente, tanto inicial quanto continuada, deve-se “oportunizar o ato do professor olhar-se, refletir-se, ressignificar-se, pois é este movimento que o aperfeiçoa, que o transforma, ou melhor dizendo, que o forma” (Dantas; Cardoso, 2019, p. 33). Nesse sentido, conforme as autoras, é essencial que, na formação docente, especialmente dos professores(as) da EJA, que se reconheçam como sujeitos de sua própria formação. Assim, para alcançar uma formação docente efetiva, é imprescindível adotar uma práxis baseada na dinâmica de ação-reflexão-ação, ou seja, práticas pedagógicas que contribuam para que os(as) docentes repensem e replanejem sua metodologia e didática, bem como para que dialoguem com a diversidade e as singularidades dos sujeitos.

Com base nas autoras mencionadas, para compreender a relevância da formação docente para que o sujeito em formação seja crítico e reflexivo, recorreremos à concepção freiriana e à abordagem Vygotskiana. Essas concepções nos oferecem caminhos que possibilitam abordar aspectos fundamentais de uma educação inclusiva, emancipadora, humanizadora, crítica, reflexiva e voltada para a prática da liberdade, com ênfase na formação docente inicial. Ademais, evidenciamos nesta pesquisa que os autores Freire e Vygotsky apresentam ideias convergentes em defesa da educação como prática da liberdade, conscientizadora e emancipadora (Jones, 2021; Teixeira, 2022)

É importante destacar que a teoria histórico-cultural nos fornece bases consolidadas para compreender a educação inclusiva de pessoas com deficiência. Vygotsky (2021), por meio de seus estudos e evidências científicas, contribuiu significativamente para uma compreensão mais ampla do desenvolvimento humano, evidenciando que este não ocorre apenas devido a fatores biológicos, mas também por meio das funções psicológicas superiores, que se desenvolvem na interação do sujeito com o meio social.

No que diz respeito às pessoas com deficiência, Vygotsky (2021) defendeu que o foco não deveria recair apenas sobre os aspectos físicos decorrentes da deficiência, mas, sobretudo, sobre as condições sociais e culturais nas quais o sujeito com

deficiência está inserido. Ele apontou ainda o papel da escola como um espaço potencial para promover o aprendizado e o desenvolvimento dos(as) estudantes com deficiência.

Desse modo, consideramos relevante destacar as aproximações entre Freire e Vygotsky. Assim como Freire, que ao longo de sua trajetória educacional desenvolveu uma perspectiva de educação voltada para as classes populares, Vygotsky também se direcionou para uma educação social. De acordo com Prestes *et al.* (2024), Vygotsky aderiu profundamente ao processo revolucionário em defesa de uma educação popular. Em um contexto pós-guerra civil, diferentemente de outras nações, estudiosos como Vygotsky estavam comprometidos com a reconstrução de uma educação social para as camadas populares, fundamentada nos princípios socialistas, os quais buscavam enfrentar e solucionar os problemas sociais. Nesse sentido, segundo esses autores, é fundamental conhecer os aspectos da teoria de Vygotsky e sua relação com o desenvolvimento humano e a formação docente.

Teixeira (2022) também apresenta uma análise e discussão acerca da concepção de educação presente nos fundamentos de Vygotsky, destacando-a como uma educação voltada para a prática da liberdade. A autora explora a relação e as aproximações entre os fundamentos de Vygotsky e Paulo Freire, ressaltando que a teoria de Vygotsky está profundamente comprometida com a emancipação humana, na qual a educação desempenha um papel central por meio das práticas educativas e sociais.

Nessa perspectiva, ambos os autores oferecem contribuições significativas para a formação docente voltada à educação inclusiva. Dando continuidade, apresentaremos uma análise crítica e reflexiva sobre a formação docente e a práxis pedagógica inclusiva, com o objetivo de aprofundar a discussão sobre saberes, práxis e docência no contexto da formação inicial.

3.1 A formação docente e a construção da práxis pedagógica inclusiva

A formação docente é uma discussão essencial nos debates sobre educação, especialmente considerando que tanto a formação inicial quanto a continuada constituem pilares fundamentais para a elevação da qualidade do ensino. No entanto,

ao refletirmos sobre a formação docente, questionamos como tem sido conduzida a práxis pedagógica para a atuação em sala de aula e se essa práxis está direcionada a uma perspectiva inclusiva, capaz de atender à diversidade presente no ambiente escolar.

Na atualidade, é crucial formar professores(as) que se identifiquem com uma práxis pedagógica inclusiva, pautada na transformação e conscientização da educação, reconhecendo que a sala de aula é marcada pela pluralidade e diversidade de sujeitos, e não pela homogeneidade. Nesse sentido, se já existem desafios e impactos significativos na formação docente voltada para as etapas da educação básica, estes desafios se tornam ainda mais complexos nas modalidades educacionais, como a EJA e a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

O que se observa no âmbito formativo das modalidades mencionadas ainda é insuficiente. Essa constatação emerge tanto da investigação realizada no estado do conhecimento desta pesquisa quanto das observações feitas no lócus da pesquisa. É evidente que há uma demanda significativa por formação de professores(as) para atuar na EJA ou com estudantes com necessidades específicas. Contudo, para atender a essa demanda, é necessário investir na formação e qualificação dos(as) profissionais da educação.

De acordo com Ventura (2012), a preparação para a docência na EJA deve considerar as especificidades relacionadas à formação do(a) professor(a) para essa modalidade. A autora enfatiza que não se trata de reduzir a formação a uma visão utilitarista ou restrita a conteúdos supostamente técnicos, mas sim de conferir à EJA, voltada à classe trabalhadora, a devida relevância no âmbito acadêmico e nas redes públicas de ensino. Isso implica proporcionar aos futuros professores(as) reflexões e propostas curriculares diferenciadas, que dialoguem com a realidade dos(as) educandos(as) da EJA.

Ventura (2012) argumenta que, embora a EJA seja considerada um direito garantido como modalidade da educação básica, é imprescindível formar os(as) profissionais da educação para atuar nessa área, com foco na elaboração de projetos pedagógicos próprios. No entanto, a autora ressalta que, na prática, essa questão ainda é tratada de forma muito tímida, especialmente na formação inicial dos(as) docentes para atuar na EJA.

Ao analisarmos a crítica de Ventura em relação à formação docente inicial, é evidente que essa questão persiste nos cursos de licenciatura. Não há valorização

significativa dessa modalidade nos currículos; a EJA é frequentemente abordada de maneira superficial e, em muitos casos, sequer é contemplada. Se analisarmos os PPCs de diversos cursos de licenciatura no país, na maioria dos casos, não há sequer componentes direcionados à EJA, nem mesmo como disciplina optativa. Além disso, nos estágios supervisionados, o foco predominante recai sobre o ensino fundamental e médio, excluindo a EJA como espaço formativo para a prática docente.

Corroborando com Ventura (2012), Dantas (2012) acrescenta que a formação de professores(as) para atuar na EJA deve levar em conta a diversidade que a caracteriza. A EJA é formada, em sua maioria, pela classe trabalhadora, marcada por peculiaridades e diferenças culturais, experiências de vida, histórias, saberes e características específicas.

Dantas (2021) e Ventura (2012) destacam alguns aspectos que devem ser considerados em relação à EJA. O primeiro é a inexistência de uma formação específica para o(a) professor(a) da EJA, tanto na formação inicial quanto na continuada. O segundo aspecto é a falta de prestígio atribuído à EJA pelas universidades, evidenciada pela escassez de disciplinas direcionadas à modalidade nos cursos de licenciatura e pela baixa representatividade no campo da pesquisa e da produção científica voltadas às suas especificidades e à formação docente.

Conforme já mencionado ao longo desta pesquisa, a EJA ainda ocupa um espaço pouco privilegiado, seja no âmbito das políticas públicas, na formação docente em cursos de licenciatura e na formação continuada, ou no campo da produção de conhecimento científico. Isso reflete a necessidade de se considerar a EJA tanto em seus aspectos teóricos quanto práticos. Nosso questionamento busca, especificamente, desvelar essas nuances e trazer para esta pesquisa um olhar crítico e reflexivo, de modo a contribuir para mudanças significativas na formação docente dos cursos de licenciatura.

Nos cursos de licenciatura, a situação também é preocupante. As matrizes curriculares frequentemente apresentam lacunas em relação às modalidades de educação, como a EJA e a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, que são abordadas de forma superficial e sem a inclusão de componentes obrigatórios. O que se observa, na maioria dos casos, são disciplinas optativas ou conteúdos tratados de maneira transversal em disciplinas pedagógicas e nos estágios supervisionados, o que é insuficiente para preparar adequadamente os(as) futuros(as) docentes.

Para Dantas (2012), essa questão ainda é bastante polêmica, pois alguns educadores(as) não reconhecem a necessidade de uma formação específica na EJA, defendendo que esse preparo pode ser realizado de forma transversal, com a inclusão de conteúdos sobre a EJA em disciplinas correlatas. Essa lógica é justamente o que ocorre no curso de LCA, em que a EJA está contemplada na disciplina PPP3, juntamente com outras modalidades da educação básica.

Dantas (2012) ressalta que os(as) docentes que atuam na EJA, na maioria das vezes, carecem de uma formação teórica mais consistente, capaz de fazê-los compreender o papel do ensino e da aprendizagem, a relação entre professor(a) e aluno(a) e a prática pedagógica. Isso nos leva a questionar a relação direta entre a precarização da formação docente e os desafios enfrentados por professores(as) que trabalham com estudantes com deficiência inseridos na EJA, o que impacta significativamente o acesso e a permanência desses(as) estudantes na escola.

Infelizmente, observa-se que, na maioria das vezes, o(a) professor(a) que assume turmas da EJA apenas para completar sua carga horária. Esses profissionais, frequentemente, não passaram por um processo formativo adequado, enfrentam uma carga horária excessiva, distribuída em três turnos de trabalho, e não dispõem de tempo suficiente para realizar formações apropriadas.

Araújo e Amorim (2018) apontam que, ao longo da história, as pessoas com deficiência enfrentaram inúmeras barreiras que lhes negaram oportunidades de escolarização. Segundo os autores, essa exclusão representa décadas de negação do direito à educação. No processo de escolarização de jovens e adultos que não tiveram essas oportunidades, as pessoas com deficiência destacam-se como um grupo historicamente marginalizado, marcado pela falta de acesso à escola ou pela dificuldade de permanência, mesmo quando o acesso foi garantido.

De acordo com Araújo e Amorim (2018), para os(as) docentes que atuam na EJA e têm estudantes com deficiência fica evidente a necessidade de formação continuada direcionada para a inclusão escolar. Os referidos autores evidenciam que é importante que se tenha uma articulação entre os(as) professores de classe comum com os(as) professores(as) de AEE, de maneira que possam dialogar e trocar experiências para inclusão de estudantes com deficiência.

No entanto, como já mencionamos no capítulo 2, em relação ao que é direcionado para EJA em relação ao AEE e salas de recursos multifuncionais, nossas pesquisas revelaram que a maioria das escolas não têm um AEE nem sala de recursos

multifuncionais e quando possuem ainda é idealizado num perfil de AEE de ensino fundamental e médio, sem considerar as especificidades da EJA, pois se refletirmos as pessoas jovens e adultas com deficiência ainda são tratadas de maneira infantilizada tanto no âmbito social como nos espaços educacionais (Araújo, 2018; Haas, 2015; Luiz, 2020; Olmos, 2021).

Diante de tais constatações, compreendemos que a formação docente precisa ser uma pauta constante de discussão, pois não deve ser limitada aos processos curriculares ou confinada a programas e cursos formais. Pelo contrário, deve ultrapassar os moldes preestabelecidos, abrangendo o ambiente escolar e os diversos espaços sociais e culturais (Dantas; Cardoso, 2019). Nesse sentido, as autoras ressaltam que:

A formação é decorrente de um processo permanente, em que, a todo momento, nós estamos nos formando, enquanto pessoa, ser social, ser cultural, ser político, ou seja, formar-se é uma constante em nossa trajetória. Destacam-se nesse processo formativo, em que transitamos no campo da reflexão, a experiência e os saberes nos quais construímos a nossa identidade pessoal e coletiva (Dantas; Cardoso; 2019, p. 25).

Ao analisar a visão das autoras, acreditamos que, na formação docente, é essencial valorizar os aspectos pessoais das experiências do sujeito enquanto ser cultural, político e social. Dessa forma, será possível contribuir para a formação de docentes comprometidos com uma perspectiva crítica e reflexiva, voltada para uma educação que atenda às necessidades da classe popular, diversa e plural, como é o caso da EJA. As autoras também destacam a importância de dialogar sobre a formação docente numa visão reflexiva, constituída pelas “experiências sociais, pessoais, políticas, culturais e profissionais, pois é a partir dessas experiências que nós ressignificamos, transformamos os nossos conceitos e ações, que se constituem num ato formativo e consequentemente autônomo” (Dantas; Cardoso; 2019, p. 26).

Concordamos com essa visão de que é necessário ressignificar e transformar nossa práxis pedagógica, visto que os(as) estudantes que compõem a sala de aula apresentam especificidades, com possibilidades e desafios únicos. A diversidade da sala de aula deve ser compreendida como uma oportunidade de formar sujeitos autônomos, dentro de uma perspectiva de educação inclusiva, com consciência política e crítica. Assim, na formação docente, é papel do professor(a) perceber e

valorizar as diversidades presentes na sala de aula, e isso só é possível por meio de uma formação autônoma, crítica e reflexiva, como destacado pelas autoras.

Uma outra linha de argumentação a favor de uma formação docente na perspectiva evidenciada pelas autoras Dantas e Cardoso (2019) é aprofundada pelos pressupostos teóricos de Arroyo (2017). De acordo com esse autor, é essencial compreender os sentidos “humanizantes-desumanizantes” vivenciados pelos(as) estudantes, especialmente os(as) jovens e adultos, que possuem trajetórias de vida desafiadoras e difíceis para continuar seus estudos (Arroyo, 2017, p. 21). Além disso, sabe-se que essas trajetórias são ainda mais complicadas para os estudantes da EJA com deficiência.

Para Arroyo, é fundamental, tanto na formação docente inicial quanto continuada, reconhecer essas trajetórias. Outro ponto salientado é a função do currículo na formação docente, sendo necessário ressignificar uma formação que leve em consideração os percursos sociais, culturais e escolares desses adolescentes, jovens e adultos até chegarem à escola, pois eles já carregam suas experiências de vida (Arroyo, 2017).

Desse modo, é imprescindível que a formação docente esteja pautada em um viés de currículo e práxis pedagógica que reflita sobre a diversidade e pluralidade dos(as) estudantes no espaço escolar. Nessa perspectiva, como nossa ênfase na pesquisa é compreender os sujeitos da EJA com deficiência e a formação docente, passaremos, a partir deste momento, a analisar com base em Arroyo (2008) e Gadotti (2013) a diversidade dos indivíduos que compõem a educação de jovens e adultos.

Diante dessas reflexões, a representação da diversidade e pluralidade dos sujeitos da EJA deve ser compreendida como um movimento social de luta pelos direitos de todos aqueles que foram ‘excluídos’ do sistema educacional. Arroyo (2008, p. 221) sintetiza que a trajetória da EJA é marcada por tensões, especialmente quando esses “jovens e adultos são trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos, excluídos”, e acrescentamos que também é marcada por tensões para as pessoas com deficiência, que ao longo de suas histórias de vida foram silenciadas, rejeitadas e escondidas do convívio social e educacional. Portanto, destacamos que a história dos estudantes da EJA é a história dos setores populares, cujas lutas pelo direito à educação não estão separadas das demais lutas, como pela superação da fome, do preconceito, da discriminação, do racismo e do capacitismo (Arroyo, 2008; Gadotti, 2013).

Gadotti (2013) ressalta que não basta apenas oferecer programas de educação para adultos, mas é necessário garantir condições adequadas de aprendizagem, como locais apropriados, transporte e materiais adequados. Além disso, o referido autor destaca que a EJA deve ser compreendida como um elemento essencial na superação da pobreza e da exclusão social. Nesse contexto, incluímos a formação docente como uma das garantias mais fundamentais para a qualidade da educação oferecida a jovens, adultos e idosos. Para que essa formação seja efetiva, é necessário que ocorra por meio de um processo de interação entre os sujeitos, educador e educando, de modo que as experiências sejam significativas na constituição de ambos enquanto “seres históricos, culturais e sociais” (Dantas; Cardoso; 2019, p. 28).

Para Dantas e Cardoso (2019), o processo formativo dos(as) docentes para a EJA deve ser visto como uma ação crucial para o “desenvolvimento de jovens e adultos que não tiveram acesso à escolarização na idade considerada adequada” (Dantas; Cardoso; 2019, p. 30). As autoras também destacam que o(a) docente que trabalha ou trabalhará na EJA deve considerar que esses sujeitos são marcados pela opressão. Portanto, é necessário que a práxis pedagógica reflita sobre suas histórias, trajetórias e experiências de vida, no processo de ensino-aprendizagem desses indivíduos (Dantas; Cardoso; 2019).

Corroborando com as autoras, Gadotti (2013) enfatiza que para os sujeitos da EJA ainda existem lacunas e direitos negados. Ele aponta que o direito à educação é negado duas vezes aos(as) estudantes da EJA: primeiro, no período considerado como idade própria, e segundo, quando a educação não é oferecida a esses sujeitos. Além disso, quando o(a) docente assume uma sala de aula na EJA sem ser adequadamente formado para esse contexto, sem conhecer a realidade dos(as) estudantes e sem viabilizar aquele espaço como uma possibilidade de transformação social. Gadotti destaca que muitos “programas de alfabetização não atendem às necessidades específicas de cada segmento da população: indígenas, negros, mulheres, deficientes, rurais, etc., não levando em conta as culturas e linguagens locais” (Gadotti, 2013, p. 19). Isso evidencia a necessidade de repensar a formação docente e a prática pedagógica.

Seguindo essa linha de raciocínio, observa-se que a contextualização histórica sobre a EJA e a constituição social, política e cultural das camadas populares neste país foi marcada pela negação de direitos básicos. Como afirma Milton Santos (1997),

no texto intitulado *Cidadanias Mutiladas*, quais são as cidadanias mutiladas neste país? São a classe média, sem privilégios como a burguesia; os negros e o racismo estrutural, a falsa democracia racial; e a história contada sob a ótica do colonizador, prevalecendo na elite uma visão de “colonialidade”. Nessa perspectiva, conforme Santos (1997), essas cidadanias são mutiladas no trabalho, nas oportunidades negadas, na remuneração desigual. Além disso, são mutiladas na dignidade de moradia, no direito de ir e vir, que para alguns não existe (Gadotti, 2013; Santos, 1997).

Dentro dessas cidadanias mutiladas, estão os(as) estudantes da EJA, que fazem parte das mazelas e da negligência do Estado. Outro ponto a ser considerado é que nosso país tem uma dívida histórica com a população excluída de direitos básicos, como as pessoas com deficiência, a população negra, indígena e idosa. Isso precisa ser evidenciado e contestado na formação inicial e continuada dos(as) professores(as). Além disso, enquanto houver desigualdades de classe, gênero, raça, etnia e sexualidade, esses atravessamentos, os quais chamamos de interseccionalidade, ainda teremos ‘cidadanias mutiladas’, pela falta de acesso a níveis mais elevados de educação, melhores condições de trabalho, de moradia, saúde e lazer (Gadotti, 2013; Santos, 1997).

Sabe-se que só haverá um olhar atento para os desafios vivenciados pelos sujeitos da EJA, bem como os atravessamentos sociais de classe, gênero, etnia, raça etc., quando, no processo formativo docente, houver esse olhar reflexivo e crítico para uma educação pautada na conscientização, emancipação e inclusão das pessoas. Dantas e Cardoso (2019) assinalam que, no processo formativo dos professores da EJA, é importante o desenvolvimento da autonomia e da capacidade criativa, tanto para o(a) professor(a) quanto para o(a) estudante. Nessa perspectiva, para as referidas autoras, quando o(a) docente da EJA viabiliza as trajetórias dos(as) estudantes “com reconhecimento e valorização das suas histórias, das suas culturas, das suas experiências”, isso repercutirá nas práticas pedagógicas, bem como no processo de reflexão sobre o currículo (Dantas; Cardoso; 2019, p. 32).

Face a este panorama, Arroyo (2008) discorre que a perspectiva da educação popular e a EJA, inspiradas nas décadas anteriores, continuam tão atuais diante de um sistema excludente, de miséria, desemprego e luta pela sobrevivência. Nesse sentido, como assinalado por Arroyo (2017), é importante reconhecer as realidades desses(as) estudantes da EJA, que buscam, também no retorno aos estudos,

melhores oportunidades para a vida no trabalho, para serem situados(as) nesta sociedade grafocêntrica. Esses(as) estudantes estão em itinerários em busca de melhores oportunidades, nos deslocamentos de casa para o trabalho e do trabalho para a sala de aula.

Na maioria das vezes, muitos moram longe do trabalho ou da escola, enfrentando horas de deslocamento, seja para casa ou para a escola. A realidade deles(as) se confunde com a de muitos jovens e adultos neste país. Quando esses deslocamentos envolvem pessoas com deficiência, que enfrentam barreiras arquitetônicas e atitudinais, o impacto no acesso e na permanência na escola é ainda maior. Por isso, a EJA e a inclusão se convergem. Nessa mesma perspectiva, Arroyo (2017) afirma que a EJA deve ser concebida como um projeto de educação popular, uma política de ações afirmativas, com formação docente específica para atuar nessa modalidade, e não como políticas generalistas e pontuais.

A partir da concepção freiriana, temos a perspectiva de uma práxis pedagógica que dialoga com a relação educador-educando, ou seja, uma relação horizontal para a formação integral do(a) indivíduo, contribuindo para seu desenvolvimento cognitivo, crítico, consciente e emancipador. Assim, a partir dos pressupostos teóricos de Freire, podemos definir a construção de uma práxis pedagógica inclusiva. Freire (1996) salienta que o professor democrático, em sua práxis docente, deve reforçar no(a) estudante a criticidade, a curiosidade e a não submissão. Além disso, é nessa perspectiva que podemos viabilizar uma relação crítica e reflexiva entre o(a) docente e o(a) estudante.

Freire (1996, p. 17) assinala que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”, pois a valorização das experiências dos(as) educandos(as) pode ser incorporada na forma de transmitir o conteúdo programático. Essa valorização da experiência também precisa ser presente na formação de jovens, adultos e idosos, como uma práxis voltada para a educação popular. Conforme Freire (1996), para ser professor(a), exige-se uma formação reflexiva e crítica da teoria e da prática, de modo que ambas se confundam, pois não é possível ter um posicionamento teórico sem que a prática seja condizente com a teoria. Para que a práxis docente seja crítica, envolve o movimento dialético entre o fazer e o pensar, como uma forma de aprimorar a práxis pedagógica (Freire, 1996).

Sobre a relação entre professor e aluno que Freire (1996) aborda, é fundamental contribuir para uma formação docente crítica e reflexiva. Prestes *et al.*

(2024) destacam que, para Vygotsky, o papel do professor era organizar o ambiente da sala de aula e conhecer as especificidades individuais de seus(as) alunos(as). Para os referidos autores, a relação que Vygotsky propunha não era focada na quantidade de conhecimentos a serem ensinados, mas em proporcionar ao educando(a) a aptidão para adquiri-los (Prestes et al., 2024, *apud* Vygotsky, 2003, p. 296).

Podemos inferir que essa visão de Vygotsky (2021) tem uma relação direta com os fundamentos de Freire, quanto ao papel do(a) professor(a), que não deve se reduzir apenas à transmissão de conhecimento, totalmente alienado da realidade do estudante. Prestes *et al.* (2024) acrescentam que, para Vygotsky, o papel do professor é mais complexo do que se imagina. Não é apenas ser um mediador do conhecimento, mas o(a) professor(a) deve ser o organizador do meio social do estudante, de maneira que possibilite o autodesenvolvimento e o domínio das funções psíquicas superiores.

Tanto que Teixeira (2022) acrescenta que uma conclusão importante sobre Vygotsky e para a educação é que a personalidade e as funções psíquicas superiores mudam em termos de dinâmica e estrutura do desenvolvimento, o que torna esse processo de desenvolvimento um caminho para a liberdade do sujeito. Essa liberdade acontece no coletivo, no meio e na interação social. A referida autora destaca, com base em Vygotsky: “Uma grande imagem do desenvolvimento da personalidade: [é] um caminho para a liberdade” (Teixeira, 2022, p. 6, *apud* Vygotsky, 2010, p. 66). Para a autora, o desenvolvimento da personalidade como caminho para a liberdade, à luz de Vygotsky, é importante considerar dois momentos inseparáveis: um em que esse desenvolvimento leva cada ser humano à liberdade de suas ações como pessoa; e outro como um processo coletivo rumo à libertação de toda a humanidade.

Se analisarmos essas reflexões que a autora aborda sobre Vygotsky, em *Pedagogia do Oprimido*, Freire (2020, p. 42) chama atenção para o fato de que é o oprimido quem sente e melhor entende “o significado terrível de uma sociedade opressora; quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem mais que eles, compreenderá a necessidade da libertação?” Nesse sentido, ele destaca que a pedagogia do oprimido deve ser ‘forjada com eles e não para eles’, constituindo sujeitos de suas histórias, que lutam em comunhão. Se analisarmos os(as) estudantes da EJA, com ou sem deficiência, podemos considerá-los oprimidos, oprimidos pelo sistema, que não garante possibilidades de estudo e não assegura o acesso e a permanência na escola.

Desse modo, Freire (2020) argumenta que a libertação só acontece a partir da conscientização do oprimido e da luta revolucionária em comunhão. Quando o oprimido luta sozinho, querendo se tornar tão opressor quanto o próprio opressor, de nada serve para a mudança do 'homem' e para a humanização da sociedade. Então, para a superação dessa contradição oprimido-opressor, a libertação dos sujeitos é necessária. Freire (2020, p. 48) compara a libertação a um parto: "um parto doloroso, o homem que nasce desse parto é um homem novo". Ele nos traz o conceito de práxis como caminho possível para essa libertação, numa práxis que relaciona ação e reflexão. Dessa forma, para Freire (2020), essa pedagogia humanista e libertadora se constituirá em dois momentos:

O momento em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, como a sua transformação; o segundo é quando essa pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (Freire, 1968, p. 57).

Essa libertação não é definitiva, mas constante, uma luta e revolução dos sujeitos imbuídos pela transformação social e justiça, em que a práxis não se define apenas como prática, mas como a ação e reflexão sobre a prática. Dessa forma, todos os sujeitos devem ter consciência de sua constituição enquanto seres pensantes, não humanizados pelos opressores, mas humanizantes, que sintam pertencentes à sua história, cultura e à criticidade da realidade historicamente definida pela burguesia.

Corroborando com esses princípios de Freire sobre a constituição da educação como prática da liberdade, que se faz na junção da transformação social e da justiça no coletivo, Teixeira (2022) acrescenta que, para Vygotsky, ao contrário de uma concepção liberal, a liberdade do ser humano não ocorre quando a do outro termina. Pelo contrário, ela acontece e se expande no/com o outro. A autora ressalta que, para Vygotsky, como já mencionado, a compreensão do desenvolvimento da personalidade é colocada como um caminho para a liberdade, e a educação, como concretização desse processo, jamais poderia ser forjada numa perspectiva de educação autoritária, centrada no professor e de submissão por parte do educando.

De acordo com Jones (2021), as questões relacionadas ao aprendizado e desenvolvimento, com base no contexto social, aproximam essa abordagem Vygotskyana a uma visão mais específica da concepção freiriana. Isto se justifica

porque Vygotsky foi crítico aos modelos de transmissão de ensino, aos modelos 'bancários', assim como Freire.

Sendo justamente essa uma das críticas que Freire (2020; 2022) fazia ao modelo de educação 'bancária', Teixeira (2022) apresenta que Vygotsky defendia uma concepção de educação em que todas as pessoas fossem ativas, podendo decidir e agir livremente de modo coletivo. Ademais, a autora enfatiza a necessidade de reconhecer o potencial das formulações sobre a educação como prática da liberdade, presentes tanto nas concepções de Freire quanto de Vygotsky.

Com base nessa relação entre Freire e Vygotsky, outro ponto importante a ser observado, para termos uma práxis pedagógica inclusiva e como prática da liberdade, é a necessidade de possibilitar ao(à) professor(a) que, para atuar em sala de aula, deve estar investigando, questionando e refletindo sobre a sua própria práxis. Esse aspecto é nomeado por Freire e Ira Shor (2021) como uma prática essencial para uma educação libertadora. Na concepção freiriana, uma educação libertadora não se resume a uma técnica para alfabetizar, qualificar ou especializar-se, como ocorre em uma visão 'bancária' da educação, em que o objetivo é apenas transmitir conteúdo. Para ser uma educação libertadora, é preciso despertar no outro a seriedade intelectual e o rigor crítico (Shor; Freire, 2021).

De fato, é necessário despertar no outro a criticidade, e para isso ocorrer, é fundamental que o processo de ensino-aprendizagem seja dialógico, o que contribui para que a educação seja libertadora. No diálogo, existe a relação que permite ao(a) professor(a) ensinar não apenas como uma transferência de conhecimento, mas como um ato investigativo, conscientizador e crítico. Para Shor e Freire (2021), os programas de licenciatura, de maneira geral, são tradicionais e contribuem para que a atuação profissional do(a) docente não seja pautada em aulas libertadoras. Dessa forma, os autores acrescentam que formar-se numa práxis libertadora deveria ser um dos princípios para romper com os moldes de uma educação bancária, de modo que o(a) professor(a), em sala de aula, deve provocar criticamente o(a) estudante sobre o que lhe é ensinado. Assim, como eles salientam:

A educação libertadora é, fundamentalmente, uma situação na qual tanto os professores como os alunos devem ser os que aprendem; devem ser os sujeitos cognitivos, apesar de serem diferentes. Este é, para mim, o primeiro teste da educação libertadora: que tanto os professores como os alunos sejam agentes críticos do ato de conhecer (Ira Shor; Freire, 2021, p. 62).

Assim, percebemos que o vínculo com a aprendizagem se estabelece entre ambos, tanto com o(a) professor(a) quando ensina, quanto com o(a) estudante quando é ensinado. Além disso, o(a) educando(a) também ensina ao(a) professor(a) como exercer sua práxis pedagógica, seja no planejamento, na metodologia, na didática ou na forma de avaliar. Seguindo essa linha de raciocínio, Ira Shor e Freire (2021) assinalam que a crítica é uma das características da educação libertadora.

Partindo dessas afirmações, podemos evidenciar que a educação como prática da liberdade não dialoga com a concepção de 'educação bancária', pois esse viés contribui para a desvalorização do profissional docente e silencia a visão crítica do(a) educando(a). Paulo Freire (2020) salienta que a educação bancária é um instrumento de opressão, pois contribui para a alienação e manutenção das classes dominantes. Nessa perspectiva, Freire aponta que:

Eis aí a concepção de 'bancária' da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-lo. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens equivocada concepção 'bancária' da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber (Freire, 2020, p. 81).

Nessa relação, em que Freire (2020) faz uma analogia da educação tradicional à 'educação bancária', coloca o(a) professor(a) no papel de transmissor do conteúdo programático, enquanto o(a) estudante é reduzido(a) ao papel de receptor passivo, que apenas memoriza e reproduz, sem possibilidade de estabelecer uma comunicação verdadeira, de dialogar e de criticar o que é ensinado. Essa perspectiva não dialoga com a concepção de uma educação libertadora, emancipadora e dialógica.

Essa visão 'bancária' se configura como uma manifestação da opressão, que nega a educação e o conhecimento como processos de busca. Como já salientado, na concepção 'bancária' não há superação da contradição oprimido-opressor, mas sim uma contribuição para a sua perpetuação, formando uma 'cultura do silêncio'. Na educação de jovens, adultos e idosos, a educação bancária "não propõe aos educandos o desvelamento do mundo"; pelo contrário, trata-os como seres a serem adaptados, que nada sabem e que apenas recebem o conhecimento, o qual vai sendo arquivado, sem transformação crítica (Freire, 2020, p. 85).

Ao refletir sobre a EJA, é fundamental destacar que não se deve manter uma visão conteudista da educação em sala de aula. Pelo contrário, para superar esse paradigma, é essencial que o educador organize o planejamento da aula a partir das experiências e da participação ativa dos(as) estudantes. Freire (2020) também ressalta que não adianta o educador se considerar progressista enquanto continua a dialogar com uma concepção bancária de educação, ou seja, a teoria está distante da prática.

Nesse contexto, as contribuições de Paulo Freire para esta pesquisa oferecem uma base importante para compreender a EJA como um direito e uma luta da classe 'oprimida', quando esta é excluída do acesso e da permanência na educação. Assim, para termos uma práxis pedagógica inclusiva, é necessário adotar uma práxis libertadora, crítica, reflexiva e humanizadora. Isso se concretiza por meio da relação de educação dialógica, pois, como afirma Freire (2020, p. 121), o diálogo é "uma exigência existencial" que possibilita a transformação e humanização dos sujeitos.

Para Freire (2020, p. 121), "nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão de mundo, ou tentar impô-la, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa". Nesse sentido, os temas geradores são apresentados como possibilidades de investigação, não colocando o ser humano como objeto, mas como sujeito ativo em sua própria aprendizagem.

Com base nessas considerações, foi possível refletir sobre a formação docente e como a concepção freiriana contribui para fundamentar a perspectiva de uma práxis pedagógica inclusiva para dialogar com a EJA e com a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. A seguir, apresentaremos uma síntese e análise crítica do curso de Licenciatura em Ciências Agrárias.

3.2 O curso de Licenciatura em Ciências Agrárias: entre a práxis e a formação

Nesta seção, vamos abordar o curso de Licenciatura em Ciências Agrárias (LCA) por meio de uma análise crítica e reflexiva sobre a formação docente inicial dos futuros professores e professoras, além de refletir sobre a práxis pedagógica envolvida. O objetivo principal deste curso de licenciatura é formar docentes para atuar na educação básica e superior, em instituições que oferecem educação técnica

e profissional, seja na rede pública, privada, ONGs, Escolas Família Agrícola (EFA) ou em programas de educação ambiental e desenvolvimento sustentável.

Além disso, a análise da formação docente e da práxis pedagógica do referido curso é relevante, visto que os(as) licenciandos(as) são os sujeitos da pesquisa. Assim, torna-se importante contextualizar a organização, a história e as perspectivas do curso, a partir da análise documental e reflexiva do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), acompanhando desde a instituição inicial do curso até as reformulações desse documento.

A modalidade do curso é presencial, e seu público-alvo são indivíduos que concluíram o ensino médio em suas diversas modalidades. O curso foi criado em 15 de julho de 2009, por meio da Resolução nº 01, publicada no Diário Oficial da União em 30 de setembro de 2009, com início das aulas no dia 26 de abril de 2010. Trata-se de um curso organizado semestralmente, com funcionamento nos turnos matutino e vespertino, e a integralização do curso deve ocorrer em um período mínimo de quatro anos e máximo de oito anos (IF Baiano, 2021).

Este curso destina-se a estudantes que já concluíram o Ensino Médio, podendo ser por meio de diversas modalidades. O ingresso ocorre através do Sistema de Seleção Unificada (SISU), com base no desempenho obtido no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), transferências compulsórias e facultativas, ou por convênios interinstitucionais. São ofertadas 40 vagas anualmente (IF Baiano, 2021). Convém salientar que o perfil dos(as) estudantes é composto por jovens, adultos, idosos e alguns com deficiência, com uma maioria vinda da classe popular e do campo.

A organização curricular do curso é composta por uma carga horária total de 3.315 horas, distribuídas em oito semestres. Essa carga horária está dividida em três áreas científicas: Conteúdos específicos das Ciências Agrárias (1.380h), Conteúdos da formação pedagógica (1.165h), e Conteúdos gerais (450h) (IF Baiano, 2021). Nessa perspectiva, além de apresentar a análise curricular e as características desse curso nesta seção, também serão discutidos detalhes sobre o perfil dos(as) estudantes ao longo do percurso metodológico desta pesquisa. Para essa análise curricular, adotaremos uma abordagem crítica e reflexiva sobre a formação docente desses(as) estudantes.

Pode-se observar que os componentes curriculares de formação pedagógica correspondem a mais de 1/5 da carga horária total do curso, englobando disciplinas voltadas à formação de professores(as). Entre esses componentes, encontram-se as

áreas de pesquisa e práticas pedagógicas (PPPs), didática, fundamentos filosóficos e sociológicos da educação, metodologia, psicologia da educação, seminários temáticos e estágios supervisionados. O curso também prevê que os(as) estudantes cumpram 400 horas de estágio supervisionado, conforme a orientação do Projeto Pedagógico do Curso (IF Baiano, 2021).

Ao analisar a matriz curricular do curso, no quadro 5 abaixo, é possível identificar como está organizado o curso, em áreas de conhecimentos específicos, pedagógicos e gerais, bem como os optativos. Entre os componentes optativos, destaca-se o de Educação Inclusiva e EJA não tem. Esta modalidade de ensino está, na verdade, diluída nos componentes de Pesquisa e Práticas Pedagógicas (PPP3) e no estágio supervisionado. Além disso, na matriz curricular apresenta informações sobre a carga horária total, o tempo mínimo e máximo para a integralização do curso.

Já no quadro 6 são apresentados os componentes curriculares da formação pedagógica, com suas respectivas cargas horárias. Ao observarmos o quadro 6, é possível evidenciar a organização dos componentes da área pedagógica. Destaca-se que o estágio supervisionado está estruturado em quatro componentes curriculares, com suas respectivas cargas horárias.

A seguir, para uma melhor visualização, encontram-se o quadro 5 e posterior o quadro 6.

Quadro 5: Representação da Matriz Curricular do Curso de LCA

Primeiro Semestre	Segundo Semestre	Terceiro Semestre	Quarto Semestre	Quinto Semestre	Sexto Semestre	Sétimo Semestre	Oitavo Semestre	Disciplinas Optativas
Fundamentos Filosóficos e Sociológicos da Educação 60h	Metodologia da Pesquisa Científica 60h	Psicologia da Educação 60h	Didática 60h	Trabalho de Conclusão de Curso – TCC I 60h	Forragicultura e Manejo de Pastagens - 45h	Libras 60h	Trabalho de Conclusão de Curso – TCC II 90h	Inglês Instrumental 60h
Introdução à Química 60h	Física 60h		Políticas Educacionais 45h	Entomologia Agrícola 60h	Caprinovincultura 60h	Bovinocultura 60h	Equideocultura 45h	Apicultura e Meliponicultura 60h
Fundamentos da Matemática 60h	Fundamentos de Biologia 60h	Anatomia e Fisiologia Animal 60h	Topografia e Geoprocessamento 60h	Horticultura 60h	Culturas Anuais 60h	Fruticultura 60h	Irrigação 60h	Leitura e Produção Textual 60h
Introdução à Zootecnia 45h	Fertilidade do Solo e Nutrição de Plantas 60h	Anatomia e Fisiologia Vegetal 60h	Fitopatologia 60h	Manejo e Conservação do Solo e Água 45h	Estatística Experimental 60h	Ecologia, Meio Ambiente e Agroecologia 60h	Manejo e Potencialidades do Semárido 45h	Educação Inclusiva 60h
Gênese e Morfologia do Solo - 45h	Processamento de Produtos de Origem Vegetal 30h	Processamento de Produtos de Origem Animal 45h	Avicultura 60h	Suínocultura 45h	Optativa I	Optativa II		Tópicos Especiais em Educação e Ciências Agrárias 60h
Pesquisa e Práticas Pedagógicas I 100h	Pesquisa e Práticas Pedagógicas II 100h	Pesquisa e Práticas Pedagógicas III 100h	Pesquisa e Práticas Pedagógicas IV 100h	Introdução à Mecanização Agrícola - 45h	Estágio Supervisionado II 100h	Estágio Supervisionado III 120h	Estágio Supervisionado IV 120h	
Seminário Temático Interdisciplinar I- 20h	Seminário Temático Interdisciplinar II- 20h	Seminário Temático Interdisciplinar III- 20h	Seminário Temático Interdisciplinar IV- 20h	Estágio Supervisionado I 60h	385h	420h	360h	
390h	390h	390h	405h	375h	3115 + 200 = CH TOTAL – 3315h			
Formação Geral	Formação Específica	Formação Pedagógica	Disciplinas Optativas					
DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS: 2115 horas				DISCIPLINAS OPTATIVAS: 120 horas		PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: 400 horas		
ESTÁGIO SUPERVISIONADO: 400 horas				ATIVIDADES COMPLEMENTARES: 200 horas		SEMINÁRIOS TEMÁTICOS: 80 horas		
CARGA HORÁRIA TOTAL: 3315 horas				TEMPO MÍNIMO DE INTEGRALIZAÇÃO: 4 anos		TEMPO MÁXIMO DE INTEGRALIZAÇÃO: 8 anos		

Fonte: IF Baiano (2021).

Quadro 6: Componentes curriculares do curso de LCA

Conteúdos da Formação Pedagógica		
Disciplinas	Código	C. H.
Fundamentos Filosóficos e Sociológicos da Educação	FUN0001	60
Metodologia da Pesquisa Científica	MET0002	60
Psicologia da Educação	PSI0003	60
Didática	DID0005	60
Políticas Educacionais	POL0006	45
Pesquisa e Práticas Pedagógicas I	PPP0007	100
Pesquisa e Práticas Pedagógicas II	PPP0008	100
Pesquisa e Práticas Pedagógicas III	PPP0009	100
Pesquisa e Práticas Pedagógicas IV	PPP0010	100
Estágio I	EST0011	60
Estágio II	EST0012	100
Estágio III	EST0013	120
Estágio IV	EST0014	120
Seminário Temático Interdisciplinar I	STI0015	20
Seminário Temático Interdisciplinar II	STI0016	20
Seminário Temático Interdisciplinar III	STI0017	20
Seminário Temático Interdisciplinar IV	STI0018	20
Total		1165
Carga horária total de disciplinas específicas = 1380 horas		
Carga horária total de conteúdos gerais = 450 horas		
Carga horária total de formação pedagógica = 1085 horas		
Carga horária total da disciplina Seminários Temáticos = 80 horas		
Carga horária mínima das disciplinas optativas = 120 horas		
Carga horária mínima das atividades complementares: 200 horas		

Fonte: IF Baiano (2021).

Conforme a análise dos quadros acima, o estágio supervisionado é dividido da seguinte forma, de acordo com a orientação do PPC (2021) do curso, pode-se observar no quadro 7, a seguir.

Quadro 7 - Organização do estágio supervisionado de LCA

Estágio 1	Estágio 2:	Estágio 3:	Estágio 4:
60 horas de observação.	100 horas de observação e prática, a ser realizado na educação básica (ensino fundamental, ensino médio e EJA).	120 horas, com foco em espaços não formais, como ONGs, associações, sindicatos, comunidades tradicionais, além de dialogar com a extensão rural.	120 horas, a ser realizado no ensino técnico e profissionalizante, incluindo ensino médio, EJA e Escola de Família Agrícola (EFA).

Fonte: Instituto Federal Baiano (2021).

É importante ressaltar que o estágio supervisionado é um componente curricular obrigatório nos cursos de licenciatura, amparado pela Lei 11.788/2008, que regulamenta o estágio de estudantes como ato educativo escolar supervisionado e parte integrante do projeto pedagógico do curso, com o objetivo de proporcionar uma formação cidadã e voltada para o mundo do trabalho. Nesse sentido, é fundamental discutir o estágio supervisionado a partir de uma concepção de formação docente, considerando sua relevância socioeducativa dentro das licenciaturas (Brasil, 2008).

Enquanto docente do referido curso, como já mencionado, sou responsável pelas disciplinas de estágio supervisionado 1, 2 e 3, e, além disso, atuo como professora orientadora e supervisora dos estágios. Essa experiência tem me permitido perceber os desafios formativos enfrentados pelos(as) estudantes. Esses desafios se tornam evidentes quando, ao desenvolverem a prática, como a regência, se deparam com estudantes com deficiência ou transtornos de aprendizagem. Ao retornarem, muitos expressam o quanto percebem que não estão preparados(as) para atuar nessas situações, o que, muitas vezes, desmotiva o processo formativo.

Nesse contexto, percebemos a relevância de abordar o estágio como um componente essencial para a formação docente, com o objetivo de proporcionar ao estudante uma aproximação real do contexto escolar, tanto em espaços formais quanto não formais de educação. Isso possibilita que as lacunas e os desafios desse momento sejam problematizados e refletidos, com a finalidade de aprimorar o processo formativo no curso.

Partindo desse pensamento, Pimenta e Lima (2006) defendem que o estágio deve ser reflexivo e o mais próximo possível da realidade da profissão, sem a visão de um único modelo, como se o conhecimento estivesse pronto e fosse igual para todos(as). Nesse sentido, é necessário refletir criticamente sobre o estágio

supervisionado como uma prática social, que intervém nas realidades observadas e vivenciadas nesses espaços educativos, agregando novas experiências ao percurso formativo docente.

Para que o estágio supervisionado seja vivenciado nessa perspectiva, conforme salientado por Pimenta e Lima (2006), é preciso integrar a formação docente a partir desse olhar reflexivo e crítico, com a indissociabilidade entre teoria e prática. Corroborando com as autoras, Imbemón (2000) salienta que a formação docente vai além da mera atualização pedagógica, didática e científica, podendo ser uma oportunidade para a criação de espaços de participação, reflexão e formação. Nesse sentido, ele argumenta que é preciso formar o(a) docente para a mudança e com autonomia, de modo que o conhecimento seja compartilhado com o contexto. Assim, Imbemón (2000, p. 49) afirma que é necessário abandonar a concepção de formação como simples atualização científica e pedagógica, para adotar uma visão de “descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria”, na qual o(a) docente é visto como construtor(a) do conhecimento, tanto individual quanto coletivo.

Diante desse panorama, refletir sobre a formação docente inicial neste capítulo é essencial, pois buscamos questionar e analisar como essa formação está sendo oferecida no curso de LCA. Isso se tornou particularmente relevante, pois algumas lacunas formativas na área do conhecimento pedagógico foram evidenciadas ao longo da nossa pesquisa, o que tornou pertinente o desenvolvimento da trilha formativa. Assim, por meio de um olhar reflexivo, fundamentamos a concepção de formação docente.

Na formação inicial é preciso viabilizar uma educação voltada para o futuro. Nesse sentido, Imbemón (2000) ressalta a necessidade de repensar a forma de transmitir os conteúdos, a metodologia e o planejamento. Ou seja, como os(as) professores(as) de formação inicial atuam nesse processo, de maneira que isso reverberará na atuação profissional do futuro docente, permitindo que ele(a) seja um(a) profissional crítico-reflexivo em sua práxis. Para o referido autor, na formação inicial é necessário possibilitar uma análise teórica que se conecte com a realidade observada.

Imbemón (2000, p. 64) acrescenta que é essencial desenvolver um ensino assertivo, utilizando “metodologias como a pesquisa-ação como um importante processo de aprendizagem da reflexão educativa, que vincule constantemente teoria e prática”. Vale ressaltar que essa perspectiva do autor contribui para a

fundamentação e a metodologia da nossa pesquisa, pois adotamos a pesquisa-ação como estratégia investigativa, entendendo-a como uma possibilidade relevante para nosso estudo e intervenção.

