



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



**MARISA COSTA**

**PRÁTICAS INCLUSIVAS NOS TEMPOS FORMATIVOS I E II: EJA NO  
SOCIOEDUCATIVO**

**SALVADOR - BA  
2023**

MARISA COSTA

**PRÁTICAS INCLUSIVAS NOS TEMPOS FORMATIVOS I E II: EJA NO  
SOCIOEDUCATIVO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), Departamento de Educação do Campus I da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), como requisito para obtenção do Grau de Mestre em Educação de Jovens e Adultos.

Área de Concentração – Gestão Educacional e Tecnologias da Informação e da Comunicação (Linha 3).

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Patrícia Carla da Hora Correia.

SALVADOR - BA  
2023

FICHA CATALOGRÁFICA  
Sistema de Bibliotecas da UNEB

C837p

Costa, Marisa

PRÁTICAS INCLUSIVAS NOS TEMPOS FORMATIVOS I E II: EJA NO SOCIOEDUCATIVO / Marisa Costa. - Salvador, 2023.

128 fls : il.

Orientador(a): Prof.<sup>a</sup> Dra. Patrícia Carla da Hora Correia.

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA, Campus I. 2023.

1.EJA. 2.Prática pedagógica. 3.Inclusão. 4.Socioeducação.

CDD: 374

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Reconhecido Homologado pelo CNE (Portaria MEC nº 1009, DOU de 11/10/13, seção 1, pág. 13.)  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - MPEJA

DEDC - CAMPUS I  
Departamento  
de Educação



UNEB  
UNIVERSIDADE DO  
ESTADO DA BAHIA



## FOLHA DE APROVAÇÃO

### “PRÁTICAS INCLUSIVAS NOS TEMPOS FORMATIVOS I E II-EJA NO SOCIOEDUCATIVO: UMA PRESPECTIVA DE TRILHA FORMATIVA PARA PROFESSORES”

**MARISA COSTA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação (*Stricto Sensu*) em Educação de Jovens e Adultos – Mestrado Profissional - MPEJA, Área de Concentração I – Educação, Trabalho e Meio Ambiente, em 21 de dezembro de 2022, 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:

Prof. Dra. Patrícia Carla Da Hora Correia (UNEB)  
Doutorado em educação  
Universidade Federal da Bahia

Prof. Dra. Patrícia Lessa Santos Costa (UNEB)  
Doutorado em Ciências Sociais  
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Prof. Dr. César Costa Vitorino (FAVIC)  
Doutorado Estudos de Linguagens  
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Prof. Dra. ARIÁDNE SCALFONI RIGO (UCSal)  
Doutorado em Administração  
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

## AGRADECIMENTOS

Sou grata as forças da Natureza que me conduziram de forma positiva até aqui.

À Universidade do Estado da Bahia, por me receber como aluna, estendo este agradecimento ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos MPEJA/UNEB.

As professoras e professores do MPEJA, pelos diálogos teóricos nas aulas e por nos proporcionar momentos de reflexões sobre EJA/Inclusão, especialmente, a minha orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Patrícia Carla da Hora Correia pelo desafio em me orientar de forma comprometida, responsável e segura, sobretudo pela compreensão no caminhar da escrita desta dissertação.

A Banca examinadora pelo cuidado em melhorar os escritos e nos proporcionar melhor organização das ideias, colaborando com minha evolução na pesquisa: Comprometida e responsável Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Patrícia Lessa, ao Ilustríssimo Professor Dr. César Vitorino e a prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Ariadne Araújo.

Ao meu colega de turma, Gevaldo Araújo dos Santos pelas trocas de experiências.

Às secretárias do MPEJA Nildete e Neide, ao funcionário Antônio pelas disponibilidades e boa vontade em nos atender de forma sensível e profissional.

À Gestora do Colégio Paulo VI, Professora Ana Verena R. Amorim, mulher de grande experiência com inclusão no socioeducativo, por acreditar e confiar na minha pesquisa que se dispõe ao atendimento pedagógico mais apropriado para os professores envolvidos na pesquisa, ao vice gestor Carlos Alberto Alves Lima pelo atendimento, cordialidade, compreensão, esperança e esforço do trabalho. As professoras, que de forma voluntaria colaboraram com esta pesquisa.

À Gestora, Professora Ivete Pereira de Araújo da instituição em que a professora pesquisadora trabalho, pelo apoio e compreensão na finalização deste estudo.

À minha colega e professora Agida da Luz Oliveira, pelo apoio e colaboração na finalização deste estudo.

À minha filha Celeste Costa de Souza pelo apoio, ao meu filho Marcos Antônio Costa de Jesus pelo apoio e compreensão nos vários momentos em que estive ausente enquanto me debruçava nesta pesquisa.

À minha queridíssima, adorável e guerreira mãe, Maria Madalena Costa, por ser referência e base nas minhas conquistas e realizações.

Gratidão Sempre!

*“Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: Os Homens se libertam em comunhão: Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente opressor, se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “convivência” com o regime opressor. Se essa descoberta não pode ser feita puramente em nível intelectual, mas da ação, o que, nos parece fundamental, é que esta não se cinja a mero a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis”.*

*(PAULO FREIRE)*

COSTA, Marisa. *Práticas Inclusivas nos Tempos Formativos I e II: EJA no Socioeducativo*. 2023. Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patrícia Carla da Hora Correia. Dissertação (Mestrado em Educação) – Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2023.

## RESUMO

A presente pesquisa apresentada ao Mestrado em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), contempla o item da área 2, que são: Formação de Professores e políticas Públicas, aborda práticas inclusivas das professoras que trabalham com Tempos Formativos I e II – EJA, em um colégio socioeducativa, no município de Feira de Santana/Bahia, buscou-se compreender por meio da pesquisa norteadora: Como acontece a prática pedagógica das professoras que atuam com estudantes com deficiência nos Tempos Formativos I e II modalidade EJA, no socioeducativa? O objetivo geral buscou compreender como as professoras do colégio pesquisado incluem adolescentes com deficiência em suas práticas docente. Os Objetivos específicos permitiram: Discutir os Tempos Formativos - EJA, considerando os aspectos históricos, legais e educacionais que envolvem os sujeitos em restrição e privação de liberdade; conhecer a prática pedagógica das professoras que atuam nos Tempos Formativos I e II - EJA com adolescentes com deficiência em circunstância de privação de liberdade; analisar a formação das professoras para escola inclusiva na Socioeducação propondo a organização de uma trilha formativa. Utilizamos como metodologia a abordagem qualitativa, tendo como tipo de pesquisa o estudo de caso; usamos como instrumento de pesquisa a entrevista não estruturada e o questionário semiestruturado. Essa investigação tem como aporte teórico: A Educação de Jovens e Adultos - EJA; os pressupostos da Educação Inclusiva e da Socioeducação, contando com o apoio da gestão do colégio socioeducativo, do corpo administrativo e das professoras pesquisadas que atuam nesse espaço. Diante da pesquisa, percebeu-se que o processo inclusivo na escola está em construção e à medida que os professores fortalecem a sua formação, mais práticas inclusivas acontecem. Diante dessa constatação, como produto final desta dissertação, tivemos uma trilha formativa para os professores, almejando contribuir com suas práticas pedagógicas.

**Palavras – Chave:** EJA, prática pedagógica, inclusão, socioeducação.

COSTA, Marisa. *Inclusive Practices in Formative Periods I and II: EJA in Socio-Education*. 2023. Advisor: Prof. Dr. Patrícia Carla da Hora Correia. Dissertation (Master in Education) – Professional Master in Youth and Adult Education – MPEJA, State University of Bahia, Salvador, 2023.

## ABSTRACT

The present research presented to the Master in Youth and Adult Education (MPEJA), contemplates the item of area 2, which are: Teacher Training and Public Policies, addresses inclusive practices of teachers who work with Formative Times I and II - EJA, in a socio-educational college, in the municipality of Feira de Santana/Bahia, we sought to understand through the guiding research: How does the pedagogical practice of teachers who work with students with disabilities in the Formative Times I and II of the EJA modality, in the socio-educational one? The general objective sought to understand how the teachers of the researched school include adolescents with disabilities in their teaching practices. The specific Objectives allowed: Discussing the Formative Times - EJA, considering the historical, legal and educational aspects that involve the subjects in restriction and deprivation of liberty; to know the pedagogical practice of teachers who work in Formative Times I and II - EJA with adolescents with disabilities in circumstances of deprivation of liberty; to analyze the training of teachers for inclusive schools in socio-education, proposing the organization of a training path. We used the qualitative approach as methodology, with the case study as the type of research; we used as research instrument the unstructured interview and the semi-structured questionnaire. This investigation has as theoretical support: Youth and Adult Education - EJA; the assumptions of Inclusive Education and Socio-education, with the support of the management of the socio-educational college, the administrative body and the researched teachers who work in this space. In view of the research, it was noticed that the inclusive process at school is under construction and as teachers strengthen their training, more inclusive practices take place. Faced with this finding as the final product of this dissertation, we had a training path for teachers, aiming to contribute to their pedagogical practices.

**Keywords:** EJA, pedagogical practice, inclusion, socio-education.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> - Diagrama do Estudo de Caso: decisão/implementação /resultados.....	71
<b>Figura 2</b> - Diagrama Estudo de Caso.....	72
<b>Figura 3</b> - Mapa de localização do município de Feira de Santana.....	74
<b>Figura 4</b> - Casa em Feira de Santana.....	75
<b>Figura 5</b> - Organograma da Etapa da Pesquisa Estudo de Caso.....	83
<b>Figura 6</b> - Roda de conversa.....	96
<b>Figura 7</b> - Nuvem de Palavras.....	106

## LISTA DE TABELAS, GRÁFICOS E QUADROS

<b>Tabela 1</b> - Unidades da Bahia- Unidade de atendimento socioeducativo de semiliberdade ...	44
<b>Tabela 2</b> - Unidades de Pronto Atendimento da Bahia.....	45
<b>Tabela 3</b> - Unidades da Bahia- IP-Internação Provisória e MSEI-Medida Socioeducativa de Internação. ....	48
<b>Tabela 4</b> - Adolescentes com deficiência em cumprimento de medida socioeducativa entre 2018-2019, no Brasil. ....	51
<b>Tabela 5</b> - Sujeitos da pesquisa.....	81
<b>Gráfico 1</b> - Adolescentes do sistema socioeducativo por região (2019) .....	42
<b>Quadro 1</b> - Medidas socioeducativas aplicadas a adolescentes autor de ato infracional. ....	39
<b>Quadro 2</b> - Resumo das Atividades Realizadas .....	84
<b>Quadro 3</b> - Cronograma de execução.....	88
<b>Quadro 4</b> - Execução.....	89
<b>Quadro 5</b> - Planejamento de estudo .....	92

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Atividade Complementar
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CPC	Centros Populares de Cultura
DDC	Declaração dos Direitos das Crianças.
DNC	Departamento Nacional da Criança
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ED	Educação Regular
EE	Educação Especial
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
EPTM	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
ES	Ensino Superior
FEBA	Faculdade de Educação da Bahia
FEBEM	Fundações Estaduais do Bem- Estar do Menor
FUNABEM	Fundação Nacional do Bem-estar do Menor
FUNDAC	Fundação da Criança e do Adolescente
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valoração do Magistério
ICEIA	Instituto Central de Educação Isaias Alves
LA	Liberdade Assistida
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEPEJA	Laboratório de Estudos e Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos
MCP	Movimento de cultura popular
MEB	Movimento de Educação de Base

MEE	Modalidade de Educação e Ensino
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização,
MPEJA	Mestrado Profissional em EJA
MSE	Medida de Semiliberdade
ONU	Organização das Nações Unidas
PIA	Plano Individual de Atendimento
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNAT	Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar
PNDL	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PSC	Prestação de Serviço a Comunidade
PST	Prestação de Serviços Temporários
RD	Reparação do Dano
RS	Regime de Semiliberdade
SAM	Serviço de Assistência ao Menor
SEC	Secretaria de Educação do Estado da Bahia
SINASE	Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
TCC	Trabalho de Conclusão do Curso
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNEB	Universidade Estadual da Bahia

## Sumário

1. INTRODUÇÃO .....	15
1.1. Implicação da pesquisadora e seu caminhar na educação de jovens e adultos.....	18
1.2. Etapas da pesquisa .....	21
2. A EJA E SUAS NUANCES: HISTÓRICO, DIVERSIDADE NO SOCIOEDUCATIVO 24	
2.2. Educação de jovens e adultos para diversidade .....	26
2.3. Adolescentes, jovens e adultos expectativas e sonhos na EJA .....	30
2.3.1. Tempos formativo - EJA: educação para adolescentes privados de liberdade...32	
2.4. Responsabilidade penal: crianças, adolescentes e jovens no Brasil .....	34
2.4.1. Garantias educacionais: estudantes no socioeducativo .....	37
2.4.2. Das Medidas Socioeducativas .....	39
2.5. MEDIDA SOCIOEDUCATIVA/EDUCAÇÃO.....	41
2.6. ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO DA BAHIA.....	43
2.7. Divisor de águas: ECA/SINASE o adolescente com deficiência .....	50
3. AVANÇOS E CONQUISTAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL COMO PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O SOCIOEDUCATIVO .....	52
3.1. ADOLESCENTE COM DEFICIÊNCIA RELAÇÃO COM A EJA NO SOCIOEDUCATIVO .....	56
3.2. A prática pedagógica inclusiva: desafio no socioeducativo .....	58
3.3. Formação do professor por uma prática inclusiva no socioeducativo .....	61
4. O CAMINHAR DA PESQUISA .....	64
4.1. Abordagem qualitativa para o socioeducativo .....	65
4.2. Estudo de caso na socioeducação .....	66
4.3. O lócus da pesquisa e os sujeitos participantes.....	74
4.4. Caracterização dos sujeitos da pesquisa .....	78
4.5. Arcabouço da pesquisa .....	81
4.5.1. Dinâmica da pesquisa .....	85
4.5.2. Coleta e análise dos dados .....	93
5. PRÁTICA INCLUSIVA NO SOCIOEDUCATIVO: ANALISANDO O CAMINHO....	93
5.1. Elementos de análise.....	97
5.1.1. As práticas pedagógicas dos professores do socioeducativo nos Tempos Formativos e a inclusão de adolescentes com deficiência .....	97
5.1.2. As práticas pedagógicas dos professores e a sala de AEE .....	100
5.2. Trilha formativa .....	111
5.2.1. Detalhamento da trilha.....	111

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113
7. REFERÊNCIAS.....	117
APÊNDICE A - ENTREVISTA ESTRUTURADA PARA OS PROFESSORES QUE TRABALHAM COM PRÁTICAS INCLUSIVAS NOS TEMPOS FORMATIVOS I E II – EJA.....	120
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO ESTRUTURADO PARA OS PROFESSORES QUE TRABALHAM COM PRÁTICAS INCLUSIVAS NOS TEMPOS FORMATIVOS I E II – EJA.....	121
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	124

## 1. INTRODUÇÃO

A educação pública brasileira é um direito constitucional assegurado a todas as pessoas e dever do estado ofertá-la independente da raça, crença religiosa e condição de gênero; é um dos direitos fundamentais amparados por normas nacionais e internacionais com objetivo de promover igualdade de oportunidade entre os cidadãos.