Em relação a formação docente inicial, Imbemón (2000) aponta que ela deve oferecer as bases necessárias para contribuir com o conhecimento pedagógico e especializado, bem como com a formação de um profissional que compreenda e siga princípios e regras práticas. No entanto, é fundamental evitar o “modelo profissional assistencial e voluntarista, que frequentemente leva a um papel de técnico-continuista, refletindo um tipo de educação que apenas adapta os indivíduos de maneira acrítica” (Imbemón, 2000, p. 65). Corroborando com o autor, destacamos que essa formação docente, quando se restringe ao conteúdo técnico e sem problematizar o contexto educacional no âmbito social, cultural e político, não contribui para uma formação reflexiva, crítica, conscientizadora, emancipadora e como prática da liberdade, conforme defendido na concepção Freiriana.

Face a este contexto apresentado, como professora neste curso, parto da perspectiva fundamentada por Imbemón (2000), Ira Shor e Freire (2021), Pimenta e Lima (2006) e Vygotsky (2021), que busca possibilitar, na formação docente inicial, que o futuro professor(a) atue com seriedade e rigor em sua práxis, sendo reflexivo e crítico, com uma educação voltada para a prática da liberdade. Nesse curso, assumo componentes curriculares da área pedagógica, como: Pesquisa e Práticas Pedagógicas IV (PPP IV); Estágio Supervisionado I, II e III; e Seminário Temático Interdisciplinar IV.

Quanto às ementas e carga horária desses componentes, é importante destacar que o PPP IV é ofertado no quarto semestre, com carga horária de 100 horas, sendo 80 horas de teoria e 20 horas de prática. Nesse componente, deve-se discutir o processo de avaliação no contexto escolar, incluindo as concepções, os instrumentos e os critérios de avaliação, além de elaborar uma produção teórico-prática decorrente do projeto de pesquisa, levando em consideração os critérios acadêmicos. Já o Seminário Temático Interdisciplinar IV é oferecido no quarto semestre, com carga horária de 20 horas. A ementa desse componente abrange discussões sobre educação, ciência, comunicação e tecnologia; sociedade, contemporaneidade e tecnologia; e interdisciplinaridade e inovações tecnológicas (IF Baiano, 2021).

Em ambos os componentes, desenvolvo minha práxis pedagógica fundamentada na concepção freiriana. Um exemplo disso é o processo avaliativo no ambiente escolar, que é abordado a partir de uma visão emancipadora e inclusiva. É crucial possibilitar aos(às) estudantes um conhecimento com os princípios e fundamentos necessários para atuarem com a diversidade presente no ambiente escolar.

Tanto que Imbemón (2000, p. 66) discorre que, na formação inicial, é fundamental adotar uma formação “nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal”. Para o referido autor, essa formação inicial deve possibilitar ao professor(a) atuar profissionalmente com toda a sua complexidade, ou seja, com reflexão, flexibilidade, cooperação, intervenção, análise crítica, investigação e rigorosidade. Assim, para Imbemón (2000), o currículo na formação docente deveria promover conhecimentos básicos, acompanhados de experiências interdisciplinares, de maneira que possibilitassem ao(à) licenciando(a) interligar os conhecimentos e os procedimentos das diversas disciplinas com um conhecimento didático crítico. Nesse sentido, concordamos com o autor e acreditamos ser necessário na formação inicial.

Além do exposto, no que se refere aos componentes curriculares, destacam-se os componentes de estágio I, II e III, que são ministrados pela pesquisadora. O Estágio Supervisionado I é ofertado no quinto semestre, com carga horária de 60 horas, sendo 20 horas de teoria e orientação, e 40 horas de prática, nas quais o(a) discente realiza apenas observação. A ementa do estágio I inclui: participação no planejamento pedagógico da escola, observação participativa nas atividades de sala de aula, elaboração de atividades didático-pedagógicas, docência na educação básica, articulação dos conhecimentos das Ciências Agrárias de forma interdisciplinar com componentes curriculares de ciências e biologia, pesquisa, análise e elaboração de projetos de intervenção na sala de aula, além da produção do relatório de estágio (IF Baiano, 2021).

O estágio supervisionado II é ofertado no sexto semestre, sendo pré-requisito a conclusão do estágio I. A carga horária total é de 100h, divididas entre 20h de teoria e 80h de prática, que incluem observação, regência e intervenção. Na ementa, destacam-se atividades como a realização da prática pedagógica e a elaboração de um projeto de intervenção na escola. Nesse momento, os(as) estagiários(as) participam do planejamento escolar e da observação participativa nas atividades de sala de aula, o que os(as) auxilia na elaboração das atividades a serem

implementadas na turma. Este estágio representa a fase de prática da docência, sendo realizado nas etapas e modalidades da Educação Básica. O estágio também visa articular os conhecimentos das Ciências Agrárias de forma interdisciplinar com os componentes curriculares de ciências e biologia (IF Baiano, 2021).

O estágio supervisionado III é ofertado no sétimo semestre, sendo pré-requisito a conclusão do estágio II. A carga horária total é de 120h, divididas entre 40h de teoria e 80h de prática, com atividades de observação e intervenção. Este estágio ocorre em espaços não formais, como entidades de extensão e educação do campo. A ementa do estágio inclui: observação e reflexão sobre as práticas pedagógicas dessas entidades de extensão e educação, além do desenvolvimento de um projeto de intervenção no campo (IF Baiano, 2021).

Também envolve o diagnóstico das práticas de extensão rural realizadas por entidades que atuam nesse setor, como ONGs, associações, comunidades de fecho e fundo de pasto, órgãos públicos e empresas de assistência técnica e extensão rural (ATER). Outro ponto abordado no estágio é a identidade do docente de Ciências Agrárias, com a articulação de seminários interdisciplinares. Neste estágio, o perfil do público é mais voltado para jovens e adultos. Além disso, é o estágio que mais se conecta com a área das Ciências Agrárias, dado o foco nas práticas pedagógicas no campo e em espaços não formais de ensino (IF Baiano, 2021).

Dessa maneira, compreende-se o estágio supervisionado como um componente essencial no processo formativo, sendo, na formação inicial, através dos estágios supervisionados que contribui para a atuação profissional dos(as) futuros(as) docentes. Além disso, a carreira docente não está imbricada apenas com a técnica, mas também com o conhecimento científico, pedagógico e técnico, e, principalmente, com a relação entre ensino e aprendizagem, que possibilita ao sujeito em formação aprimorar sua práxis a partir da sua experiência e da realidade educacional (Pimenta e Lima, 2006).

Um dos desafios para a vivência do estágio supervisionado no curso mencionado é despertar nos(as) estudantes a relevância de uma formação docente pautada nos princípios éticos e políticos, além de uma práxis que articule teoria e prática. No entanto, ao ingressarem no estágio, os(as) discentes percebem a necessidade de um momento de orientação, organização e planejamento da intervenção que será realizada na instituição concedente. Por isso, ao estruturar o plano de curso para este componente, uma parte significativa da carga horária é

dedicada à abordagem teórico-prática, com a orientação da professora em sala de aula. No primeiro momento, o(a) estudante realiza a observação, com o intuito de conhecer o espaço físico da instituição, as pessoas envolvidas (professores(as), gestores(as), coordenação, alunos(as), etc.), ou dos espaços não formais, para então, posteriormente, desenvolver a intervenção a partir de um planejamento colaborativo com a instituição concedente.

Ao final do estágio supervisionado, objetiva-se que o(a) discente compreenda a importância deste componente na formação docente, além de refletir sobre as demandas e o contexto atual da educação. Assim, trata-se de uma vivência que contribui para uma análise crítica e para a aprendizagem dos(as) futuros(as) acadêmicos(as) e profissionais. Diante disso, é relevante destacar que exercer a docência requer uma formação inicial e continuada, bem como um conhecimento profundo da realidade vivida no 'chão da escola', onde o(a) professor(a) questiona e transforma sua prática docente. No entanto, esse processo exige uma visão macro das políticas públicas e do contexto escolar.

Com relação ao que foi apresentado, nos momentos dedicados à teoria e orientações para a realização do estágio, adotam-se os fundamentos freirianos e a pesquisa-ação como estratégia metodológica para o desenvolvimento do projeto de estágio, com uma abordagem de intervenção. Temos como embasamento legal a Lei de Estágio (Lei 11.788/2008), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCNs) e a Resolução 136/2021 do Conselho Nacional de Educação Superior (CONSUP/IF Baiano). A Lei 11.788/2008 trata dos princípios e garantias do estágio, além do papel da concedente, da proponente e do(a) estagiário(a), fortalecendo ainda mais a importância do estágio ser supervisionado e obrigatório. A Resolução 136/2021 estabelece as diretrizes para o estágio curricular supervisionado nos cursos de graduação do IF Baiano (IF Baiano, 2021).

Nos referidos componentes curriculares, a EJA só será abordada quando os(as) discentes realizarem o estágio supervisionado, sendo também um componente optativo, visto que o(a) estudante pode escolher estagiar nessa modalidade ou não. No que diz respeito à Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, como já mencionado, os(as) estudantes percebem os desafios quando, no estágio, encontram alunos com deficiência, seja no ensino fundamental, médio ou na EJA. Assim, é possível observar que, transversalmente, ambas as modalidades (EJA e Educação

Especial) aparecem na formação desses(as) licenciandos(as). No entanto, o que nos leva a questionar é como esses componentes são abordados na formação dos(as) licenciandos(as), já que, ao vivenciarem a sala de aula, deparam-se com essa realidade, mas na matriz curricular do curso esses componentes não estão contemplados de maneira a viabilizar uma formação docente efetiva, que realmente os(as) prepare para atuar profissionalmente.

Assim, referente à EJA, o componente curricular que oferece a base teórica e legislativa sobre essas modalidades é PPP III, com carga horária de 100 horas. Sua ementa contempla a discussão sobre: Educação e Diversidade (incluindo EJA, Educação do Campo, Quilombola, Indígena e Educação Especial); estudo e análise da implementação das políticas etnorraciais no contexto escolar; e o desenvolvimento de projetos de pesquisa voltados para a área de formação do curso, no contexto escolar. Contudo, ainda não ministrei aulas nesse componente específico, mas é possível afirmar que, para uma discussão ampla e fundamentada, ainda é insuficiente que todas as modalidades sejam concentradas em apenas um componente curricular (IF Baiano, 2021).

No que refere-se a educação inclusiva, sobre essa discussão tem o componente curricular Seminário Temático Interdisciplinar III, com carga horária de 20 horas, de acordo com a ementa, aborda-se: tecnologias agrícolas e mediação pedagógica; modalidades e tendências dos ambientes pedagógicos informatizados para a Educação Inclusiva; interação com tecnologias agrícolas específicas e não específicas para a Educação Especial; minicursos e oficinas sobre tecnologias agrícolas na educação inclusiva; e relatório das atividades (IF Baiano, 2021).

Além dessa, como obrigatória tem-se Libras com carga horária de 60h, 48h de teoria e 12h de prática, na ementa apresenta: Gramática da Libras: fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática; a importância do tradutor e intérprete educacional; as políticas públicas educacionais: inclusão e bilinguismo; legislação; aprendizagem da LIBRAS por ouvintes: ênfase nos contextos escolares, história da educação dos surdos. No entanto, esse componente curricular é ofertado no sétimo semestre, enquanto os(as) licenciandos(as) iniciam o estágio supervisionado no quinto semestre. O ideal seria que esse componente fosse ofertado no 4º ou 5º semestre, para que os estudantes tivessem a base necessária de LIBRAS antes de vivenciarem a prática nos estágios.

Como optativa, oferece-se o componente de Educação Inclusiva, com uma carga horária de 60h, sendo 48h de teoria e 12h de prática. A ementa abrange os seguintes temas: Fundamentos Sócio-Históricos e Filosóficos da Educação Inclusiva; Mediação Pedagógica com Deficiência Auditiva (DA), Deficiência Física (DF), Deficiência Visual (DV), Deficiência Mental (DM), Condutas Típicas (CT) e Altas Habilidades (AH); Modalidades e Tendências dos Ambientes Pedagógicos para a Educação Inclusiva. Embora esse componente ofereça aos licenciandos(as) uma base sobre a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, ainda não há um respaldo formativo específico para a interface entre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a inclusão de pessoas com deficiência. Além disso, seria ideal realizar uma alteração na ementa desse componente, pois algumas nomenclaturas, como “deficiência mental”, já não são mais utilizadas. O termo correto atualmente é deficiência intelectual, conforme está exposto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

No contexto da organização curricular do curso de LCA, percebe-se que, a EJA e a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva têm sido abordadas de forma separada. Quando o componente de Educação de Jovens e Adultos e Trabalho era ofertado como obrigatório na matriz curricular de 2011 e 2013 (com as reformulações a partir de 2016), ele foi diluído para o componente PPP III. Antes, a ementa desse componente, que tinha uma carga horária de 60h e estava no oitavo semestre, abordava temas como a EJA na história da educação brasileira, a prática escolar na construção da cidadania, metodologias de ensino, materiais didáticos para EJA, as DCN para EJA, e a formação docente para EJA, entre outros tópicos ligados ao trabalho e à educação.

Entretanto, ao observar a ementa do componente, acredita-se que seria necessário revisar e contextualizar alguns eixos temáticos, como a relação entre os sujeitos da EJA e a interface com o movimento da educação popular, educação do campo, educação profissional, e, especialmente, a educação inclusiva. Uma proposta que surge a partir dessa análise é a criação de um componente curricular optativo que trate da interface entre EJA e Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Isso porque, embora os(as) estudantes tenham contato transversal com essas modalidades durante a formação, elas são discutidas de maneira separada, sem promover a reflexão crítica sobre a presença de estudantes com deficiência na EJA.

Mesmo que as questões sobre a EJA e a Educação Especial sejam abordadas separadamente na matriz curricular do curso, elas não são temas desconhecidos para os(as) estudantes. O problema está na falta de um aprofundamento que permita uma verdadeira reflexão crítica e uma integração com a prática pedagógica deles(as) no campo. Essa lacuna formativa se reflete também no estágio supervisionado, onde as questões de inclusão e de EJA não são suficientemente trabalhadas de maneira articulada.

O currículo ideal para a formação docente, como proposto por Imbemón (2000), deve promover um diálogo constante entre a teoria e a prática da sala de aula. Ele precisa proporcionar ao futuro docente não apenas um conhecimento técnico e científico, mas também uma formação crítica e reflexiva, que o prepare para lidar com as diversidades socioculturais do ambiente escolar. Em resumo, é fundamental que a formação inicial possibilite ao(a) futuro(a) professor(a) uma postura crítica e flexível, capaz de enfrentar os desafios educacionais e, ao mesmo tempo, reconhecer as possibilidades de transformação no cenário educacional.

Face às considerações sobre a formação docente e a práxis pedagógica, compreendemos a relevância dessa relação para o nosso propósito de pesquisa. Como salientam Ira Shor e Paulo Freire (2021), quando o(a) docente segue um currículo padrão, que é imposto sem reflexões críticas, a escola mantém o controle, e isso muitas vezes limita o potencial do aluno(a). Shor e Freire (2021, p. 28) afirmam que “o currículo passivo não é somente uma prática pedagógica pobre, mas também o modelo de ensino mais compatível com a promoção da autoridade dominante na sociedade e com a desativação da potencialidade criativa dos alunos”. O currículo não é neutro: ele é uma ferramenta de poder que reflete uma perspectiva política, sendo essencial que seja estruturado a partir de uma concepção emancipadora, inclusiva e conscientizadora. Esse princípio é o que orienta a minha prática pedagógica nos componentes curriculares mencionados anteriormente.

Corroborando com Shor e Freire, Sacristán (2013) também questiona a visão tradicional do currículo, que desde tempos antigos é tratado como um simples instrumento para selecionar e ordenar conteúdo. No entanto, o currículo não deve apenas servir para estruturar, modelar e limitar a autonomia do(a) docente em sala de aula. Em vez disso, ele deve contribuir com o projeto político da escola e apoiar uma gestão democrática e participativa entre os profissionais da educação (Sacristán, 2013). Nesse sentido, o currículo precisa ser concebido de forma inclusiva e

emancipadora, para que a educação se constitua como prática da liberdade, como apontado por Sacristán (2013, p. 23): “o currículo não é neutro”, e ele sempre estará a serviço de uma intencionalidade, seja ela progressista ou reguladora.

Neste contexto, o currículo tem um impacto significativo nas decisões pedagógicas, e essas decisões podem afetar positiva ou negativamente o processo educacional. Ao tratar da EJA e da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, o currículo precisa ser pensado como uma prática indissociável dos direitos humanos e das políticas públicas, conforme apontado por Silva e Costa (2016). Elas argumentam que o currículo pode ser um poderoso instrumento para a construção das identidades dos sujeitos e para a educação em direitos humanos. Em relação à EJA, elas destacam que o currículo deve promover ações de proteção e defesa dos direitos humanos, articulando “o saber curricular, pedagógico e experiencial” (Silva e Costa, 2016, p. 178).

Silva e Costa (2016) ressaltam que os estudantes da EJA são sujeitos socioculturais, que estão em constante processo de aprendizagem, e a escola deve ser um espaço para a formação da cidadania. Elas afirmam que a garantia de direitos na educação é resultado de lutas históricas e das políticas públicas, e que romper com o analfabetismo é um princípio fundamental “para a efetivação da cidadania ativa e da construção de uma sociedade democrática” (Silva; Costa, 2016, p. 182). Assim, garantir a todos os cidadãos o direito à educação é uma medida essencial para promover uma convivência social plena e para assegurar o acesso e permanência de todos e todas na escola.

Em suma, as discussões apresentadas neste capítulo abordaram a formação docente e a construção da práxis pedagógica voltada para uma educação inclusiva, além de analisar o curso de Licenciatura em Ciências Agrárias (LCA), sua organização curricular e os fundamentos essenciais para a formação inicial dos(as) licenciandos(as) deste curso. Essa pesquisa, portanto, busca estabelecer um diálogo efetivo com os(as) estudantes, considerando os desafios e as possibilidades vivenciadas na prática pedagógica.

No próximo capítulo, será apresentado o percurso metodológico da pesquisa, com a fundamentação da estratégia metodológica adotada, os princípios éticos da

pesquisa, a caracterização do lócus e o perfil dos sujeitos envolvidos, além da definição dos instrumentos e do método de análise que serão utilizados.

4 TRILHA FORMATIVA: DO CAMINHO DA PESQUISA A FORMAÇÃO CIDADÃ

Neste capítulo, apresentamos o percurso metodológico seguido nesta pesquisa. Primeiro, é descrita a natureza, a abordagem escolhida, bem como é traçada o tipo de pesquisa e suas respectivas fundamentações. Na sequência, descreveremos o contexto da pesquisa, o qual envolve o espaço (*lócus*) e os participantes. Então, discorreremos sobre aspectos éticos e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Em seguida, abordaremos a dinâmica, desde a sequências de ações nas etapas iniciais aos desdobramentos finais da investigação, que culminou com o desenvolvimento do produto educacional intitulado “Trilha Formativa: diálogos e perspectivas sobre estudantes com deficiência na Educação de Jovens e Adultos (EJA)”. A trilha formativa foi realizada, no formato on-line, com os(as) licenciandos(as) de Ciências Agrárias do IF Baiano, *campus* Senhor do Bonfim e, contou com a participação de estudantes de outros cursos de licenciatura, professores e demais profissionais da educação.

E, por fim, discorreremos sobre os(as) participantes da pesquisa, os instrumentos para a produção dos dados e os procedimentos para análise dos resultados. Assim, como aporte teórico, nos debruçamos nos(nas) pesquisadores(as): Creswell (2007); Góes (2000); Minayo (2009); Pereira (2019); Thiollent (2011); Thiollent; Colette (2014), Tomio *et al.* (2017).

4.1 Caminhos trilhados: abordagem qualitativa e pesquisa-ação

Essa pesquisa teve como objetivo norteador compreender a percepção do(a) licenciando(a) em Ciências Agrárias em relação ao(a) discente com deficiência na educação de jovens e adultos, com vistas à criação de uma trilha formativa para estudantes de licenciaturas. Para alcançarmos esse objetivo, adotamos como natureza a pesquisa aplicada, o qual tem como característica o interesse na aplicação, utilização e consequências práticas dos conhecimentos. Nas pesquisas aplicadas não há uma preocupação em desenvolvimentos de teorias (Gil, 2008). Isso ocorreu a partir

da inserção da pesquisadora no *lócus* da pesquisa e do envolvimento no momento da observação participante, o que possibilitou a identificação de um problema suscetível de solução, o desenvolvimento de uma intervenção como estratégia para modificar a percepção dos(as) licenciandos(as) em Ciências Agrárias, bem como a produção e a sistematização dos conhecimentos oriundos dessa pesquisa.

Pereira (2019, p. 29) salienta que não basta dizer que a pesquisa é aplicada, mas que é necessário “definir a metodologia de ação, a abordagem, as intenções, as técnicas de análise das informações, dentre outros.” Nesse sentido, na pesquisa aplicada busca resolver problemas de ordem prática de maneira que possa haver mudança e produção de conhecimentos. Pereira (2019) acrescenta que os conhecimentos advindos de pesquisas aplicadas devam primar pelo rigor teórico-metodológico, pois a diferenciação entre pesquisa básica e aplicada está nas concepções de conhecimentos quanto ao uso social.

Nessa perspectiva, o percurso metodológico adotado é a abordagem qualitativa de cunho exploratória e descritiva. Sabe-se que no campo das relações humanas e sociais, a abordagem qualitativa é vista como a mais viável, por aproximar os sujeitos participantes, pesquisador(a), *lócus* da pesquisa e suas complexas relações. Na abordagem qualitativa, o pesquisador não se preocupa em quantificar dados, nem ordenar ou separar, mas está imbricado em interpretar fatos sociais e culturais de maneira que possibilita transformação de realidades (Creswell, 2007; Gil, 2008; Minayo, 2009).

De acordo com Minayo (2009), a abordagem qualitativa responde a questões bem particulares, pois trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Além do exposto, na perspectiva qualitativa há diferentes relações de conhecimento, estratégias de investigação e métodos de coleta e análise de dados. A abordagem qualitativa é interpretativa porque o(a) pesquisador(a) faz inferências dos dados e de elementos para descrição de um cenário, sujeitos, ambiente para identificar temas ou categorias para obter conclusões sobre o seu significado (Creswell, 2007; Minayo, 2009).

Assim, definimos a abordagem qualitativa, como caminho para o desenvolvimento dessa pesquisa, porque diante da problemática, dos questionamentos e implicações frente ao propósito dessa investigação, foi a que possibilitou explorar, descrever, investigar, interpretar a produção e análise dos dados com maior precisão e rigor científico. Assim, com base no objetivo norteador, foram

traçados os seguintes objetivos específicos: identificar estudos sobre a interface da EJA e Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, voltada para o contexto da formação docente; apontar os desafios enfrentados pelo(a) licenciando(a) em Ciências Agrárias na práxis docente com os sujeitos da EJA com deficiência; analisar a percepção do(a) licenciando(a) em Ciências Agrárias sobre os estudantes com deficiência na EJA; e organizar o produto educacional *Trilha Formativa* para estudantes de licenciatura.

Então, para alcançar esses objetivos, organizamos o percurso teórico-metodológico com base na estratégia do tipo pesquisa-ação. A pesquisa-ação é bastante utilizada na educação, pois parte de uma pesquisa (investigação) para uma ação, pois espera-se transformar uma realidade, não sendo apenas descrição dela. Nesse viés, essa estratégia metodológica foi a que contribuiu para a investigação cuidadosa no *lôcus* da pesquisa e possibilitou o planejamento (plano de ação), o desenvolvimento da intervenção formativa, o qual resultou no produto educacional *Trilha Formativa* e, a avaliação crítica e reflexiva dessa intervenção.

4.1.1 Pesquisa-ação na Perspectiva Inclusiva e Emancipatória

A escolha pela pesquisa-ação, como estratégia metodológica, se constituiu por saber que no âmbito educacional essa estratégia corrobora para avançar tanto em práticas pedagógicas como para uma educação inclusiva. A pesquisa-ação vem sendo cada vez mais utilizada na educação como estratégia formativa para uma práxis pedagógica que valoriza a relação entre o conhecimento e a ação, com alcance de transformação tanto no âmbito social, formativo e político.

Para o embasamento teórico referente à pesquisa-ação, recorreremos aos pressupostos teóricos de Thiollent (2011) para definir os caminhos metodológicos a serem seguidos para alcançar os objetivos desta pesquisa. Esses caminhos foram organizados em seis etapas: (1) análise da realidade a ser investigada; (2) estudos teóricos e metodológicos; (3) discussão e reflexão; (4) desenvolvimento do plano de ação; (5) aplicação do plano de ação; e, por fim, (6) avaliação da experiência. Essas etapas serão detalhadas na seção 4.4, que aborda a dinâmica da pesquisa.

De acordo com Thiollent (2011), a pesquisa pode ser caracterizada como pesquisa-ação quando existir realmente uma ação por parte dos participantes ou grupos implicados no problema, não para ser uma investigação-ação de cunho trivial, porém uma ação problemática com investigação para ser elaborada e conduzida. Ademais, o pesquisador acrescenta que:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 2011, p. 16).

Corroborando a concepção de Thiollent (2011), compreendemos que a pesquisa-ação possui uma natureza teórico-prática, em que não há dissociação entre essas dimensões, mas sim uma complementaridade, visando à resolução do problema de maneira reflexiva e transformadora. Ademais, a relação do pesquisador com os participantes ocorre no campo da escuta, sem imposição de concepções, permitindo que os sujeitos da pesquisa atuem como colaboradores de forma cooperativa e ativa. Destarte, à luz das concepções apresentadas por Thiollent (2011) e por Thiollent e Colette (2014), a pesquisa-ação pode ser aplicada em diferentes cenários educativos, como, por exemplo, na EJA e na Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

Em suma, Thiollent e Colette (2014, p. 212) ressaltam que “a ação educacional a ser estudada e estimulada pela pesquisa-ação deve contribuir para transformar processos, mentalidades, habilidades e promover situações de interação entre professores, alunos e membros do meio social circundante”. De maneira que essa transformação seja para o âmbito educacional emancipatória com superação de limites, aquisição de postura ética e política.

No que diz respeito a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, a pesquisa-ação é uma estratégia metodológica adequada para compreender demandas dessa realidade e instrumento facilitador para a inclusão. Assim, ao pensar na pesquisa-ação, para a melhoria da educação inclusiva, é possível evidenciar novos olhares para compreensão e estratégias para avanços no processo ensino e aprendizagem, bem como na formação de professores(as) reflexivos e imbuídos numa práxis inclusiva (Telles *et al.*, 2022).

Com base no exposto, portanto, decidimos apropriar da pesquisa-ação enquanto estratégia metodológica em virtude do seu potencial educativo referenciado acima, ou seja, por conta de: ter caráter investigativo e interventivo; sua difusão no âmbito educacional; sua aplicabilidade em diversos cenários sociais e educacionais, como na EJA e na Educação Especial na Perspectiva Inclusiva; por contribuir na produção de conhecimentos socioeducacionais; bem como promover uma maior participação dos envolvidos na pesquisa.

4.2 Contexto da pesquisa

Essa pesquisa, como explicado no início, foi realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano)¹⁸ no *campus* Senhor do Bonfim. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados em 2008, por meio da Lei Nº 11.892, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Brasil, 2008a). Assim, o Instituto Federal Baiano está localizado em dezenove territórios de identidade no Estado da Bahia, sob o modelo de multicampi. Com base no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI/2021-2025)¹⁹, tem-se as seguintes informações sobre o IF Baiano, que é uma instituição de ensino, pesquisa e extensão na oferta de ensino público, gratuita e socialmente referenciada. O IF Baiano tem a finalidade de valorização do contexto produtivos culturais, econômicos e sociais para colaborar no fortalecimento e no desenvolvimento regional, no qual está inserido, bem como na difusão da Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT) (IF Baiano, 2021).

O IF Baiano tem compromisso social e cultural, bem como proporcionar itinerários formativos para uma formação integral do(a) estudante, e preparar para o mundo do trabalho e exercício da cidadania, como preconiza na nossa Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB-1996). Assim, a missão do Instituto é ofertar educação profissional, científica e tecnológica pública,

¹⁸Dados sobre o IF Baiano disponíveis no site. Endereço: <https://ifbaiano.edu.br/porta1>. Acesso em: 20 out 2023.

¹⁹A Resolução 117/2021 - OS-CONSUP/IFBAIANO, 23/02/2021, aprovar o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI - 2021 – 2025 (IF Baiano, 2021).

gratuita e de excelência em diferentes níveis e modalidades, para o desenvolvimento humano, social, econômico, cultural, tecnológico e científico de todos e todas.

Já a visão é constituir-se, nacional e internacionalmente, como instituição de referência em educação, especialmente no que se refere à formação docente; à educação de jovens e adultos(as); e ao desenvolvimento de tecnologias agrárias e ambientais (Instituto Federal Baiano, 2021). Essa é a missão e visão dos princípios basilares na constituição dos Institutos Federais. Entretanto, é possível apontar que, nem todos os *campi* do IF Baiano, por exemplo, ofertam o Programa EJA Integrada à Educação Profissional (EJA integrada EPT); os cursos de licenciaturas não têm disciplinas específicas para abordar EJA, sendo um dos questionamentos dessa pesquisa e dos (as) licenciandos(as) em Ciências Agrárias.

Para a comunidade acadêmica, o IF Baiano, *campus* Senhor do Bonfim, cumpre a missão na garantia da oferta pública e gratuita da educação técnica, profissional e tecnológica. Contudo, nos cursos de licenciaturas ainda há lacunas formativas que precisam ser consideradas, como por exemplo, a ausência de uma formação docente para dialogar com a EJA e a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Sendo um levantamento necessário para ampliar na discussão da reformulação do PPC dos cursos de licenciaturas, de Ciências Agrárias e de Ciências da Computação, do *campus*.

O Instituto Federal Baiano²⁰ está fundamentado numa concepção de educação na perspectiva ontológica e histórica da relação trabalho-educação, para uma visão de politecnia e para uma formação integral, que reflete na indissociabilidade entre processo formativo e trabalho produtivo. Nesse sentido, propõe-se uma educação para formação de uma humanidade que se atenta para as relações sociais e para os marcadores como gênero, sexualidade, raça, classe, fator geracional, e outros (IF Baiano, 2017).

O IF Baiano tem compromisso social e pedagógico de apresentar um currículo emancipador e inclusivo, de maneira que acolha as diferenças e garanta a autonomia dos sujeitos no processo educativo. Com uma concepção de avaliação da aprendizagem como uma prática processual, diagnóstica, contínua, cumulativa,

²⁰ Informações sistematizadas com base no Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPPI), é estabelecido pelo Decreto nº 9.235/2017 e dispõe sobre o exercício das funções de regulação, de supervisão e de avaliação de instituições de educação superior, de cursos superiores de graduação e de cursos sequenciais no sistema federal de ensino (Instituto Federal Baiano, 2017).

sistemática e compartilhada dos processos de ensino e de aprendizagem, de maneira que as dificuldades sejam superadas e se tenha uma reorientação e flexibilização no planejamento educacional (IF Baiano, 2017).

Face a tais considerações, como já mencionado, o *lócus* da pesquisa é o *campus* de Senhor do Bonfim. Esse *campus* é originado das antigas agrotécnicas federais e está localizado na região do distrito de Igara, sendo um dos distritos mais populoso do município. Convém salientar que, o município de Senhor do Bonfim, na região norte da Bahia, está localizado a uma distância de aproximadamente 374 Km da capital Salvador.

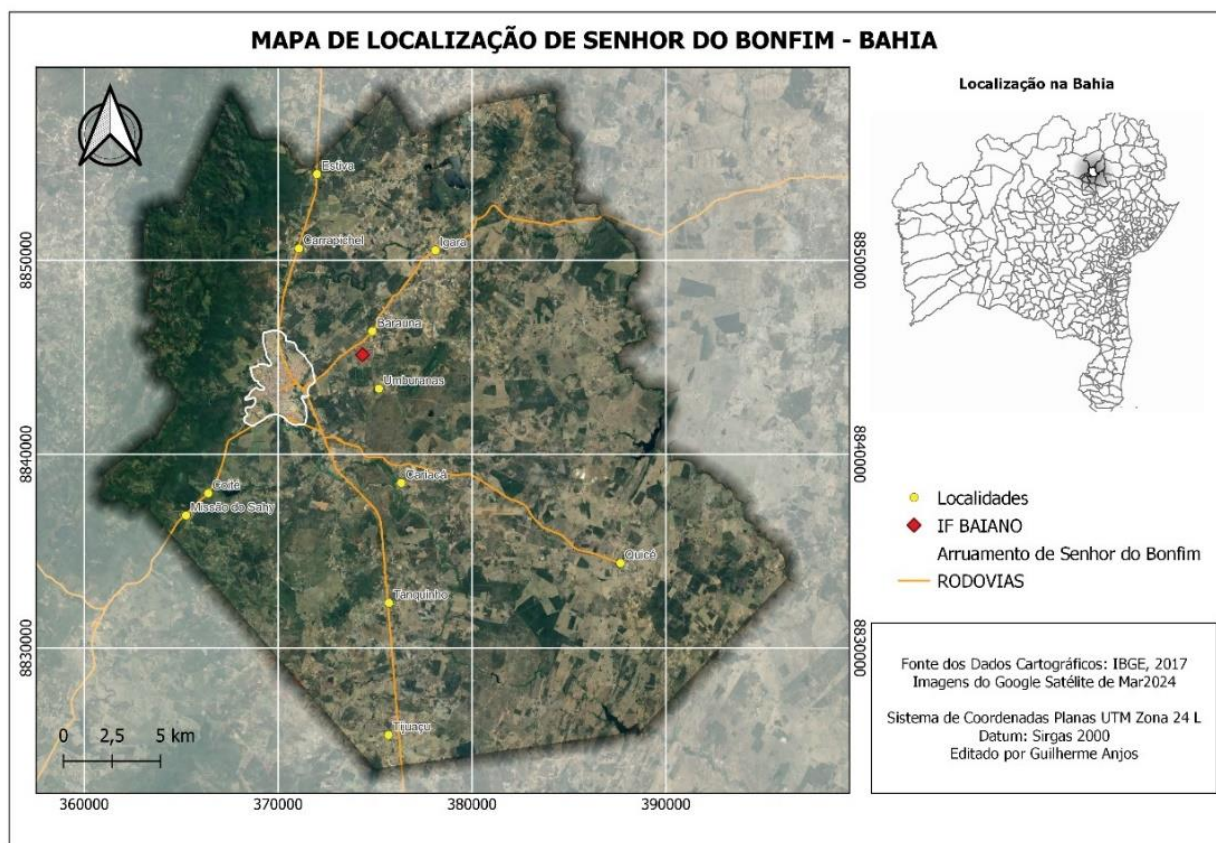
Esse município pertence ao território de identidade denominado “Piemonte Norte do Itapicuru”, por ser um dos municípios que compõem a microrregião e ser demarcado pela principal bacia hidrográfica da região, do rio Itapicuru-Açu, além de possuir uma área de aproximadamente 816,697 Km² e uma população estimada em 74.523 habitantes (IBGE, 2023). Senhor do Bonfim²¹ é uma cidade com clima quente e úmido, seu bioma é a Caatinga. Esse município preserva a tradição e cultura pelas festas populares, como as festas juninas, sendo considerada a capital baiana do forró.

É importante destacar que a presença do IF Baiano em Senhor do Bonfim tem contribuído significativamente para a elevação dos índices de qualidade educacional e desenvolvimento social desse município. Ele está localizado no endereço: Estrada da Igara, s/n - Zona Rural, Senhor do Bonfim-Bahia, CEP: 48970-000.

A seguir, na Figura 3, é possível observar o mapa de Senhor do Bonfim e onde está localizado o IF Baiano.

Figura 3 - Mapa de Localização de Senhor do Bonfim

²¹Dados disponíveis no site da Prefeitura de Senhor do Bonfim-BA. Disponível em: <https://senhordobonfim.ba.gov.br/senhor-do-bonfim/>. Acesso em: 20 out 2023.



Nesse campus, são ofertados os seguintes cursos: no ensino médio integrado, os cursos de Técnico em Agroindústria, Técnico em Agropecuária e Técnico em Informática; nos cursos subsequentes, Técnico em Agrimensura, Técnico em Informática, Técnico em Alimentos e Técnico em Zootecnia; nos cursos superiores, Licenciatura em Ciências Agrárias e Licenciatura em Ciências da Computação; e, na pós-graduação Lato Sensu, Metodologia do Ensino de Química e Física.

Além dos cursos presenciais, também são ofertados cursos na modalidade da Educação a Distância (EAD), desde o início de 2015 e, são os seguintes: Técnico Subsequente em Secretariado Escolar (1380h); Técnico Subsequente em Multimeios Didáticos (1380h); Técnico Subsequente em Vendas (800h). Os próprios docentes do instituto são os mediadores e professores formadores nesses cursos, o público-alvo são egressos do ensino médio interessados em atuar ou que atuam como funcionários de escolas ou em funções correlatas na área educacional.

Assim, quanto à organização do espaço físico, o instituto dispõe de: um refeitório, biblioteca, cantina, dois pavilhões de aulas equipados com data show,

climatização, lousa branca e cadeiras; um pavilhão com gabinetes para os(as) docentes, setor pedagógico com salas de assessoria pedagógica, direção acadêmica, coordenação geral de ensino, pesquisa e extensão, além do setor de estágio; um auditório; uma sala de recursos multifuncionais destinada ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), com tradutores e intérpretes de LIBRAS, brailista e professores(as) de AEE; um salão de eventos; ginásio com arquibancada e quadra poliesportiva; piscina e academia; residências estudantis e para servidores(as); uma cooperativa que comercializa os produtos produzidos no campus; e um almoxarifado.

Entretanto, apesar dessa infraestrutura, ainda há demandas que requerem melhorias, especialmente no quesito acessibilidade. Embora o campus possua rampas de acesso, algumas escadas carecem de corrimãos. Por ser extenso, o campus necessita de uma melhor organização nos espaços físicos para atender adequadamente as pessoas com deficiência física ou mobilidade reduzida. Além disso, caso haja estudantes com deficiência visual, é necessário reforçar a sinalização, como o piso tátil, para melhor orientação. Essas questões foram apontadas na avaliação institucional do campus e estão sendo corrigidas com reformas, incluindo pavimentação e adequação do piso tátil.

Ademais, há um setor de Secretaria de Registros Acadêmicos (SRS); um setor de Coordenação de Assistência Estudantil (CAE); sala de coordenação dos cursos superiores, onde funciona os colegiados dos cursos de licenciatura do *campus*; uma sala de reunião dos programas PIBID e Residência Pedagógica; e o setor administrativo com o gabinete da direção geral, Núcleo de Apoio a Gestão de Pessoas (NAGP). Além do exposto, o instituto possui um complexo com dezoito laboratórios para serem utilizados nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Quanto à infraestrutura destinada ao curso de LCA, destacam-se: o complexo de laboratórios; o setor da Agroindústria, onde os alimentos são processados; o setor de Agricultura, que abriga a produção de alimentos e é organizado em três áreas: Agricultura I (Horticultura), Agricultura II (Culturas Anuais) e Agricultura III (Fruticultura); e o setor de Zootecnia, dedicado à produção animal, também subdividido em três áreas: Zootecnia I (Frango de Corte e Postura, Codornas, Coelhos e Galinha Caipira), Zootecnia II (Caprinos, Ovinos e Suínos) e Zootecnia III (Bovinocultura).

Convém destacar que os produtos provenientes tanto da agricultura quanto da zootecnia são destinados ao refeitório, à cooperativa ou à agroindústria. Em todos

esses setores, há salas de aula climatizadas, e as atividades desenvolvidas integram ensino, pesquisa e extensão. Diante do que foi evidenciado sobre a organização da infraestrutura do campus, é possível destacar que o instituto é rodeado por jardins, árvores e plantações verdejantes e floridas, configurando-se como um espaço atrativo e acolhedor para os(as) estudantes.

No que se refere aos recursos humanos, o instituto conta com um corpo profissional diversificado. Na área educacional, destacam-se docentes das disciplinas propedêuticas, licenciados(as) em Pedagogia, licenciados(as) em Letras com habilitação em LIBRAS, intérpretes e tradutores de LIBRAS, além de licenciados(as) em Artes e Música. Também integram a equipe bacharéis em Zootecnia, médicos(as) veterinários(as), nutricionistas, engenheiros(as) de alimentos, engenheiros(as) agrônomos(as) e engenheiros(as) de computação. Além disso, há Técnicos Administrativos em Educação (TAE) atuando nas áreas de administração, enfermagem, serviço social, psicologia, medicina, odontologia, assessoria pedagógica e biblioteconomia. A seguir, na Figura 4, há alguns registros de diversas partes do campus realizadas pela pesquisadora.

Figura 4 - Registros fotográficos do IF Baiano em Senhor do Bonfim



Fonte: Acervo da autora, 2023.

Após a descrição acerca da organização e do funcionamento do IF Baiano de Senhor do Bonfim, a próxima seção será dedicada a relatar e apresentar os(as) participantes da pesquisa, que são os(as) estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Agrárias (LCA).

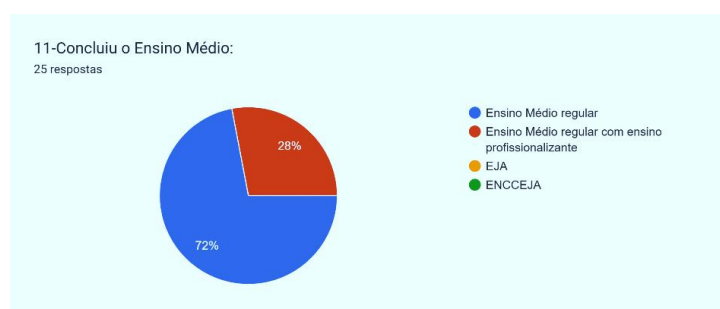
4.2.1 Os (as) licenciandos(as) em Ciências Agrárias

Os(as) licenciandos(as) em Ciências Agrárias são estudantes jovens e adultos, com idades variando entre 20 e mais de 50 anos, provenientes de escolas públicas. A maioria dos(as) estudantes é proveniente da zona rural e dos distritos de Senhor do Bonfim, além de outras cidades circunvizinhas, como Filadélfia, Campo Formoso, Pindobaçu, Andorinha e outras que fazem parte do território de identidade denominado “Piemonte Norte do Itapicuru”. Parte desses(as) estudantes também pertence a comunidades quilombolas e famílias agrícolas.

Na fase inicial da pesquisa, aplicamos um questionário dividido em duas partes: a primeira, destinada a identificar o perfil dos(as) licenciandos(as), e a segunda, com perguntas direcionadas aos objetivos desta pesquisa. Ao todo, responderam ao questionário 25 estudantes, sendo 17 mulheres e 8 homens.

Um aspecto relevante identificado foi que todos(as) os(as) participantes destacaram ter realizado o ensino médio ou o ensino médio profissionalizante em escolas públicas, sem registros de formação na modalidade EJA. Esse dado pode ser observado no gráfico 2 apresentado abaixo.

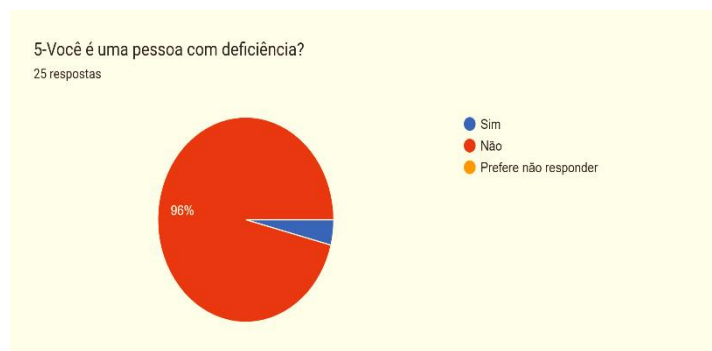
Gráfico 2 - Perfil dos(as) Licenciandos (as) de LCA



Fonte: Elaborado pela autora via *Google Forms*, 2023.

No curso de Licenciatura em Ciências Agrárias (LCA), de acordo com informações do NAPNE, há três estudantes com necessidades específicas. Contudo, apenas um deles²² participou da pesquisa, conforme demonstrado no gráfico 3.

²² O licenciando com deficiência disse que tem “uma má formação no cérebro e não interfere nas atividades diárias nem estudar”. O diagnóstico é CID 10-Q04 Síndrome de Dany-Walker (SDW).

Gráfico 3 - Perfil dos(as) Licenciandos (as)

Fonte: Elaborado pela autora via *Google Forms*, 2023.

Entretanto, é possível que existam outros estudantes com dificuldades ou déficits de aprendizagem. Essa suposição baseia-se na observação da pesquisadora durante as aulas, quando foi possível perceber o nível de dificuldade de alguns(as) discentes em executar as atividades propostas, especialmente na produção de textos acadêmicos. Essas dificuldades podem estar relacionadas, em grande parte, às condições de escolarização que a maioria dos(as) estudantes enfrentou antes de ingressar no curso, como as limitações da educação básica ofertada, entre outros fatores.

Com base nas informações coletadas e nas observações realizadas sobre os(as) participantes desta pesquisa, constatou-se que a maioria dos(as) licenciandos(as), ao ingressar no curso, apresenta diversas lacunas formativas. Essas lacunas abrangem, principalmente, dificuldades em componentes curriculares de conhecimentos gerais, como química, física, matemática e ciências biológicas. Em relação aos componentes da área pedagógica, esses(as) estudantes enfrentam desafios adicionais, especialmente relacionados à produção textual, elaboração de relatórios, artigos científicos, apresentação de seminários, entre outras atividades acadêmicas propostas.

Além desses desafios, despertar o gosto e o compromisso com a docência entre os(as) licenciandos(as) é uma tarefa complexa. Muitos(as) estudantes tendem a postergar os componentes curriculares da área pedagógica e os estágios supervisionados, priorizando a conclusão dos componentes da área específica. Essa atitude torna o trabalho dos(as) docentes dessas disciplinas ainda mais desafiador,

especialmente porque é fundamental incutir nos(as) estudantes o entendimento sobre os princípios e as finalidades da formação docente.

Diante do exposto, o critério de inclusão desses (as) participantes justifica-se porque a pesquisadora é professora do curso supracitado nos componentes curriculares da área pedagógica. Convém salientar que, há outro curso de licenciatura no campus, como o curso de Licenciatura em Ciências da Computação, porém esse não foi incluído em razão da pesquisadora ainda não ministra aulas nele.