Esse trabalho de investigação justifica-se a partir do momento em que comecei a receber alunos com deficiência na sala de aula da EJA, e posteriormente do socioeducativo. Entretanto, sem formação específica e com dificuldade para contribuir com o avanço pedagógico e social desses sujeitos, busquei como objeto de pesquisa a prática pedagógica das professoras que atuam com estudantes com deficiência nos Tempos Formativos I e II modalidade EJA, no socioeducativa, por considerar que todos os sujeitos têm direito a participação social de forma íntegra, tornando-os capazes de exigir e exercer direitos políticos, civis, econômicos e sociais, como princípios fundamentais de inclusão social. A partir das experiências exercidas por mim<sup>1</sup>, estudantes com deficiência têm ingressado cada vez mais no socioeducativo<sup>2</sup> e isto exige do professor a incorporação de práticas que contribuam para a sua inclusão. Neste trabalho, três temáticas de investigação são articuladas: EJA; práticas pedagógicas em regime socioeducativo e Educação Especial na perspectiva inclusiva - o que constitui um desafio para esta investigação, uma vez que em estudos preliminares sobre a articulação das temáticas encontrei poucos trabalhos.

Pessoas em vulnerabilidade, como: quilombolas, indígenas, trabalhador rural, moradores de comunidades de risco, pessoas com restrição e privação de liberdade, assim como aqueles em situação de extrema pobreza (morador de rua e/ou indigente), pessoas com deficiência apresentam diversas dificuldades de acesso, frequência e permanência nos níveis de educação, o que dificulta o pleno exercício do seu papel enquanto cidadão de direito.

Em função das mudanças na educação pública do país, nos últimos anos percebe-se que crianças, adolescentes e jovens das camadas populares estão cada vez mais fora do contexto escolar, de acordo com Arroyo (2007) eles vivem “segregados, são estigmatizados, e demarcados”, sem horizontes e sem alternativas concretas em relação a sua educação formal e consequentemente a ocupação no mercado de trabalho. Esses sujeitos vivem um ciclo vicioso em relação às dificuldades encontradas para continuar com os estudos. Os problemas escolares

---

<sup>1</sup> Peço licença ao leitor para falar em primeira pessoa.

<sup>2</sup> Sou professora da Secretaria Municipal de Educação e trabalho desde 2012 no Socioeducativo.

da infância são empurrados para a adolescência, chegam à juventude e estaciona na idade adulta, sendo empurrados para Educação de Jovens e Adultos (EJA) com estereótipo de alunos problemáticos e indisciplinados, que não querem nada com estudo, como se a EJA fosse um projeto para resolver os problemas educacionais dos sujeitos que vivem à margem da sociedade.

De tal modo, a educação na modalidade EJA, é ofertada para jovens, adultos e idosos que não tiveram oportunidade de continuar com seus estudos por diversos motivos, no entanto, integra-se no campo diversificado de sujeitos como adolescentes com deficiência em situação de restrição e privação de liberdade em medida socioeducativa.

Os sujeitos da EJA apresentam características específicas, e quando se trata de sujeitos em regime de socialização exigem práticas pedagógicas que dialoguem com a sua realidade, sua formação cultural e social, onde possa considerar os sonhos, desejos, projetos de vida, sobretudo porque enxergam na escola um espaço de acolhimento e escuta.

Por esse motivo, as vivências e experiências adquiridas pelos sujeitos da EJA são fatores relevantes para reingressarem na sala a aula, em busca de perspectivas que possibilitem melhorar a aprendizagem escolar, adquirir um diploma, encontrar um trabalho melhor e prosseguir com seus estudos; existem aqueles que almejam tirar a carteira de motorista; leem livros que auxiliam a serem pessoas mais sociáveis e de fé.

Ao se tratar da educação de jovens e adultos para atender às suas especificidades, há necessidade de pensar em uma prática pedagógica inclusiva, concreta e permanente. Na esperança em que o acesso à educação possa oferecer condições que os levem à competitividade no mundo do trabalho informal ou formal, a participação na tomada de decisões cotidiana com perspectiva de garantir um meio de sobrevivência com dignidade considerando suas potencialidades e limitações.

Atualmente, a inclusão de adolescentes com deficiência na EJA vem se tornando um dos grandes desafios para as escolas, pesquisadores, professores e especialistas que buscam compreender a educação como prática mediadora da existência humana, com perspectiva de evidenciar compromissos frente ao processo desses sujeitos perante as situações concretas, sobretudo no contexto educacional que o país vem atravessando.

Neste sentido, esse estudo busca compreender a prática pedagógica das professoras que atuam com estudantes com deficiência nos Tempos Formativos I e II modalidade EJA, a socioeducativa com vistas a organização de uma trilha formativa para professores. haja vista que a inclusão escolar é considerada um direito garantido por lei a todas as pessoas com deficiências, e pressupõe a igualdade de oportunidade, valorização das diferenças humanas capaz de contemplar os diversos sujeitos e oferecem várias possibilidades no âmbito social,

cultural e financeiro, o que implica em transformação de políticas públicas educacionais voltadas à garantia e participação na aprendizagem nos seus vários espaços, sobretudo para adolescentes com deficiência e privadas de liberdade.

Percebe-se que a sociedade brasileira invisibiliza os sujeitos privados de liberdade com deficiência no que tange o direito efetivamente a educação formal, mesmo que estas pessoas recebam a educação nestes espaços ou em ambientes similares, não são contemplados com práticas inclusivas. Os sujeitos com deficiência matriculados nas escolas em contextos de privação de liberdade, requer visibilização sobretudo no desenvolvimento das práticas pedagógicas, visto que grande parte dos professores que atuam nesses espaços não têm formação específica.

Com base nos elementos citados acima, apresentamos o seguinte problema de pesquisa: **Como acontece a prática pedagógica das professoras que atuam com estudantes com deficiência nos Tempos Formativos I e II modalidade EJA, no socioeducativa?**

Em busca de uma resposta seguimos a pesquisa com o objetivo geral em **compreender como as professoras do colégio pesquisado, incluem adolescentes com deficiência em suas práticas docente**. Ainda nessa perspectiva, para alcançar a finalidade desta investigação se estabelece três objetivos específicos que buscam: **Discutir os Tempos Formativos-EJA, considerando os aspectos históricos, legais e educacionais que envolvem os sujeitos em restrição e privação de liberdade; conhecer a prática pedagógica das professoras que atuam nos Tempos Formativos I e II - EJA com adolescentes com deficiência em circunstância de privação de liberdade; analisar a formação das professoras para escola inclusiva na Socioeducação propondo a organização de uma trilha formativa.**

Como referencial teórico para o estudo inicial desta investigação na categoria EJA, adotamos Freire (1994), Dantas (2018); práticas pedagógicas; Ferreira, (2015) práticas educativas Carrera (2005); sobre Inclusão debruçamos nas ideias de Correia e Costa (2020), Práticas Inclusivas Ramires e Castells Socioeducação: Trajetória das Comunidades Socioeducativas de internação Carrera (2005; 2014); a Educação de Jovens e Adultos no Sistema Prisional Brasileiro Pereira (2018).