O curso de LCA tem como objetivo formar profissionais com competências pedagógicas e tecnológicas na grande área das Ciências Agrícolas. Diante dessas considerações, o perfil do(a) licenciando(a) é delineado para desenvolver habilidades de ensino, pesquisa e extensão, vinculadas à educação profissional na área de Ciências Agrárias, abrangendo tanto espaços de educação formal quanto não formal. Esse(a) licenciando(a) poderá atuar em diversos campos profissionais, como apresentado no PPC (2021):

Docência nas Instituições de Ensino Fundamental, Médio e Profissional nas suas diversas modalidades; Atuação junto à comunidade escolar na orientação de projetos de agricultura familiar e economia solidária; Orientação, elaboração e acompanhamento de projetos pedagógicos pautados na pedagogia da alternância; Docência em escolas não profissionalizantes que ofereçam disciplinas de formação especial na área agrícola; Atuação em Secretarias de Agricultura, Planejamento, Meio Ambiente, Assuntos Fundiários, Instituições de Pesquisas, Instituições de Assistência Técnica e Extensão Rural; Criação, implementação e acompanhamento de projetos e Programas de desenvolvimento agrícola sustentável junto a instituições públicas, cooperativas, ONGs e outras instituições congêneres, especialmente, vinculadas a processos, ações e atividades educacionais; Atuação na gestão de cursos da área agrícola, ambiental ou afins; Participação em grupos multiprofissionais ou interdisciplinares para produção de estudos e programas ambientais (IF Baiano, 2021, p. 21).

Conforme podemos analisar, esse(a) estudante poderá atuar profissionalmente na educação básica, abrangendo diferentes etapas e modalidades de ensino, como educação do campo, educação profissional, EJA, além de espaços não formais relacionados à área de Ciências Agrárias. Desse modo, percebe-se que o(a) licenciando(a) se constitui como um(a) profissional docente comprometido(a) com uma educação plural, diversa e inclusiva.

Com base no perfil dos(as) participantes desta pesquisa, é relevante destacar que foram selecionados(as) apenas os(as) estudantes a partir do quarto semestre,

que já haviam cursado pelo menos o primeiro estágio e os componentes da área pedagógica, com ênfase nas PPPs. Além disso, foram incluídos(as) estudantes que não estavam regularmente semestralizados(as), mas que estavam próximos(as) de concluir o curso. Entretanto, para participar da trilha formativa, a oportunidade foi aberta a estudantes de todos os semestres do curso, ampliando o alcance da intervenção proposta.

Assim, para seguir os princípios éticos da pesquisa, na próxima seção discorreremos sobre esses aspectos.

4.3 Aspectos éticos da pesquisa

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), com a finalidade de atender aos critérios normativos da ética na pesquisa com seres humanos. Desse modo, foi aprovada com o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) de nº 69495623.3.0000.0057; com parecer de número 6.296.981 (ver o parecer completo no anexo 1).

Além de ter sido submetida ao comitê de ética, também utilizamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual consta no apêndice A. Nesse termo, são apresentados o título, os objetivos, os benefícios e os riscos da pesquisa. No que se refere aos benefícios, é importante destacar que esta pesquisa contribuirá para ampliar as discussões sobre a educação inclusiva e a EJA na formação docente inicial. Quanto aos riscos, foi esclarecido que não há riscos de vida. No entanto, caso ocorresse qualquer situação de constrangimento ou desconforto para os(as) participantes, estes(as) seriam convidados(as) a se retirar da pesquisa, a fim de preservar sua integridade psicológica e social. Vale ressaltar que tal medida não precisou ser adotada neste estudo.

Além disso, o TCLE garantiu o sigilo da identidade dos(as) participantes, esclarecendo que a participação era voluntária, sem custos ou remuneração associados. Outro ponto discutido no TCLE foi que, ao consentirem em participar da pesquisa, os(as) participantes se comprometeriam a responder a questionários, a participar da roda de conversa e da intervenção proposta.

Por fim, após seguir todas as medidas necessárias relativas aos princípios éticos na pesquisa com seres humanos, pudemos desenvolver os objetivos propostos, os quais serão detalhados na dinâmica da pesquisa.

4.4 Dinâmica da pesquisa

A partir da contextualização do caminho metodológico, que foi apresentada acima, incluindo a definição da abordagem, a estratégia metodológica, o contexto da pesquisa, o lócus, os participantes e os princípios éticos. Nesta parte, sistematizaremos como a pesquisa foi conduzida. Seguindo essa dinâmica, é necessário aprofundar a revisão teórico-metodológica, para, em seguida, detalharmos os procedimentos da pesquisa.

4.4.1 Revisão teórico-metodológica

A princípio, ao definirmos o tema da pesquisa, o lócus e os sujeitos participantes, surgiram questionamentos sobre a viabilidade de dialogar com a temática referente à interface entre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no contexto da formação docente. Assim, foi realizada uma delimitação do tema, seguida por uma busca nas bases de dados, como o catálogo de teses e dissertações da CAPES, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o acervo do Centro de Documentação e Informação (CDI) – Dissertações MPEJA. Essa etapa foi essencial para o desenvolvimento do estado do conhecimento da pesquisa, fundamentado nos pressupostos teóricos de Morosini (2014).

A realização desse levantamento contribuiu para identificar lacunas na pesquisa e definir o problema e os objetivos do estudo. Para uma melhor compreensão dessa etapa, recomenda-se a leitura do capítulo 2, seção 2.3, intitulada

“Produções acadêmicas: estado do conhecimento da pesquisa a partir de teses e dissertações”.

Com base no estado do conhecimento desenvolvido, foi possível analisar as lacunas existentes, especialmente pela escassez de estudos que abordem a interface entre a EJA e a educação especial na perspectiva inclusiva. Ademais, todas as produções acadêmicas selecionadas trataram dessa interface no âmbito da formação docente continuada ou em serviço, sem registros de pesquisas voltadas à formação docente inicial. Isso evidenciou a relevância da nossa pesquisa ao discutir essa abordagem no contexto da formação inicial de professores.

Face a tais considerações, realizamos o levantamento bibliográfico de acordo com objetivos da pesquisa e os elementos de análise: Educação de Jovens e Adultos; Educação Especial na Perspectiva Inclusiva; formação docente e práxis pedagógica. A pesquisa está pautada, com ênfase, nas concepções freirianas e na teoria histórico-cultural de Vygotsky (1991; 2021). Nesse sentido, os(as) teóricos(as) selecionados(as) para compor esse estudo foram escolhidos(as) com base na relevância e profundidade da abordagem discutida.

Sendo assim, sobre a contextualização histórica e marcos legais da EJA, formação docente e práxis pedagógica, utilizou-se os estudos de Arroyo (2008; 2017); Dantas (2012); Dantas e Cardoso (2019); Freire (1996; 2015; 2020; 2021; 2022); Gadotti (2013); Haddad (2019); Haddad e Di Pierro (2000); Imbemóm (2000); Ireland (2016); Silva e Costa (2016); Ventura (2012).

No que concerne à Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, além dos marcos legislativos e internacionais, adotou-se: Araújo e Amorim (2018); Correia (2012; 2013; 2021); Correia e Costa (2020); Diniz (2012); Ferreira (2009 a; 2009b); Figueira (2021); Haas (2015); Jones (2021); Mantoan (2003; 2010); Mantoan e Lanuti (2022); Pereira e Saraiva (2017); Prestes et al. (2024).

É importante acrescentar que também realizamos um mapeamento das políticas públicas e dos dispositivos legais normativos, tanto no âmbito internacional quanto nacional, relacionados à EJA e à Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Por fim, em relação à formação docente e à práxis pedagógica, além dos teóricos mencionados anteriormente, realizamos uma análise documental do Projeto Pedagógico do Curso de LCA (PPC, 2011, 2013, 2016, 2021), do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI, 2021-2025) e do Projeto Político Pedagógico (PPP, 2021) do IF Baiano.

Após esse levantamento e sistematização da pesquisa, apresentaremos, a seguir, os procedimentos e a organização da pesquisa.

4.4.2 Procedimentos da pesquisa

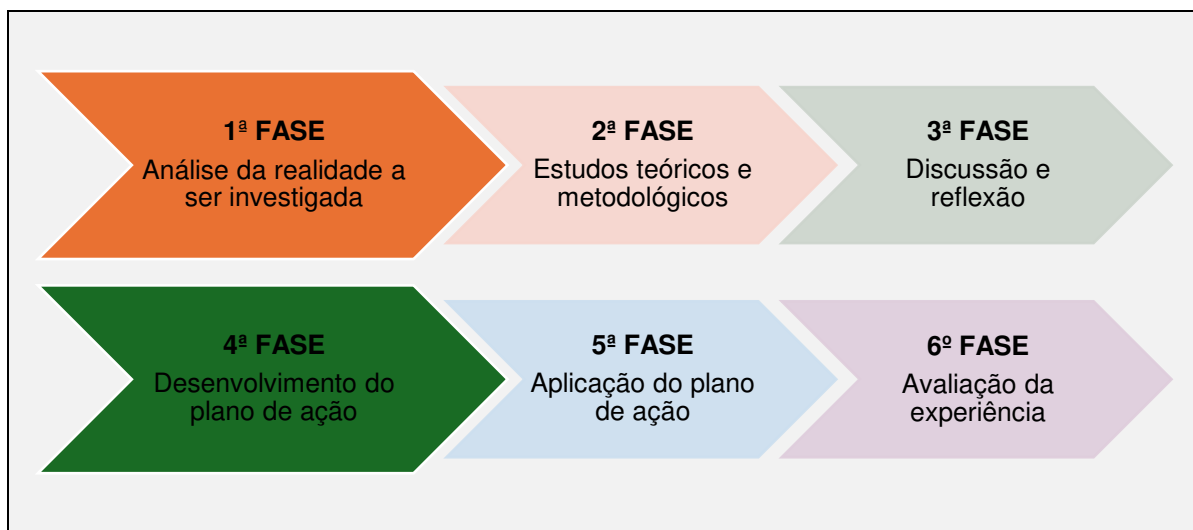
Nessa seção, abordaremos como se deu a realização da pesquisa, com base na metodologia da pesquisa-ação, conforme os pressupostos de Thiollent (2011). Na pesquisa-ação, o planejamento possui caráter flexível, permitindo a definição de um ponto de partida e de chegada, enquanto as ações intermediárias podem seguir diversos caminhos, conforme as necessidades e demandas da pesquisa.

Para organizar o processo, adotamos um roteiro baseado nos caminhos metodológicos propostos por Thiollent, que descreve um total de 11 etapas. No entanto, optamos por seguir apenas seis desses caminhos, pois são suficientes para atingir os objetivos desta pesquisa. Esses caminhos são: (1) análise da realidade a ser investigada; (2) estudos teóricos e metodológicos; (3) discussão e reflexão; (4) desenvolvimento do plano de ação; (5) aplicação do plano de ação; (6) e, por último, a avaliação da experiência.

O caminho traçado para responder ao problema de pesquisa consistiu na observação da realidade do lócus, aplicação de questionário, realização da trilha formativa para os(as) discentes do curso de LCA, roda de conversa, que serviu como momento de avaliação e autoavaliação do desenvolvimento da intervenção. Neste processo desenvolvimento da pesquisa e da intervenção, foi possível à pesquisadora ministrar uma disciplina de EJA no formato de disciplina eletiva, solicitada pelos(as) licenciandos(as) participantes da pesquisa. Além disso, organizamos uma segunda trilha formativa no formato on-line, com o objetivo de disponibilizar essa formação para mais cursos de licenciandos(as), professores(as) da educação básica e demais profissionais da educação.

Nessa perspectiva, a seguir, na figura 5, é possível visualizar o caminho seguido, ou as fases percorridas, como as denominamos.

Figura 5 - Caminho metodológico da pesquisa-ação



Fonte: Elaborado pela autora conforme Thiollent (2014).

A **1ª Fase** – Análise da realidade a ser investigada consistiu na identificação da situação-problema e suas possíveis variáveis, bem como no estudo de estratégias para uma intervenção por meio da pesquisa-ação no lócus escolhido, ou seja, no IF Baiano, campus Senhor do Bonfim. Nesta fase, a coleta de dados ocorreu por meio da observação participante, com registros no diário de campo. Para isso, verificamos com a direção geral, direção acadêmica e coordenação do curso se o campus ofereceria as condições estruturais necessárias para a realização da investigação e intervenção. Nessa perspectiva, apresentamos a proposta ao representante da instituição, que consentiu com os termos da pesquisa e autorizou a execução, assinando o Termo de Autorização (verificar no apêndice B).

A **2ª Fase** – Estudos teóricos e metodológicos foi o momento de direcionamento teórico-metodológico. Nessa fase, realizamos um aprofundamento nas investigações, com o objetivo de utilizar um referencial teórico e metodológico que possibilitasse uma intervenção fundamentada em pressupostos científicos. Dessa maneira, a escolha do referencial teórico foi baseada em produções acadêmicas de teóricos da área em estudo, bem como em produções mais atuais, críticas e relevantes para o objeto da pesquisa. Para uma melhor compreensão, consulte os capítulos 2 e 3, que abordam a fundamentação teórica.

A **3ª Fase** – Discussão e reflexão é o momento de analisar, refletir e discutir com base no referencial metodológico, além de estreitar as relações entre a pesquisadora e os(as) participantes da pesquisa. Nessa fase inicial da pesquisa,

organizamos um momento formativo para os(as) licenciandos(as) das turmas de Estágio Supervisionado 2, do 5º semestre, e de PPP4, do 4º semestre de 2023.2. Durante esse momento formativo, discutimos sobre a EJA e o curso de LCA. Também foi possível apresentar e explicar a minha pesquisa, destacando a relevância dela para o curso deles(as), visto que a EJA possibilita um diálogo estreito com as Ciências Agrárias e com os sujeitos do campo. Essa atividade aconteceu numa sala de aula do campus. A seguir, na figura 6, tem-se um mosaico com alguns registros desse dia.

Figura 6 - Registro da Fase Inicial da Pesquisa



Fonte: Acervo da autora, 2023.

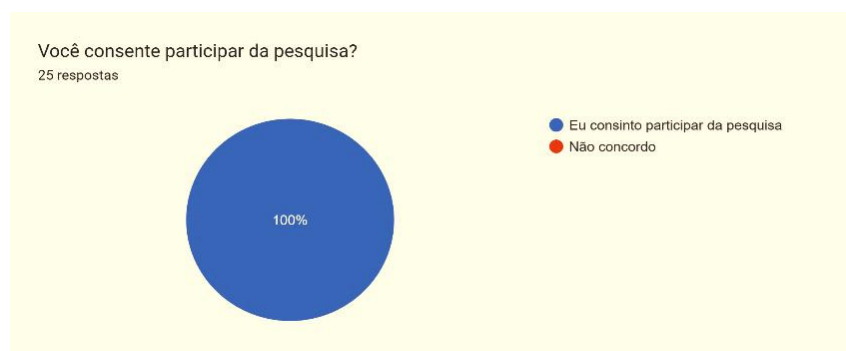
Esse dia contribuiu para despertar o interesse dos(as) licenciandos(as) em participar da pesquisa, além de possibilitar que compreendessem a relevância de integrar ao curso a discussão sobre a EJA e a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Esse momento mostrou-se significativa para a formação no curso de licenciatura, considerando que, no processo formativo até então, não havia uma abordagem específica dessa interface. E o conteúdo disponível sobre essas temáticas, nas disciplinas já mencionadas, revelou-se insuficiente diante das demandas que os(as) licenciandos(as) enfrentariam nos estágios supervisionados e, posteriormente, em sua vida profissional.

Nesse encontro, foram esclarecidos os objetivos da pesquisa, destacando-se que a participação seria voluntária. Enfatizou-se, ainda, a importância dessa colaboração tanto para o desenvolvimento da pesquisa quanto para o aprimoramento do curso. Com isso, definiu-se que o primeiro momento de escuta seria a aplicação de um questionário (fase inicial).

Optou-se pela aplicação do questionário por meio da plataforma *Google Forms*²³, com o objetivo de compreender a percepção dos(as) licenciandos(as) do curso de Licenciatura em Ciências Agrárias (LCA) em relação aos estudantes com deficiência na EJA, bem como identificar os conhecimentos e processos formativos que já haviam vivenciado sobre a interface entre a EJA e a educação especial na perspectiva inclusiva.

O roteiro do questionário está descrito no Apêndice C e foi estruturado em duas partes. Na primeira, constava o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual eram apresentados os objetivos, benefícios e riscos da pesquisa. Para prosseguir para a segunda parte, o(a) estudante deveria assinalar se aceitava ou não participar. Todos os(as) participantes consentiram e responderam à segunda parte do questionário. As questões foram organizadas em duas etapas: a primeira visava conhecer o perfil dos(as) licenciandos(as), enquanto a segunda abordava questões diretamente relacionadas aos objetivos da pesquisa. A seguir, no gráfico 4, as respostas dos(as) licenciandos(as) quanto ao consentimento em participar da pesquisa.

Gráfico 4 - TCLE



Fonte: Elaborado pela autora via *Google Forms*, 2023.

Gil (2008) define o questionário como uma técnica de investigação organizada em questões destinadas a pessoas, com o objetivo de obter informações sobre conhecimentos, crenças, valores, interesses, expectativas, entre outros aspectos. Partindo dessa definição, elaboramos um questionário com questões abertas, permitindo que os(as) participantes respondessem com suas próprias palavras, de forma subjetiva e sem interferências.

²³ Link para acesso ao *google forms*: <https://forms.gle/vrmAmUKvvUjTGdRj7>.

A escolha pela aplicação do questionário se deu devido à facilidade de alcançar um número maior de participantes. Essa estratégia mostrou-se eficaz, pois nenhum dos(as) estudantes apresentou dificuldades para responder ao formulário disponibilizado via *Google Forms*. No entanto, caso houvesse algum impedimento, estava previsto o atendimento presencial ou a entrega do questionário impresso, garantindo a inclusão de todos(as) no processo de pesquisa.

Além disso, como estratégia de comunicação com os(as) licenciandos(as), foi criado um grupo no *WhatsApp*, denominado “Pesquisa Mestrado/UNEB/IF Baiano”, com o objetivo de facilitar a interação e a organização das atividades da pesquisa. Por meio desse grupo, foi possível compartilhar o *link* do questionário via *Google Forms*, organizar a trilha formativa, agendar os momentos de rodas de conversa e trocar informações relevantes. Atualmente, o grupo permanece ativo, servindo como canal para continuidade das discussões e interação entre os(as) participantes.

Inicialmente, o questionário seria aplicado apenas aos(as) estudantes matriculados(as) no componente curricular Estágio Supervisionado II, do semestre de 2023.2. Este estágio é ofertado no sexto semestre, possui carga horária de 100 horas e deve ser realizado nas etapas do ensino fundamental, ensino médio e na modalidade de EJA da educação básica.

No entanto, foi importante incluir mais participantes, como por exemplo, os(as) licenciandos(as) que já haviam cursado o Estágio Supervisionado com a pesquisadora, em semestres anteriores, bem como os(as) discentes do componente curricular PPP IV, também do semestre de 2023.2. Isso ocorreu porque apenas cinco estudantes de estágio supervisionado II responderam ao questionário. Esse número de participantes foi considerado insuficiente, pois a pesquisa visava alcançar um maior envolvimento. Então, para completar os(as) 25 participantes, tivemos quinze estudantes de semestres anteriores e cinco do componente PPP IV.

Cabe destacar que o componente curricular PPP IV é ofertado no quarto semestre e possui carga horária de 100 horas. Por ser ministrado antes da realização dos estágios supervisionados I e II, os(as) licenciandos(as) ainda não tinham vivenciado práticas diretas de ensino, o que influenciou as respostas a algumas perguntas do questionário. Contudo, a maioria dos(as) estudantes já havia cursado PPP III, que aborda as modalidades da educação básica, incluindo a EJA, e o componente Seminário Temático Interdisciplinar III, que trata da Educação Inclusiva.

Entre os(as) discentes dos semestres anteriores que responderam ao questionário, a maioria já havia realizado os quatro estágios supervisionados: Estágio I, de observação (5º semestre); Estágio II, de observação e prática nas etapas e modalidades da educação básica (6º semestre); Estágio III, nos espaços não formais da educação (7º semestre); e Estágio IV, no ensino profissionalizante e técnico (8º semestre). No entanto, mesmo com essa trajetória formativa, muitos enfrentaram dificuldades para elaborar as respostas do questionário.

Observou-se uma participação significativa de discentes que não estavam regularmente matriculados no semestre, mas que já haviam concluído todos os estágios supervisionados e os componentes curriculares das PPPs. Nesse contexto, como já destacado, o perfil dos(as) estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Agrárias (LCA) é comparável ao dos(as) estudantes da EJA, pois são, uma boa parte, oriundos(as) de classes populares, quilombolas e do campo. Além disso, em sua maioria, são pessoas adultas, que retornam aos estudos após alguns anos e veem no curso uma oportunidade de alcançar melhores perspectivas de trabalho.

Apesar de o curso ser majoritariamente composto por homens, as mulheres demonstraram maior interesse em participar da pesquisa. Um dos fatores que contribuiu para isso foi o fato de que muitos(as) discentes manifestam maior interesse pela área específica do curso, acreditando que ela é suficiente para sua formação. Essa percepção, no entanto, tende a mudar quando começam a realizar os estágios supervisionados. Nesse momento, compreendem que sua formação como licenciados(as) em Ciências Agrárias depende da integração entre os conhecimentos da área específica, pedagógica e geral.

Dessa forma, totalizou-se um grupo de vinte e cinco estudantes que responderam ao primeiro questionário. As respostas evidenciaram que praticamente todos(as) tinham uma percepção superficial sobre a presença de pessoas com deficiência na EJA, desconhecendo o contexto histórico e as políticas públicas relacionadas a essas modalidades. Além disso, também não haviam participado de atividades formativas específicas que abordassem a interface entre a EJA e a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

Os(as) estudantes destacaram que alguns componentes curriculares, como as PPPs, os seminários temáticos, a disciplina de educação inclusiva e os estágios supervisionados, possibilitaram uma discussão inicial sobre a EJA e a educação inclusiva. No entanto, essa abordagem foi descrita como superficial.

A partir disso, a maioria sugeriu que poderiam ser ofertadas oficinas formativas, palestras, debates, ciclos formativos e até mesmo a inclusão de um componente curricular específico sobre a EJA. Eles(as) ressaltaram que, anteriormente, havia uma disciplina obrigatória sobre essa temática no curso, mas, no novo currículo, ela não aparece nem como optativo. Após a aplicação do questionário inicial e a análise das respostas, foi organizada a intervenção por meio da trilha formativa.

Na **4ª FASE**, definida como Desenvolvimento do Plano de Ação, dedicamo-nos à elaboração do plano de ação, o qual assumiu um viés educativo fundamentado nos pressupostos da pedagogia freiriana. Partimos da perspectiva de que toda intervenção pedagógica se fundamenta em uma prática educativa e está vinculada a uma concepção teórico-metodológica. Dessa forma, adotamos a pedagogia freiriana como caminho didático-metodológico para a vivência da intervenção, a qual foi estruturada na “Trilha Formativa”.

Com base em Freire (2020), partimos do pressuposto de organizar a intervenção fundamentada nos princípios da conscientização, emancipação, criticidade, dialogicidade, problematização, humanização, temas geradores, inédito viável e práxis-reflexão-ação. Assim, como já mencionado, a trilha formativa foi direcionada para os(as) licenciandos(as) e também foi aberta para a comunidade acadêmica, bem como para estudantes de licenciaturas de outros cursos e professores(as) da rede municipal e estadual. A partir disso, organizamos e definimos como a trilha formativa ocorreria.

Foram parceiros na organização da trilha formativa: o Centro Acadêmico União dos Estudantes do Curso de Licenciatura em Ciências Agrárias (CA), os próprios licenciandos(as) de LCA que participaram da aplicação do questionário na fase inicial, o Grupo de Pesquisa em Programa de Educação Inclusiva (PROGEI)²⁴ e a turma 10 do Programa de Pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos (PPGEJA/UNEB). Nesse contexto, a definição dos eixos temáticos ocorreu com base nos momentos de observação e nas respostas do questionário.

Para participar dessa intervenção, foram convidados(as) os(as) mestrandos(as) do PPGEJA, que trazem, em suas vivências, experiências enquanto

²⁴ O PROGEI surgiu em 2013 e sua proposta pedagógica foi pensada com a finalidade de propor ações/formações com foco na inclusão da pessoa com deficiência na UNEB Campus I, e posteriormente estender essas ações a todos os Campi e comunidade externa (Programa de Educação Inclusiva, 2013)

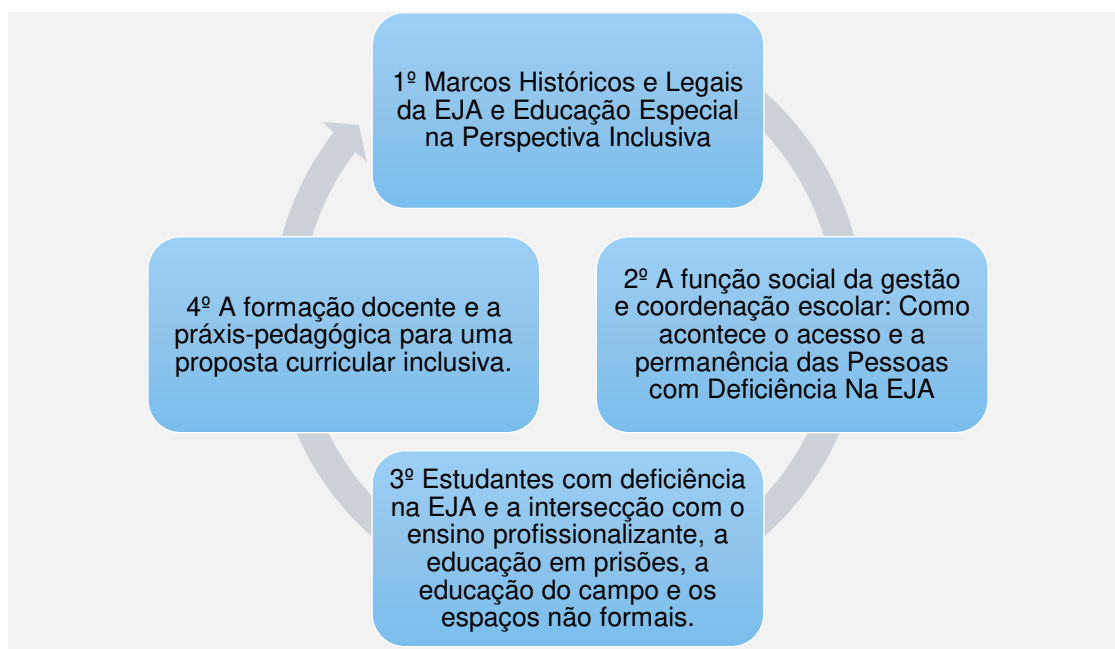
docentes da EJA, seja na gestão, na regência, no ensino da EJA profissionalizante, na educação em prisões ou nos espaços não formais, para dialogar em uma prática formativa e reflexiva sobre a interface da EJA e Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. A escolha dos(as) colegas da turma 10 para participar se deu pela interação, pelas partilhas e pelas escutas no decorrer das aulas do mestrado, bem como nos momentos de bate-papo durante os intervalos de lanche e almoço.

Ressaltamos também que esses momentos de interação contribuíram para que a pesquisadora definisse os objetivos da intervenção, proporcionando que esses diálogos formativos fossem realizados com os(as) colegas que estão no 'chão' da sala de aula da EJA, com o intuito de contribuir para a formação inicial dos futuros licenciandos(as) e para os objetivos desta pesquisa.

Foi nessa perspectiva que nasceu o desejo e o anseio para que essa intervenção acontecesse, pois o potencial e o compromisso dos(as) colegas da turma reverberaram para transformar, humanizar, conscientizar e dialogar sobre as práticas pedagógicas dos futuros docentes.

A seguir, no quadro 8 estão estruturados os eixos temáticos:

Quadro 8 - Eixos Temáticos da Trilha Formativa



Fonte: Elaboração da autora, 2024.

Depois de definido os eixos temáticos, organizamos nosso plano de ação de acordo com o quadro 9, a seguir:

Quadro 9 - Plano de Ação da Intervenção

Trilha Formativa: diálogos e perspectivas sobre estudantes com deficiência na EJA					
DATAS	EIXO-TEMÁTICOS	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RECURSOS	AValiação
12/08/2024	Marcos Históricos e Legais da EJA e Educação Especial na Perspectiva Inclusiva; <i>(on-line)</i>	Compreender o contexto histórico e apresentar os marcos legais (inter)nacionais referentes à EJA e à educação especial na perspectiva inclusiva; Abordar as deficiências, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e as altas habilidades e superdotação.	No primeiro momento terá a abertura do encontro: com momento cultural através de música, poesia; 2º momento: Apresentação das participantes-breve leitura do <i>currículo lattes</i> ; Mediador(a): um(a) membro do CA de LCA; 3º momento: a roda de diálogo com os(as) palestrantes do dia 4º momento: abertura para o debate em que os(as) participantes estarão livres para acrescentar ou levantar algum questionamento; Fechamento do encontro.	Audiovisuais, Computador; Ficha de frequência	A avaliação acontecerá num movimento de ação-reflexão-ação, no qual os sujeitos terão participação ativa na realização da atividade proposta.
13/08/2024	2º A função social da gestão e coordenação escolar: Como acontece o acesso e a permanência das Pessoas com Deficiência Na EJA <i>(on-line)</i>	Dialogar como a gestão escolar, a coordenação e os profissionais da educação estão se organizando para receber e acolher estudantes com deficiência na EJA; Compreender o papel da gestão e	No primeiro momento terá a abertura do encontro: com momento cultural através de música, poesia; 2º momento: Apresentação das participantes-breve leitura do <i>Currículo Lattes</i> ;	Audiovisuais, Computador; Ficha de frequência; <i>Google Meet</i>	A avaliação acontecerá num movimento de ação-reflexão-ação, no qual os sujeitos terão participação ativa na realização da atividade proposta.

		coordenação na garantia do acesso e permanência de estudantes com deficiência na EJA	Mediador(a): um(a) membro do CA de LCA; 3º momento: a roda de diálogo com os(as) palestrantes do dia 4º momento: abertura para o debate em que os(as) participantes estarão livres para acrescentar ou levantar algum questionamento; Fechamento do encontro.		
19/08/2024	Estudantes com deficiência na EJA e a intersecção com o ensino profissionalizante, a educação em prisões, a educação do campo e os espaços não formais. (on-line)	Dialogar sobre a interface entre a EJA e o ensino profissionalizante, a educação em prisões, a educação do campo e os espaços não formais; Compreender as possibilidades, desafios e impactos para os(as) estudantes da EJA com deficiência nesses espaços de educação	1º momento: abertura do 4º encontro com música e poesia; 2º momento: Apresentação das participantes- breve leitura do <i>currículo lattes</i>; Mediador(a): um(a) membro do CA de LCA; 3º momento: a roda de diálogo com os(as) palestrantes do dia; Fechamento do encontro.	Audiovisuais, Computador; Ficha de frequência; <i>Google Meet</i>	A avaliação acontecerá num movimento de ação-reflexão-ação, no qual os sujeitos terão participação ativa na realização da atividade proposta.
20/08/2024	4º A formação docente e a práxis-pedagógica para uma proposta curricular inclusiva (on-line)	Contextualizar os princípios e fundamentos para a formação docente numa perspectiva da educação inclusiva; Dialogar com as possibilidades e os desafios na formação docente inicial; Levantar questionamentos	1º momento: abertura do 4º encontro com música e poesia; 2º momento: apresentação das(dos) palestrantes do dia- breve leitura do <i>currículo lattes</i>; 3º momento: a roda de diálogo com os(as) palestrantes do dia	Audiovisuais, Computador; Ficha de frequência; <i>Google Meet</i>	A avaliação acontecerá num movimento de ação-reflexão-ação, no qual os sujeitos terão participação ativa na realização da atividade proposta. Além disso, será encaminhado

		sobre a práxis-pedagógica para educação inclusiva	Fechamento do evento, com encaminhamentos referente a trilha formativa e possibilidades futuras.		via <i>Google Forms</i> um formulário para os/as participantes apresentarem a opinião referente a discussão, detalhar aspectos positivos e negativos, bem como salientar sobre os conhecimentos adquiridos na intervenção.
--	--	---	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Ao finalizar a **4ª FASE**, que consiste na organização e desenvolvimento do plano de ação, seguimos para a **5ª FASE**, nomeada de “Aplicação do plano de ação”, no qual é posto em prática o planejamento do plano de ação. Nessa perspectiva, como podemos observar no plano de ação, a trilha formativa ocorreu no formato *on-line* (síncrono) pela sala virtual da plataforma de Conferências *Web* (RNP) do IF Baiano. A trilha formativa foi intitulada: “Trilhas Formativas: Diálogos e Perspectivas sobre Estudantes com Deficiência na Educação de Jovens e Adultos”. O objetivo geral foi dialogar sobre as possibilidades, desafios e impactos na formação de estudantes com deficiência na EJA, bem como trilhar uma práxis pedagógica para uma perspectiva de educação inclusiva e emancipadora.

Foram organizados quatro encontros, com duração de 4 horas cada, totalizando uma carga horária de 16 horas. A atividade também foi cadastrada no Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP) do IF Baiano, com a finalidade de gerar o *link* para inscrição e a emissão de certificados. Além disso, foram criados cards para divulgação nas redes sociais, como *WhatsApp*, *Instagram* oficial da Secretaria de Acessibilidade e Inclusão (SAIN/UNEB) e do IF Baiano, além do envio para listas de e-mails.

Desse modo, como pode ser observado no quadro do plano de ação, a trilha formativa seguiu o formato de encontros com uma perspectiva dialógica. Durante esses encontros, foram apresentados os principais pontos sobre os eixos temáticos

selecionados, com análises críticas e reflexivas. O formato incluiu abertura, explanação, debate com os(as) participantes e, por fim, um fechamento, que possibilitou a participação de todos(as) os(as) presentes.

Por fim, chegamos à **6ª FASE**, intitulada “Avaliação da experiência”, que se configura como o momento de uma avaliação reflexiva por parte dos sujeitos da pesquisa, acerca da vivência da intervenção. Esse processo avaliativo ocorreu ao longo de todos os encontros, com um espaço destinado ao debate após as falas dos(as) convidados(as), possibilitando que os(as) participantes expressassem dúvidas, questionamentos, reflexões ou complementações sobre os conteúdos abordados. Além disso, no último dia, foi encaminhado um questionário via *Google Forms*²⁵ para que os(as) participantes pudessem emitir suas opiniões sobre os encontros, destacando pontos positivos e negativos.

Após a vivência da Trilha Formativa, realizamos duas rodas de conversa no formato virtual, sendo também realizada a gravação de cada encontro, com o intuito de facilitar a transcrição e análise das respostas. Esses dois encontros foram exclusivos para os(as) licenciandos(as) de LCA que participaram da trilha formativa. Para tanto, elaboramos um roteiro (Apêndice D) com perguntas que retomavam o questionário da fase inicial, com o objetivo de analisar as mudanças nas respostas após a vivência da trilha formativa. Além disso, o roteiro continha outras perguntas direcionadas a compreender as contribuições, perspectivas, desafios e possibilidades que a trilha formativa havia proporcionado na formação desses(as) licenciandos(as).

Vale ressaltar que esse roteiro foi encaminhado também para aqueles(as) que não conseguiram participar das rodas de conversa. Dessa forma, essa fase consistiu na avaliação da vivência na trilha formativa, bem como nos aspectos relevantes desde o início da pesquisa até os desdobramentos finais.

4.5 Procedimentos de análise de dados

²⁵ Link para o *Google Forms*: <https://docs.google.com/forms/d/1tyOYgfSvplzjIA34sG6SSFOmNBic-EM3mydfGOQcZWg/edit#responses>

Face a tais considerações, os procedimentos de análise de dados consistiram em descrever, interpretar, inferir, analisar e categorizar os dados coletados nesta pesquisa. Para tanto, adotamos como inspiração o método de análise microgenética em educação, à luz da abordagem histórico-cultural de Vygotsky (1991; 2021), a fim de apresentar os resultados e discussões da pesquisa. É importante destacar que seguimos essa abordagem na perspectiva Vygotskiana, pois há outras correntes educacionais e psicológicas que também utilizam o método de análise microgenética.

Optamos pelo método de análise microgenética porque, ao longo de todo o processo da pesquisa – desde a fase inicial com as observações e aplicação de questionário, até a fase de intervenção com a trilha formativa e, por fim, a fase de avaliação dessa intervenção – geramos um vasto material que demandava uma análise detalhada e minuciosa, considerando todos os dados e informações fornecidos. Para essa análise minuciosa e detalhada também utilizamos como instrumentos de produção de dados: o diário de campo, o roteiro para aplicação de questionário e roda de conversa, registros fotográficos, filmagens, gravações e a transcrição fidedigna dos acontecimentos narrados.

Além disso, esse método nos permitiu apresentar as falas dos(as) licenciandos(as) na íntegra, realizar a análise necessária e fazer as reflexões pertinentes aos objetivos da pesquisa. Góes (2000) define a análise microgenética como um processo de construção de dados com atenção aos detalhes, às relações intersubjetivas e às condições sociais da situação, resultando em uma análise minuciosa e focada nos aspectos mais relevantes dos acontecimentos. De acordo com Góes (2000), Vygotsky se contrapõe à análise por elementos, propondo a análise por unidades, que conserva as propriedades do todo a ser investigado (Góes apud Vygotsky, 1987a).

Góes (2000) e Tomio *et al.* (2017) também destacam algumas contribuições atuais e apontam que a abordagem microgenética busca compreender a relação entre o funcionamento mental humano e o contexto cultural, histórico e institucional, a partir de uma nova perspectiva. Nesse viés, a pesquisa foi dividida em duas categorias, priorizando a análise dos fenômenos socioculturais e, por outro lado, dos aspectos psicológicos (Góes, 2000; Tomio *et al.*, 2017).

Com base no exposto, a abordagem microgenética pode ser organizada em passos que abrangem a observação, que deve ocorrer durante todo o período da pesquisa, a alteração do fenômeno e, por fim, a análise de toda a observação,

buscando inferir os processos históricos e culturais que originaram os aspectos quantitativos e qualitativos (Tomio *et al.*, 2017, *apud* Siegler e Crowley, 1991).

Diante do exposto, na análise microgenética, realiza-se uma observação criteriosa das relações manifestadas entre os envolvidos. Nesse método, a observação e a análise de todo o processo concentram-se no momento analisado. Para Tomio *et al.* (2017), esse método de análise microgenética é composto por três etapas: na primeira, deve-se observar todo o período do processo e transcrevê-lo; na segunda, analisa-se a gênese dos processos observados; e, por fim, são analisados os aspectos qualitativos e quantitativos.

Diante dessas considerações, selecionamos como técnica para a produção das informações na pesquisa a observação participante, que consiste no planejamento e organização dos aspectos necessários para observar, tendo como recurso o diário de campo, utilizado para sistematizar as experiências e posteriormente analisá-las, sendo crucial para o desenvolvimento da intervenção. Nessa perspectiva, Gil (2008) destaca que a observação é um elemento fundamental no desenvolvimento da pesquisa, desde a formulação do problema até a coleta, análise e interpretação dos dados.

Além da observação, a aplicação do questionário no início e no final da pesquisa se constituiu como uma técnica de investigação essencial para o desenvolvimento da trilha formativa e para a análise dos resultados. Não podemos deixar de mencionar que as rodas de conversa possibilitaram à pesquisadora estreitar os laços de interação com os sujeitos da pesquisa, além de coletar informações com mais detalhes a partir das falas dos(as) licenciandos(as).

Face a tais considerações, a seguir apresentamos os resultados e a discussão da pesquisa com base no método de análise microgenética. Essa abordagem permitiu uma análise crítica e reflexiva dos dados coletados, considerando as narrativas dos(as) licenciandos(as) e a observação participante realizada ao longo de todo o percurso da pesquisa.

5 A PERCEPÇÃO DOS(AS) LICENCIANDOS(AS) DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS SOBRE ESTUDANTES JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Neste capítulo, são evidenciados os resultados da investigação, bem como a análise e a interpretação dos dados e informações coletadas a partir das narrativas dos(as) estudantes da Licenciatura em Ciências Agrárias (LCA), da observação participante realizada ao longo da pesquisa e da intervenção desenvolvida, que resultou no produto educacional intitulado *“Trilha Formativa: diálogos e perspectivas sobre estudantes com deficiência na Educação de Jovens e Adultos (EJA)”*.

Nosso estudo investigou cuidadosamente a interface entre a EJA e a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, no contexto da formação docente inicial. A problemática abordada foi: como os(as) estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Agrárias, do IF Baiano, *campus* Senhor do Bonfim (BA), percebem os(as) discentes com deficiência na Educação de Jovens e Adultos (EJA)?

Nesse sentido, surgiu objetivo geral de compreender a percepção do(a) licenciando(a) em Ciências Agrárias em relação ao discente com deficiência na EJA, com vistas à criação de uma trilha formativa para estudantes de licenciatura. Nossos objetivos específicos foram: identificar estudos sobre a interface entre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, voltada para o contexto da formação docente; apontar os desafios enfrentados pelo(a) licenciando(a) em Ciências Agrárias na práxis docente com os sujeitos da EJA com deficiência; analisar a percepção do(a) licenciando(a) em Ciências Agrárias sobre os estudantes com deficiência na EJA; e organizar o produto educacional *Trilha Formativa* para estudantes de licenciatura.

Nessa perspectiva, apresentaremos nossas análises e discussões sobre os objetivos informados, baseando-nos na pesquisa de campo realizada no IF Baiano, *campus* Senhor do Bonfim, BA. Ademais, apresentaremos o produto educacional final, bem como as etapas de sua elaboração e desenvolvimento. Este produto educacional, denominado *Trilha Formativa*, foi desenvolvido a partir dos dados e das informações obtidos por meio do questionário e da roda de conversa. Todo o processo foi construído em interação com os sujeitos da pesquisa: os(as) licenciandos(as) em Ciências Agrárias.

Através da imersão na pesquisa, por meio da observação participante, dos levantamentos iniciais obtidos na roda de conversa e na aplicação de um questionário via *Google Forms* a 25 estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Agrárias (LCA), possibilitou refletir e analisar criticamente que os(as) estudantes não percebiam a existência de discentes com deficiência na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Além disso, a leitura reflexiva e crítica do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) permitiu registrar, compreender e refletir sobre como a EJA é apresentada na grade curricular. Verificou-se que, de forma superficial, a EJA é abordada de maneira diluída na disciplina de PPPIII, juntamente com outras modalidades da educação básica, e nos estágios supervisionados. Entretanto, nossos estudos revelaram que essa abordagem no PPC contribui para o que identificamos como lacunas formativas no curso de LCA.

Outro ponto que podemos afirmar é que o estágio supervisionado na EJA seria o *lócus* ideal para contribuir com a convivência e a percepção dos(as) licenciandos(as) em relação aos(às) discentes com deficiência. Entretanto, o estágio na EJA não é a escolha da maioria dos(as) estudantes de LCA, pois grande parte deles(as) opta por realizar o estágio no ensino fundamental ou no ensino médio. Isso se configurou como um fator que impossibilita que licenciandos(as) percebam, compreendam, vejam e vivenciem a presença de discentes com deficiência na EJA.

Nesse viés, com base nos resultados alcançados no primeiro momento da pesquisa, foi possível a elaboração, desenvolvimento e aplicação da intervenção intitulada “Trilha Formativa: diálogos e perspectivas sobre estudantes com deficiência na Educação de Jovens e Adultos (EJA)”. A intervenção foi realizada com os estudantes do curso de LCA e com o público externo da licenciatura.

A trilha formativa teve como objetivo norteador dialogar sobre as possibilidades, desafios e impactos na formação de estudantes com deficiência na EJA, bem como trilhar uma práxis pedagógica voltada para uma perspectiva de educação inclusiva e emancipadora. Além de ser o produto educacional do mestrado, a trilha também é objeto de investigação e elemento de análise.

Face a tais considerações, utiliza-se como método de análise a microgenética inspirada na abordagem histórico-cultural de Vygotsky (1991; 2021). Este método consiste na construção dos dados resultantes de uma análise minuciosa, com atenção

aos detalhes e aos aspectos mais relevantes dos acontecimentos e das situações sociais (Góes, 2000; Tomio *et al*, 2017).

Na análise microgenética, a construção dos dados da pesquisa requer atenção aos detalhes, às condições sociais e intersubjetivas da situação, nas quais a sistematização dos resultados deve ser minuciosa. Para a análise, utilizaram-se como instrumentos de produção de dados: o diário de campo, o roteiro para aplicação de questionário e roda de conversa, registros fotográficos, filmagens, gravações e a transcrição fidedigna dos acontecimentos narrados.

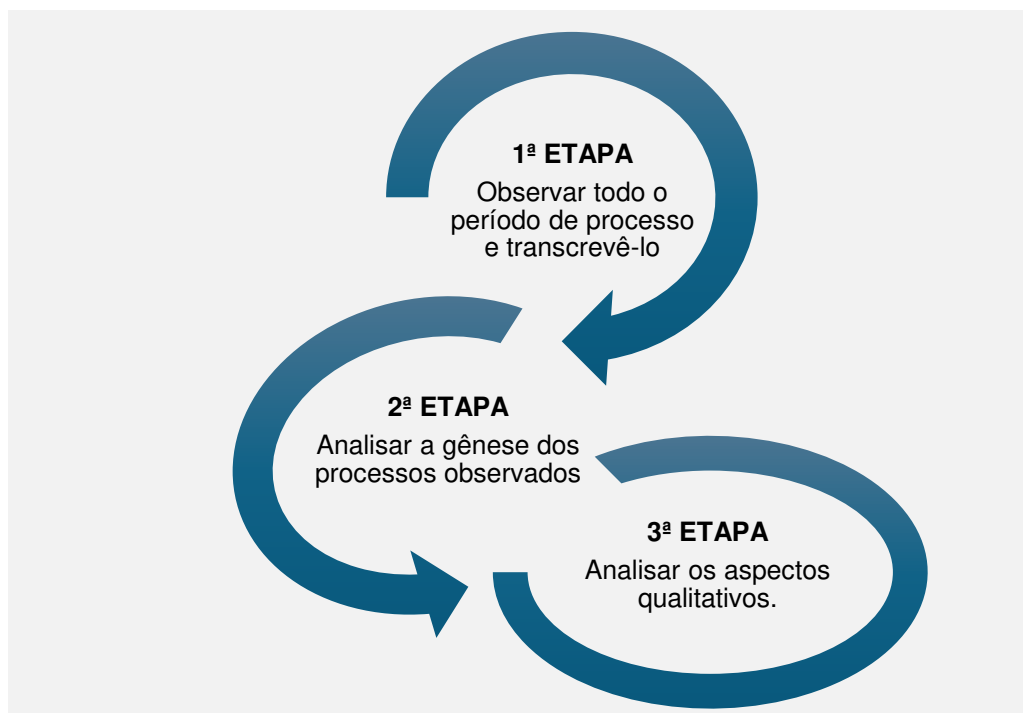
Góes (2000) salienta que, nesse método de análise, a investigação não pode se distanciar de uma visão histórico-cultural. A dimensão histórico-cultural é entendida como uma transformação que engloba o presente, as condições do passado e a projeção para o futuro. Tanto que recorremos a essa análise para justificar os aspectos históricos relacionados à presença da EJA no curso, destacando seu papel no PPC no passado, sua ausência no presente e sua abordagem de maneira transversal, diluída em componentes como o PPPIII. Além disso, vislumbramos que essa disciplina se torne obrigatória, pois uma das análises mais importantes realizadas foi constatar que essa ausência impacta diretamente na formação docente e no interesse dos(as) licenciandos(as) em realizar estágios na EJA. Nesse sentido, afirmamos que nossa pesquisa contribuiu expressivamente para a mudança de perspectiva dos(as) estudantes participantes da pesquisa, despertando maior interesse pela EJA e ajudando-os(as) a reconhecer nela o perfil de estudantes mais próximo das Ciências Agrárias.