Lançamos mão de produções que dialogam com a temática na categoria EJA, as investigações realizadas por Cunha (1999), Arroyo (2007), Paiva (2019); para dialogar com a inclusão trazemos Manzini(2005); Nascimento e Correia (2012); a pesquisa de Melo (2009) sobre acessibilidade na educação inclusiva em uma perspectiva além dos muros da escola; Nascimento (2012) com Educação para uma sociedade inclusiva; Prosseguimos com estudos mais recentes em que Ferreira; Barreto; Souza (2020), em Educação Inclusiva e currículo:

Reflexões sobre as novas exigências formativa; Ramirez; Castells (2020), remetem à Inclusão na Educação Infantil e a Alma do Educador; Diniz (2007) nos contempla com seu trabalho sobre Deficiência; Carvalho; Ferreira (2016) discutem sobre deficiência e criminalização; Silva, Conceição, Correia (2018), com inclusão da pessoa com deficiência no ambiente prisional: novos desafios, novas possibilidades; Trentin (2017), nos brinda sobre Educação de jovens e adultos e a educação especial nas pesquisas; Silva (2019), dedica seus esforços sobre Educação Trabalho e o Fenômeno que juveniliza a EJA. Carrera (2014), traz a história dos educandos em internatos para prevenção e controle, discorre também sobre as práticas educativas em comunidade socioeducativa. Julião (2018) contribui com sua produção, os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos: questões sobre a diversidade.

O desenho metodológico delinea o caminho da investigação, destaca-se que a pesquisa aplicada é de abordagem qualitativa com objetivo de estudo descritivo, os procedimentos técnicos situam no estudo de caso com ênfase em fenômenos contemporâneos, com possibilidade de planejamento flexível e possível de alterações, porém, com definição das etapas a seguir.

Os sujeitos da pesquisa serão 4 professores que atuam no lócus da investigação nos segmentos I e II dos Tempos Formativos EJA. Como instrumentos para coleta dos dados utilizaremos entrevista e questionário semiestruturado. A análise e interpretação das informações na pesquisa com estudo de caso ocorre a partir dos dados coletados através dos instrumentos de coleta.

### 1.1. Implicação da pesquisadora e seu caminhar na educação de jovens e adultos

Começo a rememorar estas vivências pela infância quando pisei o solo da escola pela primeira vez aos 7 anos de idade em uma sala do Mobral, hoje EJA. A escola, localizada em Sipoal, um (quilombo), distrito do município de Governador Mangabeira (Bahia). Neste período, por falta de vaga na escola regular, era comum frequência e permanência de crianças acompanhadas de familiares na sala do Mobral. Final do ano de 1989, vim para capital baiana com intenção em prosseguir com os estudos, me tornar professora, ter uma vida melhor e ajudar minha família.

Em 2000, concluí o curso técnico do magistério no Centro Integral de Educação Isaias Alves (ICEIA); neste período atuei como professora das séries iniciais e EJA, na condição de contrato temporário com prestação de serviços (PST) a secretaria municipal de Salvador.

Motivada pela aproximação em ingressar no ensino superior e a necessidade em prover a casa, trabalhar, estudar e manter a educação dos filhos, iniciei o curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da Bahia, (FEBA). Em 2001, durante o curso, atuei na condição de professora estagiária das séries iniciais e EJA, pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC).

No ano de 2004, concluí a graduação e alcancei aprovação em concurso público para o provimento de cargo de professor da educação infantil para as séries iniciais. As experiências na educação de jovens e adultos marcaram meu percurso pessoal e profissional, ao assumir uma turma de EF-1 e EJA-1, na Escola Municipal Maximiano da Encarnação, localizada no bairro da Mata Escura. No entanto, me angustiava não saber lidar com os sujeitos com deficiência em uma classe constituída por adolescentes, jovens, adultos e idosos. Estas dificuldades foram minimizadas quando se organizou um grupo de estudos com intenção de melhorar a evolução pedagógica de todos os estudantes; estudo esse realizado uma vez por semana com a coordenadora pedagógica, a equipe gestora e os professores que atuavam na EJA o qual me permitiu um olhar sobre a prática pedagógica mais fundamentada nos princípios da inclusão da juventude na EJA.

Assim, inicia-se a busca na participação de cursos de aperfeiçoamento por iniciativa própria voltados, principalmente para EJA. Essa modalidade de educação e suas especificidades não foram estudadas nos componentes curriculares com perspectiva em melhorar a prática pedagógica e compreender o processo da aprendizagem dos estudantes com deficiência, bem como dos jovens que adentraram no espaço da educação de adultos. Em 2011, sigo em formação profissional na perspectiva de melhorar a prática pedagógica e compreender práticas inclusivas mais inclusivas. Assim, cursei uma Especialização em Educação de Jovens e Adultos, ofertada pelo Laboratório de Estudos e Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos (LEPEJA), na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). O trabalho de conclusão do curso (TCC), titulado: Educação como Instrumento de Ressocialização na Penitenciária Lemos de Brito em Salvador, “me possibilitou conhecer o espaço de medida socioeducativa, até então uma realidade desconhecida na minha caminhada pessoal e profissional”.

Durante o desenvolvimento da pesquisa no presídio, fui convidada a participar de uma oficina pedagógica, ministrada por uma aluna do programa de pós-graduação, do mestrado profissional em educação de jovens e adultos (MPEJA). As atividades foram realizadas em uma escola do município de Salvador, que atende especificamente adolescentes em circunstância de ato infracional e privados de liberdade.

Neste período, tomei conhecimento que a Secretaria Municipal de Educação (SMED) dispunha de duas escolas municipais conveniadas com a Fundação da Criança e do Adolescente (FUNDAC). A partir dessa compreensão, surge o interesse em trabalhar com esses sujeitos. Solicitei transferência para essa unidade escolar, em seguida fui convidada a assumir a vice gestão. Em 2018, solicitei exoneração do cargo para me dedicar aos estudos, atualmente sigo como professora com carga horária de 40 horas semanais.

Durante a minha atuação na escola, fui percebendo adolescentes com deficiência matriculados, sem permanência e frequência regular na sala de aula, falta de material didático, falta de formação de professores, ausência de estruturas que viabilizem o acesso dos estudantes com deficiência aos espaços das práticas pedagógicas, entre outros.

Portanto, ainda em busca de uma prática pedagógica que contemple as múltiplas diversidades inclusivas e regionais no contexto da sala de aula da EJA, em espaço de medida socioeducativa em restrição e privação de liberdade, busquei uma especialização em Educação Especial; em Medida Socioeducativa e por fim, no ano de 2019, após vivenciar uma das seleções justas para ingresso em pós-graduação, fui aprovada para cursar o Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos, na UNEB, e provocada a pensar esse lugar.

Embora tenha conhecimento das dificuldades vividas pela educação de jovens e adultos no Brasil, o MPEJA é fio condutor de esperanças a essa modalidade de educação na condição de atendimento para diversidade nos mais variados espaços educativos, à medida em que há intenção em contemplar os sujeitos protagonistas das suas necessidades educacionais com pesquisas, atitudes e ações que os leve a usufruir desse direito fundamental.