Nesse contexto, de acordo com Góes (2000), a análise microgenética não é 'micro' porque se refere à duração curta de um dado evento, mas por se apegar às minúcias dos detalhes. E é 'genética' por ser histórica, por relacionar condicionamentos passados, presentes e projeções futuras. Além disso, é 'genética', como sociogenética, por buscar relacionar os eventos singulares com outros planos da cultura, das práticas sociais, dos discursos circulantes e das esferas institucionais (Góes, 2000, p. 15).

Assim, definimos esse método de análise para realizar a análise dos resultados e discussão, pois é relevante apresentar as minúcias e os detalhes de todo o percurso da nossa investigação, desde a fase inicial, com os desdobramentos na realização da intervenção, até as fases posteriores, com a avaliação e a autoavaliação da *Trilha Formativa*.

Para seguir esse método de análise microgenética, organizamos em três etapas, conforme consta na figura 7:

Figura 7 - Etapas da Análise Microgenética



Fonte: Elaborado pela autora conforme Tomio *et al.* (2017).

Para contemplar os procedimentos de análise de dados da abordagem microgenética, seguimos as três etapas descritas no quadro acima. Na primeira etapa, vamos descrever os dados coletados por meio da observação participante, da aplicação do questionário e da roda de conversa, através da transcrição das falas dos participantes da pesquisa, da intervenção e da avaliação dos resultados obtidos. Na segunda etapa, para analisar a gênese dos processos observados, vamos interpretar e analisar criticamente as narrativas dos(as) licenciandos(as), tanto no início da pesquisa quanto durante e após o desenvolvimento da intervenção. Por fim, na terceira etapa, vamos analisar e refletir com base nos aspectos qualitativos, a fim de questionar os impactos, as implicações e as ações para a formação docente numa perspectiva inclusiva, humanizadora e emancipadora da educação.

Na análise microgenética, o processo vivenciado na pesquisa é transcrito devido à relevância dos detalhes e das minúcias, o que possibilita a compreensão da gênese dos processos observados e a análise nos aspectos qualitativos. O propósito é caracterizar, dentro da abordagem histórico-cultural, de maneira que articula as

interações sociais, culturais e políticas no âmbito da formação docente (Góes, 2000). Assim, compreendemos que essa abordagem contribui para uma aproximação entre os teóricos Vygotsky e Freire, cujas concepções fundamentam o nosso estudo.

De acordo com Jones (2021), há uma relação significativa entre Paulo Freire e Lev Vygotsky ao se pensar a educação como prática da liberdade e da justiça social. Para o autor, tanto Freire quanto Vygotsky trouxeram influências essenciais para refletir sobre a práxis pedagógica a partir de uma perspectiva de emancipação dos sujeitos. Ambos destacam elementos fundamentais para o processo de aprendizagem, tratando-o como uma ferramenta social que ocorre por meio do envolvimento.

Se analisarmos, Freire (2020; 2022) aborda conceitos centrais para uma educação problematizadora, que se opõe à perspectiva de educação 'bancária', que não dialoga com uma educação emancipadora e conscientizadora. O autor tece críticas ao ensino que prevalecia, no viés da transmissão de conteúdos, e que não possibilitava aos sujeitos a libertação e a conscientização. Para Jones (2021), em Vygotsky, a relação entre aprendizado e desenvolvimento ocorre no contexto social, o que é um elemento que o aproxima de uma visão mais freiriana.

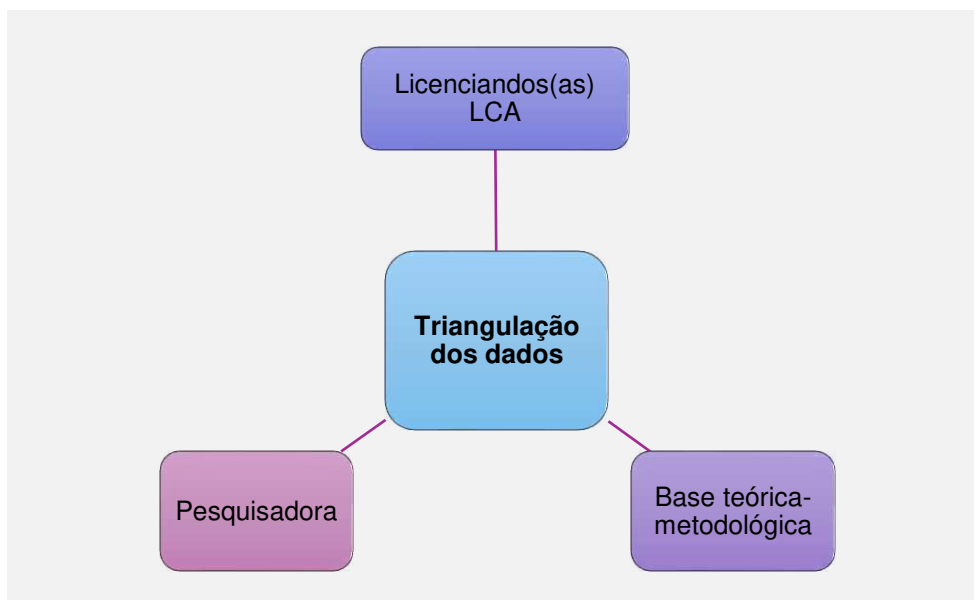
Prestes et al. (2024) ressaltam que Vygotsky revolucionou os estudos sobre a concepção do desenvolvimento humano, pois, enquanto outras teorias na época defendiam que o ser humano já nascia com todas as suas características e capacidades determinadas, para Vygotsky, as funções psíquicas superiores (como o pensamento conceitual, raciocínio lógico, atenção, linguagem etc.) têm origem social. Ou seja, essas funções se desenvolvem no processo de crescimento do sujeito, no qual o meio social desempenha um papel fundamental, à medida que o sujeito se desenvolve.

Nessa perspectiva, levando em consideração as contribuições dos autores mencionados, é possível inferir que ambos os teóricos, Freire e Vygotsky, fornecem elementos essenciais para pensarmos em uma educação inclusiva e emancipadora dos sujeitos, os quais fundamentam a análise dos resultados desta pesquisa.

Diante do exposto, para a sistematização e análise da produção dos dados, utilizaremos o formato da triangulação dos dados, que pode-se observar na figura 8. Para isso, serão consideradas: as falas dos(as) licenciandos(as), que abordam os aspectos sociais, culturais e históricos presentes em seus processos formativos (parte empírica); a análise da pesquisadora, a partir das inquietações frente à problemática

e aos objetivos da pesquisa; e a base teórico-metodológica que fundamenta esta pesquisa.

Figura 8: A Triangulação dos Dados



Fonte: Elaboração da autora, 2024.

Face a tais considerações, organizamos os resultados e a discussão em dois elementos de análise. O primeiro elemento foi intitulado “Formação docente, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial na Perspectiva Inclusiva”. O segundo elemento foi nomeado “Trilha formativa: perspectivas, desafios e impactos na/para a formação docente (inicial)”.

5.1 Formação Docente, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

Nesta seção, discorre-se sobre o primeiro elemento de análise, intitulado “Formação docente, Educação de Jovens e Adultos, e Educação Especial na Perspectiva Inclusiva”. É importante acrescentar que, nesta pesquisa, abordamos a formação docente inicial numa perspectiva reflexiva, crítica, inclusiva e emancipadora, sendo um dos alicerces necessários para o desenvolvimento de uma educação de qualidade. Assim, compreende-se a relevância de analisar o processo de formação

docente e a interface entre a EJA e a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no curso de LCA. Para tanto, apontamos os desafios enfrentados pelos licenciandos(as) e analisamos a percepção deles(as) em relação aos estudantes com deficiência na EJA.

Compreende-se a formação docente como um processo contínuo, no qual o(a) professor(a) se forma enquanto ser social, cultural, crítico e político. É um processo que se constitui no campo da reflexão, dos saberes e das experiências, tanto pessoais quanto profissionais. Não se trata de pensar em uma formação apenas técnica, mas de possibilitar aos sujeitos autonomia, criticidade, conhecimentos técnicos, científicos, pedagógicos e reflexivos. Para isso, entende-se que a formação acontece a partir da interação com as experiências que englobam processos históricos, culturais e educacionais, nas suas complexidades de saberes e práticas (Dantas; Cardoso, 2019).

A formação de professores(as) da EJA precisa considerar tanto o desenvolvimento autônomo e criativo dos(as) estudantes quanto os saberes e as experiências que esses(as) estudantes trazem para a escola. É preciso valorizar suas trajetórias, suas vivências culturais, sociais e históricas, de maneira que isso repercuta nas práticas pedagógicas, nas políticas públicas e no currículo (Dantas; Cardoso, 2019).

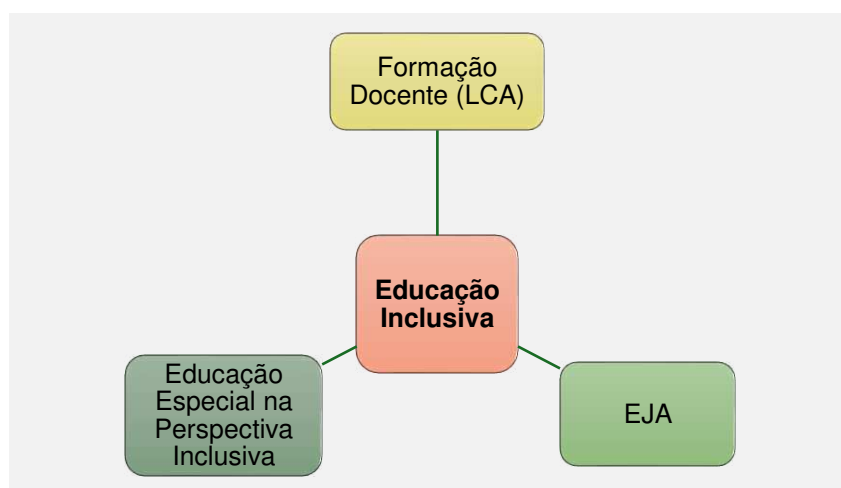
Corroborando com os pressupostos acima, Arroyo (2008) salienta que é importante pensar a EJA a partir de uma educação popular, em uma visão que considera o jovem e o adulto como seres plenos, sociais, culturais e cognitivos. Refletir e possibilitar uma Educação de Jovens e Adultos com currículo próprio, e não moldado na perspectiva do ensino fundamental e do ensino médio. A EJA carrega consigo a camada popular da sociedade, incluindo os camponeses, a população urbana marginalizada, a população negra e as pessoas com deficiência, que vivenciam a exclusão dos espaços e dos saberes. O Estado falha duas vezes ou mais: quando não oferta a educação a esses jovens e adultos no período considerado como 'idade própria', e quando não garante esse direito por meio da EJA.

A educação é um direito social e humano; negar esse direito é uma ofensa à cidadania. É inaceitável que a EJA ainda seja uma modalidade marcada pelo desrespeito aos(as) estudantes, pela precarização do ensino, pela falta de material adequado, pelo corpo docente não qualificado, pela carga horária mínima, pelos estudos aligeirados e pelos fechamentos de escolas. É preciso que existam políticas

públicas eficientes que garantam a permanência desses sujeitos, cujas trajetórias já são truncadas pelas desigualdades e pelos marcadores sociais de exclusão (Arroyo, 2008; Gadotti, 2013).

Assim, é nessa perspectiva que organizamos a análise de nossa pesquisa, pois consideramos necessário analisar e refletir criticamente sob a ótica da formação docente na licenciatura e suas perspectivas, considerando o que existe e as lacunas presentes para pensar numa EJA para estudantes com deficiência. Desse modo, a seguir na figura 9, organizamos os elementos de análise que comporão esta seção a partir dos achados da pesquisa:

Figura 9 - Elemento de Análise



Fonte: Elaboração da autora, 2024.

Nessa perspectiva, para atender aos pressupostos de análise do método microgenética, a exposição da análise e discussão é apresentada com base na descrição dos dados produzidos na fase inicial da pesquisa, a partir da observação e interação com os(as) discentes durante as aulas e nas orientações de estágio.

Para compreender aspectos relevantes da formação docente no curso de LCA, é essencial considerar o estágio supervisionado obrigatório como um dos componentes curriculares fundamentais para análise crítica e reflexiva nesta pesquisa. Isso porque, no estágio supervisionado, os(as) licenciandos(as) entram em contato direto com a práxis pedagógica, com os(as) alunos(as) e suas diversidades. É nesse contexto que o(a) licenciando(a) tem a oportunidade de experienciar à docência, enfrentando desafios e identificando possibilidades para sua atuação.

Ao tratar o estágio como um componente científico dos currículos para a formação docente, torna-se fundamental proporcionar ao estudante uma aproximação real com o contexto escolar, tanto em espaços formais quanto em não formais de educação. Pimenta e Lima (2006) ressalta que o estágio deve ser reflexivo e o mais próximo possível da realidade profissional, sem se limitar a um modelo único, como se o conhecimento fosse uniforme e aplicável a todos(as). É imprescindível refletir criticamente sobre o estágio supervisionado enquanto prática social, intervindo nas realidades observadas e vivenciadas nesses espaços educativos, de forma a enriquecer o percurso formativo do(a) licenciando(a) com experiências significativas.

Nesta primeira parte, os nomes fictícios não serão utilizados; os participantes serão identificados apenas como Estudante 1, 2, 3, 4, 5 etc. Isso ocorre porque, dos 25 estudantes que participaram do questionário, nem todos participaram posteriormente da intervenção. Assim, ao questionar os(as) estudantes sobre quais componentes curriculares abordam os temas relacionados à EJA e à Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, a maioria deles(as) respondeu: PPP III e IV, Educação Inclusiva, Seminário Temático e Estágio Supervisionado 2. Eles(as) destacaram que a EJA é pouco abordada no curso de Licenciatura em Ciências Agrárias (LCA). Alguns mencionaram que houve mudanças no currículo ao longo do tempo, o que impactou na ausência de disciplinas obrigatórias voltadas à temática. Veja alguns depoimentos:

Foi discutido apenas em estágio, já tivemos EJA como disciplina obrigatória, infelizmente hoje em dia não temos e onde aprofundávamos sobre assunto (Estudante 1, 2024).

Não temos nenhuma disciplina com essa finalidade. E se não me engano Pesquisa e Prática Pedagógica 3 traz a abordagem dessa temática (Estudante 2, 2024).

Nos Estágios Supervisionados e Educação Inclusiva sempre é abordado sobre a Educação de Jovens e Adultos onde aborda sobre sua importância na construção de conhecimentos, onde se dar a oportunidade desses jovens e adultos estar de volta no ensino aprendizagem (Estudante 3, 2024).

As temáticas sobre EJA e Educação Especial são tratadas separadamente nas disciplinas de PPP II, PPP III e Educação Inclusiva (Estudante 4, 2024).

Os mais comuns estão voltados as disciplinas curriculares de metodologias de ensino, como por exemplo as PPPs I, II, III e IV, os seminários temáticos, a Didática, algumas optativas, como a Libras, a Educação Inclusiva (Estudante 5, 2024).

Curriculares somente PPP III, tem como foco as modalidades de ensino (Estudante 6, 2024).

Essas falas evidenciam a percepção dos estudantes sobre a lacuna formativa no curso, especialmente no que tange à interface entre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Como se observa, apenas um dos estudantes destacou a existência de um componente curricular obrigatório sobre EJA no currículo antigo do curso. No entanto, com a reformulação curricular de 2016, esse componente foi transferido para o componente de Pesquisa e Práticas Pedagógicas III (PPP3), como já mencionamos.

A maioria dos participantes enfatizou que a EJA e a Educação Especial aparecem de forma integrada na PPP3, um componente que aborda as modalidades de ensino. Alguns também mencionaram o Estágio Supervisionado II, pois esse estágio direciona 20 horas à teoria, permitindo discussões sobre formação docente e sobre as etapas e modalidades de ensino da educação básica. Entretanto, com uma carga horária tão reduzida, essas discussões acabam sendo superficiais, sem aprofundamento suficiente, especialmente em temas como a interface da EJA e a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

Além disso, a EJA não é a escolha predominante para a realização do estágio entre os licenciandos(as). Embora a área de Ciências Agrárias tenha uma relação próxima com a EJA, sobretudo pela conexão com a educação do campo, o estágio na EJA não era a escolha da maioria dos(as) licenciandos(as). Estou lecionando no curso de LCA há mais de três anos e, somando esse período ao tempo de minha pesquisa, de um total de 44 (quarenta e quatro) estudantes que orientei e supervisei nos Estágios Supervisionados I e II, apenas 6 (seis) optaram por realizar o estágio na EJA, o que corresponde a 13% do total, um quantitativo que considero insuficiente. Antes do início da pesquisa, havia supervisionado e orientado apenas três estudantes em estágios na EJA. Durante a pesquisa, mais três optaram pela EJA, mas apenas um desses respondeu ao questionário aplicado.

Esse número reduzido reforça a insuficiência de experiências práticas dos estudantes com a EJA e aponta para a necessidade de um maior incentivo e estruturação curricular que contemple essa modalidade de ensino com mais profundidade. Afirmamos que essas evidências foram fundamentais para a organização e o desenvolvimento da intervenção. Tanto que, ao iniciarmos a pesquisa, havia uma preocupação quanto ao número reduzido de estudantes vivenciando o

estágio na EJA. Contudo, ao longo da investigação, percebemos que essa ausência de escolha pela EJA estava diretamente relacionada às lacunas formativas presentes no currículo do curso, bem como à falta de compreensão por parte dos(as) licenciandos(as) de que os sujeitos da EJA constituem o público mais próximo das Ciências Agrárias. Esses questionamentos nos levaram a refletir sobre a necessidade de, na intervenção, possibilitar que os(as) discentes da EJA fossem reconhecidos e valorizados pelos(as) licenciandos(as).

Nesse sentido, evidenciamos que, mesmo cursando os componentes curriculares mencionados, a maioria dos(as) estudantes apresentou dificuldades em responder ao questionário, o que se configurou como um indicativo relevante das lacunas formativas no curso e contribuiu no desenvolvimento da intervenção.

Adicionalmente, destacamos outros componentes curriculares presente no currículo: Educação Inclusiva, uma disciplina optativa ofertada a partir do sexto semestre, e Libras, componente obrigatório ofertado no sétimo semestre (IF Baiano, 2021a). O ideal seria que essas disciplinas pudessem ser ofertadas a partir do quarto ou quinto semestre, já que, no quinto semestre, os(as) licenciandos(as) iniciam a vivência no estágio supervisionado e entram em contato com a diversidade da sala de aula, incluindo estudantes com necessidades específicas.

Sabe-se que o estágio supervisionado tem como princípio fundamental preparar o(a) estudante para sua trajetória profissional, pois é nesse período que o(a) licenciando terá a oportunidade de compreender a relevância da formação docente e refletir sobre a práxis pedagógica necessária para atuar na formação de pessoas. Isso só é possível quando buscamos relacionar a indissociabilidade entre a teoria e a prática, com a finalidade de possibilitar uma formação docente crítica e reflexiva diante das realidades que o ambiente escolar apresenta.

Assim, ao questionarmos sobre o estágio supervisionado e a formação docente, perguntamos se, ao realizar o estágio, o(a) licenciando(a) já havia presenciado algum(a) aluno(a) com deficiência na sala de aula e qual era a percepção a respeito. Dos 25 estudantes, apenas dez já tiveram contato com algum(a) aluno(a) com deficiência, enquanto os outros quinze licenciandos(as) responderam que não tiveram esse contato. Isso pode ser explicado pelo fato de alguns não terem realizado estágio ainda, ou apenas o estágio supervisionado 1, ou por já terem realizado o estágio e não haver estudantes PCDs na sala. A seguir, apresentamos algumas das narrativas dos(as) estudantes diante desse questionamento.

Sim. A percepção vista que é uma situação bastante difícil de lidar, quando passei por essa experiência, eram duas alunas, sendo elas surdas, em que elas recebiam o auxílio de uma intérprete, porém em determinado período a intérprete ia embora e elas ficavam a sós, em que o professor não tinha como ministrar aula exclusivamente para elas visto que não tinha formação adequada, então acaba liberando as alunas. A minha percepção é que a gente, como futuros professores temos que estar adaptados e realizar uma boa formação, buscando estar preparados para momentos como esse, aprendendo trabalhar com pessoas com deficiência e inclui-las no dia a dia de trabalho (Estudante 1, 2024).

Sim, já ministrei aulas para estudantes surdos. Foi desafiador, porém com auxílios dos/as intérpretes foi possível ministrar aulas de maneira mais inclusiva (Estudante 2, 2024).

O que podemos observar é que dois estudantes relataram que, ao realizar o estágio, encontraram alunos surdos nas salas de aula. Em ambos os casos, as escolas contavam com o apoio de intérpretes de Libras, porém ficou evidente que não havia uma interação efetiva entre os(as) estudantes surdos e o(a) professor(a) regente, nem com os colegas de turma. A estudante 1 destacou como um desafio foi o momento em que o(a) intérprete se ausentava, e o professor regente acabava dispensando as discentes surdas por não saber Libras. Essa situação aponta para a necessidade de que, tanto os(as) professores(as) quanto os(as) alunos(as), possuíssem ou ao menos tivessem algum conhecimento básico de Libras, pois facilitaria a comunicação com as estudantes surdas.

Apesar da Lei 10.436/2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como a primeira língua materna das pessoas surdas e a segunda língua oficial do Brasil, ainda há uma lacuna significativa na formação de docentes com habilidades adequadas em Libras. Nessa legislação também ressalta sobre a necessidade de formação em Libras nos cursos de licenciaturas e fonoaudiologia. Em 2005, o decreto 5.626 regulamentou essa lei, nesse decreto ampliou a necessidade de incluir a Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação docente e discorre sobre a formação de professor e instrutor de Libras (Brasil, 2002; 2005). Apesar desses avanços legais, a inclusão plena no ambiente escolar ainda é um desafio, percebe-se o quanto ainda falta para que a escola seja inclusiva a todas as pessoas.

Quando refletimos sobre o contexto dos estudantes com deficiência na EJA, percebemos que as dificuldades enfrentadas nesse ambiente escolar são ainda mais desafiadoras do que aquelas vividas pelos(as) discentes no ensino considerado

‘regular’. Isso se deve, principalmente, ao fato de que a EJA ocorre, na maioria das vezes, no turno da noite, o que limita a oferta do AEE adequado ao perfil desses estudantes. Idealmente, o AEE deveria ser planejado considerando o tempo e as necessidades específicas dos estudantes da EJA.

Além disso, Silva (2021) destaca que, para a maioria dos estudantes surdos na EJA, o primeiro contato com a Libras acontece quando eles ingressam na escola, o que também é um desafio em várias etapas da educação básica, não apenas na EJA. A autora enfatiza que a escola desempenha um papel fundamental na educação de surdos, já que é o ambiente em que muitos terão o primeiro contato com Libras. No entanto, para que esse processo seja eficaz, é crucial investir na formação continuada e inicial dos docentes. Essa formação, no entanto, é muitas vezes insuficiente, já que o aprendizado da Libras deveria ser uma prática constante para todo o corpo docente, facilitando melhorias significativas na prática pedagógica e no contexto escolar (Silva, 2021).

Com base no questionamento sobre as vivências no estágio supervisionado e se os(as) licenciandos(as) tiveram contato com estudantes com deficiência, outros relatos evidenciaram interações com estudantes com TEA, deficiência intelectual e física.

Sim. Uma estudante com autismo. Era uma estudante quieta, não participava das aulas. Como estagiária tentava sempre incluir nas aulas, porém a aluna tinha medo e não conseguia ser uma estudante participativa. A percepção era que a mesma tinha medo e resistência na participação da aula (Estudante 3, 2024).

Sim. Deficiência intelectual. Falta de profissionais para dá suporte a esses alunos não tem e quando eles têm acompanhamento com a cuidadora, elas não são especializadas para dar suporte adequado e contribuir para sua evolução na aprendizagem (Estudante 4, 2024).

Sim, cadeirante. É de extrema importância no meio social (Estudante 5, 2024).

Ao realizarmos uma análise crítica e reflexiva das falas dos(as) licenciandos(as), tanto a estudante 3 quanto a estudante 4 apontam o desafio de incluir os(as) discentes com TEA e deficiência intelectual nas aulas. A estudante 3 ressalta que a discente com TEA era quieta e não participava, mas não evidencia que tal situação poderia estar relacionada à forma como os(as) colegas de turma e o(a)

professor(a) direcionavam as atividades e a participação dessa discente. Por outro lado, a estudante 4 destaca que a escola não estava preparada para acolher e oferecer suporte ideal a alunos(as) com deficiência, nem dispunha de profissionais especializados para atender os(as) estudantes, contando apenas com uma cuidadora.

Já a estudante 5 salientou apenas a presença de um aluno 'cadeirante' e a importância da inclusão no meio social, mas não abordou os desafios, como, por exemplo, se a escola oferecia condições reais de acessibilidade arquitetônica ao aluno com deficiência física. De acordo com Ferreira (2009, p. 80), cadeirante é um termo frequentemente utilizado para se referir a uma pessoa usuária de cadeiras de rodas. Ela critica o uso desse termo, mesmo que ele tenha se tornado comum até entre as próprias pessoas com deficiência física: "Considero esse termo a expressão máxima da 'coisificação' da pessoa com deficiência, que se torna uma 'cadeira que anda'. Sou usuária de óculos desde os seis anos de idade e nem por isso alguém se refere a mim como 'oculante'."

Essa reflexão nos leva a perceber o quanto as barreiras atitudinais ainda permeiam o ambiente escolar, influenciando nosso olhar e nossas atitudes em relação ao outro. Por exemplo, ao nos referirmos a uma pessoa sem deficiência, costumamos chamá-la pelo nome. No entanto, no caso de uma pessoa com deficiência, frequentemente ela é nomeada a partir de sua 'deficiência'. Essa prática implica numa perspectiva que reduz o outro a um ser incapaz, invisibilizando suas potencialidades no ambiente escolar.

Nesse sentido, para promover essa mudança de olhar e a superação de barreiras, o ideal é que a escola viabilize o trabalho colaborativo entre o(a) professor(a) regente e o(a) professor(a) de AEE, adotando uma perspectiva de formação docente voltada para a inclusão de todos(as) os(as) alunos(as). Ter um(a) discente com necessidades específicas na escola não significa que ele(a) deva ser tratado como 'especial', mas reconhecido por suas potencialidades, assim como os demais da turma (Vygotsky, 2021).

De acordo com Vilaronga e Mendes (2014), a discussão sobre a inclusão escolar é um tema recorrente em nosso país, devido ao aumento do número de estudantes com deficiência matriculados na escola regular. Contudo, os autores ressaltam que é essencial monitorar esse processo para verificar se esses(as) alunos(as) estão realmente tendo acesso ao currículo, socializando com os colegas e sendo aceitos pela escola, ou se estão apenas integrados ao espaço escolar. É

necessário pensar tanto no acesso quanto na permanência desses(as) estudantes, responsabilidade que deve ser compartilhada por toda a equipe escolar, bem como as políticas públicas oferecidas pelo Estado.

Os(as) demais licenciandos(as) não especificaram qual era o público da educação especial na perspectiva inclusiva, como fizeram os exemplos anteriores, mas destacaram os desafios e como percebiam os(as) alunos(as) com deficiência:

Sim, é possível notar que ainda não existe uma inclusão de fato, muito alunos estão presentes na sala de aula, mas não tem acesso aos conteúdos como os outros estudantes (Estudante 6, 2024).

Sim. Percebe-se que ainda há divergências mesmo que o local, ou seja, a escola fizesse de tudo para que esse aluno estivesse nas condições mais confortáveis (Estudante 7, 2024).

Sim. De início dá um medo de não conseguir ensiná-lo (Estudante 8, 2024).

Já, ruim porque o acompanhante não fazia mediação, nem tinha devido planejamento com a escola (Estudante 9, 2024).

Em uma sala de aula nos deparamos com várias situações que por sua vez nos transforma e nos direciona e confirma tudo aquilo que aprendemos na teoria. Em minhas vivências em sala de aula, sendo estagiária, já me deparei com vários alunos com necessidades específicas e a sensação de não estar preparada para esse momento (Estudante 10, 2024).

Ao analisarmos essas falas e com base em Vilaronga e Mendes (2014), confirma-se que, para uma inclusão efetiva, seria essencial observar como o(a) aluno(a) com necessidades específicas está tendo acesso ao ensino e se está socialmente incluído nas atividades e no ambiente escolar. Assim, percebe-se, por meio dessas narrativas, que a maneira como as escolas direcionam a inclusão de alunos(as) com necessidades específicas ainda é insuficiente.

Na fala do estudante 6, por exemplo, é possível identificar certo descontentamento ao salientar que o(a) aluno(a) com deficiência está na sala de aula, mas não tem acesso aos conteúdos de forma equivalente à dos demais colegas. Já o estudante 7 destaca que, embora a escola fizesse de tudo para garantir a permanência do(a) aluno(a), havia divergências. Por sua vez, a estudante 9 afirma que a forma como a escola conduzia a inclusão era inadequada, pois o acompanhante

não possuía um planejamento integrado com a escola, o que pode ser associado à falta de formação adequada para lidar com esse desafio. Todavia, não se pode atribuir essa responsabilidade exclusivamente ao profissional de apoio. Como já apontado, toda a escola, enquanto equipe, é responsável por assegurar uma inclusão efetiva.

Já o estudante 10 apontou os desafios de atuar com alunos(as) com necessidades específicas, mencionando, inclusive, ter vivenciado diversas experiências nesse contexto. No entanto, destacou seu desconforto por não se sentir preparado para essa atuação. Esse questionamento nos leva a refletir sobre as lacunas na formação docente inicial enfrentadas por esses(as) licenciandos(as). O estágio supervisionado, nesse sentido, constitui um momento formativo crucial, pois permite que eles(as) compreendam a complexidade, a diversidade e a pluralidade do ambiente escolar, contribuindo para uma melhor preparação frente aos desafios da prática docente inclusiva.

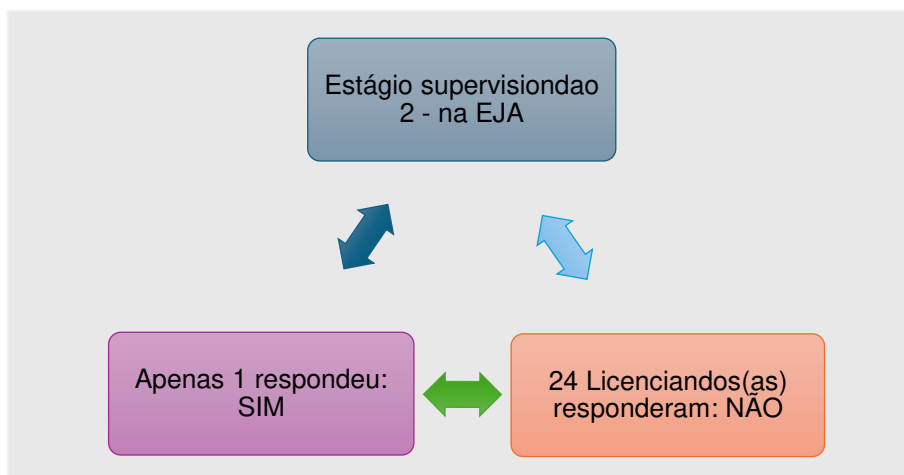
O desafio do estágio supervisionado está em despertar, no(a) licenciando(a), a percepção da relevância de uma formação docente pautada em princípios éticos, políticos e em uma práxis que estabeleça diálogo entre teoria e prática. A formação docente não se limita ao domínio técnico; ela envolve também o conhecimento científico, pedagógico e técnico, além de uma relação intrínseca entre ensino e aprendizagem. Essa relação possibilita ao sujeito em formação buscar o aprimoramento de sua práxis com base em sua experiência e na realidade educacional.

De acordo com Pimenta e Lima (2006), a complexidade de ser professor(a) não se resume às técnicas de ensino nem ao conhecimento científico, mas está na indissociabilidade entre teoria e prática. E, que o estágio deve proporcionar ao(à) licenciando(a) um momento formativo profundamente conectado à pesquisa, indo além do cumprimento de uma carga horária obrigatória ou de uma perspectiva meramente burocrática dessa etapa.

Diante do exposto, é importante destacar a descrição das falas dos(as) licenciandos(as) para apresentarmos uma análise e inferirmos os desafios, as possibilidades e as percepções deles(as) em relação aos estudantes da EJA, público da educação especial na perspectiva inclusiva. Essa análise também nos leva a refletir sobre a formação docente inicial, tanto no curso de LCA quanto nos demais cursos de licenciatura. Além dos questionamentos já evidenciados, perguntamos se os(as) licenciandos(as) já haviam realizado estágio na EJA e se já tiveram contato com

algum(a) estudante com deficiência. Apenas um estudante respondeu que vivenciou o estágio na EJA. Essa informação pode ser observada no quadro 10, a seguir:

Quadro 10 - Número de Licenciandos(as) realizaram estágio na EJA



Fonte: Elaboração da autora, 2024.

A partir do quadro acima, fica evidente que o interesse pela modalidade EJA para estágio ainda não é uma escolha da maioria, embora, ao longo da nossa análise, já tenhamos apontado que o perfil de sujeitos jovens e adultos é aquele que mais se relaciona com a identidade da formação docente nas Ciências Agrárias. Essa falta de percepção por parte da maioria possibilitou-nos traçar, como um dos objetivos para a trilha formativa, a importância de evidenciar os sujeitos da EJA na constituição identitária da formação docente nas Ciências Agrárias. A seguir, apresentamos a fala do estudante que estagiou na EJA:

Sim, no estágio em que fui para a EJA, havia um estudante com deficiência, mas ele raramente frequentava as aulas. O desenvolvimento das atividades não o incluía por conta dessas faltas (Estudante 1, 2024).

Como se pode analisar, embora este estudante tenha vivenciado o estágio na EJA, o contato que teve com o aluno com deficiência foi limitado. Ele destacou que o referido aluno não tinha uma presença assídua nas aulas, o que dificultava sua inserção nas atividades propostas. Entretanto, sabe-se que a escola deveria criar estratégias para acolher esse aluno, possibilitando sua permanência nas aulas, e não sendo um espaço que o distanciava. De acordo com Mantoan e Lanuti (2022), existe uma idealização do perfil do aluno a partir de características como idade, gênero, etnia etc., que geram formas de representação da pessoa com deficiência na escola. Essa

representação leva à criação de um padrão convencional, diferenciando o(a) aluno(a) entre ‘regular’ e ‘especial’.

Ao analisar a fala do estudante sobre a EJA, percebe-se que a representação do estudante jovem e adulto com deficiência está permeada por vários estigmas e juízos de valor, o que contribui para as barreiras atitudinais. A baixa frequência do aluno com deficiência, evidenciada na fala do licenciando, demonstra que, em alguns aspectos, a escola falhou ao não despertar o interesse do estudante em frequentar as aulas. O licenciando destacou que esse aluno não era incluído nas atividades por não frequentar regularmente as aulas. No entanto, será que o problema não era o contrário? Nos momentos em que ele estava presente na escola, realizava atividades diferenciadas em relação aos demais colegas, o que poderia impactar seu desenvolvimento e sua vontade de frequentar as aulas.

De acordo com Mantoan e Lanuti (2022), no ambiente escolar, os(as) estudantes ainda são definidos pelo comportamento social, pelo desempenho nas atividades, pelas notas nas avaliações, pelas competências e habilidades em determinada área do conhecimento. Além disso, “para estudantes considerados com deficiência, altas habilidades/ superdotação ou TEA, cria-se uma representação geralmente relacionada à incapacidade, à falta de uma habilidade necessária para que a aprendizagem ocorra” (Mantoan; Lanuti, 2022, p. 26). Isso nos leva a compreender que, apesar dos avanços significativos, os profissionais da educação ainda tendem a reduzir ou categorizar as pessoas com deficiência como incapazes de aprender e se desenvolver no processo de escolarização.

Fatores que contribuem para essa visão de alguns(as) profissionais da educação podem estar relacionados à percepção de uma perspectiva assistencialista, e não ao reconhecimento de que todos os estudantes, com ou sem deficiência, têm direito a uma educação pública, gratuita e de qualidade, conforme está previsto na CF/1988 e na LDB/1996. Para que esse conhecimento seja promovido, é fundamental investir em uma formação docente crítica, reflexiva, humanizadora e inclusiva, que reconheça os aspectos históricos, sociais, políticos e culturais na constituição da educação pública. Assim, consideramos relevante questionar aos(as) licenciandos(as) se conheciam os marcos legais e históricos referentes à EJA e à Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. A seguir, apresentamos o quadro 11:

Quadro 11 - Conhecimento dos Marcos Legais e Históricos da EJA e Educação Especial na Perspectiva Inclusiva pelos(as) Licenciandos(as)

Marcos legais e histórico: EJA e educação especial na perspectiva inclusiva	Marcos legais: EJA e Educação Especial na Perspectiva Inclusiva	Marcos histórico: EJA e Educação Especial na Perspectiva Inclusiva
9 (nove) licenciandos(a) não conhece	7 (sete) licenciandos(a) responderam que conhecem.	Apenas 1 (um) licenciando(a) respondeu que conhece sobre programa de alfabetização de Paulo Freire.
“Já ouvi sobre o assunto, mas não me recordo de nenhum” (Estudante 2). “Tenho pouco conhecimento a respeito desses marcos” (Estudante 3).	Constituição Federal/ 1988; LDB/ 1996; Lei Brasileira de Inclusão (LBI); Plano Nacional de Educação (PNE); BNCC; Lei referente ao ensino supletivo; Lei 10.436/2002- LIBRAS	“Sim, a lei de acessibilidade, e as leis de EJA, desde o programa de alfabetização popular de Paulo Freire” (Estudante 1).

Fonte: Elaboração da autora, 2024.

A partir do quadro acima, percebe-se que apenas sete licenciandos(as) conhecem alguns dos marcos legais; somente um(a) licenciando(a) destacou um marco histórico, e nove responderam que desconhecem os marcos históricos e legais. Além disso, dez não responderam a essa pergunta, o que provavelmente pode ser incluído no grupo dos que não sabem. Com base nessas respostas, esse tema foi integrado como um dos eixos temáticos para a nossa trilha formativa, pois, ao proporcionar o contato com marcos históricos e legais, possibilitaríamos a esses licenciandos(as) a compreensão da relevância social, política e cultural da educação inclusiva.

Outra pergunta foi direcionada para saber se o curso de LCA proporcionou alguma formação, oficinas ou minicursos voltados para estudantes com deficiência na EJA. Em relação à formação, os(as) licenciandos(as) destacaram as disciplinas de Libras, os seminários temáticos 2 e 4, e a optativa Educação Inclusiva. No entanto, é importante salientar que essas disciplinas se referem principalmente à Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

Quanto a oficinas ou minicursos, um licenciando apontou que já participou de oficinas pontuais, que geralmente ocorrem na data comemorativa ao Dia do Surdo. Outro licenciando mencionou que, embora haja momentos formativos, os temas são tratados de maneira isolada. Podemos evidenciar, a partir de algumas das narrativas deles(as), a seguir:

Nenhuma oficina foi realizada que contemplaram as duas modalidades juntas, somente de forma isolada. Proponho um curso FIC que traga reflexões acerca da EJA e Educação Inclusiva (Estudante 1, 2024).

Não me recordo de nenhuma formação específica para EJA, porém houve oficinas voltadas para as ciências agrárias voltadas as pessoas com necessidades específicas (Estudante 2, 2024).

Direcionado a EJA não participei de nenhum, mas proponho a discussão do tema em sala de aula, oficinas inclusivas para esse público, palestras com especialistas contribuindo na formação do curso de Licenciatura em Ciências Agrárias e tantos outros métodos eficientes e viáveis para a reflexão e formação dos discentes do curso (Estudante 3, 2024).

A partir dessas narrativas, evidenciamos que, em relação à Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, os(as) licenciandos(as) já tiveram alguma formação por meio de palestras, oficinas ou minicursos. No entanto, no que diz respeito à EJA, não houve nenhuma formação específica, e tampouco ocorreu qualquer formação que abordasse a interface entre ambas as áreas. Convém salientar que, para o curso de Licenciatura em Ciências Agrárias, a trilha formativa foi a primeira proposta de formação que abordou a temática da pessoa com deficiência na EJA. Ademais, esse questionamento nos permitiu definir como seria desenvolvida a trilha formativa e quem seriam os(as) palestrantes desse momento formativo.

Nessa perspectiva, buscamos analisar qual a compreensão que os(as) licenciandos(as) tinham em relação à EJA e à educação inclusiva. No quadro 12, a seguir, definimos duas colunas para apresentar as respostas, de modo a evidenciar as percepções e os conhecimentos dos licenciandos(as) sobre esses temas.

Quadro 12 - Compreensão dos(as) Licenciandos sobre a EJA e a Educação Inclusiva

EJA		EDUCAÇÃO INCLUSIVA
“EJA - Educação de jovens e adultos, é oferecido para pessoas que não conseguiram terminar o ensino médio”; “EJA visa atender as pessoas que não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos na idade regular.”	ESTUDANTES (LCA)	“Se tratando de educação inclusiva, compreendo como uma educação que buscar fazer com que todos interagem e aprendam em equidade.” “Já educação inclusiva, por sua vez busca garantir o acesso e a participação de todos os alunos, independente de suas diferenças.”

“EJA como uma educação para estudantes que não conseguiram concluir o ensino básico no período escolar.” “Para suprir a defasagem dos estudantes que não conseguiram concluir na idade adequada ou por motivos de ter que trabalhar cedo para se sustentar ou dar um suporte financeiro aos familiares.” “EJA - é a educação para jovens adultos e idoso que não tiveram acesso à educação na idade regular.” “EJA é uma modalidade de educação que tem com público jovens, adultos e idosos que trabalham e não tem condições de assistir aulas na modalidade regular de ensino.” “A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da educação básica destinada aos jovens e adultos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade própria. A EJA tem como objetivo garantir o direito à educação a todos os brasileiros, independentemente da idade ou da condição social.”		“Educação inclusiva, como uma educação que inclui os estudantes de maneira a oportunizar o ensino, fazendo valer a equidade para que o aluno deficiente tenha as condições favoráveis para obter o conhecimento tanto quanto o aluno não deficiente.” “A educação inclusiva é a diversidade na sala de aula e tem como objetivo promover a igualdade e oportunidades respeitando as diferenças.” “A Educação Inclusiva é importante para promover as necessidades educacionais para aqueles que tem deficiências, seja qual for. Repetindo, a educação é para todos.” “Já a educação inclusiva é um termo utilizado para incluir pessoas com deficiência em salas de aula típicas a fim de acabar com a segregação e dar as mesmas possibilidades de aprendizado para essas pessoas.” “Quanto a Educação Inclusiva é uma modalidade que busca incluir diferentes tipos de sujeitos, sejam eles com deficiências ou não.” “A educação inclusiva é uma perspectiva pedagógica que busca garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os alunos, independentemente de suas características individuais, como deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades ou superdotação. A educação inclusiva se baseia no princípio da igualdade de oportunidades educacionais.”
---	--	--

Fonte: Elaboração da autora, 2024.

Ao analisarmos a compreensão dos(as) licenciandos(as) em relação à EJA, selecionamos alguns vocabulários: ‘idade regular’, ‘modalidade de ensino’, ‘quem não conseguiu finalizar os estudos’, ‘trabalho’, ‘jovens, adultos e idosos’. Percebe-se que eles(as) partem de concepções ainda atreladas à ideia da EJA como suplência, como uma alternativa para aqueles(as) que não concluíram o ensino médio e voltam a estudar na busca de melhores oportunidades profissionais.

Embora seja significativo reconhecer que a EJA oferece melhores oportunidades profissionais e pessoais para muitos jovens, adultos e idosos, não se pode reduzi-la a essa visão de substituição do ensino fundamental e médio. É necessário compreender a EJA como um direito, uma garantia e uma oportunidade de um ensino pensado para os sujeitos que a compõem, com um currículo próprio, que respeite o tempo e o espaço dos(as) estudantes.

De acordo com Arroyo (2008, p. 223), a EJA tem uma história muito mais tensa do que a das demais etapas da educação básica, pois é marcada pela opressão e marginalização da educação para a população negra, pobre, subempregada e excluída. Essa condição revela a concepção de educação oferecida aos jovens e adultos, sendo uma modalidade que se confunde com a história reservada aos setores populares, aos que lutam pela sobrevivência em um país com tantas desigualdades sociais. Para o autor, os princípios e as concepções que inspiraram a EJA “na década de 60 continuam tão atuais em tempos de exclusão, miséria, desemprego, lutam pela terra, pelo teto, pelo trabalho, pela vida”, pois essa realidade ainda compõe a vida de muitos jovens e adultos não escolarizados no país. Essas realidades têm marcadores de gênero, etnia, raça, sexo e classe social.

Arroyo (2008) apresenta algumas críticas quanto o erro de colocar a EJA como modalidade das etapas de Ensino fundamental e médio, negando as marcas de uma perspectiva da educação popular e de uma modalidade que construiu sua própria especificidade.

A trajetória mais progressista não é institucionalizar a EJA como modalidade dos Ensino fundamental e médio, mas como modalidade própria que avançou em concepções de educação e formação humana que pode ser enriquecedora para a educação da infância e da adolescência, sobretudo dos setores populares que frequentam as escolas públicas. Quanto menos institucionalizada for a EJA nas modalidades das etapas de ensino, maior poderá ser sua liberdade e avançar nos movimentos pedagógicos e de contribuir para um diálogo fecundo com essas modalidades de ensino, até para enriquecê-lo e impulsioná-lo para se reencontrarem como modalidade de educação e formação básica. Que falta nos traz recuperar a concepção moderna de educação como direito humano! a EJA popular traz esse legado (Arroyo, 2008, p. 225).

O ideal é que a EJA seja pensada sob a perspectiva da identidade dos sujeitos que a compõem, respeitando suas vivências, experiências e singularidades. São sujeitos que estão à margem dos direitos educacionais, como enfatizado por Arroyo (2008), e que trazem consigo as marcas da exclusão e opressão. Reduzir a EJA a um

ensino estruturado nos moldes do ensino fundamental ou médio significa impor a esses sujeitos uma visão infantilizada da educação, contribuindo para a precarização do ensino com currículos únicos, aligeirados e cargas horárias mínimas. É necessário pensar em um ensino que valorize o jovem e o adulto como sujeitos de direito, com uma formação que contribua para sua autonomia social, cultural, ética, humana, cognitiva, entre outros aspectos.

Nesse sentido, não se pode reduzir a EJA a apenas uma modalidade de ensino ou tratá-la com um caráter de suplência. É fundamental compreendê-la como uma garantia dos direitos educacionais e como valorização das pessoas jovens, adultas e idosas que tiveram suas trajetórias de escolarização marcadas pela negação desses direitos. A EJA deve ser entendida como uma área de produção de conhecimento e formação de sujeitos, com o objetivo de contribuir para a transformação de suas realidades. Ela não deve se limitar a preparar os indivíduos apenas para o mundo do trabalho, mas também deve conduzi-los a se tornarem conscientes de suas realidades e de seus direitos, promovendo possibilidades de transformação social, cultural e profissional.