Entretanto, o compromisso da equipe e o olhar dos professores como pilar de sustentação e fortalecimento de busca pelo crescimento humano, intelectual, profissional e social em defesa e proteção da EJA com perspectiva diversa, possibilita realizar uma investigação voltada para estes sujeitos situado na Área de Concentração I, que trata da Educação, Trabalho e Meio Ambiente, do Mestrado Profissional da Educação de Jovens e Adultos MPEJA.

Neste sentido, o breve relato de experiências e vivências na educação de jovens e adultos, retratam uma história profissional que permite avançar no ensino e a aprendizagem da EJA, em direção a temática sobre: Práticas Inclusivas em um colégio socioeducativo no Estado da Bahia: um estudo de caso.

Desta forma, a necessidade de aprofundar essa temática surge em decorrência das convergências e divergências entre pensamentos e discussões que contribuem com diálogos para o avanço das práticas pedagógicas que contemplem a realidade dos sujeitos da EJA.

Destaca-se a importância dos estudos realizados inicialmente no grupo de pesquisa Formação Trabalho e Identidade (FORTIS), o qual me acolheu como ouvinte e possibilitou avançar nos estudos para o encontro com o Grupo de Pesquisa Programa de Educação Inclusiva (PROGEI) que me oficializou e faço parte sendo orientada quanto delimitação desta pesquisa.

## 1.2. Etapas da pesquisa

A pesquisa encontra-se organizada em cinco seções. A primeira consiste na introdução em que apresento a justificativa pelo tema, algumas considerações sobre a temática em referência, o problema norteador, o objetivo geral e específicos, os principais teóricos que contribuirão com as discussões, o delineamento da metodologia mostro parte do meu caminhar pessoal e profissional na qual aparece a raiz e intenção da pesquisa.

A segunda e terceira seção são teóricas, onde na segunda seção iremos caminhar por um breve histórico da EJA como educação para diversidade situamos brevemente o processo da juvenilização nessa modalidade para aquisição dos Tempos Formativos I e II - EJA, considerando os adolescentes com deficiência e privados de liberdade matriculados no Colégio pesquisado. Na terceira seção, discutiremos as práticas inclusivas na socioeducação a partir das ideias que foram constituídas pelos autores.

Em seguida, na quarta parte, apresentamos a Metodologia, onde se define e se justifica o tipo de pesquisa escolhida, o local do estudo e os procedimentos utilizados para a execução do trabalho.

Por fim, a quinta seção concentra-se resultados da pesquisa, relatos e análise das descrições encontradas no estudo sobre o tema principal desta investigação, destacando o que foi analisado a partir da entrevista e dos relatos escritos pelos sujeitos colaboradores da pesquisa a partir do questionário semiestruturado com intenção da melhor possibilidade para a construção dessa dissertação, bem como o produto final uma trilha formativa para as colaboradoras. E assim, finalizaremos a produção com as considerações finais e destaque sobre os aspectos de caráter crítico acerca de sugestões e justificativas por parte das envolvidos no estudo, de forma a contemplar respostas da questão norteadora, do objetivo geral e dos objetivos específicos.

A proposta da pesquisa remete as discussões entre as envolvidas na investigação, as experiências, vivências e conhecimentos descritos pelos sujeitos, que fará parte das análises e coleta dos dados como instrumento norteador que possibilitara apresentar o produto final a

partir da relação entre a sala de AEE, e as práticas inclusivas dos professores que trabalham no colégio escolhido para a realização do estudo.

Entretanto, após interpretação dos relatos dos sujeitos envolvidos na investigação fez-se necessário planejar os caminhos que apontam, como desenvolver práticas inclusivas no trabalho com adolescentes com deficiência em circunstâncias de ato infracional e privados de liberdade matriculados nos Tempos Formativos I e II - EJA e entender a dinâmica das práticas inclusivas sobretudo no cumprimento da oferta do ensino para estes sujeitos.

A entrevista não estruturada busca dados através do diálogo, da pergunta, da fala e da escuta das professoras participantes, o questionário semiestruturado, possibilita analisar as práticas pedagógicas destas professoras colaboradoras. Este estudo de caso pretende analisar uma experiência de grande relevância: a práticas pedagógicas das professoras que atuam nos Tempos Formativos I e II – EJA, com adolescentes com deficiência em restrição e privados de liberdade em um colégio socioeducativo a intenção é retirar proporções que possam consubstanciar discussões sobre práticas inclusivas a partir desta experiência nas perspectivas em que possam ser adaptadas e aplicados em outros contextos com a mesma realidade.

Para esta dissertação estabelecemos estratégias de manutenção do anonimato, onde o nome do colégio em que esta pesquisa se desenvolveu, seguira anônimo. Mesmo com autorização da instituição escolar para divulgar o nome do espaço, escolhi seguir a orientação da banca de qualificação e não publicar o nome do colégio que acolheu com esperança esta pesquisa. Com base nas orientações, retiramos informações que possam identificar o lócus do estudo e seguiremos na denominação apenas de colégio socioeducativo. Ademais, lendo algumas produções para dialogar com esta dissertação, optamos por atribuir um codinome a cada colaboradora desta investigação, visto que organizamos uma lista de referência para substituir os devidos nomes. Por tanto, no protocolo permaneceu os nomes originais, na dissertação seguiremos com os codinomes. Iniciamos a investigação com quatro professoras por motivo de força maior não foi possível uma delas seguir na investigação, logo seguiremos apenas com três participantes.

Esta dissertação dedica-se aos estudos sobre práticas inclusivas em colégio socioeducativo, sabemos que já existem várias produções sobre as práticas inclusivas, porém, apresentamos um estudo de caso sobre uma realidade específica deste colégio para compreender como as professoras do colégio pesquisado, incluem adolescentes com deficiência em suas práticas docente.

Para construir o caso, utilizamos uma entrevista não estruturada e a mesma quantidade de questionário semiestruturado com uma professora do Tempo Formativo I – EJA e duas

docentes do Tempo Formativo II - EJA. Existe o registro de treze encontros no universo do colégio socioeducativo, dos quais, um encontro ocorreu de maneira virtual através do WhatsApp com a gestora para informar sobre a pesquisa, quatro visitas presenciais no lócus da pesquisa sendo uma com a gestora e três com o vice gestor e a equipe escolar, mais três reuniões com as professoras colaboradoras, os quais foram realizadas antes da qualificação. Tive quatro oportunidades de vivenciar junto as professoras, todos registrados em um protocolo de entrevista, conforme Creswell (2010, p. 2015), os pesquisadores registram informações das entrevistas fazendo anotações escritas à mão, gravando-as em áudio ou em vídeos. Nesse estudo optamos em registrar em protocolo as informações coletadas através da entrevista.

Para composição do caso lançamos mão da pesquisa descritiva, pois segundo GIL (2017, p. 27) há, porém, pesquisas que, embora definidas como descritivas, com base em seus objetivos, acabam servindo mais para aproximar uma nova visão do problema, o que as aproxima das pesquisas exploratórias. A entrevistas e o questionário foram utilizados com as professoras: Tânia responsável pela turma A no turno matutino do Tempo Formativo I – EJA; com a docente Rita, responsável pela disciplina de Inglês do Tempo Formativo II – EJA, que trabalha no turno vespertino, e Professora Marta das Ciências Cicais, também do Tempo Formativo II turno vespertino.