Ao retornarmos ao quadro e analisarmos as falas dos(as) licenciandos(as) sobre a concepção de educação inclusiva, percebe-se que a maioria a compreende de forma restrita, limitada apenas às pessoas com deficiência, enquanto uma minoria a define como igualdade e oportunidade para todos(as), respeitando as diversidades. Nesse contexto, é fundamental esclarecer que a educação inclusiva é um princípio essencial para garantir o direito à educação para todas as pessoas, independentemente de sua condição social, gênero, sexualidade, etnia ou raça. Dentro dessa concepção mais ampla, incluem-se o público da educação especial na perspectiva inclusiva. Além disso, pode-se afirmar que a EJA também é inclusiva, configurando-se como uma ação afirmativa que assegura direitos educacionais e promove equidade. Ela representa uma oportunidade para que todas as pessoas possam iniciar ou retomar seus estudos, independentemente de suas circunstâncias.

Correia e Costa (2020) acrescentam que a inclusão das pessoas com deficiência, à qual aspiramos, ainda não se concretizou plenamente, pois o que temos são 'práticas inclusivas'. Essa realidade torna-se ainda mais desafiadora quando o sujeito com deficiência é público da EJA, uma vez que ambas enfrentam dificuldades semelhantes em relação às políticas públicas, à formação docente e à efetivação da inclusão. Além disso, há estigmas que persistem, como a infantilização do jovem ou

adulto com deficiência; a oferta da EJA, muitas vezes, ocorrer exclusivamente no período noturno; e a ausência de um modelo de AEE pensado para atender às especificidades de jovens, adultos e idosos.

Ireland (2016) afirma que, dentre todas as modalidades da educação, a EJA é a mais discriminada. Nesse contexto de exclusão, há sujeitos ainda mais invisibilizados, como as pessoas com deficiência, aquelas em situação de privação e restrição de liberdade e as pessoas idosas. Concordamos com o autor, pois nossa pesquisa revelou a insuficiência de produções acadêmicas sobre a interface dessas duas modalidades, além dos desafios relacionados às políticas públicas para garantir o acesso e a permanência do(a) estudante da EJA público da educação especial na perspectiva inclusiva. Ademais, observou-se que os cursos de licenciatura não abordam essas modalidades com o mesmo rigor dedicado às demais etapas da educação, o que impacta diretamente a formação docente de futuros professores e professoras (Dantas, 2012; Ireland, 2016).

Assim, um dos objetivos de nossa trilha formativa foi apresentar todas essas nuances aos(às) licenciandos(as) do curso de LCA, para que eles(as) pudessem compreender quem são os sujeitos da EJA, com ou sem deficiência. A seguir, apresentaremos o segundo elemento de análise: Trilha Formativa: Perspectivas, Desafios e Impactos na/para Formação Docente (inicial).

5.2 Trilha Formativa: Perspectivas, Desafios e Impactos na / para Formação Docente (inicial)

Nesta seção, apresentam-se os resultados e análises do segundo elemento definido na exposição dos resultados da pesquisa. Organizamos essa etapa em dois momentos. No primeiro, descrevemos como a trilha formativa foi desenvolvida. No segundo, analisamos as implicações e possibilidades decorrentes desse momento formativo para os(as) licenciandos(as). Nesse segundo momento, destacamos as narrativas dos(as) licenciandos(as) após sua participação na trilha formativa, com o intuito de identificar e avaliar quais conhecimentos, perspectivas e desafios foram adquiridos a partir dessa intervenção.

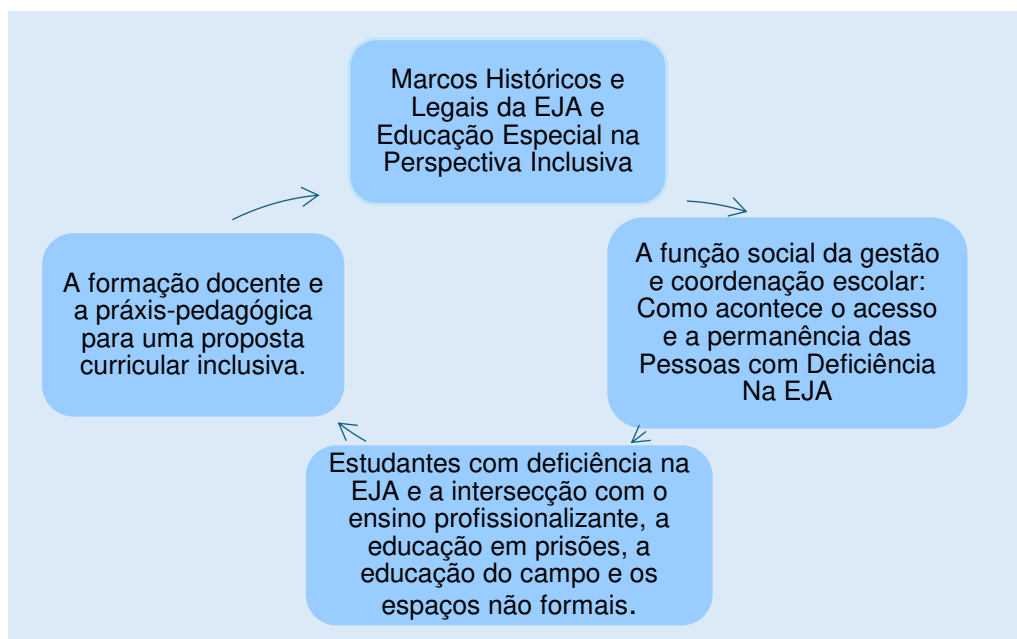
A trilha formativa constitui o produto educacional resultante desta pesquisa, além de ser um elemento de análise. Intitulada **“Trilha Formativa: diálogos e perspectivas sobre estudantes com deficiência na Educação de Jovens e Adultos (EJA)”**, seu objetivo norteador foi dialogar sobre as possibilidades, desafios e impactos na formação de estudantes com deficiência na EJA, bem como trilhar uma práxis pedagógica para uma perspectiva de educação inclusiva e emancipadora.

Para o desenvolvimento dessa intervenção, organizamos um plano de ação descrito na metodologia, fundamentado nos pressupostos teóricos e metodológicos da pesquisa-ação. Embora concebida para os(as) licenciandos(as) de LCA, a trilha formativa foi aberta ao público externo, incluindo estudantes de outros cursos de licenciatura e professores(as) da rede municipal e estadual de Senhor do Bonfim e das regiões circunvizinhas.

Os(as) licenciandos(as) de LCA, além de participarem da formação, desempenharam um papel ativo na organização e realização da trilha formativa. Contamos com a colaboração deles(as) na elaboração e divulgação dos cards de divulgação, na mediação dos encontros, bem como nos momentos culturais que marcaram a abertura e o encerramento das atividades. Durante o desenvolvimento da pesquisa, foi possível estreitar a parceria com os(as) licenciandos(as), num processo que despertou maior interesse e envolvimento por parte deles(as).

Conforme destaca Thiollent (2011), na pesquisa-ação, a partir da resolução de um problema coletivo, o(a) pesquisador(a) e os(as) participantes estão envolvidos de forma cooperativa ou participativa. Essa abordagem permite que os(as) participantes sejam vistos(as) não apenas como sujeitos da pesquisa, mas como colaboradores(as) que contribuem ativamente em todo o processo. Ao adotar essa fundamentação como princípio norteador, foi possível promover o envolvimento e a interação dos(as) estudantes de LCA na intervenção, fortalecendo tanto a pesquisa quanto o processo formativo.

Foram realizados 4 (quatro) encontros formativos, cada um com carga horária de 4 horas, totalizando 16 (dezesesseis) horas. Os encontros ocorreram nos dias 12, 13, 19 e 20 de agosto de 2024, no formato síncrono (*on-line*). Em cada encontro, foi discutido um eixo temático previamente definido. Esses eixos foram estruturados com base na análise das respostas obtidas no primeiro questionário aplicado na etapa inicial da produção de dados. A seguir, no quadro 13, apresentamos a organização dos eixos temáticos trabalhados em cada encontro.

Quadro 13 - Organização dos Eixos Temáticos dos Encontros Formativos

Fonte: Elaboração da autora, 2024.

Em cada encontro, contamos com a participação dos(as) colegas do Programa de Pós-Graduação em Jovens e Adultos (PPGEJA/UNEB), de duas professoras desse programa de mestrado, de um recém egresso do curso de LCA e de uma professora de AEE de uma cidade próxima a Senhor do Bonfim. É importante ressaltar que essa formação foi uma parceria entre o Centro Acadêmico União dos Estudantes do Curso de Licenciatura em Ciências Agrárias (CA-IF Baiano SBF), o PPGEJA/UNEB, o Grupo de Pesquisa em Programa de Educação Inclusiva (PROGEI/UNEB) e a Secretaria de Acessibilidade e Inclusão (SAIN/UNEB).

Além disso, foi cadastrado no Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP) do IF Baiano, com a finalidade de gerar o *link* para inscrição, o que possibilitou a divulgação, o acesso do público externo e, posteriormente, o envio dos certificados. Tivemos um total de setenta e sete pessoas inscritas, no entanto, participaram dos quatro encontros entre 30 e 40 pessoas. Desse total, apenas vinte e dois foram licenciandos(as) de LCA. A seguir, apresenta-se a figura 10, o *card* de divulgação da trilha formativa. Os meios de divulgação utilizados foram as redes sociais, como WhatsApp, o Instagram oficial da SAIN e do IF Baiano, além de listas de e-mails.

Figura 10: Card de Divulgação da Trilha Formativa



Fonte: Elaborada pelas pesquisadoras e licenciandos(as) LCA, 2024.

A princípio, gostaríamos que esses encontros fossem presenciais; no entanto, devido às demandas logísticas e à execução necessária, e considerando que os(as) palestrantes eram de Salvador, tornou-se inviável conciliar essa vinda com a disponibilidade orçamentária. Dessa forma, criamos uma sala virtual na plataforma de conferências web (RNP) do IF Baiano, o que permitiu compartilhar o *link* dessa sala, agregar uma quantidade razoável de participantes, além de registrar e gravar os encontros.

Essa intervenção contribuiu para a reflexão e análise sobre os desafios e impactos da educação de jovens e adultos (EJA) para pessoas com deficiência, bem como a análise dos desafios, das possibilidades e das perspectivas dos(as) professores(as) frente às demandas de ter estudantes com necessidades específicas na sala de aula da EJA. A seguir, apresenta-se a figura 11, o card da programação do primeiro encontro.

Figura 11 - Card da Programação do Primeiro Encontro



Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras e licenciandos(as) LCA, 2024.

O primeiro encontro ocorreu no dia 12 de agosto de 2024 e foi intitulado “Marcos Históricos e Legais da EJA e Educação Especial na Perspectiva Inclusiva”. Teve como objetivos compreender o contexto histórico e apresentar os marcos legais (inter)nacionais referentes à EJA e à educação especial na perspectiva inclusiva, além de abordar as deficiências, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e as altas habilidades e superdotação. Nesse dia, participaram a professora Dra. Patrícia Carla da Hora Correia, as professoras Gláucia Silva Ribeiro e Rosângela Caires Viana, com mediação da licencianda Aline Santos Sodré. A seguir, apresenta-se a figura 12, com o card da programação do segundo encontro.

Figura 12 - Card da Programação do Segundo Encontro



Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras e licenciandos(as) LCA, 2024.

O segundo encontro ocorreu no dia 13 de agosto de 2024, intitulado “A função social da gestão e coordenação escolar: Como acontece o acesso e a permanência das Pessoas com Deficiência Na EJA”. Teve como objetivos: dialogar sobre como a gestão escolar, a coordenação e os profissionais da educação estão se organizando para receber e acolher estudantes com deficiência na EJA; e compreender o papel da gestão e coordenação na garantia do acesso e permanência de estudantes com deficiência na EJA. Nesse dia, contamos com a participação do vice-diretor Carlos Renato dos Santos, da coordenadora pedagógica Rildes Lobo Sena, da professora Hilmara Silva dos Santos, e com a mediação do licenciando Ozeas Gomes de França.

O terceiro encontro ocorreu no dia 19 de agosto de 2024, intitulado “Estudantes com deficiência na EJA e a intersecção com o ensino profissionalizante, a educação em prisões, a educação do campo e os espaços não formais”. Teve como objetivos: dialogar sobre a interface entre a EJA e o ensino profissionalizante, a educação em prisões, a educação do campo e os espaços não formais; e compreender as possibilidades, desafios e impactos para os(as) estudantes da EJA com deficiência nesses espaços de educação. Nesse dia, contamos com a participação da professora Patrícia Carla Galdino, que falou sobre educação em prisões; do professor José Wilson São Thiago, que discorreu sobre ensino profissionalizante; da professora e secretária Alessandra Mendes, que abordou os espaços não formais, com foco da EJA nas fábricas; e, por fim, das professoras Solene Maria Ramos e Etelvina Vieira, que dialogaram sobre a educação do campo. A mediação foi realizada pela licencianda Lilian dos Santos. A seguir, apresenta-se a figura 13 com o card da programação do terceiro encontro.

Figura 13 - Card da Programação do Terceiro Encontro

19/08/2024
19:30 ÀS 22:30

Trilha Formativa

Estudantes com deficiência na EJA e a intersecção com o ensino profissionalizante, a educação em prisões, a educação do campo e os espaços não formais



Profa. Patricia Carla Vasconcelos Galdino
(Secretaria do Estado da Bahia/ UNEB /PPGMPEJA/GEPALE)



Prof. José Wilson de Siqueira
(Secretaria do Estado da Bahia/ UNEB /PPGMPEJA)



Profa. Alessandra Dutra Mendes
(Secretária Executiva/ UNEB /PPGMPEJA)



Profa. Solene Maria Ramos
(Professora da rede municipal de Campo Formoso-BA)



Profa. Etelvina da Silva Vieira
(Professora da rede municipal de Campo Formoso-BA/ UNEB/PPGMPEJA/GEPALE)



MEDIAÇÃO
Lilian Moreira dos Santos
Licencianda em Ciências Agrárias









On-line:



Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras e licenciandos(as) LCA, 2024.

O último encontro ocorreu no dia 20 de agosto de 2024, intitulado “A formação docente e a práxis-pedagógica para uma proposta curricular inclusiva”. Teve como objetivos: contextualizar os princípios e fundamentos para a formação docente numa perspectiva da educação inclusiva; dialogar sobre as possibilidades e os desafios na formação docente inicial; e levantar questionamentos sobre a práxis-pedagógica para a educação inclusiva. Nesse dia, contamos com a participação da professora Dra. Edite Maria de Faria, do recém-egresso Wesley da Silva, da professora Rosângela Viana, e com a mediação da licencianda Laís Nascimento. Abaixo, apresenta-se a figura 14, com o card de divulgação do último dia.

Figura 14 - Card da Programação do Quarto Encontro



Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras e licenciandos(as) LCA, 2024.

Como se pode observar, foram quatro encontros riquíssimos, com a participação de pessoas que atuam nos espaços de formação da EJA, ou seja, no ‘chão’ da sala de aula, e que desenvolvem pesquisas nessa área. Além dessas falas, realizamos momentos culturais com a participação dos licenciandos de LCA. A participação desses licenciandos contribuiu para tornar nossos encontros mais acolhedores, interativos e criativos. A seguir, apresenta-se a figura 15, com o card da programação cultural.

Figura 15 - Card da Programação Cultural



Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras e licenciandos(as) LCA, 2024.

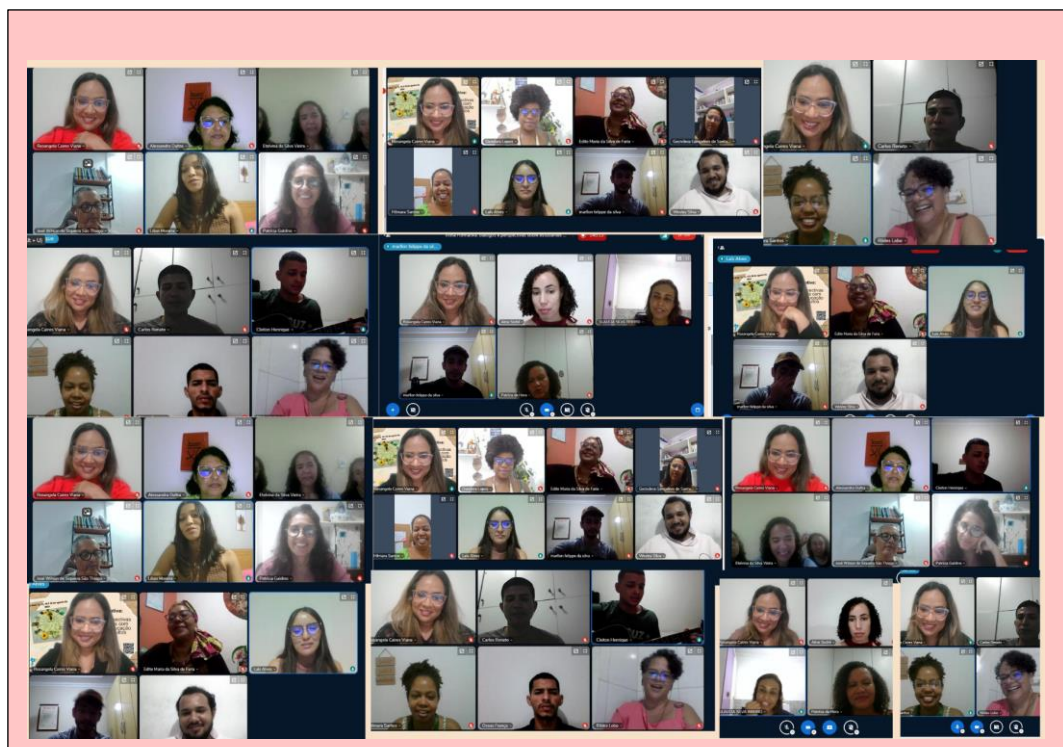
A trilha formativa possibilitou momentos necessários para discutirmos a questão da pessoa com deficiência na EJA. Entretanto, sabemos que temática proposta em cada encontro demandaria mais tempo para estudo e discussão. Assim,

nesses momentos formativos, os(as) palestrantes trouxeram um recorte dos temas. Sabe-se que o desenvolvimento da trilha formativa não foi suficiente para superar as lacunas formativas dos(as) estudantes de licenciatura em relação à problemática da nossa pesquisa.

Contudo, todo o processo da nossa pesquisa, com a fase de observação, escuta, intervenção e avaliação, possibilitou o envolvimento dos(as) licenciandos(as) para participar de estudos relacionados a essa temática, bem como despertou interesse por estágios na EJA. Além disso, um grupo deles(as) solicitou ao colegiado do curso que fosse ofertada a disciplina de EJA. Assim, neste semestre 2024.2, a pesquisadora está ofertando a disciplina de EJA como eletiva no curso, com carga horária de 60h.

Por fim, na figura 16 abaixo, encontra-se um mosaico de fotos dos quatro encontros da trilha formativa.

Figura 16 - Mosaico de Fotos da Trilha Formativa



Fonte: Acervo da autora, 2024.

Ademais, conseguimos uma participação considerável de pessoas nos dias dos encontros. As pessoas foram bastante ativas no bate-papo, colocando questionamentos, dúvidas e agradecendo por esses momentos formativos. No último encontro, foi encaminhado, via *Google Forms*, um questionário para que os(as)

participantes pudessem avaliar os encontros. Do total de participantes, doze pessoas responderam a esse questionário. Vamos apresentar algumas dessas falas, mas não nos deteremos em fazer uma análise crítica e reflexiva delas, pois, nesta parte, nosso intuito é apenas demonstrar o quanto essa intervenção possibilitou momentos de troca e aprendizagens significativas aos(as) participantes. A primeira questão foi para saber quais contribuições a trilha formativa possibilitou. A seguir, no quadro 14, tem algumas das falas:

Quadro 14 - Contribuições da Trilha Formativa - Relatos dos(as) Participantes
“Os quatro encontros da trilha formativa contribuíram de forma efetiva para minha formação enquanto docente, visto que esta me possibilitou um olhar mais crítico para com a educação, a inclusão e principalmente um olhar mais humanizado para educação de jovens e adultos”.
“Esses quatro encontros pode possibilitar a ampliação e discussão sobre a EJA, desde seu contexto histórico até os seus dias atuais, no qual trouxe também as suas características, seu público alvo, as mudanças que aconteceram no decorrer do tempo nesse contexto educacional, aliado a isso pode estar trazendo profissionais da áreas em que trouxeram além de falas teóricas, abordaram como se é a EJA em suas realidades, tanto no ambiente educacional quanto social. Tais pontos são muitos fortes pois nos favorece enquanto futuros professores visões abrangentes e realistas de um possível local de trabalho, se tornando mais uma contribuição favorável para nossa formação”.
“Muito maravilhoso, contribuições importantes e relevantes sobre a EJA, e a importância das melhorias nos PPCs dos cursos em licenciatura”.
“Muito maravilhoso, contribuições importantes e relevantes sobre a EJA, e a importância das melhorias nos PPCs dos cursos em licenciatura”.

Fonte: Elaboração da autora, 2024.

Todas essas falas são potentes e necessárias; além disso, refletem bastante o que gostaríamos de alcançar como resultados satisfatórios dessa intervenção, bem como os objetivos que desejávamos atingir. Esses relatos dos participantes também contribuíram para nossa autoavaliação e reflexão em nossa pesquisa. Outro questionamento foi saber o que os(as) participantes acrescentariam, incluindo pontos positivos e negativos. Podemos observar algumas falas, no quadro 15:

Quadro 15 - Contribuições - Pontos Positivos e Negativos
“Seria oportuno trazer a trilha para o formato presencial. A temática de fato merece maior destaque”.
“Acrescento que se faz necessário a realização de mais momentos formativos envolvendo docentes e discentes”.

“O que mais chamou a atenção foi em relação aos relatos de experiências na sala de aula, vividas e relatadas pelos professores”.
“Positivo, diversificação de assunto acerca do tema, assim como de convidados. Negativo, poucos encontros, deixa a sensação de querer mais conteúdos como esse”.
“Socialização de diferentes saberes; Participação dos estudantes do curso de LCA; Socialização das experiências por docentes e estudantes”.
“Um ponto positivo foi a contribuição para a construção do meu ser docente, pois pude perceber a grandeza da EJA e o impacto transformador dos alunos da mesma após a conclusão; negativo foi somente o formato, se fosse presencial seria bem mais proveitoso”.
“Não existe ponto negativo. Todos os assuntos discutidos e dialogados aos longos dos dias, foram de suma importância não só para a formação do licenciado em Ciências Agrárias, como qualquer outra licenciatura e até do bacharelado, por se tratar de humanidade”.

Fonte: Elaboração da autora, 2024.

Como já exposto acima, a princípio gostaríamos que esses encontros fossem presenciais, mas não foi possível. Um dos nossos propósitos é ampliar o estudo da pesquisa e desenvolver um projeto de extensão relacionado a essa temática. Nosso intuito é mapear como está acontecendo e quais são os desafios da EJA para estudantes com deficiência nas escolas municipais e estaduais de Senhor do Bonfim. Assim, poderemos estabelecer contato com os(as) professores(as) que atuam na EJA no município, bem como com os(as) estudantes da EJA.

Na trilha formativa, não foi possível abordar as narrativas das experiências de estudantes da EJA, pois não conseguimos estabelecer contato com eles(as), o que demandaria mais tempo na pesquisa. Outro fator é que não conseguimos trazer falas de professores(as) de Senhor do Bonfim, apenas de uma cidade circunvizinha. Todos esses desafios, entretanto, poderão ser superados com a proposta que temos para o projeto de extensão. A princípio, pretendemos que esse projeto de extensão seja executado no primeiro semestre de 2025.

Nessa perspectiva, não vamos trazer mais detalhes dos encontros, mas sim nos debruçar sobre a análise e interpretação de como a trilha formativa contribuiu para a formação dos(as) licenciandos(as) de LCA.

5.2.1 Trilha Formativa: perspectivas, desafios e impactos na / para formação dos(as) licenciandos(as) em Ciências Agrária

Na nossa pesquisa, foi bastante desafiador abordar a temática da interface entre a EJA e a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva na formação docente de um curso de Licenciatura em Ciências Agrárias, visto que as discussões sobre essas modalidades de ensino eram insuficientes no curso, ainda mais quando discutimos ambas juntas. Contudo, trouxemos essa temática com uma perspectiva que vai além de simplesmente apresentá-las como modalidades de ensino, tratando-as como uma educação enquanto direito, luta, garantia e inclusão.

Consideramos esse campo de estudo como um espaço com possibilidades e desafios para a transformação social, política, cultural e ética na sociedade. Entretanto, nos debruçamos sobre a falta dessa temática na formação desses(as) licenciandos(as) como um caminho para mudanças nas estruturas curriculares desse curso, além de despertar neles(as) o interesse por essa área de estudo.

Podemos afirmar que conseguimos, pois, tanto antes, durante e após a trilha formativa, foi perceptível o envolvimento dos(as) licenciandos(as). É óbvio que gostaríamos de um número maior de estudantes participando, mas a transformação na vida acadêmica de vinte e dois já foi bastante significativa para o que queríamos alcançar nesta pesquisa. Sem contar que, nesse curso, há bastante evasão. Geralmente, a turma inicia com trinta estudantes, mas, no decorrer do curso, alguns(as) desistem, outros(as) acabam atrasando, e há aqueles(as) que deixam as disciplinas pedagógicas para depois, mesmo quando há pré-requisitos.

O curso de LCA no IF Baiano só é oferecido no *campus* de Senhor do Bonfim. Ele tem como objetivo formar docentes para atuar na Educação Básica, em instituições que oferecem a educação técnico-profissional, seja na rede pública, privada, ONGs, Escolas Família Agrícola - EFA, projetos de pesquisa, programas de desenvolvimento sustentável, programas de educação ambiental e outros (IF Baiano, 2021).

Assim, para este momento posterior à trilha formativa, realizamos duas rodas de conversa no formato virtual. Essas rodas aconteceram no dia 02 e 03 de setembro de 2024, foram exclusivos para os(as) licenciandos(as), e também fizemos gravações para facilitar a transcrição e análise das respostas. O roteiro (Apêndice D) para as rodas de conversa foi elaborado em duas partes: na primeira parte, as questões estavam relacionadas ao primeiro questionário aplicado, e, na segunda parte, foram direcionadas à trilha formativa. Na primeira parte, retomamos as perguntas realizadas no primeiro questionário, pois nosso objetivo foi analisar o que mudou nas respostas

após a vivência na trilha formativa. Na segunda parte, buscamos compreender quais contribuições, perspectivas, desafios e possibilidades a trilha formativa proporcionou na formação deles(as).

Na roda de conversa, possibilitamos que os(as) licenciandos(as) se sentissem à vontade para compartilhar, criticar e apresentar suas visões em relação à trilha formativa. Durante as rodas, alguns(as) tiveram dificuldades para se expressar, talvez por timidez ou por não conseguirem participar ativamente. Dessa forma, as mesmas perguntas foram encaminhadas para que eles(as) pudessem respondê-las sem precisar expor suas opiniões publicamente.

No primeiro encontro, tivemos a participação de cinco licenciandos(as); no segundo, foram três, e aqueles(as) que responderam ao questionário foram cinco. Portanto, conseguimos a participação de apenas treze licenciandos(as), embora vinte e dois tenham participado da trilha formativa. Infelizmente, os demais não conseguiram participar da roda de conversa nem responderam ao questionário.

Assim, neste segundo momento de análise das narrativas, utilizaremos letras do alfabeto para identificar os(as) licenciandos(as), a fim de preservar a identidade deles(as). Apresentaremos, na íntegra, as narrativas dos(as) licenciandos(as) com base na análise microgenética. Os detalhes e minúcias nesse momento serão preservados, visto que são essenciais para atingirmos os objetivos da pesquisa. A seguir, no quadro 16 abaixo, apresentamos como organizamos e dividimos as letras para nomear os(as) licenciandos(as).

Quadro 16 - Organização das Letras para Identificação dos(as) Licenciandos(as)

Roda de Conversa		Aplicação de Questionário	
Homem	Mulher	Homem	Mulher
Estudante A (7º)	Estudante C (7º)	Estudante I (7º)	Estudante F*
Estudante B (7º)	Estudante E (5º)	Estudante K*	Estudante J (5º)
Estudante D*	Estudante G (7º)		Estudante L*
	Estudante H*		Estudante M (7º)
Legenda: Estudantes do 5º e 7º semestre; *estudantes não semestralizados			

Fonte: Elaboração da autora, 2024.

Após a trilha formativa, decidimos que seria mais adequado realizar uma roda de conversa para ouvir os(as) licenciandos(as) de LCA. Organizamos dois encontros no formato on-line, que foram gravados exclusivamente para os fins desta pesquisa. Essas gravações não serão divulgadas; apenas as falas dos(as) participantes serão

utilizadas para compor a análise, garantindo o anonimato e a preservação da identidade de todos(as).

Iniciamos as rodas de conversa apresentando o objetivo da pesquisa, além de discorrermos sobre a relevância da Trilha Formativa. Nesse momento, solicitamos que, com base na vivência proporcionada pela trilha, os(as) licenciandos(as) analisassem os componentes curriculares do curso que abordavam a EJA e a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

Esse questionamento retomou os aspectos explorados no primeiro questionário, permitindo aprofundar a investigação sobre a percepção dos(as) estudantes em relação à presença de pessoas com deficiência na EJA. A partir disso, analisamos as falas dos(as) estudantes A e C, apresentadas a seguir:

Isso se dá também por conta da carga horária da disciplina PPP é de 100h, todas essas educações que são postas dentro de PPP 3- educação quilombola, a indígena, a educação do campo, a EJA, individualmente elas já exigem uma carga horária grande para poder se aprofundar, e isso não tem, é tudo embutido em uma disciplina só, então fica esse déficit para nós. Educação inclusiva que é uma outra disciplina que é individual, mas não foca tanto em EJA e não tem assim algo concreto da EJA e que dentro da EJA tenha alunos com deficiência, é mais separado e agora nesse semestre a senhora trazendo dentro de tópicos especiais-que desde que entrei no curso a que vejo especificada para EJA (Estudante A, 2024).

Eu ainda não peguei a disciplina de educação inclusiva, que é uma disciplina que está no nosso componente curricular né, mas está com uma disciplina optativa. Até então o que a gente pode perceber dentro da grade curricular do nosso curso, educação inclusiva seria a única disciplina que trabalha essa temática da questão da inclusão. Com relação a Educação de Jovens e Adultos possa ser que veja um pouquinho, não sei completamente, porque também ainda não consegui a disciplina de PPP 3, mas possa ser que essa modalidade de ensino seja discutida dentro da disciplina. No entanto, no meu ponto de vista não é o suficiente né. No momento como a professora está ofertando a disciplina de EJA, uma disciplina que está sendo ofertada como optativa, que também no meu ponto de vista, que seria necessário que essa disciplina fosse de cunho obrigatório dentro do nosso currículo, do nosso curso. Então, analisando bem, de acordo com a Trilha formativa que a gente teve durante aqueles quatro dias de vivência né, dá para a gente perceber que a grade curricular do nosso curso, ela ainda é muito carente com relação a educação, o assunto de educação de jovens e adultos e também com relação a parte da inclusão justamente por se ter duas disciplinas importantes a serem trabalhadas e estudadas, já que o nosso curso de uma certa forma nos direciona para esse público que é educação de jovens e adultos e a inclusão disciplinas que nos aparece como optativa. Então, nós temos a opção de cursar essas duas disciplinas ou não. Então, no meu ponto de vista, o nosso curso ainda está muito carente, necessitaria mais (Estudante C, 2024).

O estudante A discorre sobre a inclusão das modalidades da educação na disciplina de PPP3, como a EJA e a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, afirmando que abordar essas modalidades em uma única disciplina é insuficiente frente às demandas existentes. Além disso, ele destaca que foi a partir da trilha formativa que conseguiu perceber a relevância dessa intersecção e compreender melhor como é a experiência de ter estudantes com deficiência na EJA.

Ao analisar a fala da estudante C, observamos que, embora ela ainda não tenha cursado o componente de Educação Inclusiva nem de PPP3, afirma acreditar que o conteúdo abordado seja insuficiente para atender às demandas da formação docente. Ela relatou que está cursando a disciplina de EJA no semestre 2024.2 como componente optativo, mas defende que essa disciplina deveria ser obrigatória. Conforme já exposto, a disciplina de EJA está sendo ofertada como eletiva pela pesquisadora, resultado de uma reivindicação dos(as) licenciandos(as) participantes da pesquisa. Podemos afirmar que um dos principais resultados alcançados foi o despertar do interesse dos(as) licenciandos(as) de LCA por esse campo de estudo, ampliando a reflexão sobre a necessidade de uma formação mais inclusiva.

É perceptível, nas falas dos(as) estudantes, um olhar crítico e reflexivo sobre como a matriz curricular do curso está estruturada, assim como as lacunas formativas que impactam diretamente a sua formação. A interface entre a EJA e a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva ainda é pouco explorada na academia. No entanto, ao refletirmos sobre a realidade dos sujeitos com deficiência na EJA, identificamos trajetórias convergentes, marcadas por um histórico de segregação, discriminação e práticas de caráter assistencialista.

Haas (2015) nos convida a ampliar o olhar sobre essa questão, destacando o descaso com a EJA e, especialmente, com os(as) estudantes com deficiência inseridos nesse contexto. Suas reflexões evidenciam práticas pedagógicas que, muitas vezes, minimizam as vivências e as realidades dos sujeitos que compõem a EJA, perpetuando desigualdades e negligências estruturais.

Dessa forma, analisar essa realidade nos possibilita compreender como a formação docente tem sido direcionada nos cursos de licenciatura. Haas (2015) enfatiza a importância de reconhecer a EJA e a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva para além do caráter de suplência, que ainda prevalece em muitas práticas pedagógicas escolares. Esse caráter reduz os sujeitos da EJA a um lugar “marginalizado” na educação e, por conseguinte, nos cursos de licenciatura.

Quando as licenciaturas não promovem discussões formativas sobre a EJA, ou quando essas discussões ocorrem de forma superficial, sem refletir criticamente sobre o processo formativo, reforçam-se as lacunas formativas existentes. É evidente que a formação inicial, por si só, não é suficiente diante da complexidade das demandas contemporâneas. É importante pensar em estratégias de formação continuada ou em serviço, de modo a contemplar a diversidade que caracteriza a EJA. No entanto, essa ausência na formação docente inicial impacta na atuação dos(as) recém-licenciados(as) tanto para os(as) estudantes com deficiência quanto os(as) sem deficiência na EJA.

Diante do exposto, é nítida a percepção dos(as) licenciandos(as) quanto aos desafios formativos do curso. Posteriormente à trilha formativa, foi possível compreender a importância da área pedagógica para o curso, evidenciando que a formação desses(as) estudantes não se constrói apenas com os conteúdos específicos das Ciências Agrárias, mas com a integração entre diferentes áreas do conhecimento. Tanto o Estudante B quanto o Estudante G apresentam críticas em relação à forma como a área pedagógica é vista pelos colegas e como determinadas lacunas formativas interferem na condução formação deles(as).

É muito escasso dentro do nosso currículo. E aí, o que fica para gente está tendo oportunidade de abordar essa temática, acaba ficando muito suprimido né, por conta em ter que ocupar espaço com outras modalidades da educação né, outras discussões. A gente tem atrelado a isso, uma certa fragilidade curricular no que tange a questão do perfil dos alunos. Então querendo ou não, eu não sei que, por conta também de como é feita a divisão dos professores para estar sendo ofertada as disciplinas, mas algumas disciplinas acabam sendo passadas, transmitida né, de forma muito superficial, de forma pouco problematizada, para que de fato as questões surjam como algo de relevância como deveria surgir e por conta de uma falta de fortalecimento dessa parte pedagógica do curso, alguns colegas que às vezes assim não vestem a camisa do curso de forma integral, contemplando ali todas as áreas que vão estar surgindo ao longo do curso. E acabam de certa forma não encarando a parte pedagógica como deveria, então nessa ideia aí, acaba sendo um tanto desvantajoso a parte pedagógica, porque geralmente a parte que acaba ficando mais no segundo plano, a parte que o pessoal acaba não levando tão a sério e que querendo ou não, lá na frente a gente acaba sendo cobrado (Estudante B, 2024).

Infelizmente, eu acredito que 80% dos alunos do nosso curso, eles só ingressaram em agrária pelo contexto em si. A maioria, eles falam abertamente que não querem ser professores e é algo até que gera algumas discussões, um certo desconforto, principalmente, na gente, quem está no curso para ser de fato formado para ser professor. Então, isso repercute muito, já teve até uma questão, um caso, um ano e meio atrás, fizeram um abaixo-assinado para tentar transformar o nosso curso em bacharelado, ou tentar abrir uma nova turma dessa forma. Infelizmente, eu acredito que essa falta de valorização e participação dos alunos se dê mediante a isso, a maioria

dos alunos não querem ser professores. É aquilo né, alguns se descobrem no estágio, outros não, alguns vão procrastinando, é uma realidade infelizmente nítida isso, que até a senhora comentou, eles vão deixando as disciplinas pedagógicas para o final e vira uma bola de neve. Infelizmente, os próprios alunos não valorizam o curso. Então, é um contexto assim em conjunto, que só complica a situação do curso inteiro” (Estudante G, 2024).

Nesse sentido, é importante analisar essas complexidades diante dessas falas e repensar a práxis-pedagógica e concepção formativa que está sendo vivenciada por esses(as) estudantes. Ademais, precisamos contribuir para uma formação docente enquanto perspectiva reflexiva, crítica, política e cultural. De acordo com Dantas e Cardoso (2019), a formação docente é um processo permanente e contínuo, no qual precisamos nos formar enquanto pessoa, ser social, ser cultural e político, de maneira que seja reflexiva, crítica, com valorização das experiências e assim, constituindo-se numa identidade pessoal e coletiva.

Essas falas refletem um certo descontentamento em relação à perspectiva de como o curso está sendo conduzido. É necessário proporcionar aos(às) licenciandos(as) um resgate da identidade e dos princípios que fundamentam a carreira docente. Ser professor(a) ainda é visto como uma profissão menos ‘privilegiada’ e, associado a isso, observa-se o descaso com o sucateamento da educação pública, a precarização na formação docente e a ‘marginalização’ de algumas modalidades, como a EJA.

Tanto que o Estudante B destaca que algumas disciplinas são transmitidas de maneira “pouco problematizada”. Essa observação nos leva a refletir, com base na concepção freiriana, que a relação ensino aprendizagem não deve se limitar à transmissão de conteúdos, mas sim promover uma práxis pedagógica capaz de formar sujeitos autônomos, críticos e conscientes do contexto em que estão inseridos. Trata-se de uma práxis que problematiza e se estabelece por meio de uma relação dialógica entre educador e educando, onde ambos aprendem e ensinam, construindo juntos o conhecimento de forma significativa e transformadora (Freire, 1996; 2020; 2022).

Nesse contexto, é essencial analisar essas complexidades à luz dessas falas, repensando a práxis pedagógica e a concepção formativa vivenciada por esses(as) estudantes. Além disso, é urgente contribuir para uma formação docente fundamentada numa perspectiva reflexiva, crítica, política e cultural. De acordo com Dantas e Cardoso (2019), a formação docente é um processo permanente e contínuo,

que envolve a constituição do(a) professor(a) como pessoa, ser social, cultural e político. Esse processo deve ser pautado por reflexividade, criticidade e valorização das experiências, contribuindo para a construção de uma identidade pessoal e coletiva.

Assim, compreendemos que a formação docente é fundamental para o desenvolvimento de uma educação de qualidade (Dantas; Cardoso, 2019). E é no estágio supervisionado que o(a) estudante tem a oportunidade de refletir sobre o quão importante e desafiador é ser professor(a). Obviamente, isso ocorre quando o estágio não é tratado apenas como uma carga horária prática para a formação, mas quando o(a) discente o vivencia como um campo de estudo, pesquisa e reflexão sobre a profissão docente. O estágio supervisionado foi um dos elementos essenciais para compreendermos a visão dos(as) licenciandos(as) em relação à nossa pesquisa, pois é nesse momento que eles(as) têm contato com estudantes, com ou sem deficiência, e percebem o quanto é fundamental ter uma formação docente que os(a) forme para enxergar a diversidade e a pluralidade presentes nas salas de aula. Nesse contexto, o estudante B faz justamente essa crítica, analisando os desafios de perceber como o estágio é compreendido pelos colegas e como isso impacta o desenvolvimento do curso.

Eu ia falar sobre a questão do estágio e contemplar o que a colega abordou também, embora toda a formação de ensino superior tem um estágio, como caráter obrigatório de formação, no caso do nosso estágio atende a demanda pedagógica, a gente se forma para ser professor de Ciências Agrárias. Então, nosso estágio é constituído a partir dessa perspectiva. Então, assim associando também a questão do perfil e é muito problemático nesse sentido, porque algumas pessoas só caem a ficha mesmo de que estão se formando para serem professores quando chegam no estágio. E até lá, infelizmente, acaba demorando muita coisa, acaba não tendo a devida responsabilidade com algumas questões e isso vai se arrastar até o final do curso. E, infelizmente, eu vejo muita gente saindo do curso com muitas falhas, assim que eu não considero interessante para o ponto de vista profissional. Interessante o que a colega falou, mas eu acho que é muito complexa a relação a gente querer mudar a perspectiva do curso, principalmente porque o curso não foi construído à toa, ele não chegou do nada, tem uma finalidade, tem um objetivo e quando a gente pensa em desconstruir isso, a gente pensa literalmente em ignorar tudo que está a volta do curso né. A construção do curso a nível territorial, a nível estadual, a nível nacional, enfim. Então eu acho muito problemático nesse sentido, eu acho que a questão do perfil acaba sendo muito ruim nesse sentido, porque tem gente mesmo não se identificando, não abre mão e vai buscar outra coisa e acaba ficando pisando ali. E, infelizmente, acaba querendo atrapalhar, porque tem gente ali que só está ocupando espaço, que pela lógica não deveria e você está ali buscando uma formação íntegra no que tange o objetivo do curso e algumas pessoas querendo se apegar apenas a uma parcela né, quando na verdade o que vai construir o curso na verdade é a totalidade dele, enquanto currículo, enquanto o perfil (Estudante B, 2024).

A crítica do estudante B em relação aos colegas, que não se veem como futuros professores(as), nos leva a retomar uma discussão importante sobre o baixo número de estudantes de LCA participando de nossa pesquisa e da trilha formativa. Contudo, não podemos atribuir essa falta de interesse apenas aos estudantes; é necessário compreender a gênese desse processo, o que é apresentado a eles(as) e como a desvalorização profissional da docência impacta na formação docente. A análise do estudante B é relevante, pois nos leva a refletir sobre os desafios, impactos e perspectivas formativas que o curso oferece aos(as) discentes. É essencial que tenhamos estudantes comprometidos com sua formação, e nós, enquanto educadores, temos a função social de despertar neles(as) essa visão e esse comprometimento em ser formados para atuar com ética, empatia e, também, com os princípios de uma educação humanizadora, consciente e emancipadora (Freire, 1996; 2020). A seguir, a estudante C relata sua experiência ao ter um estudante com deficiência no estágio. Convém salientar que essa estudante realizou esse estágio em 2024.1:

E com relação ao estágio, pró, eu e a colega, na escola que nós fizemos e uma das turmas com a qual a gente trabalhou, dentro dessa turma tinham duas alunas que eram surdas e assim, pelo local onde essa escola estava localizada, se nós fossemos avaliar questões econômicas da comunidade, era uma escola que ofertava né para essas duas alunas surdas uma intérprete de libras. Então, de uma certa forma a escola era inclusiva né, de uma certa forma estava sendo inclusiva com essas duas alunas surdas. O que também faz a gente refletir a importância da inclusão em qualquer ambiente, em todo ambiente que a gente tiver, e no estágio a gente percebeu isso. Eu mesmo consegui perceber isso, e nós temos a disciplina no nosso curso que é a disciplina de libras, que infelizmente também a gente só ver essa disciplina no sétimo período do nosso curso, já quase no finalzinho do curso, daí a importância da gente, como estudante, e futuros professores, já queremos estar dentro da sala de aula né trabalhando. Então, a gente vai ter um público diverso né, pelo fato da gente ter um público diverso, todo esse público deve ser incluindo, dá-se aí a importância também da gente valorizar ainda mais a disciplina de libras, que é uma disciplina que faz com que a gente trabalha a inclusão dentro da sala de aula e em qualquer situação como a professora falou, no ensino fundamental ou no ensino médio ou na educação de jovens e adultos teremos um público diferenciado, ninguém é igual a ninguém. E, no estágio, a gente se deparou com essas duas alunas surdas, porque se essas duas alunas surdas não tivesse uma intérprete de libras né, a escola não disponibilizasse essa intérprete, como que o professor ia ficar na sala de aula? como que o professor ia fazer? daí a importância também dentro da formação de professores, é a disciplina de Libras para que cada vez mais a sala de aula ela se torna mais inclusiva (Estudante C, 2024).

A estudante C realizou o estágio supervisionado 2 em uma turma dos anos finais do ensino fundamental, que era multisseriada, composta por estudantes de 7º e 8º ano. Pelo perfil dos alunos(as), poderia ser considerada uma turma de EJA. Em seu relato, podemos destacar algumas passagens importantes. Ela menciona que havia duas alunas surdas na turma, que contavam com uma intérprete de Libras. A estudante descreve a escola como sendo inclusiva, afirmando que, “de uma certa forma, estava sendo inclusiva com essas duas alunas surdas”. No entanto, há uma reflexão crucial em sua fala quanto a oferta da disciplina de Libras “infelizmente também a gente só ver essa disciplina no sétimo período do nosso curso”. Ela destaca a relevância da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura, mas ser oferecida no sétimo semestre, acaba impactando na preparação deles(as) para os estágios, que se iniciam no quinto semestre.

Podemos inferir que, para a estudante C, a presença da intérprete é fundamental para garantir a inclusão das alunas surdas na aula. Isso sugere que, na visão dela, a inclusão depende da disponibilização desse recurso, e sem ele, a inclusão não seria possível. Como já foi mencionado, o ideal seria que a disciplina de Libras fosse ofertada no quarto ou quinto semestre, permitindo que os(as) estudantes tivessem mais preparo para lidar com a diversidade nas turmas, inclusive com alunos(as) surdos(as). Essa fala também evidencia como a formação docente pode ser impactada pela organização curricular, e como um atraso na oferta de componentes fundamentais pode comprometer a eficácia da formação para uma educação verdadeiramente inclusiva.

A análise do relato da estudante C, à luz da perspectiva da inclusão compreensiva de Correia (2013; 2021), evidencia a presença de práticas inclusivas em algumas escolas, que podem ser consideradas, por exemplo, como a utilização de intérpretes de Libras, adaptações arquitetônicas e a matrícula de estudantes com deficiência no ensino ‘regular’. No entanto, conforme aponta Correia (2021), “a inclusão ao qual aspiramos ainda é utópica”, pois, embora existam essas práticas, ainda existem as barreiras, como as barreiras arquitetônicas, de comunicação e atitudinais, que continuam presentes e impactam na inclusão dos(as) estudantes com deficiência.