Quando utilizamos a palavra colégio, estamos nos referindo não apenas ao espaço físico, mas a todo o contexto que a equipe escolar e as colaboradoras compreendem como significativo em todos os aspectos. Os destaques desta dissertação prevalecem as vozes das entrevistadas que contam experiências, vivências, concepções, sentimentos, atitudes e por vezes falam em nome do colégio socioeducativo. As falas das colaboradoras seguem no registro do protocolo de entrevista na mesma forma das citações diretas longas. A implicação com essa dissertação possibilitou reflexão da temática em referência com vários momentos e vivências do dia a dia.

## 2. A EJA E SUAS NUANCES: HISTÓRICO, DIVERSIDADE NO SOCIOEDUCATIVO

Nesta seção iremos caminhar brevemente na historicidade da EJA, como educação para diversidade, situar juvenilização e aquisição dos Tempos Formativos I e II-EJA considerando os aspectos históricos e legais que envolvem os sujeitos adolescentes, jovens e adultos, bem como a expansão dessa educação para alcançar a diversidade sobretudo os sujeitos com deficiência em restrição e privação de liberdade socioeducativa a intenção compreender como os professores do colégio pesquisado incluem adolescentes com deficiência em suas práticas docente.

A educação para as pessoas mais pobres do Brasil tem início em 1846, os primeiros a alfabetizar indiretamente jovens, adultos e indigentes foram os jesuítas, através da cultura oral, com a metodologia de recitar e memorizar com caráter mais religioso que educacional com intenção em catequizar-los, para servir como seminaristas e alcançar as crianças, por serem puras, sem vícios e sem idolatrias, “nessa época, pode-se constatar uma fragilidade da educação, por não ser esta responsável pela produtividade, o que acabava por acarretar descaso por parte dos dirigentes do país” (CUNHA, 1999, p.10).<sup>3</sup>

Como a produtividade durante o Brasil Império ocorria de forma braçal com orientação de plantio e cultivo agrário sem necessidade de justificar a escolarização, em que o maior número de trabalhadores eram os escravos e a educação não era de interesse dos governantes, pois acreditavam-se que esses sujeitos não eram capazes alcançar à aprendizagem formal.

O primeiro avanço constitucional sobre direito à educação pública e gratuita no Brasil, se dá a partir da constituição 1824, dados históricos apontam que mesmo sendo uma educação voltada para o povo, os filhos dos escravos e os menos favorecidos não tinham acesso à escola onde predominava a desigualdade social, a qual implicava diretamente na economia.

O Plano Nacional de Educação de 1934, surge com intenção em qualificar mão-de-obra dos jovens e adultos para atender a economia, de caráter “compensatório”, ou seja, suplementar a educação que não foi ofertada as crianças na idade em que precisava estudar, a intenção desse programa era treinar os adultos para escrever o nome, para os interessados nessa política, não era necessário saber ler ou escrever, porque a finalidade era apenas o voto.

---

<sup>3</sup> Idolatria: ação de cultuar ídolos; o culto que se faz aos ídolos. Dicionário online de Português.

Com a instalação da ditadura, o governo militar institucionaliza o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)<sup>4</sup> com a mesma intenção do supletivo. Neste ínterim, entre tantos outros movimentos em defesa da educação para adultos, no ano de 1960, surge o Movimento de Cultura Popular (MCP) destacando a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, com apoio do Movimento de Educação de Base (MEB) da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e dos Centros Populares de Cultura (CPC).

Em 1964 surge o Programa Nacional de Alfabetização (PNA) com a metodologia de Paulo Freire, como uma revolução para Educação de Jovens e Adultos. No entanto como o golpe militar Paulo Freire não conseguia continuar com seu trabalho, a estratégia para seguir com sua metodologia era através dos projetos apresentados ao MOBRAL.

Como se pode observar, passou-se um longo período para instituir uma reforma que atendesse os sujeitos a margem social, sem direito a escolarização e discriminados como portadores de dificuldades para aprender o ofício da alfabetização, nesse sentido, Freire (1994), afirma que “a alfabetização é toda a pedagogia: é aprender a ler e aprender a dizer sua palavra”, assim, a “palavra” é a lógica da comunicação com autenticidade é o reconhecimento do outro e de si, a capacidade de entender e elaborar a construção do mundo que o cerca.

Em conteúdo com Freire (1994), neste estudo, faz-se necessário discutir o caminhar da EJA para situar as circunstâncias da sua marginalização e a importância dessa modalidade de educação para os adolescentes excluídos do Ensino Regular. Levando em consideração o art. 205, da Constituição Federal ao estabelecer que: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pelo desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho assim, consagram o direito público subjetivo dos jovens e adultos ao ensino fundamental gratuito e assume compromisso com a erradicação do analfabetismo”.

O direito a educação pública e gratuita no Brasil traz marca de luta e resistência onde a população mais pobre e vulnerável sempre esteve em condição de desvantagem sobretudo no que tange a desigualdade educacional conforme: (Carrera, 2005, p. 33), “a demonstração das contingências, discursos, métodos que alcançam tais políticas de institucionalização no Brasil no passado e, conseqüentemente, a preocupação com seus desdobramentos na atitude afirmam que as mudanças têm sido lentamente construídas”

---

<sup>4</sup> **Mobral:** Movimento Brasileiro de Alfabetização, foi criado nos anos 60 até 80, um sistema de ensino noturno mantido pelo estado destinado a jovens e adultos analfabetos ou semianalfabetos. Fonte: em 22/04/2021. Dicionário Informal.

Com base no exposto da autora, mediante a efetivação ao direito fundamental após a Constituição Federal de 1988, passados 33 anos da promulgação dessa garantia, ainda é grande o número de crianças, adolescentes e jovens fora da escola, ou que abandonam os estudos por diversas razões e quando chegam à idade adulta tentam recuperar o tempo da não escolarização e buscam as escolas que ofertam a EJA, como um caminho de ida e volta às salas de aula, com entendimento de que as possibilidades e oportunidades de prosseguirem com seus estudos vão surgindo.

## 2.2. Educação de jovens e adultos para diversidade

Para além da Constituição de 1988, a LDB, nº 9.394/2006, reafirma a Carta Magna, e considera os artigos 23, ao estabelecer que a “educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem e art. 87, § 3º inciso II, quando falam da identidade da EJA como reparadora, mas impede a computação das matrículas para essa modalidade de educação no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valoração do Magistério o FUNDF.

Esse fundo é substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) possibilita a inclusão da EJA no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNAT).

Portanto, o sistema educacional brasileiro, não oferece garantia na legislação sobre financiamento e permanência da EJA enquanto modalidade de educação que vem se adaptando para atender um público cada vez mais jovem, com características diferenciadas da educação antes direcionada ao atendimento de trabalhadores e trabalhadoras do mercado informal, sujeitos populares, donas de casa e pessoas que não conseguiram prosseguir com seus estudos.

Importante lembrar que nos últimos anos as reflexões sobre a EJA, versam pelo “direito a diversidade desses sujeitos,” com intenção em contemplar todas as pessoas sem escolarização ou socialmente excluídas e aprisionados do direito a estudar em escolas públicas do país.

Segundo dicionário online de Português diversidade “é conjunto diverso, múltiplo, composto por variadas coisas ou pessoas; multiplicidade: a diversidade das espécies”. Nesse sentido, diversidade está em toda parte, sendo necessária a criação de uma cultura inclusiva para que o sujeito se sinta pertencente.