O ideal seria que a inclusão fosse efetivada de forma mais ampla, com todos os profissionais da educação qualificados para se comunicar com alunos(as) surdos(as) usando Libras, e não depender unicamente de um(a) intérprete. No

entanto, como a estudante C observa, a oferta de Libras nos cursos de licenciaturas ocorre apenas tardiamente, no sétimo semestre, o que coloca em evidência a insuficiência da formação inicial para qualificar os(as) futuros(as) professores(as) a lidarem com a diversidade desde o início de sua formação. Embora a inclusão de Libras como disciplina obrigatória seja um avanço, ela ainda é uma política pública recente, e nem todos os professores(as) em atuação nas escolas foram alcançados por essa formação.

Além disso, é importante refletir sobre a carga de trabalho dos professores(as), que muitas vezes precisam abdicar de fins de semana e férias para buscar a formação continuada, visto que suas jornadas de trabalho variam entre 40h e 60h semanais. Isso revela uma sobrecarga significativa, o que torna difícil para muitos profissionais se qualificarem de maneira adequada. Portanto, a responsabilidade não pode recair unicamente nos(as) docentes. É essencial que haja políticas públicas que invistam na valorização da carreira docente, garantindo que os(as) professores(as) tenham tempo e recursos suficientes para uma formação contínua de qualidade. Essa valorização precisa começar desde a formação inicial, nos cursos de licenciaturas, onde a abordagem da diversidade e da inclusão deve ser integrada ao currículo de forma consistente e não superficial.

A conscientização da sociedade é um fator fundamental para que a inclusão se torne uma realidade efetiva, e, como destaca Correia (2013; 2021), essa conscientização começa com a formação e a convivência com pessoas com deficiência de forma não discriminatória. Correia (2013; 2021) reforça a importância de criar vínculos sociais em diversos contextos, como o familiar, o escolar, o econômico e no trabalho, para que a inclusão seja plena. Esses vínculos devem ser baseados em relações afetivas, políticas, de solidariedade, com ética, empatia e compromisso com as diversidades. A inclusão não pode ser vista apenas como uma questão de adaptação física ou prática, mas como uma mudança cultural e de valores que envolvem a sociedade como um todo (Vygostky, 1991, 2021).

Nesse viés, assumimos o compromisso de desenvolver uma intervenção que dialogasse com a concepção freiriana, fundamentada em uma formação crítica e consciente para os(as) licenciandos(as). Além disso, percebe-se o quanto foi relevante trazer para essa intervenção uma formação fundada numa práxis libertadora da educação, em que o conhecimento é dialogado, possibilitando ao sujeito um olhar crítico e conscientizador (Ira Shor; Freire, 2021). Nessa perspectiva, podemos afirmar

que, assim como Freire, Vygotsky (1991, 2021) também fundamenta sua teoria histórico-cultural com uma perspectiva da educação enquanto prática da liberdade. Ou seja, quanto mais acesso o indivíduo tem ao conhecimento, como instrumento de formação, mais a aprendizagem ocorre, e, com isso, há desenvolvimento.

Assim, as narrativas dos(as) licenciandos(as) são importantes para analisarmos o quanto, após a trilha formativa, eles(as) conseguiram ter um olhar contundente, assertivo e crítico em relação à formação docente, no curso. Nessa perspectiva, buscamos saber se, após a trilha, houve contribuição para que refletissem sobre a importância do estágio na EJA, qual era a percepção deles(as) em relação aos estudantes com deficiência na EJA.

Eu já fiz estágio na EJA, tipo assim, a nossa formação parte do homem do campo. Então, é para esse público que a gente está estudando, apesar de, vários professores falarem que a gente está estudando para ensino profissional, beleza! para ensino técnico, mas a gente tem que partir também dessa perspectiva que a gente está estudando para ensinar ao homem do campo a trabalhar melhor com o campo. Tipo assim, e acho que falta muita essa visão, essa visão mais social no curso em si, a gente tem muita discussão sobre isso, mas a gente acaba meio que fechando os olhos. Acho que a palavra que quero usar é, a gente tem uma ampla gama de atividades que podem fazer, e a gente acaba meio que renegando a EJA como uma oportunidade de trabalhar, porque a gente tem sempre focado muito na educação profissional dentro do IF, no ensino dos IFs para as EFAS, e a gente acaba esquecendo que também tem o homem do campo. O público da EJA é aquele homem do campo, que está trabalhando de dia e que vai, se der tempo, se não estiver muito cansado, vai tentar estudar à noite, para poder recuperar um pouco tempo que ele perdeu por estar trabalhando né. Eu sempre trago né, dentro das discussões que é, das minhas falas, a EJA é uma oportunidade muito boa para gente está desenvolvendo certas metodologias. Muitos dos nossos colegas, aqui do curso, eles saem e vão para EJA, inclusive a gente está com alguns colegas que estão trabalhando na EJA hoje, eles estão terminando o curso, eles estão terminando o curso e estão atuando/ trabalhando na EJA hoje. Então porque a gente não traz isso dentro dos estágios também, a gente fica meio que indo só para o ensino fundamental, só para o ensino profissional, e acaba negando um pouco dessa parte tão rica (Estudante D, 2024).

O estudante D ressalta a importância de ter realizado o estágio supervisionado na EJA, acrescentando a necessidade de despertar nos(as) colegas o interesse em fazer o mesmo. Para ele, a EJA é o que mais aproxima as Ciências Agrárias, pois coloca o homem do campo como centro de discussão na área de atuação profissional. Além disso, mesmo que eles(as) possam trabalhar no ensino profissionalizante ou em Escolas de Famílias Agrícolas (EFAs), a EJA é um campo de estudo e atuação que se aproxima da realidade dos sujeitos do campo. Ele também menciona que muitos colegas egressos estão atuando na EJA, o que justifica ainda mais a necessidade de

o curso incluir, em sua matriz curricular, uma formação que discuta a EJA enquanto campo de formação, atuação e pesquisa. Para Abreu e Laffin (2019), é importante compreender a EJA enquanto campo epistemológico, garantindo suas particularidades, complexidades, conhecimentos e sujeitos distintos. Os autores abordam a EJA como campo epistemológico porque a entendem como uma área de conhecimento e ensino na educação. A seguir, apresentamos mais algumas falas dos estudantes em relação ao estágio, à EJA e aos estudantes com deficiência na sala de aula.

Durante o estágio 2 tive a oportunidade de fazer a regência dentro de uma turma multisseriada, que tinha uma diversidade de alunos, com idades, e dificuldade diferentes, com um único aluno com deficiência intelectual, minha percepção era de que esse aluno não tinha o tratamento adequado em relação a sua deficiência, ou seja, não havia a inclusão desse aluno dentro da sala de aula, o estudante ia na aula quando queria e não era exigido dele nenhuma atividade. Logo após a trilha, comecei a questionar sobre como a formação desse aluno estava prejudicada, e como isso pode acontecer com uma diversidade enorme de pessoas. A percepção que tenho é que devemos estar preparado para poder lidar com essas situações e saber fazer a inclusão correta desses alunos dentro da sala de aula (Estudante K, 2024).

Sim, já encontrei estudantes com deficiência durante o estágio I de observação e o II de regência. Minha percepção mudou bastante após a trilha, pois agora vejo a importância da inclusão no ensino de EJA e como nós professores podemos adaptar nossas metodologias de ensino e avaliação para atender as especificidades de cada aluno. Não tive a oportunidade de realizar atividade/estágio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Após acompanhar/participar de palestras e diálogos extraordinários, de informações importantes, para a minha formação voltada a atuação na área de educação e com a trilha formativa, sinto um grande interesse em realizar atividades práticas/estágio no ensino de EJA. Acredito que agora tenho algumas noções essenciais para enfrentar os desafios e contribuir para um ambiente inclusivo (Estudante M, 2024).

Em relação à fala do estudante K, a sala multisseriada à qual ele se refere é uma turma de EJA. Ele apontou os desafios enfrentados, bem como refletiu sobre o quanto a trilha formativa possibilitou uma mudança em sua percepção sobre a presença de estudantes com deficiência na EJA. Já a estudante M acrescentou que não realizou estágio na EJA, mas, durante os estágios supervisionados 1 e 2, encontrou estudantes com deficiência. Além disso, ela destacou o quanto a trilha formativa foi importante para despertar seu interesse em estudar e vivenciar a EJA. Nessa intervenção, buscamos dialogar com uma formação que possibilitasse aos(as) licenciandos(as) compreenderem a EJA enquanto um conjunto de práticas, saberes, cultura, história, política e sujeitos (Abreu; Laffin, 2019).

Os sujeitos da EJA são provenientes da classe popular, da classe trabalhadora, constituindo-se na diversidade étnico-racial, incluindo a mulher e o homem do campo, da periferia dos centros urbanos, pessoas com ou sem deficiência. A EJA é composta por uma diversidade histórica e social, pelos atravessamentos e marcadores de desigualdades que assolam o nosso país. A taxa de analfabetismo no Brasil é maior nas regiões Norte e Nordeste, é mais alta entre a população negra e, para as pessoas com deficiência, são poucos os que conseguem alcançar o ensino médio ou a universidade (Arroyo, 2008, 2017; Gaddoti, 2013).

Essa afirmação reflete o que está sendo proposto no processo formativo das licenciaturas e o que é reservado à EJA nos espaços escolares. Arroyo (2008) salienta que a EJA precisa ser concebida para além de uma modalidade de ensino, com um currículo, uma estrutura e uma prática pedagógica que reconheça quem são os sujeitos que a compõem. Assim, com base no exposto, podemos identificar nas falas das estudantes C e E algumas críticas referentes à visão que tiveram da EJA a partir de algumas experiências.

Inicialmente, nem antes do estágio nem depois, não tive a possibilidade de vivenciar na Educação de Jovens e Adultos. Após a trilha formativa, que a gente teve, sim, tenho interesse em trabalhar, até porque antes de participar da trilha, eu tinha uma visão, um tanto limitada do que era educação de jovens e adultos e, a partir da trilha, pude abrir mais a minha mente e conhecer mais o que é a educação de jovens e adultos. Eu tinha essa visão tanto limitada, pelo fato da experiência, do que eu via e vejo ainda dentro do meu município, principalmente, na localidade rural onde moro, que a Educação de Jovens e Adultos, ela não é levada a sério. E, digamos assim, é como se fosse algo para complementar, arrumar, garantir emprego para alguma pessoa. Aquelas pessoas que acabam indo para aquele ambiente escolar buscando ter uma educação, alguns têm interesse em aprender a ler, outros tem interesse em aprender a escrever, pelo menos o nome e, acabam chegando naquele ambiente e se deparando com qualquer outra coisa, menos uma educação, não há um ambiente para aprender, um ambiente para construir conhecimento. Então, antes eu tinha né essa visão muito limitada da EJA, justamente por essas observações, por visualizar muito isso na realidade aqui da minha comunidade, mas a partir da trilha formativa, eu pude abrir mais a minha mente e conhecer de fato o que é a educação de jovens e adultos, e, sim, tenho interesse em trabalhar com educação de jovens e adultos, a partir daí, porque a comunidade, a qual onde eu moro, tem muitas pessoas e por ser comunidade rural né, tem muitas pessoas, principalmente, os adultos que não tiveram tantas oportunidades de estudo e muitas, infelizmente, tiveram que largar os estudos ou para trabalhar na roça, ajudar os pais ou por outros motivos. E, eles têm, sim, uma potencialidade, tem um potencial de voltarem a estudar, de serem alfabetizado, ainda tem muitas pessoas analfabetas infelizmente, mas que tem, sim, essa potencialidade desde que a educação dos Jovens e Adultos seja levado a sério, não como algo que está ali só para complementar ou para dizer que existe (Estudante C, 2024).

Depois da trilha formativa, porque antes eu confesso, eu não tinha interesse nenhum em fazer estágio em EJA, porque para mim, né, na minha cabeça, era muito mais fácil eu chegar numa turma de criança, de adolescente e aplicar algum conteúdo programático, desenvolver alguma oficina e tal. Só que depois da trilha formativa, percebi o quanto de atividade dá para desenvolver, o tanto que dar para aprender com essa galera que vem com tanta experiência, com tanta vivência. Aí depois da trilha formativa, com certeza, eu tenho interesse em estagiar em EJA. E mais uma contribuição, um relato, muito interessante e se faz muito importante que a gente faça essas formações e vá para EJA realmente disposto a valorizar o pessoal que está lá na educação, porque principalmente o pessoal que está na EJA dos municípios, acontece muito de colocar qualquer pessoa lá para dar aula, aí fica só aquelas atividades rasas, com zero conhecimento, zero vontade de dar aula. A minha mãe ela estava relatando, porque ela só fez até a terceira série do ensino fundamental, aí começou lá no município, próximo ao povoado onde a gente mora, aí ela resolveu entrar, aí ela chegava em casa com as mesmas atividades sempre, uma folha de ofício com uns desenhos e uma colinha embaixo para colocar os nomes dos desenhos, aí beleza. Ela fez essa primeira atividade, quando foi depois a mesma atividade, aí chegou um momento que ela começou falar bem assim, não vou mais responder essas atividades, eu vou levar a minha atividade que já está pronta e mostrar a professora. Eu dei risada assim, eu dei risada, mas assim preocupada e falei: mãe! a situação é crítica, porque tipo assim a senhora e outras pessoas estão indo para lá com vontade de aprender alguma coisa, porque tipo mãe só tem até a terceira série, mas ela ler bem e escreve e tal, só que tem pessoas que está lá que não sabe nem fazer o nome. E tipo não tem assim, essa preocupação por parte dos professores, para estar ali desenvolvendo a atividade e se interessando em estar ali. Então, quando a gente participa dessas formações, quando a gente desenvolve esse olhar crítico, e essa responsabilidade, a gente vai para EJA e consegue fazer esse diferencial (Estudante E, 2024).

É importante reconhecer o quanto a trilha formativa contribuiu para ampliar e modificar a visão dos(as) licenciandos(as) sobre o que é a EJA e sua finalidade na formação de jovens e adultos. Tanto que, nas falas de ambas as estudantes, percebe-se um certo descontentamento nas experiências que tiveram em relação à forma como a EJA é ofertada em suas comunidades. Isso nos faz refletir sobre o quanto ainda é recorrente esse descaso, esse lugar que a EJA ocupa no ambiente escolar, pois essa desvalorização, seja nas políticas públicas ou na disponibilidade de um corpo docente qualificado para atuar nesse espaço, é reflexo de uma constituição da educação ainda muito marginalizada.

A estudante C discorre que tinha uma visão limitada em relação à EJA, porque, na localidade onde reside, na zona rural, a “EJA não é levada a sério”, sendo utilizada como “garantia de emprego para alguém”. Similar a essa fala, a estudante E acrescentou que “acontece muito de colocar qualquer pessoa lá para dar aula”, desenvolvendo “aquelas atividades rasas, com zero conhecimento, zero vontade de dar aula”. Percebe-se nessas narrativas uma indignação quanto ao modo como a EJA

ainda é tratada em algumas escolas, sem ter professores(as) formados e qualificados para atuar nesse ambiente, uma desvalorização do público que a compõe, fazendo acreditar que qualquer 'coisa' pode ser ofertada a eles, ou seja, sem material adequado, ensino infantilizado, sem políticas públicas que garantam a permanência desses sujeitos na escola.

Como nos aponta Arroyo (2017), os(as) estudantes da EJA são 'passageiros da noite', aqueles(as) que buscam retornar ou ir à escola pela primeira vez como uma possibilidade de mudança, como, por exemplo, obter melhores oportunidades no trabalho, cursar uma faculdade, aprender a ler e escrever etc. Essas pessoas já têm uma vida marcada pela exclusão e discriminação na vida escolar e, quando a escola não oferece uma educação de qualidade, contribui ainda mais para esse processo de exclusão desses sujeitos.

Convém salientar que não estamos generalizando, pois sabemos que há professores(as) comprometidos(as) com a educação, assim como na trilha formativa, em que os(as) licenciandos(as) ouviram vários relatos de experiências de professores(as) que atuam na EJA, comprometidos(as) com uma educação de qualidade, como prática da liberdade. A nossa crítica é macrossocial, não podemos reduzi-la apenas ao corpo docente. No entanto, como já exposto, em relação à precarização da formação docente, à sobrecarga de trabalho que o(a) docente vivencia e, ainda, à falta de uma formação adequada, seja continuada ou em serviço, impacta para a atuação na EJA ou nas demais etapas e modalidades de ensino.

Nesse viés, acreditamos que a trilha formativa contribuiu para que os(as) licenciandos(as) refletissem sobre suas formações. Fica evidente com o que a Estudante C expõe: "A partir da trilha formativa, eu pude abrir mais a minha mente e conhecer de fato o que é a educação de jovens e adultos... eles têm um potencial de voltarem a estudar... desde que a EJA seja levada a sério". Ela faz uma análise reflexiva sobre o que é ser professor(a) na e para a EJA, bem como apresenta o quanto é preciso ser comprometido(a), consciente e crítico(a) frente aos desafios e lutas por uma educação de qualidade. Pode-se perceber o mesmo comprometimento e compreensão no que a Estudante E diz: "Quando a gente participa dessas formações, quando a gente desenvolve esse olhar crítico e essa responsabilidade, a gente vai para a EJA e consegue fazer esse diferencial."

O que acrescentamos, diante dessas narrativas, é que a formação docente precisa estar fundamentada numa perspectiva inclusiva, que não dialogue com um

viés ‘bancário’ da educação, mas com possibilidades de transformação, diálogo e humanização, como caminho para uma formação emancipadora dos sujeitos (Freire, 1996; 2020). A seguir, no quadro 17 abaixo, algumas exposições dos(as) estudantes referentes à contribuição da trilha formativa para o curso deles(as):

Quadro 17 - Contribuições da Trilha Formativa

“Ainda não estou cursando estágio supervisionado, mas a trilha formativa contribuiu muito para enriquecer o meu olhar sobre essa questão. Visto que eu ainda não havia tido contato com relatos e trocas de experiências deste tipo” (Estudante J, 2024).

“Na verdade, nunca tinha parado para pensar sobre os estudantes deficientes na EJA e o curso nunca proporcionou nada a respeito. Uma outra trilha formativa agora com a visão dos alunos da EJA, trazer esses alunos para contar as experiências passados por eles” (Estudante I, 2024).

“Fizemos poucas atividades voltadas para EJA dentro do curso, essas poucas atividades foram desenvolvidas dentro de uma disciplina EJA e trabalho, era oferecida como reoferta para alguns alunos, mas não pude participar. O curso carece de ofertas de disciplina ou eventos que tratam sobre essa temática, é necessário exigir mais atividades como essa trilha formativa para compreendermos a dimensão da importância dessa modalidade para a sociedade” (Estudante K, 2024).

“Sim, a trilha formativa proporcionou reflexões críticas valiosas. Discutimos não apenas os desafios que estudantes com deficiência enfrentam na realidade do ensino atual do EJA, mas também foi abordado algumas das estratégias que podemos adotar para superá-los” (Estudante M, 2024).

Fonte: Elaboração da autora, 2024.

Fica evidente o quanto a trilha formativa contribuiu para o processo formativo desses(as) licenciandos(as). Essa intervenção abordou um tema que, para a maioria deles(as), era desconhecido e que ainda não havia sido discutido no curso, como alguns(as) evidenciam em suas falas. É importante destacar o que o estudante K mencionou sobre a reoferta da EJA no curso. Isso ocorreu porque existia o componente curricular intitulado “EJA e Trabalho” no currículo antigo do curso, até 2016. No entanto, com a reformulação curricular, o conteúdo foi incorporado ao componente PPP3, como já salientamos. A reoferta foi realizada para atender aos estudantes do currículo antigo, que precisavam cursar essa disciplina para concluir o curso. Ela foi reofertada pela pesquisadora no semestre de 2023.1, e além da participação dos estudantes que precisavam concluir a disciplina, contou também com estudantes matriculados(as) como eletivos. Foi importante, pois contribuiu para nossa

pesquisa, além de aproximar ainda mais os licenciandos(as) e permitir o desenvolvimento de nossa observação.

Face a tais considerações, a trilha formativa possibilitou o diálogo sobre a formação docente e a percepção dos(as) licenciandos(as) em relação aos estudantes com deficiência na EJA. A partir das exposições dos licenciandos A e D, pode-se destacar:

A partir da trilha formativa, em muitas falas dos professores, como também a fala da coordenação, que ver mais de forma geral. Os coordenadores têm um olhar para além disso, teve uma das mulheres na trilha formativa que comentou, que buscou trazer os alunos que não estavam frequentando, procurou conversar com eles o motivo de não estarem frequentando. Principalmente da que falou lá de Salvador, que o pessoal não estava frequentando por causa da violência, que não estava deixando os alunos irem, então ela conseguiu trazer esse pessoal, juntamente com os professores. Então quando a gente está no estágio, que a gente vai assumir a sala de aula, a gente acaba assim percebendo, quanto mais experiência a gente vai adquirindo, é que a gente consegue ter esse olhar, mais crítico e mais clínico em conhecer pessoas que têm deficiência e as que não tem. E como o colega falou, não deixando as pessoas com deficiência de lado para atrapalhar o outro, mas trazendo essas pessoas para sala de aula, para acompanhada, não deixar essas pessoas marginalizadas perante a sociedade. Então, dentro da disciplina de estágio, da trilha formativa, das falas dos professores, é bastante experiência, até porque são professores que mais vivências do que nós, que ainda estamos iniciando em formação. Então, quanto mais conhecimento melhor, nossas experiências e as experiências que estão trazendo para nós (Estudante A, 2024).

Tipo assim a partir dessa trilha formativa, acabei tendo uma percepção diferenciada, pelo menos perceber quais são os alunos que a gente precisa estar prestando atenção de forma mais empática. Acho que durante a trilha formativa, todos os professores falavam que tinha pelo menos um estudante com deficiência intelectual, ou com deficiência física dentro da EJA, dentro da sala de aula. Então é algo que a gente vai ter que aprender a lidar, tem que aprender formas mais inclusivas para trabalhar com esse público, porque como aconteceu em meus estágios não pode acontecer, simplesmente deixar o aluno solto, deixar o aluno fazer o que ele quiser, porque por conta dos outros alunos, era melhor deixar ele de lado para meio que não atrapalhar a turma, meio que para não tumultuar, deixá-lo livre. E a partir dessa trilha formativa, com as falas dos professores, eles falaram que tentavam trazer metodologias que houvesse inclusão dos alunos dentro da turma, dentro da sala de aula. É isso me fez abrir mais a mente para essa parte da EJA, essa parte que tem a educação inclusiva como foco (Estudante D, 2024).

Tanto o estudante A quanto o D ressaltam o quão importante foi a partilha das experiências dos profissionais da educação que atuam na EJA. Nosso propósito foi possibilitar a troca de experiências de quem convive com os sujeitos da EJA. O estudante A amplia a discussão ao lembrar a partilha da coordenadora sobre sua atuação na EJA. Essa realidade não se restringe apenas à cidade de Salvador, mas

também se estende à maioria das grandes cidades do país. A violência, diretamente, está presente na vida de muitos jovens e adultos que residem nas periferias e são alvos de uma sociedade marcada por tantas desigualdades sociais.

Gadotti (2013) salienta que o mapa da fome, da violência, da pobreza e da desigualdade social é o mesmo mapa da taxa de analfabetismo no país, ou seja, não há como pensar na EJA sem considerar esses marcadores sociais de exclusão e os impactos deles na vida das pessoas. O estudante A conseguiu perceber o quanto a função social, humanizada e crítica da coordenadora foi essencial para a relação entre o corpo docente, a equipe escolar e os estudantes da EJA. Ele destacou que, a partir de formações como a trilha formativa e do estágio supervisionado, contribuiu para que eles(as) pudessem perceber como é trabalhar com estudantes com ou sem deficiência, e assim, pensar em uma prática pedagógica que incluía o estudante.

Percebe-se o quanto a trilha formativa contribuiu para mudanças no olhar dos(as) licenciandos(as) em relação à EJA, ao estágio e à presença de estudantes com deficiência na EJA. O estudante D ressaltou que, a partir da trilha, conseguiu desenvolver uma percepção diferenciada em relação a estudantes com deficiência, além de ampliar sua visão com base nas experiências compartilhadas por professores(as) durante os encontros. Esse foi o nosso intuito: demonstrar aos(às) licenciandos(as) que a EJA também conta com estudantes com deficiência e, por meio das partilhas de quem atua diretamente na sala de aula, professores(as), gestores(as) e coordenadores(as), foi possível apresentar como é conviver com estudantes com necessidades específicas, compreender os desafios, acolhê-los e propor atividades pedagógicas que realmente os incluam.

Com base na estratégia metodológica da pesquisa-ação, de Thiollent (2011), seguimos seis fases para organização da nossa pesquisa, as quais foram: 1ª fase- análise da realidade a ser investigada; 2ª estudos teóricos e metodológicos; 3ª discussão e reflexão; 4ª desenvolvimento do plano de ação; 5ª aplicação do plano de ação, e última fase, 6ª avaliação da experiência. Desse modo, posterior a trilha formativa, buscamos na roda de conversa, além de retomar alguns dos questionamentos discutidos na fase inicial da pesquisa, com a aplicação do questionário, fazer uma avaliação crítica e reflexiva referente a contribuição da trilha formativa para a formação acadêmica, as possibilidades, os desafios e impactos ao tratar sobre estudantes com deficiência na EJA.

A Trilha Formativa foi organizada em quatro encontros. Como já mencionado, cada encontro abordou e discutiu um eixo temático a partir de relatos de experiências de professores(as), da coordenadora pedagógica, de um gestor da rede municipal e estadual de Salvador, de professoras da UNEB e de um egresso do curso de LCA.

Posteriormente à Trilha Formativa, buscamos, por meio da roda de conversa, retomar alguns dos questionamentos discutidos na fase inicial da pesquisa, e realizar uma avaliação crítica e reflexiva sobre a contribuição da Trilha Formativa para a formação acadêmica, sendo a 6ª fase, de avaliação da experiência conforme Thiollent (2011).

No primeiro eixo temático, discutiu-se os “Marcos Históricos e Legais da EJA e da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva”. Realizar um recorte histórico sobre os marcos relacionados à pessoa com deficiência, desde o período da Antiguidade até a era da inclusão social, considerando a definição de deficiência com base na teoria social (Diniz, 2012; Figueira, 2021), foi fundamental para ampliar o olhar dos(as) licenciandos(as) e contribuir para uma formação crítica e reflexiva em prol da educação inclusiva. Acreditamos que, com base na teoria histórico-cultural de Vygotsky (1991, 2021), os processos históricos refletem a gênese da constituição dos sujeitos. O estar com e para o outro, convivendo em sociedade, favorece mudanças de perspectiva diante dos desafios propostos para uma educação inclusiva. Com base nesse encontro, a estudante F apresentou algumas considerações:

Lembro-me que na Trilha Formativa, as professoras fizeram um recorte dos marcos históricos e legais da EJA e Educação Especial na perspectiva inclusiva. Apresentou as formas como era visto o sujeito com deficiência na idade antiga, média, no período do renascimento, período colonial. Mas também institutos de acolhimento, Benjamim Constante, (INES) que é o Instituto Nacional de Educação de Surdos. Como também os Marcos Internacionais: Declaração de Salamanca 1994, com a escola inclusiva para todos, consequentemente a (LDB). A Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional, entre outros marcos. Percebe-se que o processo foi muito árduo para chegar a essa conquista. Me deparei pensando quantas pessoas “especiais” juntamente com suas famílias sofreram, sujeitos foram marginalizados, e sofrem até hoje porque a inclusão de fato não acontece como deveria, a prova é o crescente aumento de analfabetismo, à falta de recursos, estrutura escolar, a falta de professores ou despreparados, sobrecarregados, impossibilitando realizar um bom trabalho. Esses problemas e muitos outros promovem a exclusão (Estudante F, 2024).

Ao analisar o relato da estudante F, observa-se que o resgate histórico foi extremamente significativo para discutirmos como o contexto histórico, político e social

das pessoas com deficiência foi marcado por sua invisibilidade. Esses sujeitos eram frequentemente privados do direito de existir e, conseqüentemente, de acessar a educação. Quando analisamos as taxas de analfabetismo, percebemos que ainda refletem essa segregação histórica, impactando diretamente a vida das pessoas com deficiência. Tanto é que o índice de escolarização de jovens e adultos com deficiência é relativamente inferior ao de crianças e adolescentes na mesma condição (IBGE, 2023; Figueira, 2021).

De acordo com Ferreira (2009b) e Haas (2015), as pessoas com deficiência têm sido historicamente mantidas invisíveis na sociedade por séculos. Essa invisibilidade se estende às escolas 'regulares' desde a infância, refletindo-se na vida adulta, o que contribui para a exclusão social e para as altas taxas de analfabetismo entre jovens e adultos com deficiência. Suas trajetórias são marcadas por injustiças, segregações e discriminações, o que torna crucial reavaliar a função da EJA para esses sujeitos. A EJA pode ser potencialmente transformadora na construção das experiências socioculturais vivenciadas por e para esses indivíduos. Por isso, a EJA e a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva convergem nos desafios atuais e urgentes, especialmente no que diz respeito à garantia do acesso e da permanência dos(as) estudantes.

Assim, sabe-se que a trilha formativa proporcionou uma ampliação dos olhares em relação à necessidade de discutir a EJA e a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. No entanto, essa intervenção, por si só, não foi suficiente para abarcar toda a dimensão política, social e pedagógica necessária para abordar essa temática. Ainda assim, observa-se que, por meio dos eixos temáticos trabalhados em cada encontro, foi possível ampliar a visão dos(as) licenciandos(as) e contribuir para as mudanças necessárias à compreensão de uma educação inclusiva.

Conhecer os aspectos necessários da organização escolar é fundamental, entendendo que o fazer pedagógico não é responsabilidade exclusiva do corpo docente, mas de toda a equipe escolar, incluindo a gestão e a coordenação. Nesse sentido, no segundo encontro, discutiu-se "A função social da gestão e coordenação escolar: como acontece o acesso e a permanência das pessoas com deficiência na EJA". Sobre esse encontro, cujos detalhes já foram relatados anteriormente, foi abordado como os(as) licenciandos(as) experienciaram e avaliaram as narrativas apresentadas pela coordenação e gestão escolar. A seguir, o estudante A comenta o que mais chamou sua atenção no relato da coordenadora:

Pró, todos os dias foram bastante ricos. Todos os temas abordados desde o tema geral da trilha formativa, assim como os temas específicos que foram trazidos durante os dias. E, particularmente, o que me chamou mais atenção foi o olhar dos coordenadores, do olhar mais amplo e o caso da mulher de Salvador que falou a questão do tiroteio, da violência que tinha lá, que fazia com que muitos estudantes paravam de ir para a escola. E a metodologia adotada por ela né, que foi buscar cada aluno, querer entender o porquê dos alunos não estava indo para escola. Depois ela teve a percepção de que era por causa da violência, que os estudantes queriam ir, mas a violência acabava implicando nessa questão e como foi que ela fez para tá trazendo esses estudantes, conversando com eles, falando que por mais que tenha a violência, tinha que estar instigando-os para ir para sala de aula, para concluir, mas que ainda assim a violência foi o fato primordial para muitos estudantes desistirem. Para mim, foi um dos relatos que mais me chamou atenção, mas no todo, desde o primeiro até o último dia, trouxeram muitos pontos positivos nessa trilha formativa, desde os métodos, da questão das pessoas com deficiência dentro da EJA, questão da idade, a juvenilização, que alguns professores também trouxeram. Então foi uma trilha formativa bastante rica (Estudante A, 2024).

O estudante A explicou que o relato da coordenadora o impactou, destacando o quão desafiador é para os(as) estudantes da EJA prosseguirem nos estudos. Ele observou que, sem uma abordagem baseada em acolhimento e empatia por parte da equipe escolar, é pouco provável que se consiga contribuir para a permanência desses(as) estudantes. Gadotti (2013) salienta que a violência presente nas grandes cidades e nas favelas reflete diretamente nos sujeitos da EJA, não sendo possível pensá-los(as) desvinculados(as) das mazelas sociais. Essas adversidades, somadas ao descaso das políticas públicas, interferem significativamente no sucesso escolar de muitos jovens e adultos.

Como já salientado, a EJA é composta pela diversidade de sujeitos que refletem a sociedade. Por isso, foi essencial ampliar o debate, no terceiro encontro, para discutir o tema “Estudantes com deficiência na EJA e a intersecção com o ensino profissionalizante, a educação em prisões, a educação do campo e os espaços não formais”. Observamos que a maioria dos(as) licenciandos(as) relatou que o tema mais impactante foi a educação em prisões, especialmente ao abordar o direito à educação das pessoas em privação de liberdade. Além disso, discutir a presença de estudantes com deficiência nesses espaços foi algo considerado novo, necessário e importante para romper as barreiras do preconceito.

Como salienta Ireland (2016), a EJA, dentre os níveis e modalidades da educação, pode ser considerada aquela que enfrenta os maiores desafios na

construção de políticas públicas, na garantia de direitos e na formação de profissionais qualificados. O autor argumenta ainda que a EJA é a modalidade que mais invisibiliza seus(as) estudantes. Nesse contexto, as pessoas em privação de liberdade compõem um grupo ainda mais marginalizado.

No quadro 18 abaixo, apresentamos alguns dos posicionamentos dos(as) licenciandos(as).

Quadro 18 - Análise dos(as) Licenciandos(as) referente aos eixos-temáticos
“Professora, com certeza proporcionou, acho que maneiras para gente pensar de forma mais crítica né, sobre esse olhar mais crítico, sobre o que é trabalhado dentro da EJA, isso ficou muito claro durante toda trilha. Qual era o objetivo dessa trilha, quais eram os objetivos a serem alcançados e com certeza isso proporcionou para nós um olhar mais empático com relação a toda a questão da EJA. Eu acho que uma das principais, que me fez assim realmente ter um pensamento mais crítico foi em relação a educação de jovens e adultos para o sistema prisional, isso foi muito bom ouvir de uma professora falar sobre isso, sabe, algo que a gente pensa, se a EJA já é marginalizada, imagina a EJA para esse público né, para o pessoal que está encarcerado sabe, isso para mim foi bastante impactante né, ou seja, me fez pensar realmente né, como a gente pode trabalhar com isso” (Estudante D, 2024)
“Todos os eixos-temáticos foram muito pertinentes e interessantes, mas o que me chamou muita atenção foi o relato da professora Patrícia Galdino falando como acontece a Educação no sistema prisional, é até ignorância da minha parte, mas sinceramente eu achava que não acontecia. Ouvi dessa educadora em meio os grandes desafios oportunizando esse sujeito para sua reintegração a sociedade através do ensino” (Estudante F, 2024).
“O eixo-temático “Educação de Jovens na Prisão” foi o que mais me impactou, pois trouxe uma nova perspectiva sobre o papel da educação como meio de inclusão e resgate social. Ele proporcionou um olhar mais humano ao destacar a importância da educação como ferramenta de transformação e reintegração para jovens privados de liberdade” (Estudante I, 2024).
“Todos os eixos-temáticos foram muito enriquecedores, mas um em especial me chamou atenção, que foi a educação em prisões. Compreender que presidiários também merecem ter acesso à educação é de extrema importância para nosso crescimento pessoal e para mudar nossa visão sobre esse público tão marginalizado” (Estudante J, 2024).
“Com certeza a EJA dentro para sujeitos privados de liberdade, esse tema é polêmico, e traz à luz a marginalização na educação desses sujeitos. Trazer esse tema para a trilha foi muito assertivo e necessário para a quebra de estereótipos e preconceitos, e incentivando debates acerca do tema” (Estudante K, 2024).

Fonte: Elaboração da autora, 2024.

A partir dos relatos dos(as) licenciandos(as), percebe-se que, na partilha das experiências, o eixo temático com maior destaque foi a Educação em Prisões. Os(as) licenciandos(as) compreenderam que, mesmo em condição de privação de liberdade, jovens e adultos têm direito à educação. Muitos refletiram que, se o público da EJA já é frequentemente marginalizado, a situação das pessoas privadas de liberdade é ainda mais desafiadora. Naquele dia, professora Patrícia Galdino abordou o tema de

forma a sensibilizar os(as) licenciandos(as), destacando que, independentemente da situação vivida por aqueles(as) jovens e adultos, a função social e política da educação é garantir a escolarização como um direito humano a todas as pessoas.

Para pensar a educação como um direito humano e como meio de transformação social, cultural, econômica e política, é essencial contar com professores(as) criticamente formados(as), que compreendam a educação como prática da liberdade, com caráter emancipador e inclusivo (Freire, 2020; 2022). Dessa forma, o último encontro abordou o eixo temático “A formação docente e a práxis pedagógica para uma proposta curricular inclusiva”. Esse tema propiciou uma retomada da discussão sobre a formação docente nos cursos de licenciatura, incentivando uma análise crítica e reflexiva da proposta curricular desses cursos. Além disso, promoveu o diálogo com a perspectiva de uma práxis pedagógica inclusiva, fundamental para a construção de uma educação transformadora.

Para alcançar uma formação docente pautada em uma práxis pedagógica inclusiva, é relevante recorrer a Freire (2022, p. 127), que afirma: “a educação é um ato de amor, e por isso, um ato de coragem”. Trata-se de um ato de transformação e análise crítica da realidade frente ao que é imposto pelo sistema ‘bancário’ da educação. Quando Freire se refere à educação como um ato de amor, não se trata de conformismo ou de um olhar ‘romântico’ sobre a vida escolar, mas de possibilitar que esse ‘ato de amor’ seja revolucionário, rompendo com o temor ao diálogo e promovendo um conhecimento crítico da realidade.

Sob essa perspectiva, formar jovens e adultos por meio de uma educação dialógica implica não impor ideias, mas trocá-las; não trabalhar sobre os(as) estudantes, mas com eles(as). De maneira, que seja possível proporcionar ferramentas de conhecimento que os(as) levem a pensar de forma autêntica e crítica, promovendo uma conscientização crítica e democrática na educação.

Nessa perspectiva, a estudante H apresenta algumas críticas em relação à práxis pedagógica e às metodologias destinadas à atuação na EJA, mencionando que sentiu falta de uma abordagem mais aprofundada sobre esse tema nas partilhas realizadas pelos(as) professores(as) durante a trilha formativa. Como já mencionado, apenas quatro encontros foram insuficientes para abordar todas as demandas necessárias relacionadas à formação docente e aos sujeitos da EJA com deficiência. No entanto, reafirmamos que a trilha formativa foi um marco inicial para introduzir esse

debate no curso, despertando o interesse dos(as) licenciandos(as) para a importância de discutir essas questões no contexto de sua formação.

O que eu acrescentaria, professora, assim o que eu achei que ficou faltando, que poderia ser abordado mais em relação ao que? como eu abordaria esse sujeito que realmente já vem com uma história, com uma bagagem, com toda uma vida ali, por mais que ele chegue na escola com 20 e poucos anos, 30 anos e ainda, mais esse que já chegam acima dos 50 ? eles já têm uma bagagem, uma história, uma vida e como abordaria isso? essa é a minha curiosidade para ensinar eles, as primeiras letras, como escrever, porque eu creio, que não vou ensiná-los igual ensino criança. Essa é a letra A faz a bolinha, puxa a perninha, faz a letra A; B com A= BA, B com E=BE. Como eu faria essa abordagem? essa é a minha curiosidade, como eu chegaria para esse sujeito para ensinar ou realmente é como eu ensinaria uma criança? eu fiquei na dúvida assim, porque ninguém trouxe essa abordagem, essa informação. Quando a professora falou do presídio e estava dando aula lá, que chegou eles não sabiam ler, não sabiam escrever, ela não falou qual foi o método de abordagem, como nenhum dos outros professores chegaram e falaram que esse sujeito chega lá, ele não é uma folha em branco igual uma criança. Que essa folha em branco a gente vai ensinar, vai ajudar a desenhar, a colorir, vai traçar linhas de caminho e direção, traçar trilhas para essas crianças seguirem. Já no jovem e adulto, ou no adulto mesmo, quando chega até essas salas, ele não é mais uma folha em branco, ele tem todo um trajeto, ele tem um livro escrito por mais que não seja escrito por letras, e sim por ações, atitudes, vivências, aprendizagens, convivendo com o dia a dia. Como eu vou ajudar esse sujeito a construir um livro com letra? usando essa analogia, como a senhora poderia nos explicar isso, nos explanar isso? (Estudante H, 2024).

No relato da estudante H, ela evidencia sua inquietação em relação à metodologia para ensinar jovens e adultos. Destaca que não é possível ensinar um jovem ou adulto da mesma forma que se ensina uma criança, pois eles(as) chegam à escola trazendo suas histórias e experiências de vida. É evidente que a práxis pedagógica e metodológica na EJA não pode ser a mesma aplicada às crianças ou adolescentes como nas etapas da educação básica. A EJA não pode se configurar a esses moldes de ensino; é essencial que se construa um currículo próprio, que valorize suas identidades e diversidades (Arroyo, 2008).

A trilha formativa estava embasada nos pressupostos teóricos de Paulo Freire (1996; 2020; 2022). Todos(as) os(as) colegas compartilharam suas experiências sobre como é ser professor(a) e os desafios enfrentados no processo de ensino aprendizagem de estudantes com ou sem deficiência na EJA. Além disso, expressaram a perspectiva de fazer a diferença na vida desses(as) estudantes, que já vivenciam realidades marcadas por preconceitos e exclusão social. No entanto, entende-se que não há uma 'fórmula mágica' para ensinar, pois acreditamos que cada pessoa, seja criança, jovem, adulto ou idoso, é única. Todas merecem uma educação

de qualidade, que não seja mecanizada, mas libertadora, com a possibilidade de tornar o sujeito ativo e consciente na luta pela democratização da educação.

Com base em Freire (2022), percebe-se que ainda persiste a visão de que o ensino na EJA deve ser realizado com cartilhas, sem considerar a realidade dos sujeitos, com uma alfabetização infantilizada e sem perspectivas de conscientização. Nesse contexto, a estudante F relata que tinha exatamente essa visão, a qual é criticada por Freire (2023), mas que, após a trilha formativa, foi possível desenvolver um novo olhar sobre o tema.

Na minha visão a trilha formativa veio instigar, motivar a você adentrar nessa nova área que é trabalhar com jovens e adultos. Então, assim o que acontece, por conta do que é muito vivenciado nos nossos dias, desde quando começou como atualmente, se vivencia o quê? professores sobrecarregados para poder trabalhar com esse público. E aí não é transmitido uma educação de qualidade, e a gente sabe analisando assim que os alunos, eles têm potencial. Essa formação é importante justamente por isso, porque até então, achava que o que o professor de EJA tratava a educação de forma infantilizada e assim na sala de aula com a professora mesmo colocou tem toda uma metodologia, tem um planejamento né voltado para esse público. A gente vivencia muito o quê, os professores sobrecarregados e dá essa aula de qualquer jeito, não uma aula de qualidade. Então, a trilha formativa instigou, e acho interessante e importante que a gente tenha mesmo essa formação e esse olhar. Digamos assim que você fez os estudos normal, consegue chegar né a uma faculdade, a um nível superior e tudo mais. Não é diferente deles, o diferencial é que cada um tem sua história de vida, cada um teve que percorrer caminhos diferentes né e não foi possível. Eu acho que o professor pode, sim, fazer a diferença dentro da sala de aula com esse público (Estudante F, 2024).

A estudante F levanta questionamentos sobre o ‘modelo’ adotado na EJA, o descaso, a falta de formação adequada para a atuação docente, bem como a precarização da profissão. Quando a estudante afirma que é possível fazer a diferença na sala de aula da EJA, isso evidencia que a formação docente é um dos caminhos essenciais para alcançar uma educação de qualidade. Uma educação que, além de contribuir para a redução da taxa de analfabetismo, seja capaz de repensar o processo de alfabetização e letramento, longe da perspectiva da educação bancária.

Freire (2022) enfatiza que o grande desafio da educação de jovens e adultos não consistia apenas em resolver o elevado índice de analfabetismo, mas em superar a condição de uma alfabetização puramente mecânica, baseada na memorização de palavras, que tende a reduzir as aprendizagens a formas descontextualizadas da realidade dos estudantes.

Para Freire (2022, p. 123), é necessária uma educação corajosa, “uma educação que levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço”. Isso nos leva a questionar que o papel do(a) professor(a) vai além de simplesmente transmitir o ensino; trata-se de possibilitar ao(à) aluno(a) uma aprendizagem significativa, ativa e crítica. Diante do exposto, outros(as) licenciandos(as) destacaram, no quadro 19, o quanto a Trilha Formativa contribuiu para que pudessem observar e compreender a importância de desenvolver uma práxis pedagógica voltada para uma perspectiva de educação inclusiva e emancipadora.

Quadro 19 - Percepção dos(as) Licenciandos(as) Para Uma Práxis Pedagógica Inclusiva e Emancipadora			
“Sim, a trilha formativa ofereceu reflexões críticas importantes sobre as possibilidades, desafios e impactos na educação de estudantes com deficiência na EJA. Ela permitiu compreender melhor as barreiras que esses alunos enfrentam, como a falta de recursos adequados e de formação específica para professores. Além disso, trouxe à tona a importância de promover uma educação inclusiva que respeite as necessidades individuais, criando um ambiente acolhedor e adaptado. A trilha destacou que, embora os desafios sejam grandes, é possível transformar a prática pedagógica para garantir uma educação mais justa e emancipadora para todos” (Estudante I, 2024).	“A partir de discussões como essa, e atividades práticas, como estágios e experiências dentro de turmas de EJA podemos, sim, desenvolver uma práxis pedagógica inclusiva. Pois só com a vivência dentro desse ambiente que teremos a possibilidade de desenvolver métodos que são efetivos, pois cada turma é diferente uma da outra” (Estudante K, 2024).	“Sim, a trilha formativa proporcionou reflexões críticas e profundas sobre as possibilidades, desafios e impactos relacionados à formação de estudantes com deficiência na EJA. A partir dessa vivência, percebo que a inclusão de estudantes com deficiência na EJA vai muito além do simples acesso à educação; ela exige um olhar atento para as adaptações pedagógicas, infraestrutura acessível e a formação adequada dos professores” (Estudante L, 2024).	“Sim, é possível desenvolver uma práxis-pedagógica inclusiva e emancipadora. Por meio de discussões em sala de aula, podemos analisar, incentivar e adotar metodologias diversificadas e personalizadas, levando em conta as necessidades individuais dos alunos” (Estudante M, 2024).

Fonte: Elaboração da autora, 2024.

Todos(os) licenciandos(as) enfatizaram o quanto esse momento formativo possibilitou uma percepção mais ampla sobre os desafios e as possibilidades de uma práxis pedagógica inclusiva e emancipadora para estudantes com deficiência na EJA. Destacaram, ainda, a importância de promover uma educação acolhedora, respeitando a diversidade dos(as) alunos(as) presentes em sala de aula. A seguir, a estudante H também expõe sua opinião.