Ainda sobre o conceito de diversidade, Paiva (2019, p.1153) afirma que “diversidade e diferença têm sido tomadas como mais um marcador da desigualdade: quanto mais diversa a população mais desigual. Se tão desigual há que buscar as diferenças que apartam as pessoas do direito a igualdade.”

Estas reflexões, sobretudo em relações às diferenças sociais, nos levam a viver em uma sociedade desigual com padrões e determinações definidos pelo poder de controle das classes homogêneas com condições e indicadores que estabelecem quem pode se apropriar do direito a educação por direito e não por concessão em um país tão diversos como o Brasil.

Deste mesmo modo nos permite pensar o quanto a desigualdade social vem se tornando uma marca do desrespeito aos sujeitos plurais à medida em que o acesso à escola vem sendo negada por razões diversas, como um currículo universal, fechamento de salas de aula em comunidades, dificuldades no transporte escolar, falta de infraestrutura para o bom funcionamento da escola, perda de direitos legais já constituídos ao longo da história da educação do país, entre tantos outros como a negação da EJA na atualidade.

No entanto, uma educação voltada para diversidade traz grandes desafios. Permite participação ativa de todos os indivíduos nos processos em que seja possível, descartará o estado de ignorância daquele que considera o sujeito não escolarizado como um preguiçoso, atrasado, mal-educado e incapaz conforme cita Julião (2018),

Não é tarefa fácil trabalhar pedagogicamente com a diversidade, sobretudo em um país como o Brasil, marcado por profunda exclusão social. é fundamental problematizar questões como a contextualização curricular a partir da diversidade regional; a educação indígena; a educação afro cedência; a educação no campo; a educação de pessoas com deficiência, e altas habilidades; a educação de pessoas privadas de liberdade; a educação e a diversidade sexual. (JULIÃO, 2018, p. 8).

Concordando com o autor, a realidade dos sujeitos da EJA, e suas histórias de vida somam questões que podem problematizar um currículo que atenda a diversidade desse público considerando a regionalização da população no país e suas especificidades. Outro destaque discutido por esse autor é um argumento que se refere a necessidade da inclusão,

[...] ao pensar em políticas públicas inclusivas, deve-se garantir que estas políticas reconheçam o direito a diversidade, sem opor-se a luta pela superação das desigualdades sociais e que tenham clareza sobre a concepção de educação que proporcione a inclusão de todos no processo educacional de qualidade (JULIÃO, 2016, p.11).

Considerando o autor, a busca efetiva ao direito da educação inclusiva e valorização da diversidade ganham destaques à medida em que a sociedade civil e organizações de grupos considerados diferentes, começam a se identificarem enquanto sujeito de direito e cobram

políticas de tratamento justo e igualitário esclarecendo a ideia de inferioridade constituída a estas pessoas e a superação da visão assistencialista que paira sobre elas.

Paiva (2019) nos leva a pensar que a alegação em produzir e praticar um currículo na EJA para efetivamente se traduzir como modalidade de educação básica já existe no cotidiano da diversidade dos sujeitos. O difícil é reconhecer estas ações guiadas por programas com alto nível de generalização para conduzir processos pedagógicos a serem recriados e não repetidos.

Nesse sentido Arroyo (2007, p.7), diz que a “EJA tem que ser uma modalidade de educação para sujeitos concretos, em contextos concretos, com histórias concretas, com configurações concretas, sendo que qualquer tentativa de os diluir em categorias muito amplas os desfigura”. Para o autor faz-se necessário um recorte, uma reconfiguração do jovem e adultos popular para assim garantir a política de afirmação e não se diluir em política generalista.

Atualmente, esse desenho de jovens e adultos populares vem se demarcando e a EJA chama atenção do sistema educacional brasileiro para a necessidade de reconfiguração dessa educação ao atendimento desse novo público sem perder de vista as especificidades dos sujeitos reais dessas modalidades de educação, alfabetizar Jovens, adultos e idosos. Haja vista que segundo Dantas (2018) ressalta que,

A EJA sempre foi considerada como um segmento educacional que não requer muito estudo, nem especialização, necessitando apenas de boa vontade e bom senso. Para se desenvolver um ensino adequado através da formação continuada aos sujeitos da EJA, é necessária formação específica constante, aprofundada e complementação e atualização através da formação continuada (DANTAS, 2018, p.86).

Com base no pensamento da autora e considerando a contemporaneidade, a EJA vem se transformando a cada dia, os diversos sujeitos que retornam as salas de aula dessa modalidade de educação, buscam restabelecer seus estudos, no entanto, nos últimos anos a luta em defesa dessa educação vem se perdendo, a negação do direito aos sujeitos em alcançar o sonho mais desejado: ter consciência e escrever sua própria história, conforme nos mostra Freire (1994),

O alfabetizando, ao dar-lhes formas escrita vai assumindo, gradualmente, a consciência de testemunha de uma história de que se sabe autor. Na medida em que se percebe como testemunha de sua história, sua consciência se faz reflexivamente mais responsável dessa história. (FREIRE, 1994, p.08).

Alfabetizar é criar condições que permitam ao educando sentir-se parte da sua história para que ele percebe e valorize sua própria cultura, a partir do respeito da palavra que vem da sua realidade, do seu cotidiano, das suas vivências e experiências sem a sequência lógica das palavras. Permitir aos sujeitos participar da construção de um currículo específico que os

possibilite a integração a partir do contexto da sua comunidade, com expressões próprias da diversidade regional e local.

Em acordo com os autores, a EJA, resiste a um legado histórico do lugar de uma educação informal, voltada aos sujeitos de base populares, baseado na boa vontade e bom senso dos governantes com caráter assistencialista. Porém, para a reorganização dessa estrutura a sociedade, busca na luta, conquistas e avanços para efetivação de uma base legal que possibilite alfabetizar a população não escolarizada e mais oprimida do país, com novas configurações, sujeitos e realidades conforme enfatiza Freire (1994) enfatiza que,

Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de cria-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas estruturadores da humanidade em ambos. (FREIRE, 1994, p. 17).

Nesta busca, adultos e idosos matriculados na EJA, somam-se ao público juvenil capaz de transformar suas realidades em conquistas a partir de suas vivências e experiências entre conflito e desconforto no processo de transição e afirmação como sujeitos de decisões no sentido mais antropológico da humanidade.

A luta ao longo da trajetória da EJA, trouxe grandes avanços seus estudantes, possibilitou o retorno as salas de aula das pessoas não alfabetizadas ou com baixa escolaridade que abandonaram seus estudos em detrimento do trabalho precoce formal ou informal, ou por fracasso escolar como insucesso na escola, em decorrência de reprovação, por consequência da pobreza ou extrema pobreza, conforme salientam Santos; Pereira & Amorim (2018),

Esses jovens e adultos que, por diversas, razões, permanece, repete o ano, abandona e retorna muitas vezes ao espaço escolar, não significa que não dê a devida importância à escola, sobretudo porque entre chegadas e partidas, a escola ainda permanece sendo o lugar que está aberto para recebê-lo e, de certa forma, enxergá-lo na sua singularidade. (SANTOS; PEREIRA & AMORIM, 2018, p.126).

Teoricamente, este é o reflexo da EJA, que tem como marco abarca, acolhe, recepciona e instrumentaliza essa população em sua plenitude de educação voltada para inclusão, cidadania e diversidade, desenhando-se como proposta de educação para jovens e adultos que vivem à margem social, para continuar “tendo sentido enquanto política de afirmação a qual a cada vez mais estar sendo determinada com mais ênfase.