Quanto essa trilha formativa foi muito massa, é muito completa, muito informativa, muita riqueza, que eu vou assistir essas aulas novamente. Eu fiz as anotações para que eu pesquise mais sobre, porque eu quero estudar um pouco mais sobre a EJA, porque achei muito interessante e quero aprender a ensinar para poder ajudar esses jovens e adultos que não tiveram oportunidade e que agora o momento é deles. Eu gostaria muito e vou conseguir ajudar algumas pessoas em relação a isso, com os meus conhecimentos. Assim, como futuro licenciada, posso sim, com certeza nessa trilha formativa, ela nos informou, nos comunicou, nos mostrou de fato com acontece essa práxis pedagógica, porque quando a gente vai falar, ela tem uma vertente. Quando esses professores falaram, eu tenho alunos de 70, de 80, eu tenho aluno de 87, eu quase vibrei aqui, eu quase pulei, gente como é lindo, como é fantástico saber que tem pessoas nessa idade da vida, dita para o humano, para nós seres humanos o fim da vida, para eles não, é o início da vida e fazer essa junção de inserir esse sujeito e realizar o sonho de aprender a escrever, de aprender a ler, de se libertar nessa altura da vida, nessa altura do campeonato, gente, isso é libertador. Aí, é que a gente tem a certeza de que a liberdade está dentro da educação, que a liberdade é a educação e a educação é o que nos fortalece, que nos direciona, que nos quebra as algemas, todas as algemas que pode existir no indivíduo, no sujeito, dentro de uma sociedade, porque a partir do momento que o sujeito descobre a educação, ele se liberta. Então, uma pessoa viver presa diante de tudo isso aos 87 anos, aos 80 anos, decidi se libertar, tá aí a educação inclusiva, emancipadora, viva, vibrando, pulando, tá aí essa educação emancipadora, tá aí essa práxis pedagógica, tá aí o direito de estudante, do sujeito, o direito do indivíduo na educação. Então, é sim, nós professores, nós licenciandos, nós futuros licenciados podemos, sim, fazer a diferença. Podemos, desenvolver uma práxis pedagógica e fazer a junção de tudo isso e trazer essa realidade viva e demonstrar para os alunos novos, os alunos jovem e adultos que tá ali a liberdade deles, tem a possibilidade de juntar a sabedoria do empírico, toda a bagagem que eles trouxeram na parte empírica e juntar ao científico e fazer isso trabalhar junto, fazer que ele desenvolva, fazer com que eles aprendam a ler, a escrever, aprendam a interpretar, e aprendam a se libertar, porque conhecimento é liberdade e só quem pode nos dar essa liberdade, quem pode nos quebrar essa algema, é a educação (Estudante H, 2024)

A fala da estudante H demonstra uma compreensão sobre como pode ser pensada uma práxis pedagógica na perspectiva inclusiva e emancipadora na educação de jovens, adultos e idosos. Ela relata o quanto a partilha dos(as) professores(as) durante a trilha formativa a fez perceber que é possível conceber a educação como prática de liberdade para os sujeitos na EJA. Destaca também a importância da formação docente para que isso de fato aconteça.

Como já evidenciamos, não é apenas o(a) professor(a) que pode promover mudanças estruturais no fazer pedagógico. No entanto, sabe-se que o corpo docente é o elo principal para que essas mudanças ocorram. Essas transformações serão viáveis quando os currículos dos cursos de licenciatura valorizarem as especificidades da formação de professores(as) para atuar também na EJA, através de componentes curriculares específicos para essa área.

A EJA nos currículos das licenciaturas ainda é tratada como uma modalidade pouco prestigiada na educação básica. Isso se deve tanto à falta de formação dos(as) profissionais para atuarem na escolarização de jovens e adultos quanto ao reconhecimento da necessidade de produções acadêmicas específicas na área. Além disso, há uma carência de investimentos em políticas públicas e de uma abordagem que considere as especificidades dos sujeitos e suas diversidades na EJA. Ventura (2012) argumenta que, para compreender esses aspectos, é importante considerar o lugar 'marginal' ocupado pela EJA no âmbito educacional, resultante do não reconhecimento da EJA como uma área de conhecimento próprio, assim como a ausência de discussões sobre o tema nos diversos cursos de licenciatura.

Contudo, mesmo existindo garantias legais e uma base teórica específica na área da EJA, que abordam a importância da formação de professores para atuarem nela, na prática, a formação sobre as especificidades da EJA ainda é insuficiente na formação docente inicial. Em relação a essa reflexão, Ventura (2012) esclarece que existe uma relação direta entre a ausência de discussões sobre as especificidades da EJA nos cursos de licenciatura e o despreparo dos(as) docentes para atuar com esses sujeitos na educação básica.

Segundo a referida autora, isso reflete como os cursos de licenciatura (não) abordam o fazer pedagógico na EJA, ou como a maioria dos(as) professores(as) reproduzem os moldes de escolarização para crianças e adolescentes na EJA. Esse fenômeno é fruto de uma falta de qualificação adequada, resultando em uma escolarização com caráter de suplência, aligeirada e amadora. É necessário superar essa lógica, e, para isso, a formação docente crítica e reflexiva é um dos caminhos possíveis (Arroyo, 2008; 2017; Ventura, 2012).

Diante do exposto, questionamos aos(às) licenciandos(as) se se sentiam preparados(as) para atuar com a EJA e a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, após a vivência na Trilha Formativa. Os(as) licenciandos(as) A, C e D relataram que não, pois acreditam que seriam necessários mais momentos formativos, semelhantes ao que foi proporcionado na trilha, além da inserção de disciplinas que abordassem a intersecção dessas duas modalidades.

Essa pergunta aí já foi até falada na disciplina de Educação Inclusiva e ela é bastante subjetiva, e a gente está em constante aprendizado. Então, por mais experiência que a gente tenha, que a gente adquira enquanto estiver atuando, participando dessas trilhas formativas, a gente tem uma base bastante sólida para estar atuando na sala de aula com os estudantes, preparado já é outra

questão, porque sempre pode aparecer algo novo. Eu acredito que tudo que a gente vai acumulando, vai se tornar uma base bastante sólida, para a gente ter bagagem para saber como está lidando com determinada situação, mas é algo novo, sabe, cada situação, cada indivíduo é diferente, cada um tem o seu prospectivo. Particularmente, eu penso assim, preparado para dizer, ah!! tem um aluno ali com determinado deficiência na EJA, eu estou preparado para assumir aquela sala de aula, não é tão simples assim, porque dentro da sala de aula você vai encontrar aquele indivíduo, que pode ter mais de um indivíduo com deficiência e ainda tem aqueles que são considerados, vamos dizer assim, “comum” que não tenha nenhuma necessidade específica (Estudante A, 2024).

O posicionamento do estudante A é assertivo diante dos desafios da atuação de um(a) professor(a) em sala de aula. Ter essa visão é relevante, pois acrescenta que, tanto na EJA quanto na Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, é necessário mais do que o que está posto na formação dos cursos de licenciatura. Esse olhar do licenciando é fundamental para tecermos críticas à formulação dos currículos, que ainda se mostram engessados. Outro ponto importante foi quando ele destacou a diversidade presente na sala de aula. Como mencionamos, cada pessoa é única, não é porque alguém tem uma deficiência que existirá um único método para abordá-la. Essa perspectiva de uma prática pedagógica como um ‘tratamento’, com uma receita pronta de como lidar com estudantes com deficiência, reflete uma visão da deficiência ainda centrada no modelo médico.

Vygotsky (2021) apresentava críticas importantes sobre como a escola falhava na abordagem da deficiência, definindo o educando exclusivamente por sua condição, criando um mundo isolado e fechado, sem promover a socialização do sujeito. Ou seja, em vez de a escola desenvolver hábitos de superação dessas limitações, ela contribuía para o isolamento entre o indivíduo ‘especial’ e o ‘comum’. Quando abordamos a deficiência a partir da teoria social, não estamos desconsiderando o sujeito com a lesão, mas compreendendo que são os aspectos sociais, advindos das barreiras, que definem a deficiência (Diniz, 2012; Vygotsky, 2021).

Nessa perspectiva, o que o estudante A expõe nos leva a fazer esses questionamentos, pois estar preparado envolve mais do que a formação acadêmica; envolve compreender a necessidade da indissociabilidade entre teoria e prática. Para que isso aconteça, é fundamental adotar a visão de que cada sujeito é histórico e cultural, e que os aspectos sociais contribuem significativamente para a aprendizagem e o desenvolvimento (Vygotsky, 2021).

Assim, o estudante D também concorda com o posicionamento do estudante A quanto à preparação necessária para atuar em uma sala de EJA com estudantes com deficiência.

“Eu acho que o que colega falou foi bem certo na fala dele, porque assim a gente falar que vai sair preparado, seria muita prepotência, passar por uma formação dessa e a partir dela, hoje agora eu estou preparado, me dê aí duas turmas de EJA, que eu vou conseguir lidar. Não, não! é muita prepotência da gente mesmo falar isso né, mas como você acabou falando né, essa trilha não foi para formar a gente para deixar preparado, mas para a gente começar a abrir os olhos e começar a pensar criticamente sobre como vai ser uma situação a partir desse olhar né. A partir desse olhar mais inclusivo, esse olhar mais simpático com relação aos estudantes da EJA e aos estudantes da EJA que tem alguma deficiência, eu acho que a questão é mais é essa” (Estudante D).

O que podemos destacar em relação ao que o estudante D expõe é exatamente isso: a trilha formativa teve a função de instigá-los a compreender e reconhecer a necessidade de abordar a EJA na formação deles(as), uma formação que deve dialogar com a diversidade de sujeitos presentes na sala de aula. O intuito foi possibilitar a eles(as) uma percepção da educação inclusiva como um direito, com ética, compromisso e respeito às diferenças.

Da mesma forma, a estudante C também destaca os desafios em sua formação e, apesar da intervenção, reconhece que ainda existem lacunas para se sentir completamente preparada para atuar.

Se eu me sinto preparada para atuar né nessas duas modalidades, tanto EJA quanto educação especial estão previstas na LDB. Eu não me sentiria no momento ainda tão preparada, pelo fato de achar que ainda necessitaria né, de uma formação, pelo menos uma formação a mais, voltada para essas duas tanto a EJA quanto a educação especial, como no caso as disciplinas. Depois da trilha, que nós participamos, as vivências que nós tivemos, as experiências que a gente pode escutar, mas ainda assim, eu não me sentiria totalmente preparada para atuar na EJA nem na Educação especial. Acho que ainda faltaria uma formação a mais da parte do nosso curso, não sei se posso falar isso aqui, é uma certa crítica que a gente até comenta entre nós, alunos, como os colegas já comentaram, a questão da desvalorização do nosso curso e quando o nosso curso é desvalorizado pelos alunos. Então, a gente tem que pensar também que ele não é tanto valorizado, eu acredito que até dentro do próprio *Campus*, o curso superior de Licenciatura em Ciências Agrárias, meu ponto de vista. Infelizmente, não é tão valorizado e quando o curso ele não é tão valorizado dentro da própria instituição por parte de alguns professores que atuam, fazem parte do corpo docente, acaba tendo muitas lacunas né. Que precisam ser preenchidas e uma dessas lacunas é a desvalorização dessas modalidades, como é a EJA e a educação especial. Poderíamos cobrar mais, já que estamos formando para sermos futuros professores, estamos no curso de licenciatura. Como eu já comentei, quando

a gente chega na sala de aula, nós vamos nos deparar com muitos perfis, muitas turmas diferentes, muitos alunos, realidades diferentes. Então, no meu ponto de vista, eu não me sentiria totalmente preparado justamente por não ter tido ainda uma certa vivência né, nem no estágio e também dentro do curso. Estou no momento na disciplina de EJA, mas ainda não me sentiria totalmente preparada (Estudante C, 2024).

Em relação à estudante C, podemos inferir alguns elementos essenciais para uma análise crítica e reflexiva sobre a condução da EJA e da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva em sua formação. A estudante evidencia que, mesmo com a participação na trilha formativa, seriam necessários mais processos formativos como esse durante o curso, como a inserção da disciplina de EJA como obrigatória no curso de LCA. Outro ponto discutido por ela é a desvalorização das disciplinas pedagógicas pelos colegas e pelo corpo docente. Ela destaca justamente o quanto não há uma valorização adequada da constituição da identidade docente.

Corroborando com os questionamentos da Estudante C, Dantas (2012) argumenta que é preciso conceber a formação docente como um processo contextualizado, que se constrói nas trajetórias de escolarização, nas vivências e nas trocas de experiências, como fontes de constante aprendizagem, transformação e construção da identidade e subjetividade na formação docente. A autora destaca que, para que essa afirmação se concretize, é necessário superar o conceito de formação baseado apenas nas dimensões técnicas, com uma visão de transferência de conhecimentos, que acabam desqualificando a própria docência.

Para Dantas (2012) e Ventura (2012), a EJA sempre ocupou um lugar de 'marginalização' na história do país, devido ao seu caráter de suplência, como uma educação compensatória e assistencialista, com campanhas e programas de alfabetização. Da mesma forma, a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva também foi tratada sob esse viés, especialmente quando se trata de estudantes com deficiência na EJA. Na fala da estudante C, ela aponta que ambas as modalidades estão asseguradas pela LDB, mas que ainda há uma ausência de formação docente inicial específica, seja pela falta de disciplinas no currículo ou pela escassez de experiências práticas no ambiente de estágio.

Outro ponto destacado por Dantas (2012) e Ventura (2012), relacionado a esses questionamentos, é o prestígio limitado que as universidades oferecem à EJA nos cursos de licenciatura, bem como a insuficiência de pesquisas e produções

acadêmicas que contemplem questões diretamente ligadas a essa modalidade e à formação docente. Ademais, afirmamos que essa falta de produções acadêmicas ainda é insuficiente quando se aborda a interface entre a EJA e a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, na formação docente inicial.

Assim, o que podemos relacionar com base nas autoras mencionadas acima é que, ao longo desta pesquisa, a ausência de discussão sobre essa temática no curso de LCA, bem como a falta de compreensão do perfil dos alunos(as) que se inserem na área das Ciências Agrárias, contribui para o desinteresse dos(as) licenciandos(as) pelo campo de estágio na EJA. Podemos acrescentar que a Trilha Formativa proporcionou o reconhecimento da EJA como parte integrante da constituição identitária do curso de LCA.

Nessa perspectiva, o momento de escuta e análise das narrativas dos(as) licenciandos(as) possibilitou-nos compreender e (re)afirmar a necessidade de uma reformulação no PPC do curso, que contemple a valorização e constituição da identidade do ser/fazer docente. Além disso, é fundamental dialogar com os(as) licenciandos(as) sobre uma perspectiva de formação docente imbuída numa práxis-pedagógica inclusiva e emancipadora, em que a teoria se confunda com a prática, como preconiza Paulo Freire (1996; 2020; 2022).

Assim, no quadro 20, a seguir apresentamos a explanação dos(as) licenciandos(as) quanto à contribuição e relevância da trilha formativa para a formação acadêmica deles(as), bem como as sugestões que eles(as) acrescentariam para outros momentos formativos. Organizamos o quadro em duas colunas: na primeira, está a fala integral dos(as) licenciandos(as) em relação a esse questionamento; na segunda coluna, evidenciamos parte das falas deles(as) quanto à contribuição e sugestões, para que seja possível realizar uma avaliação e autoavaliação da nossa intervenção.

Quadro 20 - Percepções dos Licenciandos(as) sobre a Trilha Formativa: Contribuições e Sugestões

Qual a relevância e contribuição dessa intervenção da trilha formativa para sua formação acadêmica? O que você acrescentaria para uma próxima atividade como essa?	Contribuições e Sugestões
“Sobre esse questionamento, eu acho que as abordagens e os relatos foram perfeitos. Eu acho que conseguiu abordar tudo assim que a gente precisava ter de conhecimento prévio. Agora, eu acho que faltou o sujeito da EJA né, eu o acrescentaria na próxima formação, porque teve muitos relatos de professores, os relatos dos estudantes que já estagiaram em EJA, tiveram essa oportunidade. A gente falou o tempo todo de como é ser aluno de EJA, então eu acho que faltou o relato do aluno de EJA” (Estudante E, 2024).	“As abordagens e os relatos foram perfeitos... conhecimento prévio.” “Então, eu acho que faltou o relato do aluno de EJA.”
“A Trilha Formativa me trouxe inúmeras contribuições para minha formação acadêmica, além de não ser totalmente leiga em relação a essa modalidade de educação da EJA, como também me ensinou a ter um olhar diferenciado, a partilha de saberes, e acima independentemente de qualquer coisa ou quem seja o ‘Respeito’...” (Estudante F, 2024).	“me ensinou a ter um olhar diferenciado, a partilha de saberes...”
“A trilha formativa foi relevante para minha formação acadêmica, pois ampliou minha compreensão sobre a educação inclusiva, especialmente na EJA, e reforçou a importância de práticas pedagógicas que atendam à diversidade de alunos, incluindo aqueles com deficiência. Para uma próxima atividade, eu sugeriria a inclusão de mais momentos práticos e interativos, como estudos de caso e oficinas de adaptação de materiais, para aprofundar ainda mais o aprendizado e a aplicabilidade das estratégias discutidas” (Estudante I, 2024).	“Ampliou minha compreensão sobre a educação inclusiva, especialmente na EJA...práticas pedagógicas que atendam à diversidade de alunos, incluindo aqueles com deficiência.” “Eu sugeriria a inclusão de mais momentos práticos e interativos / estudos de caso/ oficinas...”
“Essa intervenção me ajudou a compreender diversos lados da educação para jovens e adultos e educação inclusiva. Me ajudou a ter um novo olhar para este público que precisa de atenção, respeito e cuidado. Para uma próxima atividade, incluiria a participação de estudantes de EJA, com um olhar de quem está do outro lado, de como enfrenta os preconceitos e desafios” (Estudante J, 2024).	“Me ajudou a compreender diversos lados da educação para jovens e adultos e educação inclusiva...” “Incluiria a participação de estudantes de EJA... de como enfrenta os preconceitos e desafios.”
“Essa trilha se mostrou como uma experiência muito enriquecedora, pois conseguiu trazer diversas pessoas que trabalham de formas diferentes dentro do campo da EJA, isso mostra aos licenciandos a diversidade dessa modalidade. Como sugestão nas próximas trilhas que virão, fazer presencial acho que deixaria a trilha ainda mais rica, e trazer os sujeitos da EJA para dentro das discussões também. Além é claro de diversificar os espaços não formais, como associações cooperativas e sindicatos” (Estudante K, 2024).	“uma experiência muito enriquecedora, diversas pessoas que trabalham de formas diferentes dentro do campo da EJA...” “fazer presencial... e trazer os sujeitos da EJA para dentro das discussões...e diversificar os espaços não formais, como associações cooperativas e sindicatos.”

“A trilha formativa ampliou minha compreensão sobre a educação inclusiva e a educação de jovens e adultos (EJA). Eu acrescentaria a participação de estudantes da EJA” (Estudante L, 2024).	“Ampliou minha compreensão sobre a educação inclusiva e a EJA.” “Acrescentaria a participação de estudantes da EJA.”
“A trilha foi fundamental para ampliar minha visão sobre inclusão. Para futuras atividades, sugiro incluir mais estudos de caso e experiências práticas que nos conectem ainda mais à realidade da EJA” (Estudante M, 2024).	“Ampliou minha visão sobre inclusão.” “Sugiro incluir mais estudos de caso e experiências práticas...”

Fonte: Elaboração da autora, 2024.

Face a tais considerações, todos(as) os(as) licenciandos(as) destacaram que a Trilha Formativa proporcionou uma ampliação do olhar deles(as) acerca da perspectiva da educação inclusiva na EJA. Essa intervenção contribuiu significativamente para que desenvolvessem uma percepção diferenciada quanto à inclusão de estudantes com deficiência na EJA. Quanto às sugestões para futuros momentos formativos, os(as) licenciandos(as) ressaltaram o desejo por intervenções presenciais, com maior foco em atividades práticas, como oficinas ou estudos de caso. Além disso, a maioria sugeriu a inclusão de relatos e contribuições diretas dos próprios estudantes da EJA. Essa escuta foi considerada essencial para compreender, de forma mais profunda, os desafios, possibilidades e experiências que esses(as) educandos(as) enfrentam em sua trajetória acadêmica.

Assim, afirmamos que, embora tenhamos estruturado essa trilha formativa com base na fase inicial da pesquisa, ainda ficaram lacunas a serem abordadas. Essa ausência se justifica pela necessidade de um tempo maior de intervenção e pela falta de uma inserção mais direta, tanto da pesquisadora quanto dos(as) licenciandos(as), nas salas de aula da EJA. Dessa forma, acreditamos que essa pesquisa não se encerra com a conclusão do mestrado. Pretendemos dar continuidade a esse trabalho por meio do desenvolvimento de um projeto de extensão no curso, que dialogue ativamente com a comunidade acadêmica, professores(as) e estudantes da EJA. A necessidade desse desdobramento é evidenciada pelas falas dos(as) licenciandos(as), que reforçam a importância de ampliar e aprofundar essa discussão em momentos formativos futuros.

Enfim, com base em tudo que foi apresentado ao longo desta pesquisa — incluindo as percepções dos(as) licenciandos(as) e as análises feitas pela pesquisadora sobre os aspectos da formação docente no curso de LCA, a EJA e a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva — fica evidente a necessidade de discutir, no processo de reformulação do PPC do curso, a inserção obrigatória de componentes curriculares voltados para a EJA e a Educação Inclusiva. Além disso, é fundamental proporcionar aos(às) licenciandos(as) o reconhecimento e a valorização da EJA, evidenciando a relevância da EJA para área de Ciências Agrárias. De maneira que seja um resgate histórico, cultural e social que contribua para a constituição identitária do curso, assegurando que esteja em harmonia com os componentes pedagógicos e as áreas específicas de formação.

Diante do exposto, questionamos aos(às) licenciandos(as) sobre suas percepções quanto à inclusão da EJA como componente curricular obrigatório no curso. A estudante H, ao ser provocada por esse questionamento, compartilhou sua visão, destacando a relevância dessa inserção e o quanto acredita que a EJA, enquanto disciplina obrigatória, contribuirá para ampliar o reconhecimento da relação entre a EJA e o curso, bem como ser um campus propício de atuação profissional.

Eu acho que, como a gente vem conversando corredores, já comentei com alguns colegas e amigos, que essa disciplina teria que ser obrigatória no nosso PPC do curso, porque nós estamos fazendo o curso de licenciatura em ciências agrárias. O nosso público maior, que eu vejo assim, não, vamos botar assim 50/ 50, nós podemos fazer um concurso e passar para o IF Baiano da vida, e ir dar essas aulas aos alunos do curso técnico de agropecuária, do curso técnico de zootecnia, perfeito. Mas quando a gente passa, vai dar um suporte técnico, arruma emprego pela prefeitura ou alguma empresa que presta serviços de assistências técnica e extensão rural , a gente vai ter que se adaptar e se enquadrar na linguagem direcionada a esse público, aí nós chegamos lá e vamos nos deparar com pessoas jovens, com pessoas adultas e idosos que não tiveram uma oportunidade de estar na escola, de ir para escola, de ter uma escolaridade mais avançada, pouco sabe ler, pouco sabe escrever, só sabe o seu conhecimento empírico e que foi perpassando de pai para filho, vive aquele cotidiano, aquela rotina dele normal. Aí como a gente não tem essa disciplina no nosso PPC, como abordar determinados temas? Determinados assuntos com esse público? porque daí a gente ter a sorte de passar no concurso federal para dar aula para esses cursos técnicos dentro de uma instituição que veem alguns com uma bagagem rica, mas quando a gente não passa para esses concursos, a gente tem que se enquadrar em determinadas vagas que abrangem o nosso curso, que eles vão nos acolher para que nós possamos ganhar o nosso dinheiro e dar continuidade a nossa vida financeira. Então, por isso que eu acho primordial e necessário a EJA fazer parte do PPC curso de Licenciatura em Ciências Agrárias, porque o nosso público-alvo, o nosso público chave é o homem do campo. Vamos ter também a escola da educação do campo, nós vamos nos deparar com pessoas com o mesmo público que eu já falei recentemente, então como fazer parte dessa educação no campo, se eu não

tenho essa bagagem, se eu não tive esse ensinamento, se eu não tive um semestre direcionado a esse tema, esse assunto, como abordar e acolher esse público. Então, assim, se é um curso de Licenciatura em Ciências Agrárias, a gente tem que ir para o campo, a gente vive para educação do campo, a gente tem que abordar o campo, não só os jovens, como jovens e adultos, a EJA é necessária estar fixa e fazer parte do PPC do curso de LCA (Estudante H, 2024).

Fica evidente, com a análise da fala da estudante H, a importância de incluir um componente obrigatório específico sobre a EJA no curso. Embora transversalmente a EJA já seja abordada no currículo pedagógico do curso de LCA é insuficiente, mesmo de forma diluída em disciplinas como PPP ou nos estágios, quando os(as) licenciandos(as) optam por estágios na EJA. Essa insuficiência reflete na formação dos(as) estudantes, especialmente diante dos desafios relacionados à profissionalização e às expectativas de trabalho após a conclusão do curso.

A estudante H traz à tona um ponto fundamental: o perfil do curso de LCA está intrinsecamente ligado à realidade do homem do campo e à educação do campo. Ela argumenta que o(a) licenciado(a) terá um campo de atuação que abrange tanto os espaços formais quanto os não formais da educação. No entanto, a ausência de uma abordagem mais específica sobre a EJA no currículo compromete a formação, pois não dialoga plenamente com as demandas e especificidades do curso. Isso reforça a necessidade reformulação do PPC para garantir uma formação docente que seja mais contextualizada as perspectivas formativas e profissionais do curso.

Então, interligando esse posicionamento com as falas dos(as) licenciandos(as), é notável que precisamos proporcioná-los uma formação docente que mais condiz com o espaço de atuação profissional deles(as). Diante dos resultados desta pesquisa, ficou evidente que o currículo pedagógico do curso ainda apresenta significativa lacunas quanto ao processo formativo dos(as) licenciandos(as).

Imbernón (2000) enfatiza que o currículo para a formação docente deve estar profundamente conectado com a realidade prática da sala de aula, oferecendo uma formação que permita ao(à) futuro(a) licenciado(a) enfrentar e compreender os desafios e possibilidades do ambiente educacional. Silva e Costa (2016), por sua vez, reforçam a indissociabilidade do currículo em relação aos direitos humanos e às políticas públicas, evidenciando que ele deve ser concebido como um instrumento poderoso para a construção das identidades dos sujeitos.

Dessa forma, ao interligar essas perspectivas com as falas dos(as) licenciandos(as), torna-se evidente a necessidade de oferecer uma formação docente que condiz aos espaços de atuação profissional deles(as). Os resultados desta pesquisa confirmam que o currículo pedagógico do curso de LCA ainda apresenta lacunas significativas, especialmente no que tange à preparação dos(as) licenciandos(as) para trabalhar com as especificidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Portanto, é essencial reestruturar o currículo de forma que contemple de maneira mais efetiva as demandas práticas e teóricas que o campo de atuação profissional exige, garantindo uma formação que dialogue com a realidade educacional.

Dessa maneira, assim como a estudante H, outros(as) licenciandos(as) concordam quanto à relevância da inserção da EJA como disciplina obrigatória no curso de LCA. Assim, organizamos no quadro 21 abaixo as reflexões apresentadas pelos(as) estudantes I, K, L e M sobre esse questionamento.

Quadro 21 - Reflexão dos(as) Licenciandos(as)

Estudante	Reflexão sobre a inserção da EJA como disciplina obrigatória no curso
I	“A oferta da disciplina sobre EJA como tópicos especiais é importante, mas sua inclusão permanente no curso seria ainda mais relevante, considerando o papel crucial da EJA na formação.”
K	“Acho extremamente necessário trazer essa disciplina como obrigatória dentro do curso, pois essa se aproxima bastante da temática do curso, pois nossa atuação profissional também é para esse público, dentro de cursos profissionais dentro do PROEJA, e também para o homem do campo que é o maior público dessa modalidade”.
L	“Sim, ter uma disciplina dedicada à Educação de Jovens e Adultos (EJA) no curso de Licenciatura em Ciências Agrárias é extremamente valioso e levar questionamento para a reformulação do PPC com uma proposta bem estruturada e apoiada por dados e feedback pode ajudar a integrar essa importante área de conhecimento no currículo do curso”.
M	“ Após a trilha, percebemos a necessidade de inclusão na grade curricular de uma nova disciplina obrigatória sobre EJA , porque é essencial para nossa formação. Isso deve ser levado à reformulação do PPC por meio de propostas de grupos de estudantes, com a discussão que evidenciem a importância da EJA e da educação inclusiva na formação docente de Licenciatura em Ciências Agrárias”.

Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2024.

Assim, é notável que os(as) licenciandos(as), a partir da trilha formativa, refletiram e compreenderam a importância de inserir, no curso, um componente

curricular específico sobre a EJA. Essa constatação evidencia que nossa pesquisa alcançou resultados satisfatórios, especialmente ao fomentar nos(as) licenciandos(as) a reivindicação por uma disciplina obrigatória voltada à EJA e ao despertar neles(as) o interesse em estagiar na EJA. Ademais, a intervenção proporcionou aos(as) licenciandos(as) uma percepção mais empática, ética e humanizadora acerca da Educação Inclusiva, especialmente no atendimento a estudantes com deficiência na EJA.

Neste capítulo, foi fundamental abordar a percepção dos(as) licenciandos(as) em Ciências Agrárias em relação aos(as) estudantes com deficiência na EJA. A partir do método de análise microgenética, sustentado pela abordagem histórico-cultural, foi possível realizar uma análise minuciosa dos detalhes que emergiram ao longo da pesquisa. Esses detalhes foram sendo constituídos desde a fase inicial, com o envolvimento da pesquisadora nos momentos de observação e parceria com os(as) licenciandos(as), passando pela intervenção realizada por meio da Trilha Formativa, até a etapa final de avaliação, que ocorreu através roda de conversa com os(as) participantes. Desse modo, já enfatizamos que a Trilha Formativa não foi apenas o produto educacional desta pesquisa, mas também um elemento de análise.

5.2.2 Trilha Formativa: Produto Educacional

O produto educacional desta pesquisa é a Trilha Formativa intitulada “Trilha Formativa: Diálogos e Perspectivas sobre Estudantes com Deficiência na Educação de Jovens e Adultos (EJA)”. O objetivo norteador foi dialogar sobre as possibilidades, desafios e impactos na formação de estudantes com deficiência na EJA, bem como trilhar uma práxis pedagógica para uma perspectiva de educação inclusiva e emancipadora. Na seção anterior, foi apresentada a elaboração e organização desse momento formativo. A formação foi realizada no formato *on-line*, com quatro encontros síncronos. Todos os encontros foram gravados e serão divulgados com o objetivo de possibilitar o acesso ao conteúdo por parte de estudantes de licenciaturas, professores(as) e demais profissionais da educação.

Além disso, a maioria das pessoas que participaram desses encontros formativos solicitou que os materiais utilizados, referentes aos eixos temáticos, fossem

compartilhados. Por isso, decidimos organizar a Trilha Formativa no *Padlet*²⁶ do grupo de pesquisa Programa em Educação Inclusiva (PROGEI), como o segundo produto educacional deste mestrado. Essa iniciativa tem como objetivo possibilitar o acesso de outros licenciandos(as), professores(as) e demais profissionais da educação, para que possam realizar a formação. Essa trilha formativa contará com os seguintes elementos: objetivos da formação; a importância da temática; orientações sobre a participação; material para leitura; vídeos dos encontros da primeira trilha formativa; formulários para o desenvolvimento de atividades relacionadas a cada etapa da trilha.

Os(as) participantes receberão certificados com carga horária de 20 horas ao final, emitidos pelo grupo de pesquisa PROGEI. A previsão é que essa Trilha Formativa seja oferecida a partir de março de 2025, com duração de três meses e certificação. O intuito é que mais profissionais da educação despertem um olhar crítico e compreendam a relevância social de discutir a interface entre a EJA e a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

²⁶ Link para acessar o padlet da segunda Trilha Formativa: <https://padlet.com/progei2023/padlet-de-ros-gela-ykd2vius664b3z40>.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção, apresenta as considerações da pesquisa intitulada “A Percepção dos(as) licenciandos(as) em Ciências Agrárias sobre estudantes com deficiência na Educação de Jovens e Adultos” após os achados analisados e discutidos neste percurso da investigação. A pesquisa se justifica pela relevância acadêmica, social e pessoal de abordar a interface entre a Educação de Jovens e Adultos EJA e a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, no contexto da formação docente inicial.

Na perspectiva acadêmica tornou-se relevante pela necessidade de discutir essa temática no curso de Licenciatura em Ciências Agrárias (LCA) do IF Baiano, *campus* Senhor do Bonfim. Trazer essa discussão para o referido curso foi precursor na construção da identidade formativa dos(as) licenciandos(as), considerando que o perfil dos estudantes da EJA é o que mais se aproxima da área das Ciências Agrárias. Isto porque, ao longo da pesquisa, evidenciou-se que, para o referido curso, não havia sido oferecida nenhuma formação que abordasse a interface entre ambas as modalidades. Além disso, a pesquisa destacou a diversidade e as especificidades dos sujeitos que compõem a EJA, incluindo, nessa diversidade, as pessoas com deficiência.

A perspectiva social manifestou-se na relação de partilhas de saberes e na construção de possibilidades para uma formação docente fundamentada em uma práxis pedagógica crítica, inclusiva e emancipadora. Acreditamos que a formação docente é um dos caminhos essenciais para alcançar uma educação de qualidade, impactando diretamente no tipo de profissional que estamos formando para atuar na educação pública, gratuita e inclusiva.

Por fim, a relevância pessoal proporcionou à pesquisadora a motivação para continuar explorando essa área de investigação, além de favorecer uma maior aproximação com os(as) licenciandos(as) do curso LCA. Esses(as) estudantes desempenharam um papel colaborativo e ativo, contribuindo de forma significativa para a concretização desta pesquisa e para os resultados apresentados nesta dissertação.

Nesse sentido, partimos do pressuposto de que abordar a intersecção entre a EJA e a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva ainda se configura como um cenário marcado pela invisibilidade e pela escassez de políticas públicas e recursos

destinados, especialmente, a jovens e adultos com deficiência. Historicamente, as pessoas com deficiência não tiveram acesso a oportunidades educacionais, e a garantia desse direito é uma conquista relativamente recente. Essa evolução, como evidenciado nos marcos históricos apresentados em nossa fundamentação, foi impulsionada por políticas de inclusão no ensino regular, as quais ainda apresentam falhas em sua implementação. Além disso, os dados estatísticos revelam que as pessoas com deficiência ainda constituem uma minoria nos níveis mais elevados da educação, sendo que essa taxa de escolarização é ainda mais baixa entre jovens e adultos.

Compreendemos que, além de todos esses desafios, há também uma questão crucial que recai sobre a formação docente: a ausência de discussões e de componentes curriculares voltados para a EJA nos cursos de licenciatura. Esse cenário se torna ainda mais desafiador quando envolve a temática de jovens e adultos com deficiência.

Diante dessas considerações, esta pesquisa buscou responder à seguinte questão: como os(as) estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Agrárias, do IF Baiano, *campus* Senhor do Bonfim (BA), percebem os(as) discentes com deficiência na Educação de Jovens e Adultos (EJA)?

Para nós, o termo ‘perceber’ foi utilizado no sentido de possibilitar ao(à) licenciando(a) reconhecer a presença de pessoas com deficiência na EJA e aprender a conviver com a diversidade em sala de aula. Dessa forma, buscamos contribuir para a formação docente desses(as) futuros(as) professores(as). Assim, concluímos que, inicialmente, os(as) licenciandos(as) possuíam uma percepção superficial sobre a presença de estudantes com deficiência na EJA. Essa visão limitada justificava-se pela ausência de discussões e abordagens específicas sobre a EJA no currículo do curso, além do fato de essa modalidade não ser frequentemente escolhida para os estágios pela maioria dos(as) estudantes.

No entanto, ao longo da pesquisa, essa percepção foi se transformando. O desenvolvimento da intervenção, por meio da trilha formativa, possibilitou aos(as) estudantes participantes da pesquisa reconhecerem a importância da EJA tanto para sua formação acadêmica quanto para sua atuação profissional. A EJA passou a ser vista como um espaço fundamental de produção de conhecimento e como um campo significativo de trabalho.

Para alcançar essa constatação, estabeleceu-se como objetivo geral compreender a percepção do(a) licenciando(a) em Ciências Agrárias em relação ao discente com deficiência na EJA, com vistas à criação de uma trilha formativa para estudantes de licenciatura.

Com base no percurso realizado, podemos afirmar que esse objetivo geral foi atingido. Para atingi-lo, delineamos quatro objetivos específicos, que foram: (1) identificar estudos sobre a interface entre a EJA e a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, voltada para o contexto da formação docente; (2) apontar os desafios enfrentados pelo(a) licenciando(a) em Ciências Agrárias na práxis docente com os sujeitos da EJA com deficiência; (3) analisar a percepção do(a) licenciando(a) em Ciências Agrárias sobre os estudantes com deficiência na EJA; e (4) organizar o produto educacional *Trilha Formativa* para estudantes de licenciatura.

O primeiro objetivo foi alcançado no terceiro e no quarto capítulos, no quais apresentamos um levantamento teórico que embasou nossa pesquisa. Esse levantamento incluiu a contextualização histórica, política e social da EJA e da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, o panorama atual de ambas as modalidades e suas intersecções, além do estado do conhecimento sobre o tema. Constatamos que ainda são poucas as produções acadêmicas que abordam tais discussões e, mais especificamente, não encontramos pesquisas que tratem da interface entre a EJA e a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no contexto da formação docente inicial, o que torna nossa pesquisa relevante e necessária nessa área.

Além disso, apresentamos uma discussão sobre formação docente e práxis pedagógica para uma educação inclusiva, embasada na concepção freiriana e inspirada na abordagem histórico-cultural de Vygotsky (1991;2021). Essa fundamentação teórica contribuiu para o desenvolvimento da Trilha Formativa e para a análise e discussão dos resultados da pesquisa.

O segundo objetivo foi parcialmente alcançado na fase inicial da pesquisa, por meio do envolvimento da pesquisadora nos momentos de observação e diálogo com os(as) licenciandos(as), e totalmente atingido com a realização da intervenção e a devolutiva fornecida pelos(as) estudantes após a Trilha Formativa. Para eles(as), os desafios se manifestavam especialmente durante os estágios supervisionados, com destaque para o Estágio Supervisionado II, no qual realizam observação e regência.

Os principais desafios enfrentados na práxis docente com estudantes com deficiência incluíam questões como planejamento, organização e desenvolvimento das aulas, identificação de suportes pedagógicos disponíveis na escola para auxiliá-los e a sensação de despreparo para lidar com tais situações, o que gerava certo desconforto diante dessas dificuldades.

Destacamos que, embora a intervenção tenha contribuído expressivamente, ela ainda é insuficiente para solucionar todas as lacunas formativas evidenciadas nesta pesquisa. Por isso, defendemos a necessidade de uma reformulação curricular no curso, que contemple a inserção da EJA como componente obrigatório, bem como o incentivo à realização de mais pesquisas e projetos de extensão voltados para essa área.

O terceiro objetivo foi alcançado desde a fase inicial até os desdobramentos da pesquisa, sendo apresentado no quinto capítulo por meio da análise e discussão dos resultados. A partir das narrativas dos(as) licenciandos(as), foi possível construir essa análise, considerando as respostas aos questionamentos provocados pela pesquisa, as inferências e a análise da pesquisadora, além da base teórico-metodológica que sustenta o estudo.

Podemos confirmar que, inicialmente, a percepção dos(as) licenciandos(as) em relação aos estudantes com deficiência na EJA era superficial. Contudo, com a realização da Trilha Formativa, esse olhar foi ampliado e modificado, aproximando os(as) licenciandos(as) da EJA e despertando neles(as) o interesse para a atuação nessa modalidade. Além disso, possibilitou a compreensão dos desafios e das possibilidades para trabalhar com jovens e adultos com deficiência.

O quarto objetivo foi alcançado através do desenvolvimento da Trilha Formativa, que resultou no produto educacional deste mestrado. “Trilha Formativa: Diálogos e Perspectivas sobre Estudantes com Deficiência na Educação de Jovens e Adultos (EJA)”. Além de ser o produto educacional, a trilha também foi um elemento de análise da nossa pesquisa, pois sua construção se deu a partir dos primeiros achados da investigação, através da aplicação de um questionário. O questionário foi respondido por vinte e cinco licenciandos(as) de LCA, e a partir das respostas, realizamos uma análise crítica para identificar a percepção deles(as) em relação aos estudantes com deficiência na EJA. Com base nessas primeiras identificações, organizamos como seria desenvolvida a nossa intervenção, definindo os eixos

temáticos que seriam fundamentais para a abordagem e os objetivos a serem alcançados com essa formação.

Os eixos temáticos abordados foram os seguintes: (1) Marcos Históricos e Legais da EJA e Educação Especial na Perspectiva Inclusiva; (2) A função social da gestão e coordenação escolar: Como acontece o acesso e a permanência das Pessoas com Deficiência Na EJA; (3) Estudantes com deficiência na EJA e a intersecção com o ensino profissionalizante, a educação em prisões, a educação do campo e os espaços não formais; (4) A formação docente e a práxis-pedagógica para uma proposta curricular inclusiva.

A trilha formativa consistiu em quatro encontros, com carga horária de 4 horas cada, totalizando 16 horas. Cada encontro foi dedicado a um dos eixos temáticos. A formação ocorreu de maneira *on-line* (síncrona) e contou com a participação de colegas que atuam na EJA para compartilhar suas experiências. Embora direcionada aos(as) licenciandos(as) de Ciências Agrárias, a formação foi aberta à comunidade externa, incluindo outros cursos de licenciatura e profissionais da educação.

O retorno avaliativo dessa intervenção foi satisfatório, pois mobilizou e impactou tanto os(as) estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Agrárias quanto a comunidade externa. Com base nos objetivos alcançados, decidimos desenvolver, a partir dessa trilha formativa, um segundo produto educacional: uma nova trilha formativa *on-line* (no formato assíncrono), organizada no *Padlet*, com o objetivo de disponibilizá-la para mais cursos de licenciatura. Essa iniciativa visa contribuir para que mais pessoas sejam formadas nesse tema.

Essa trilha formativa contará com os seguintes elementos: objetivos da formação; a importância da temática; orientações sobre a participação; material para leitura; vídeos dos encontros da primeira trilha formativa; formulários para o desenvolvimento de atividades relacionadas a cada etapa da trilha. Os(as) participantes receberão certificados com carga horária de 20 horas ao final, emitidos pelo grupo de pesquisa PROGEI. A proposta é que a segunda trilha formativa seja oferecida a partir de março de 2025, com duração de três meses, com o intuito de atingir o maior número possível de participantes.

Diante das considerações feitas, o caminho metodológico adotado foi essencial para atingirmos os objetivos da pesquisa e alcançarmos a conclusão deste trabalho. A metodologia adotada foi pautada na abordagem qualitativa, que nos permitiu explorar, descrever, interpretar e analisar todo o processo desde o início até os

desdobramentos finais da investigação. Para atingir os objetivos propostos, utilizamos como estratégia metodológica a pesquisa-ação, a qual, ao investigar a realidade educacional, permitiu-nos identificar os desafios e lacunas formativas, além de proporcionar uma ação de caráter prático com o intuito de transformar essa realidade.

A partir das orientações de Thiollent (2011), seguimos seis caminhos metodológicos para alcançar os objetivos da pesquisa: No primeiro caminho, realizamos a análise da realidade a ser investigada por meio da observação participante e da análise documental do PPC do curso. No segundo, buscamos, no arcabouço teórico-metodológico, fundamentos que contribuíssem para a mudança de percepção dos licenciandos(as) em relação à problemática proposta. No terceiro caminho, realizamos a discussão e reflexão sobre o objeto de investigação e as lacunas formativas no curso. Esse momento foi vivenciado a partir da observação participante, aplicação de questionário e roda de conversa, e se constituiu como fundamental para definirmos a organização e o desenvolvimento da nossa intervenção.

No quarto caminho, para o desenvolvimento do plano de ação, fizemos o planejamento e a organização da intervenção. No quinto, aplicamos o plano de ação para a realização da intervenção, que consistiu na trilha formativa. Por fim, no sexto caminho, realizamos a avaliação da experiência. Esse momento ocorreu através de roda de conversa, na qual foi possível ouvir o retorno dos licenciandos e licenciandas de LCA sobre as implicações, impactos e possibilidades que a trilha formativa proporcionou ao curso.

Diante do exposto, realizamos o procedimento de análise de dados com base no método da análise microgenética, inspirado na abordagem histórico-cultural de Vygotsky (1991; 2021). Através desse método, pudemos apresentar uma análise minuciosa e detalhada de todo o desdobramento dessa pesquisa. Considerando-o, achamos essencial abordar desde a gênese dos acontecimentos até os aspectos mais relevantes. Isso aconteceu quando evidenciamos que a ausência de um componente específico da EJA impactava diretamente no processo formativo dos licenciando(as), a falta do reconhecimento dessa modalidade como potencialidade formativa no que tange aos objetivos de atuação do curso de LCA e a não escolha pela EJA como espaço de atuação no estágio. A partir daí, consideramos aspectos históricos, sociais, políticos e culturais no que diz respeito à percepção dos licenciandos(as) em relação a pessoa com deficiência na EJA.

Assim, acreditamos que esta pesquisa contribuiu significativamente para o processo formativo dos(as) licenciandos(as) de LCA, possibilitando uma inserção crítica e reflexiva sobre a importância da discussão acerca da EJA para o curso. Além disso, cooperou para que os(as) licenciandos(as) solicitassem a oferta da disciplina de EJA, que foi ofertada pela pesquisadora, e a reivindicação dessa disciplina como obrigatória na reformulação do PPC do curso. O estudo também despertou o interesse pela realização do estágio na EJA e pelo desenvolvimento de pesquisas para TCC sobre essa temática.

Sabemos que nossa pesquisa gerou resultados satisfatórios e possibilitou mudanças na perspectiva dos (as) licenciandos(as) em relação à interface entre a EJA e a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, no contexto da formação docente. Entretanto, apenas a intervenção não foi suficiente para superar todas as lacunas formativas identificadas. Por isso, afirmamos a importância de que a EJA seja ofertada no curso como disciplina obrigatória e reforçamos o compromisso de contribuir para que isso aconteça.

Além disso, desenvolveremos mais intervenções, como a trilha formativa, para os cursos de licenciatura do IF Baiano, campus Senhor do Bonfim. Também realizaremos um projeto de extensão com o objetivo de desenvolver um mapeamento sobre a EJA nas escolas municipais e estaduais de Senhor do Bonfim, proporcionando aos(as) licenciandos(as) de LCA uma aproximação real da sala de aula na EJA.

Enfim, esperamos que esta pesquisa e o produto educacional resultante dela contribuam para a formação docente do curso de LCA, bem como para demais cursos de licenciatura. Compreendemos, no entanto, que esta investigação não se encerra com este mestrado. Pretendemos dar continuidade ao desenvolvimento de pesquisas nessa área, com a publicação de artigos em periódicos, participação em congressos regionais e nacionais, além de proporcionar mais formações como a trilha formativa, no âmbito municipal e regional, para estudantes de licenciatura, professores(as) e demais profissionais da educação. Nosso objetivo é somar esforços para que a formação docente seja um dos caminhos para a mudança na realidade de muitos jovens e adultos com deficiência.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Anderson Carlos; LAFFIN, Maria Hermínia. Bases epistemológicas no campo da pesquisa em Educação de Jovens e Adultos. *IN*: DANTAS, Tânia Regina; DIONÍSIO, Maria de Lourdes; Laffin, Maria Hermínia Lage (org.). **Educação de Jovens e Adultos: políticas, direitos, formação e emancipação social**. Salvador: EDUFBA, 2019.
- ARAÚJO, Maria Auxiliadora; AMORIM, Antônio. A escolarização de estudantes jovens e adultos com deficiência no município de Feira de Santana. *IN*: CORREIA, Patrícia Carla da Hora *et al.* (org.). **Dialogando com a inclusão e EJA**. Salvador: EDUFBA, 2018.
- ARAÚJO, Maria Auxiliadora Freitas Pimenta de. **Percepções docentes sobre a inclusão de estudantes com deficiência na Educação de Jovens e Adultos: (Im)possibilidades no âmbito da formação continuada**. – 2018. 129f. Dissertação (Mestrado Profissional) - Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA, Universidade do Estado da Bahia, 2018.
- ARROYO, Miguel G. A Educação de Jovens e Adultos em Tempos de Exclusão. *IN*: IRELAND, Timothy Denis *et al.* (org.). **Construção Coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. 2. ed. Brasília: UNESCO, MEC, 2008.
- ARROYO, Miguel G. **Passageiros da Noite: Do Trabalho para EJA – Itinerários pelo Direito a uma Vida Justa**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2017.
- BRASIL. Constituição 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 20 mar. 2023.
- BRASIL. Lei 9.394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996**. Diário oficial da União, Poder Legislativo. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 23 mar. 2023.
- BRASIL. CNE/CEB Nº 11. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso: 10 mar. 2023.
- BRASIL. Lei 10.436/2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências**. Diário oficial da União, Poder Legislativo, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso: 10 ago. 2024.
- BRASIL. Decreto 5.626/2005. **Regulamenta a Lei nº 10.436, de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras**. Diário oficial da União, Poder

Legislativo, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso: 10 ago. 2024.

BRASIL. Lei 11.892. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências**. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 23 abr. 2023.

BRASIL. Portaria nº 948/2007. **Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2023.

BRASIL. Lei 11.788. **Dispõe sobre o estágio de estudantes**. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm. Acesso em: 23 ago. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/ CEB nº3. **Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA**. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília: MEC/ CNE/CEB, 2010. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN32010.pdf?query=diretrizes%20curriculares%20complementares. Acesso em: 15 jan. 2024.

BRASIL. Lei Nº 13.146. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa Com Deficiência (Estatuto da Pessoa Com Deficiência- LBI)**. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 15 jan. 2023.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 95. **Altera o ato das disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm. Acesso em: 15 jan. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/ CP Nº 2. Resolução CNE/ CP Nº. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Novo Ensino Médio**. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Brasília: MEC/ CNE, 2017/ 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 jan. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 2. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Brasília: MEC/ CNE, 2019. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 23 ago. 2023.

BRASIL. Resolução Nº 1. **Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância**. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília: MEC/ CNE/CEB, 2021. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=191091-rceb001-21&category_slug=junho-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 ago. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2022**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2023.

BRASIL. PORTARIA Nº 2.165. **Divulga os resultados finais do Censo Escolar da Educação Básica de 2023**. Diário Oficial da União. Ministério da Educação. Brasília: DOU/ MEC, 2023. Disponível em:

<https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-2165-2023-12-27.pdf#:~:text=PORTARIA%20No%202.165%2C%20DE%2027%20DE%20DEZEMBRO%20DE,do%20Censo%20Escolar%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%20de%202023>. Acesso em: 23 jan. 2024.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire?** São Paulo, SP: Brasiliense. 2006. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/items/d035d5fa-d4be-47c5-b5cb-93776cd7c5da>. Acesso em: 23 jun. 2023.

BRITO, Rayssa Maria Anselmo de. **Formação continuada crítico-colaborativa na educação de jovens e adultos: uma experiência com enfoque na inclusão de educandos com deficiência**. – João Pessoa, 2021. 271f. Tese (Doutorado)- Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

CORREIA, Patrícia Carla da Hora. **Um olhar etnográfico no estudo da pessoa com deficiência na comunidade indígena Pankararé**. IN: CORREIA, Patrícia Carla; NASCIMENTO, Eliane Santos (org.) Recife: Linceu, 2012.

CORREIA, Patrícia Carla da Hora. **Modos de coMviver do índio com deficiência: um estudo de caso na etnia indígena Pankararé**. – 2013. 223 f.: il. Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2013.

CORREIA, Patrícia Carla da Hora. **As práticas de inclusão na convivência com a pessoa com deficiência**. Humanidades e Inovação, Palmas, v. 8, n. 56, p. 315-326, 16 dez. 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4980>. Acesso em: 15 jan. 2024.

CORREIRA, Patrícia Carla da Hora; COSTA, Patrícia Lessa. Capítulo 13 – Os modos de coMviver como Suporte da Inclusão Compreensiva. IN: COSTA, Graça; RAJADELL-PUIGGRÓS, Núria; NUNES, Cláudio. (org). **Educação e inclusão: desafios formativos e curriculares**. -Vitória da Conquista: Edições UESB, 2020.

Creswell, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. ROCHA, Luciana de Oliveira da (trad.). - 2. ed. - Porto Alegre: Artmed, 2007.

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.

DANTAS, Tânia Regina; CARDOSO, Jackeline Silva. Tecendo saberes e a formação de professores (as): reflexões com a Educação de Jovens e Adultos. IN: DANTAS, Tânia Regina; DIONÍSIO, Maria de Lourdes; Laffin, Maria Hermínia Lage (org.). **Educação de Jovens e Adultos: políticas, direitos, formação e emancipação social**.- Salvador: EDUFBA, 2019.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2012. Coleção primeiros passos: 324. ISBN978-85-11-00107-5

FERREIRA, Windyz B. Entendendo a discriminação contra estudantes com deficiência na escola. IN: FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windyz; IRELAND, Timothy Denis e BARREIROS, Débora. **Tornar a educação inclusiva**. – Brasília: UNESCO, 2009a.

FERREIRA, Windyz B. EJA e Deficiência: estudo da oferta da modalidade EJA para estudantes com deficiência. **Educação de Jovens e Adultos**, São Paulo, 2009b. Disponível em: http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/21/eja.pdf. Acesso em: 15 jul. 2024.

FIGUEIRA, Emílio. **As pessoas com deficiência na história do Brasil: uma trajetória de silêncios e gritos!** 4. Ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2021

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 75. ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015. Org. Ana Maria Araújo.

GADOTTI, Moacir. **Educação de Adultos como Direito Humano**. EJA EM DEBATE, Florianópolis, Ano 2, n. 2. jul. 2013. Disponível em: <http://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA>. Acesso em: 22 jan. 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural**: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. Cadernos Cedes, ano XX, nº 50, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3HgqZgZCCZHZD85MvqSNWtn/>. Acesso em: 20 nov. 2023.

GUATEMALA. **Convenção Interamericana Para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Assembleia Geral:– 29º período ordinário de sessões, tema 34 da agenda de 1999.

HADDAD, Sérgio. **O educador**: um perfil de Paulo Freire. 1. ed. São Paulo: Todavia, 2019. 256p.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação, n. 14, p. 108-130, 2000.

HAAS, Clarissa. **Educação de jovens e adultos e educação especial**: a (re) invenção da articulação necessária entre as áreas. Educação, Santa Maria, v. 40, n. 2, p. 347-360, maio/ago. 2015. ISSN: 0101-9031. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/198464449038>. Acesso em: 10 jan. 2024.

IMBEMÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. -São Paulo, Cortez, 2000. Coleção Questões da Nossa Época; v. 77.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. IBGE divulga analfabetismo cai a 6,6% em 2019, mas 11 milhões não sabem ler nem escrever. **Notícias UOL**, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2020/07/15/ibge-analfabetismo-cai-a-66-em-2019-mas-11-milhoes-nao-sabem-ler-nem-escrever.htm>? Acesso: 20 ago. 2023

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. IBGE. Divulga dados sobre pessoas com deficiência têm menor acesso à educação, ao trabalho e à renda. **Agência IBGE Notícias**, 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37317-pessoas-com-deficiencia-tem-menor-acesso-a-educacao-ao-trabalho-e-a-renda>. Acesso: 30 nov. 2023.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. IBGE divulga Painel indicadores sociais. **Agência IBGE Notícias**, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/acesso-informacao/acoes-e-programas/politica-de-privacidade.html>. Acesso: 20 nov. 2023

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. IBGE divulga população de Cidades e Estados 2023/ **74.523 pessoas-Senhor do Bonfim**- BA, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/senhor-do-bonfim.html>. Acesso: 20 nov. 2023.

Instituto Federal Baiano. **Contextualização sobre o Instituto Federal Baiano**. Dados disponível em: <https://ifbaiano.edu.br/>. Acesso em: 20 out 2023.

Instituto Federal Baiano. **Decreto nº 9.235**. Aprova o Projeto Político-Pedagógico Institucional. Bahia: IF Baiano, 2017. Disponível em: <https://ifbaiano.edu.br/>. Acesso em: 20 out 2023.

Instituto Federal Baiano. **Portaria nº36**. Projeto Pedagógico do Curso Presencial de Licenciatura em Ciências Agrárias (PPC). Senhor do Bonfim/ BA: IF Baiano, 2021. Disponível em: <https://ifbaiano.edu.br/>. Acesso em: 20 ago. 2023.

Instituto Federal Baiano. **Resolução 117/2021**. Aprova O Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI - 2021 – 2025: Democracia, Cooperação e Governança. Salvador: CONSUP/IFBAIANO, 2021. Disponível em: <https://ifbaiano.edu.br/>. Acesso em: 20 ago. 2023.

IRA SHOR; FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. 15 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

IRELAND, Timothy Denis. Todas as modalidades de educação são iguais, mas algumas são mais iguais do que as outras: a Educação de Jovens e Adultos como direito humano em debate. *IN*: DANTAS, Tânia Regina; AMORIM, Antonio; LEITE, Gildecio de Oliveira (org.). **Pesquisa, formação, alfabetização e direitos em Educação de Jovens e Adultos**. Salvador: EDUFBA, 2016.

JONES, Peter. Paulo Freire e Lev Vygotsky: algumas reflexões e questões sobre essa relação. **Revista Olhares**, v. 9, n. 3 – Guarulhos, novembro de 2021 – ISSN 2317-7853. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/356625975_Paulo_Freire_e_Lev_Vygotsky_alguns_pensamentos_e_questoes_sobre_essa_relacao. Acesso em: 30 abr. 2024.

LUIZ, Wesley Oliveira. **Educação Inclusiva**: Matrículas de alunos da Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos. - 2020. 188f. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: O que é? Por que? Como faz?. São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O Direito de Ser, Sendo Diferente na Escola**: por uma escola das diferenças. Curso de Formação Continuada de Professores para o AEE UFC. SEESP/UAB/MEC. Versão 2010. Disponível em: https://nucleodireitoshumanoseinclusao.files.wordpress.com/2011/08/aee_o_direito_de_ser_sendo-diferente.pdf. Acesso em: 10 jan. 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; LANUTI, José Eduardo. **A escola que queremos para todos**. Curitiba: CRV, 2022.

MINAYO, Maria Cecília. O desafio da pesquisa social. /N: MINAYO, Maria Cecília; GOMES, Romeu; DESLANDES, Suely Ferreira (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Revista Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, 2014.

MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Revista educação**. Santa Maria-RS. v. 40, n. 1, p. 101-116, 2015. ISSN: 0101-9031. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5902/1984644415822>>. Acesso em: 01 ago.2023.

NOGUEIRA, Marcela Fontão. **Educação especial na EJA: análise do processo de construção da prática docente**. 2020. 114f. Dissertação (Mestrado)- Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

OLMOS, Isabella Delamain Fernandez. **Perspectivas de professores de ciências sobre a atuação com estudantes com deficiência intelectual na EJA**. -2021. 159f. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de São Carlos, *campus* São Carlos, São Carlos.

Organização das Nações Unidas (ONU). **Declaração De Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994, Salamanca-Espanha.

PEREIRA, Antonio. **Pesquisa de intervenção em educação**. Salvador: Eduneb, 2019.

PEREIRA, Jaquelline de Andrade.; SARAIVA, Joseana Maria. **Trajetória histórico social da população deficiente: da exclusão à inclusão social**. SER Social, Brasília, v. 40, n. 19, p. 168-185, 2017. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/14677. Acesso em: 07 mar. 2023.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro. **Estágio e docência: diferentes concepções**. Revista Poíesis -Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/271147223>>, acesso em: 07 mar. 2023.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PRESTES, Zoia Ribeiro; TUNES, Elisabeth; SILVA, Roberto Ribeiro da. Para uma nova sociedade, uma Nova Escola: Vygotsky, Desenvolvimento Humano e Formação Docente. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 33, n. jan/dez, p. 161–172, 2024. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/1702>. Acesso em: 10 ago. 2024

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa currículo? In: **SACRISTÁN, José Gimeno (org) saberes e incertezas sobre currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 16-35

SANTOS, Milton. **Cidadanias Mutiladas**. In: LERNER, Júlio (Ed.) O preconceito. São Paulo: IMESP, 1996/1997.

SANTOS, Luciene Leal Alves Goes dos. **Estratégias pedagógicas para alunos com deficiência: pesquisa-ação na EJA em uma Escola Municipal de Salvador**. 2020 .145f. Dissertação (Mestrado Profissional) - Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA, Universidade do Estado da Bahia, 2020.

SENHOR DO BONFIM. **Site da Prefeitura de Senhor do Bonfim-BA**. Disponível em: <https://senhordobonfim.ba.gov.br/senhor-do-bonfim/>. Acesso em: 20 out 2023.

SILVA, Ainda Maria Monteiro; COSTA, Graça dos Santos. Educação de jovens e adultos como um Direito Humano: o papel do currículo. *IN*: DANTAS, Tânia Regina; AMORIM, Antonio; LEITE, Gildecide de Oliveira (org.). **Pesquisa, formação, alfabetização e direitos em Educação de Jovens e Adultos**. Salvador: UDUFBA, 2016.

SILVA, Itaciara de Oliveira do Carmo da Silva. **Contribuição interdisciplina na educação de surdos na EJA: possibilidades e desafios no município de São Francisco do Conde**. - 2021. 173f. Dissertação (Mestrado Profissional) - Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA, Universidade do Estado da Bahia, 2021.

SOUZA, Amanda Cristina de Freitas. **Práticas pedagógicas e o viés do currículo funcional natural**: possibilidades educativas para jovens e adultos com deficiência intelectual numa escola especial. – 2020. 141f. Orientadora: Patrícia Braun. Dissertação (Mestrado em Educação Básica) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira.

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

TEIXEIRA, Sônia Regina. A Educação em Vygotsky: prática e caminho para a liberdade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 47, e116921, 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236116921vs01>. Acesso em: 10 ago. 2024.

TELLES, Lívia Catarina dos Santos *et al.* **Contribuições da pesquisa-ação para a Educação Inclusiva**. Concilium, [S. l.], v. 22, n. 2, p. 273–283, 2022. Disponível em: <https://clium.org/index.php/edicoes/article/view/115>. Acesso em: 12 mai. 2023.

TOMIO, Daniela *et al.* **A análise microgenética como método nas pesquisas em educação na abordagem histórico-cultural**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz

do Sul, v. 25, n. 3, p. 28-48, 2017. Disponível em:
<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acesso em: 20 nov. 2023.

THIOLLENT, Michel Jean. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

THIOLLENT, Michel Jean; COLETTE, Maria Madalena. **Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade**. Acta Scientiarum. Human and Social Sciences, v. 36, n. 2, p. 207-216, 2014.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-paratodos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 20 out.2023.

VENTURA, Jaqueline. A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas. **Revista da FAEEBA- Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.21, n.37, p.71-82, jan./jun. 2012.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. **Organizadores** Michael Cole et al. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7ª edição. 1991, São Paulo: Martins Fontes.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. Problemas da Defectologia. **Organização**, edição, tradução e revisão técnica de PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014.



APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: _____

Documento de Identidade nº: _____ Sexo: F () M ()

Data de Nascimento: ____ / ____ / ____

Endereço: _____

Complemento: _____ Bairro: _____

Cidade: _____ CEP: _____

II - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada: **O olhar dos estudantes do curso de licenciatura em ciências agrárias sobre os discentes com deficiência na educação de jovens e adultos**, de responsabilidade do pesquisador **ROSÂNGELA CAIRES VIANA**, discente da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo: compreender a percepção dos/as licenciandos em ciências agrárias em relação a/o discente com deficiência na educação de jovens e adultos com vistas a criação de uma trilha formativa para estudantes de licenciatura.

A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios: Os beneficiados diretamente desta pesquisa serão os/as estudantes do curso de licenciatura de ciências agrárias, bem como demais cursos de licenciatura do IF Baiano ou outras instituições.

Espera-se que essa pesquisa contribua significativamente para ampliar as discussões sobre a proposta da educação inclusiva no campo da Educação de Jovens e Adultos, visto que os estudos relacionados a essas temáticas ainda são escassos. Além disso, possibilitar que o produto da pesquisa se desenvolva em prol de uma cultura inclusiva no ambiente escolar.

A realização desta pesquisa poderá trazer ou não riscos aos participantes da pesquisa: Não há riscos de vida, mas poderá trazer riscos em caso do participante se sentir constrangido/a ou incomodado/a no momento da coleta de dados (aplicação de questionários e grupo focal), caso isso aconteça, esse/a participante será retirado da pesquisa para preservar sua integridade psicológica e social. Além disso, a pesquisadora se compromete de não realizar nenhuma gravação de vídeo ou registro fotográfico com a finalidade de manter a identidade dos/as participantes preservadas conforme orientação da ética na pesquisa.

Caso aceite, o/a Senhor (a) participará de aplicação de questionário e grupo focal que será aplicado pela pesquisadora ROSÂNGELA CAIRES VIANA, do curso de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos. Devido à coleta de informações o (a) senhor(a) poderá se sentir constrangido (a) ou desconfortável, por isso sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto o Sr. (a) não será identificado. Caso queira, o (a) senhor (a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. E assim, quaisquer dúvidas que apresentar serão esclarecidas pelo pesquisador e o Sr. (a) caso queira, poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as Leis brasileiras o (a) Sr.(a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa.

Por fim, o (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

III. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS.

PESQUISADORES (AS) RESPONSÁVEIS:

ORIENTANDA: Rosângela Caires Viana

Endereço: Estrada da Igara, s/n, Zona Rural, Senhor do Bonfim / BA, CEP 48970-000

Telefone: (71) 99719-5168, **e-mail:** rosangelavianac@gmail.com.

ORIENTADORA: Prof.ª Dra. Patrícia Carla da Hora Correia

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador/ BA. CEP: 41.150-000.

Telefone: 71 3117-2200, **e-mail:** patricia@inclusaodahora.com.br

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB - Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 2º andar, sala 23, Água de Meninos, Salvador- BA. CEP: 40460-120. Tel.: (71) 3312-3420, (71) 3312-5057, (71) 3312-3393 ramal 250, e-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP – End.: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar, Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF.

IV. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pela pesquisadora sobre os objetivos, benefícios da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa intitulada: **O olhar dos estudantes do curso de licenciatura em ciências agrárias sobre os discentes com deficiência da educação de jovens e adultos**, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada à pesquisadora e outra a via a mim.

Salvador- BA, 20 de abril de 2023

Rosângela Caires Viana

Rosângela Caires Viana (Orientanda)

Phere

Patrícia Carla Da Hora Correia (Orientadora)

Assinatura do participante da pesquisa

APÊNDICE B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Ministério da Educação

Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano

Campus Senhor do Bonfim

OFICIO 111/2023 - SBF-CGE/SBF-DDE/SBF-DG/RET/IFBAIANO

Senhor Do Bonfim, 20 de março de 2023

TERMO DE CONCESSÃO

Autorizo a acesso aos documentos sob minha guarda para que sejam coletados dados que serão utilizados na execução do projeto intitulado "O olhar dos estudantes do curso de licenciatura em ciências agrárias sobre os discentes com deficiência na educação de jovens e adultos", sob a responsabilidade da pesquisadora Rosângela Caires Viana, com a finalidade científica e sem comprometer de nenhuma forma a integridade e a identidade dos participantes da pesquisa, conforme a Resolução CNS 466/12.

Documento assinado eletronicamente por:

■ Rosângela Caires Viana, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLÓGICO, em 20/03/2023 22:42:36.

João Luis Almeida Feitosa, DIRETOR GERAL - CD2 - SBF-DG, em 20/03/2023 20:52:13.
Este documento foi emitido pelo SUAP em 20/03/2023. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse

Código 417561
Verificador:
Código de





APÊNDICE C – ROTEIRO PARA APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO VIA GOOGLE FORMS

ROTEIRO PARA APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIO

Prezados/as Estudantes,

Nessa parte, será direcionado/a para responder ao seguinte questionário. Esse referido questionário está organizado em duas partes, das quais, na primeira parte, responderá sobre o seu perfil social e na segunda, refere-se as questões relacionadas ao objetivo da pesquisa.

O título da pesquisa é: **“O olhar dos estudantes do curso de licenciatura em ciências agrárias sobre os discentes com deficiência na educação de jovens e adultos”**, de responsabilidade da pesquisadora profa. **ROSÂNGELA CAIRES VIANA**. Tem como objetivo: compreender a percepção dos/as licenciandos em ciências agrárias em relação a/o discente com deficiência na educação de jovens e adultos com vistas a criação de uma trilha formativa para estudantes de licenciatura.

PARTES 1- PERFIL DOS/AS ENTREVISTADOS/AS

1- Qual semestre está cursando?

Obs.: Esse questionário só poderá ser respondido por estudantes do 4º (quarto) semestre acima, e preferencialmente, que já tenha cursado componentes curriculares de estágios supervisionados.

☐ 4º semestre ☐ 5º semestre ☐ 6º semestre ☐ 7º semestre ☐ 8º semestre ☐ Não regular

2- Faixa etária:

☐ 20 a 23 anos ☐ 24 a 27 anos ☐ 28 a 30 anos ☐ mais de 30 anos

3- Identidade de gênero/gênero:

☐ Homem cis ☐ homem trans ☐ mulher cis ☐ mulher trans
☐ não-binária ☐ outros

4- Você se considera:

☐ Preto(a) ☐ Pardo(a) ☐ Branco(a) ☐ Indígena ☐ Amarelo (a)

- 5- Você é uma pessoa com deficiência:
☐ Sim, qual? _____ ☐ Não ☐ Prefere não responder
- 6- Há algum familiar com deficiência:
☐ Sim, qual? _____ ☐ Não ☐ Prefere não responder
- 7- Você é natural de:
☐ Senhor do Bonfim /Bahia ☐ Distrito/ Qual? _____
☐ Outro / Qual? _____
- 8- Onde você cursou as etapas da educação básica?
☐ Integralmente em Escola Pública ☐ Integralmente em Escola Particular
☐ Maior parte em Escola Pública ☐ Maior parte em Escola Particular
 Caso tenha estudado em escola particular, possuía bolsa? ☐ Sim ☐ Não
- 9- Concluiu o Ensino Médio:
☐ Ensino Médio regular ☐ Ensino Médio regular com ensino profissionalizante ☐
☐ EJA ☐ ENCCEJA (Exame de massa)
- 10-Em que ano concluiu o Ensino Médio?
☐ Entre 2019 e 2017 ☐ Entre 2016 e 2014 ☐ Entre 2013 e 2006
☐ Entre 2005 e 2001 ☐ Antes de 2000.
- 11-Além do IF Baiano, você estuda ou estudou em alguma faculdade ou curso técnico?
☐ Sim ☐ Não. Se a resposta for afirmativa, qual o curso?
 _____ Em Instituição ☐ pública ☐ privada
- 12- Caso você desenvolva alguma atividade remunerada, qual é o vínculo?
☐ Estágio/Bolsa ☐ Serviço público Efetivo ☐ Empresa privada
☐ Serviço público Temporário ☐ Trabalho autônomo

PARTE 2- QUESTÕES RELACIONADAS AO OBJETIVO DA PESQUISA

- 1) No seu curso Licenciatura em Ciências Agrárias, quais componentes curriculares contemplam os temas sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e educação especial na perspectiva inclusiva? Justifique
- 2) Ao realizar estágio supervisionado e ter contato com a prática docente, já presenciou na sala de aula algum(a) estudante com deficiência? Se sim, qual a sua percepção em relação a esse(a) estudante com deficiência?
- 3) Já realizou alguma atividade prática em escola ou vivência do estágio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA)? você teve contato com algum/a estudante com deficiência na EJA? Caso sim, como foi o desenvolvimento das suas atividades?
- 4) Você conhece marcos legais e histórico referente a EJA e da pessoa com deficiência, quais?

- 5) Tanto a EJA como a Educação especial estão previstas na LDB como modalidades da educação básica, você considera preparado/a para atuar nessas duas modalidades, como?
- 6) Quais formações, oficinas ou minicursos, o curso de Licenciatura em ciências agrárias proporcionou referente ao estudante com deficiência na EJA? Caso não, o que você propõe?
- 7) Na sua visão, o que você compreende por EJA e educação inclusiva?



APÊNDICE D – ROTEIRO PARA RODA DE CONVERSA PÓS TRILHA FORMATIVA

Prezados(as) Estudantes,

Esta roda de conversa pós realização da trilha formativa é importante para voltarmos alguns pontos discutidos no primeiro questionário e também para dialogar sobre a relevância dessa trilha formativa para formação de vocês, Licenciandos(as) em Ciências Agrárias.

O título da pesquisa é: **“A percepção dos(as) licenciandos(as) em Ciências Agrárias sobre estudantes com deficiência na Educação de Jovens e Adultos”**, de responsabilidade da pesquisadora profa. **ROSÂNGELA CAIRES VIANA**. Tem como objetivo: compreender a percepção dos(as) licenciandos em ciências agrárias em relação a(o) discente com deficiência na educação de jovens e adultos com vistas a criação de uma trilha formativa para estudantes de licenciatura.

PARTE 1- QUESTÕES RELACIONADAS AO OBJETIVO DA PESQUISA

1.No questionário colocamos a seguinte questão: No seu curso Licenciatura em Ciências Agrárias, quais componentes curriculares contemplam os temas sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e educação especial na perspectiva inclusiva? **O que podemos falar sobre esse ponto depois da vivência na trilha?**

2.No questionário colocamos a seguinte questão: Ao realizar estágio supervisionado e ter contato com a prática docente, já presenciou na sala de aula algum/a estudante com deficiência? Se sim, qual a sua percepção em relação a esse/a estudante com deficiência? **Você acredita que posterior a trilha formativa contribuiu para refletir sobre a importância de realizar o estágio na EJA para o curso de vocês?**

3. No questionário colocamos a seguinte questão: Já realizou alguma atividade prática em escola ou vivência do estágio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA)? você teve contato com algum/a estudante com deficiência na EJA? Caso sim, como foi o desenvolvimento das suas atividades? **Você acredita que posterior a trilha formativa tem interesse em realizar alguma atividade prática ou vivência de estágio na EJA? Acredita que estará melhor preparado(a)?**

4.No questionário colocamos a seguinte questão: Você conhece marcos legais e histórico referente a EJA e da pessoa com deficiência, quais? **O que podemos falar sobre esse ponto depois da vivência na trilha?**

5.No questionário colocamos a seguinte questão: Tanto a EJA como a Educação especial estão previstas na LDB como modalidades da educação básica, você considera preparado/a para atuar nessas duas modalidades, como? **O que podemos falar sobre esse ponto depois da vivência na trilha?**

6.No questionário colocamos a seguinte questão: Quais formações, oficinas ou minicursos, o curso de Licenciatura em ciências agrárias proporcionou referente ao estudante com deficiência na EJA? Caso não, o que você propõe? **O que podemos falar sobre esse ponto depois da vivência na trilha?**

7.Na sua visão, o que você compreende por EJA e educação inclusiva?

PARTE 2- QUESTÕES RELACIONADAS À “TRILHA FORMATIVA: DIÁLOGOS E PERSPECTIVAS SOBRE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS”

O **OBJETIVO GERAL** foi: dialogar sobre as possibilidades, desafios e impactos na formação de estudantes com deficiência na EJA, bem como trilhar uma práxis-pedagógica para uma perspectiva da educação inclusiva e emancipadora.

1. Essa trilha formativa proporcionou reflexões críticas para dialogar sobre as possibilidades, desafios e impactos na formação de estudantes com deficiência na EJA? o que você pensa sobre?

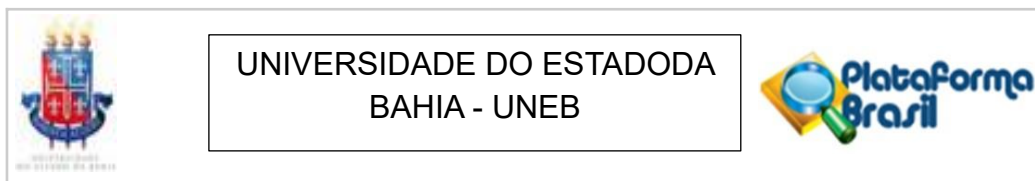
2.Com base no que foi discutido na trilha formativa, enquanto futuro licenciado (a), é possível desenvolver uma práxis-pedagógica para uma perspectiva da educação inclusiva e emancipadora? Como?

3. Qual a relevância e contribuição dessa intervenção da trilha formativa para sua formação acadêmica? O que você acrescentaria para uma próxima atividade como essa?

4. A partir dos eixos-temáticos desenvolvidos, qual/quais mais chamou/ chamaram a sua atenção e te proporcionou um olhar mais humano, inclusivo e emancipador para /da educação de jovens e adultos?

5.Destaque os pontos positivos e negativos em relação a trilha formativa?

6.A disciplina sobre EJA está sendo ofertada como tópico especiais no curso, o que vocês acham sobre ter essa disciplina no curso de vocês? E como poderá ser levada esse questionamento para a reformulação do PPC?



ANEXO 1 – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O OLHAR DOS ESTUDANTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS AGRÁRIAS SOBRE OS DISCENTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Pesquisador: ROSANGELA CAIRES VIANA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 69495623.3.0000.0057

Instituição Proponente: Universidade do Estado da Bahia- Departamento de Educação- Campus I

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.296.981

Apresentação do Projeto:

TÍTULO DA PESQUISA: O olhar dos estudantes do curso de licenciatura em ciências agrárias sobre os discentes com deficiência na educação de jovens e adultos

PESQUISADOR: Rosangela Caires Viana

APRESENTAÇÃO DO PROJETO:

Consta na página 02 do documento “PB Informações Básicas do projeto”:

“Desenho: A proposta deste projeto é desenvolver uma pesquisa sobre a temática: EJA e Educação Inclusiva, para isso o tema será delimitado na seguinte temática: a EJA e Educação Inclusiva no curso de Licenciatura em Ciências Agrárias do IF Baiano do campus Senhor do Bonfim. Os sujeitos da pesquisa serão os/as discentes do curso de licenciatura em ciências

agrárias do IF Baiano, o local será o campus de Senhor do Bonfim. No tocante a linha teórica partirá de uma concepção Freiriana e inspiração na histórico- crítica de Vygotsky. A abordagem metodológica será qualitativa, tipo de pesquisa será pesquisa-ação, os instrumentos para a coleta de dados serão documentos como projeto pedagógico de curso PPC, regimentos, aplicação de questionários, grupo focal, observação participante. Espera-se que com essa pesquisa seja possível desenvolver trilhas formativas para os cursos de licenciaturas e evidenciar as contribuições do estudo sobre essa temática.”

Consta na página 02 do documento “PB Informações Básicas do projeto”:

“Resumo: A finalidade do presente projeto é desenvolver uma pesquisa sobre a temática: EJA e Educação Inclusiva, para isso surgiu a necessidade de se fazer uma discussão dessa temática a partir da seguinte delimitação: A Educação de Jovens e Adultos e a Educação Inclusiva no curso de Licenciatura em Ciências Agrárias do IF Baiano. Este projeto tem como objetivo norteador compreender a percepção dos/as licenciandos em ciências agrárias em relação ao/a discente com deficiência na EJA com vistas para a criação de uma trilha formativa para estudantes de licenciaturas. Nessa perspectiva, os objetivos específicos são: Identificar estudos sobre a interface da EJA e educação especial na perspectiva da educação inclusiva; apontar os desafios enfrentados pelos/as licenciandos/as em ciências agrárias para práxis docente sobre os sujeitos da EJA com deficiência; analisar a percepção dos estudantes em ciências agrárias sobre os estudantes com deficiência na EJA. Diante do exposto, os/as participantes da pesquisa serão os/as discentes do curso de licenciatura em ciências agrárias do Instituto Federal Baiano, o lócus será o campus de Senhor do Bonfim, Bahia. No tocante a linha teórica partirá de uma concepção Freiriana e inspiração da teoria histórico-crítica de Vygotsky. A metodologia que será utilizada consistirá em uma pesquisa do tipo pesquisa-ação, com uma abordagem qualitativa de cunho exploratória e descritiva, adotará técnica mistas para a coleta de dados como pesquisa bibliográfica, documental, aplicação de questionários e grupo focal. Nesse sentido, espera-se que com essa pesquisa seja possível desenvolver trilhas formativas para os cursos de licenciaturas e evidenciar as contribuições do estudo sobre essa temática. Palavras-chave: EJA; Educação Inclusiva; Formação Docente.”

Constam nas páginas 09 e 10 do documento “Projeto Pesquisa Brochura”:

“4. Metodologia: Com a finalidade de compreender a percepção do/a licenciando/a em ciências agrárias em relação a/o discente com deficiência na educação de jovens e adultos com vistas a criação de uma trilha formativa para estudantes de licenciaturas, será utilizada a abordagem qualitativa no desenvolvimento desta pesquisa, pois sabe-se que nessa abordagem permite estudar fenômenos que envolvem seres humanos e suas complexas relações sociais. O tipo de pesquisa consiste na pesquisa-ação, do qual vem sendo bastante utilizada na educação, pois parte de uma pesquisa (investigação) para uma ação, porque nesse tipo de pesquisa espera-se transformar uma realidade, não sendo apenas descrição dessa realidade. Nesse contexto, será adotada a concepção de Thiollent (2011) sobre a pesquisa-ação, dos quais serão utilizados os seguintes caminhos metodológicos: análise da realidade a ser investigada; estudos teóricos e metodológicos; discussão e reflexão; desenvolvimento do plano de ação; aplicação do plano de

ação e por último avaliação da experiência.

Diante do exposto, o local da pesquisa será no Instituto Federal Baiano, no campus de Senhor do Bonfim, no curso de licenciatura em ciências agrárias, nos componentes curriculares de conhecimentos pedagógicos, visto que são os componentes ministrados pela pesquisadora. Como já salientado, os/as participantes da pesquisa serão os/as discentes do curso de licenciatura em ciências agrárias, no caso essas disciplinas das quais ministrou aulas são estágios supervisionados e pesquisa e práticas pedagógicas. Na disciplina de pesquisa e prática pedagógicas, os/as discentes estão sendo preparados para as disciplinas de estágio, e assim vivenciar a prática docente. Nesse sentido, para participar da pesquisa serão selecionados os/as estudantes das disciplinas supracitada, um total de 20 (vinte) participantes, no primeiro momento será apresentado o projeto da pesquisa com o tema e objetivos, posteriormente o termo de consentimento livre e esclarecido, do qual destaca os riscos e benefícios em participar da pesquisa, sendo garantido o anonimato, uso dos dados coletados apenas para fins dessa pesquisa.

No segundo momento, realizará aplicação de questionário através do google forms, a partir dos resultados encontrados, será desenvolvida uma trilha formativa como produto da pesquisa, por fim, será selecionado cinquenta por cento dos participantes para realizar as atividades propostas na trilha formativa. Então, a partir desse momento será desenvolvida uma roda de conversa no formato grupo focal, com finalidade de ser uma atividade avaliativa e obter retorno referente a pesquisa. Convém salientar, orientará para que a atividade seja gravada para fins de registro da pesquisa, posteriormente a gravação será destruída e caso algum dos participantes se sinta desconfortável, poderá se retirar sem haver constrangimento.”

Hipótese/Pergunta orientadora:

Consta na página 03 do documento “Informações Básicas do Projeto: “Hipótese: A hipótese que percorre esta pesquisa é que os/as discentes no curso de licenciatura em ciências agrárias do IF Baiano não estão contemplados/as com uma formação em relação ao/a estudante com deficiência na EJA.”

Objetivo da Pesquisa:

Consta na página 03 do documento “Informações Básicas do Projeto”:

“Objetivo Primário: Compreender a percepção do/a licenciando/a em ciências agrárias em relação ao/a discente com deficiência na EJA com vistas para a criação de uma trilha formativa para estudantes de licenciaturas.

Objetivo Secundário: Identificar estudos sobre a interface da EJA e educação especial na perspectiva da educação inclusiva; Apontar os desafios enfrentados pelos/as licenciandos/as em ciências agrárias para práxis docente sobre os sujeitos da EJA com deficiência; Analisar a percepção dos estudantes em ciências agrárias sobre os estudantes com deficiência na EJA.”

Estes mesmos objetivos constam na página 07 documento “Projeto de Pesquisa Brochura”

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Sobre os riscos e benefícios, consta na página 03 do documento “PB Informações Básicas do Projeto” “Riscos: Não há riscos de vida, mas caso algum dos/as participantes da pesquisa se sintam constrangidos/as ou incomodados/as no momento da coleta de dados (aplicação de questionários e grupo focal), esse/a participante será retirado para preservar sua integridade psicológica e social.

Benefícios: Contribuição para a produção acadêmica e educação pública. Além disso, possibilitará benefícios para o curso de licenciatura em ciências agrárias, bem como para a formação docente de outras licenciaturas.”

Constam nas páginas 01 e 02 do documento “Termo de consentimento livre esclarecido”:

“A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios: Os beneficiados diretamente desta pesquisa serão os/as estudantes do curso de licenciatura de ciências agrárias, bem como demais cursos de licenciatura do IF Baiano ou outras instituições. Espera-se que essa pesquisa contribua significativamente para ampliar as discussões sobre a proposta da educação inclusiva no campo da Educação de Jovens e Adultos, visto que os estudos relacionados a essas temáticas ainda são escassos. Além disso, possibilitar que o produto da pesquisa se desenvolva em prol de uma cultura inclusiva no ambiente escolar.”

Consta na página 02 do documento “Termo de consentimento livre esclarecido”:

“Caso aceite, o/a Senhor (a) participará de aplicação de questionário e grupo focal que será gravada pela pesquisadora ROSÂNGELA CAIRES VIANA, do curso de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos. Devido à coleta de informações o (a) senhor(a) poderá se sentir constrangido (a) ou desconfortável, por isso sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto o Sr. (a) não será identificado. Caso queira, o (a) senhor (a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. E assim, quaisquer dúvidas que apresentar serão esclarecidas pelo pesquisador e o Sr. (a) caso queira, poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as Leis brasileiras o (a) Sr.(a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa.”

Consta na página 02 do novo documento, “TCLE TERMO”, postado na Plataforma Brasil no dia 25/07/2023: “Espera-se que essa pesquisa contribua significativamente para ampliar as discussões sobre a proposta da educação inclusiva no campo da Educação de Jovens e Adultos, visto que os estudos relacionados a essas temáticas ainda são escassos. Além disso, possibilitar que o produto da pesquisa se desenvolva em prol de uma cultura inclusiva no ambiente escolar.

A realização desta pesquisa poderá trazer ou não riscos aos participantes da pesquisa: Não há riscos de vida, mas poderá trazer riscos em caso do participante se sentir constrangido/a ou incomodado/a no momento da coleta de dados (aplicação de questionários e grupo focal), caso isso aconteça, esse/a participante será retirado da pesquisa para preservar sua integridade

psicológica e social. Além disso, a pesquisadora se compromete de não realizar nenhuma gravação de vídeo ou registro fotográfico com a finalidade de manter a identidade dos/as participantes preservadas conforme orientação da ética na pesquisa.”

Comentários: Os benefícios não ferem os princípios da eticidade. Os riscos apresentados e a maneira de atenuá-los não fere os princípios da eticidade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Destacamos que todos os comentários deste parecer são baseados na correlação dos princípios éticos (autonomia, não maleficência, beneficência, equidade e justiça) com os aspectos da pesquisa (objeto, participante, metodologia e aspectos do campo). Sempre na perspectiva da orientação e sem julgamento de valores, conforme preconiza a ética no seu significado mais profundo que é propor a dignidade humana.

A pesquisa é importante com o potencial de melhorar/evoluir a atividade estuda e os participantes envolvidos nela.

Critério de inclusão: Consta na página 03 do documento “Informações básicas do Projeto”:
“Critério de Inclusão:

Os/as estudantes do curso de licenciatura em Ciências Agrárias do IF Baiano Campus Senhor do Bonfim.
Critério de Exclusão:

Corpo docente e estudantes de outros cursos como ensino médio integrado e cursos subsequentes.”
Comentários: Os critérios não ferem os princípios da eticidade.

O orçamento:

Consta na página 04 do documento “Informações Básicas do Projeto”, postado na Plataforma Brasil no dia 01 de setembro que os gastos serão arcados pela própria pesquisadora.

Consta no documento “Orçamento” enviado no dia 01 de setembro, pela plataforma Brasil que serão gastos R\$461,66, considerando os gastos com os seguintes materiais: cartucho HP 667 preto original para HP, papel sulfite, A4, 75g, canetas esferográficas, pincel atômico.

Este valor também consta na página 04 do documento “Informações Básicas do Projeto”, postado na Plataforma Brasil no dia 01 de setembro.

Comentário: O orçamento apresentado não fere os princípios da eticidade.

O cronograma:

Foi apresentado o documento “Cronograma”, onde constam as atividades e os períodos de execução

CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO: ATIVIDADES PERÍODOS

Levantamento bibliográfico e fichamento de textos base teórica e estudo da arte. De março a maio de 2023
Período de apreciação, registro e entrada no Comitê de Ética e Pesquisa – CEP da UNEB. De maio a junho de 2023

Início da coleta de dados;
 Organização de roteiro para desenvolvimento de
 questionários; Apresentação do Termo de Consentimento
 Livre e Esclarecido (TCLE); Aplicação de questionários
 através do google forms;
 Análise e interpretação dos dados e informações coletadas. De julho a
 setembro de 2023 Organização, elaboração e critérios para realização da
 proposta de intervenção.
 Grupo focal para a coleta e análise de dados obtidos na realização
 dessa proposta. Análise crítica dos resultados da pesquisa. De
 outubro a novembro de 2023
 Construção de texto para qualificação da pesquisa De dezembro de 2023 a
 março de 2024 Qualificação da pesquisa Março de 2024
 Apresentação em eventos
 científicos; Apresentação
 parcial e final da pesquisa;
 Participação em congressos, seminários, colóquios. Outubro de 2023 a
 setembro de 2024 Revisão/ redação final e entrega da dissertação;
 Revisão textual, reescrita, organização e elaboração do
 trabalho final; Apresentação, defesa e apreciação da banca.
 Abril a
 setembro de 2024

Comentário: O cronograma não fere os princípios da eticidade.

Instrumento de registro de dados:

Foi apresentado na página 14 do documento “Projeto Pesquisa Brochura” o questionário
 utilizado na pesquisa:

“ROTEIRO PARA APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIO

O questionário será encaminhado para os participantes da pesquisa através do google forms. Para a primeira etapa da pesquisa será importante que os/as participantes respondam ao questionário e posteriormente realizará a análise dos dados obtidos. 1) No seu curso Licenciatura em Ciências Agrárias, quais componentes curriculares contemplam os temas sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a pessoa com deficiência? Justifique. 2) Qual a sua percepção em relação a estudantes com deficiência na EJA? 3) Quando realizou alguma atividade prática em escola ou na vivência do estágio, você teve contato com estudante com deficiência na EJA? Caso sim, como foi o desenvolvimento das suas atividades? 4) Você conhece marcos legais e histórico da EJA e da pessoa com deficiência, quais?

5) Tanto a EJA como a Educação especial estão previstas na LDB como modalidades da educação básica, você considera preparado/a para atuar nessas duas modalidades, como? 6) Quais formações, oficinas ou minicursos, o curso de Licenciatura em ciências agrárias

proporcionou referente ao estudante com deficiência na EJA? 7) Na sua visão o que é educação inclusiva? “

Comentário: O roteiro não fere os princípios da

eticidade. Comentário: o registro de dados não fere os

princípios da eticidade.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Na perspectiva da eticidade, conforme segue:

1 – Termo de compromisso do pesquisador responsável: COMENTÁRIO: Não fere os princípios

da eticidade 2 – Termo de confidencialidade: COMENTÁRIO: Não fere os princípios da eticidade

3 – A autorização institucional da proponente: COMENTÁRIO: Não fere os princípios

da eticidade 4 – A autorização da instituição coparticipante: COMENTÁRIO: Não fere

os princípios da eticidade 5 - Folha de rosto: COMENTÁRIO: Não fere os princípios da

eticidade

6 – Modelo do TCLE: COMENTÁRIO: Não fere os princípios da eticidade.

7 – Declaração de concordância com o desenvolvimento do projeto de pesquisa: COMENTÁRIO:

Não fere os princípios da eticidade

08 - Termo de compromisso para coleta de dados em arquivos: COMENTÁRIO: Não fere os princípios da eticidade.

Recomendações:

Recomendamos à pesquisadora atenção aos prazos de encaminhamentos 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 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:

Situação do Parecer: Aprovado

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_2019530.pdf	01/09/2023 15:44:11		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_PESQUISA_BROCHURA.pdf	01/09/2023 15:43:46	ROSANGELA CAIRES VIANA	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	01/09/2023 15:43:30	ROSANGELA CAIRES VIANA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_TERMO.pdf	25/07/2023 23:11:03	ROSANGELA CAIRES VIANA	Aceito
Cronograma	cronograma_execucao.pdf	30/04/2023 15:44:15	ROSANGELA CAIRES VIANA	Aceito
Outros	Termo_concessao_coparticipante.pdf	30/04/2023 15:39:20	ROSANGELA CAIRES VIANA	Aceito
Outros	Termo_autorizacao_institucional_coparticipante.pdf	30/04/2023 15:37:39	ROSANGELA CAIRES VIANA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_autorizacao_institucional.pdf	30/04/2023 15:34:56	ROSANGELA CAIRES VIANA	Aceito
Declaração de concordância	Termo_concordancia_pesquisador.pdf	30/04/2023 15:33:33	ROSANGELA CAIRES VIANA	Aceito

Necessita Apreciação da CONEP:

Declaração de Pesquisadores	Declaracao_concordancia_pesquisa.pdf	30/04/2023 15:27:55	ROSANGELA CAIRES VIANA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_Rosto.pdf	04/04/2023 12:18:44	ROSANGELA CAIRES VIANA	Aceito

Não

SALVADOR, 13 de Setembro de 2023

Assinado por:

Aderval Nascimento Brito

(Coordenador(a))