A EJA, por sua vez, vem aumentando suas responsabilidades sociais e educacionais impulsionadas, fortemente, pelos movimentos sociais que reivindicavam, dentre outras propostas, a garantia do direito à educação formal e não formal e a promoção

social de segmentos populacionais marginalizados das conquistas da sociedade contemporânea. (DANTAS, 2018, p. 74).

Para a autora, o fenômeno da juvenilização na EJA, tem início na década de 1990, com inserção dos jovens na educação de adultos que impulsionou a designação da EJA. Segundo ela, nesse período já se apresentava um contingente de 79% dos jovens entre 15 a 19 anos matriculados na EJA. Atualmente cerca de 20% dos matriculados na EJA, têm de 15 a 17 anos.

As causas para esses cenários concentram-se nos aspectos da vulnerabilidade, da necessidade em trabalho mais cedo, da reprovação por não conseguir acompanhar as aulas por diversos motivos, evasão em decorrência de várias circunstâncias, distanciamento entre a escola e residência, desmotivação e decisão da equipe escolar. Sobre essas questões, Santos; Pereira & Amorim (2018), dizem que: “A diversidade de trajetórias interrompidas e de conhecimentos trazidos de outros espaços de aprendizagem e de vida, conduz a vários atravessamentos e interferem nas significações atribuídas à escola”, e conseqüentemente reverbera na ressignificação de jovens da camada popular em busca de prosseguir com aprendizagem formal na EJA.

### 2.3. Adolescentes, jovens e adultos expectativas e sonhos na EJA

Há muito tempo essa modalidade de educação vem pelejando para marcar na história da educação sua sobrevivência, porém, nos últimos anos, vem perdendo espaço já conquistado com muita luta e união daqueles que defendem uma educação para todos, no entanto, a negação desse direito soma-se a falta de oportunidade para adolescente/jovem, marcados por preconceitos e rótulos materializados durante seu percurso escolar fragilizado, em decorrência dos vários fatores existentes no seu cotidiano.

Os sujeitos, adolescentes/jovens empurrados para EJA, tem expectativas, sonhos, desejos, e vontade de alcançar uma trajetória favorável à sua vida social profissional sobretudo pessoal. O longo percurso escolar enfrentado por esses estudantes determina a sua força, o querer na busca pelo conhecimento. No caminhar educacional, eles abandonam a escolarização, porém, na oportunidade retorna e assim segue o ciclo na busca da escolarização até sua vida adulta uma vez que “a EJA abrange, pessoas singulares, com vivências e histórias as mais diversas e pessoas que buscam algo, um sonho, uma escapatória, um desejo, uma certificação, ou até mesmo amizades” Santos; Pereira & Amorim (2018).

Muitas vezes o discurso do senso comum, coloca a condição de insistência e persistência desse sujeito como fracassado, incapaz, desinteressado, sem considera os desafios que eles

enfrentam no seu dia a dia em busca do conhecimento como ferramenta para liberta-se da consciência opressora, dos estigmas instituídos de geração a geração até os dias atuais.

Entretanto, “o fracasso escolar não existe por si só” Ferreira (2015), nos permite refletir e considerar suas reflexões acerca da necessidade e da [...]

[...]urgência repensarmos como as políticas públicas e, nesse caso específico, as políticas municipais, têm contribuído para que a EJA se consolide de fato como uma mudança na vida desses cidadãos, propiciando a essas pessoas, que buscam uma saída para suas necessidades imediatas e não quiméricas, uma real inserção no espaço educativo (Ferreira, 2015, p.104).

Para os autores, sobretudo o processo de educação em que esses sujeitos estão inseridos, implica em conhecer um pouco do universo desses adolescentes/jovens, e as condições que os levaram a procurarem essa modalidade de ensino bem com saber sua contextualização social e familiar, quais as expectativas e perspectivas, trajetórias escolares e realidades cotidianas vivências e experiências. Sob esse aspecto, Santos; Pereira & Amorim, (2018, p. 131), dizem que “esses jovens e adultos que estão frequenta a escola não estão fora de seu tempo ou desconectados da realidade, eles fazem parte da realidade social, histórica e econômica que lhes cabe e, isto posto, cabe não estão a escola fazer-se com sentido, fazer-se relevante”.

Com base na reflexão dos autores, o público juvenil que adentra a EJA, também buscam condições de competitividade com outros jovens no mercado de trabalho formal, acreditam nessa educação como portas da esperança pra concretizarem um sonho, um desejo uma vontade de ser igual a outros sujeitos economicamente, psicologicamente, profissionalmente e socialmente bem inseridos no mercado de trabalho.

A escola da EJA, além de ser um espaço de lazer, é um referencial que muitos destes estudantes não encontram em seus lares, ademais, pode possibilitar a relação e aquisição do conhecimento científico de moda a inseri-los em espaços acadêmicos de nível superior como universidades e faculdades criando assim, possibilidades e transformação em suas vidas e dos seus familiares, através do conhecimento formal. Pois, a inserção destes jovens nesta modalidade de educação, requer discussões e reflexões de propostas específicas para regulamentar a educação que atenda os anseios e as expectativas desses estudantes que cada vez mais juveniliza a EJA.

Silva (2019) vem nos afirmar que:

[...] a presença expressiva de jovens na EJA vem ganhando destaque nas discussões sobre educação, uma vez que uma parcela significativa juvenil tem construído novas configurações no cotidiano escolar, (re)organizando as relações sociais presentes na modalidade e, principalmente, colocando novos desafios para todos os atores envolvidos. (SILVA, 2019.p 45).

Para o autor, “a juvenilização da EJA, estar para além de ser um processo relativamente novo, se expressa como um fenômeno complexo – por envolver múltiplos fatores conjunturais e estruturais – e, portanto, precisa ser aprofundada, nos seus múltiplos aspectos, com muito cuidado analítico”. (SILVA, 2019.p 45).

Entender a educação nessa modalidade de ensino, tende a colaborar na constituição e construção de espaços escolares que atendam a diversidade para contemplar todos os sujeitos envolvidos com a EJA, alunos e professores e juntos pensar em políticas educacionais específicas para esses sujeitos.

Entretanto, o fenômeno da juvenilização nessa modalidade de educação, considera o cotidiano sociocultural dos sujeitos, o ambiente familiar, cultural, regional e sua trajetória educacional, o que não basta rotular com jargões ou palavras pejorativas que não colaboram com o desenvolvimento social e intelectual destes sujeitos, mas buscar alternativas de compensar essa deficiência de maneira concreta.

Silva (2019) vem mostrar que,

a grande maioria dos jovens que têm acessado a Educação de Jovens e Adultos (EJA) são aqueles que desde muito cedo conciliam jornadas de trabalho com períodos interrompidos de escolarização. São os jovens que têm seus trânsitos marcados, quase sempre concomitantemente, por extensas jornadas de atividade laboral ou pela busca de um emprego, com horas de investimento pessoal em formação (SILVA, 2019, p. 56).

Em concordância com o autor, os jovens da EJA, vem assumindo característica e responsabilidade que os colocam na condição de adulto jovem, com expressiva carga horária de trabalho, grande maioria, trabalho informal, ou subemprego, ainda assim, não desistem de alcançar o sonho.

### *2.3.1. Tempos formativo - EJA: educação para adolescentes privados de liberdade*

De tal modo, as linhas a seguir concentram-se em discutir os Tempos Formativos (EJA), considerando os aspectos históricos, legais e educacionais que envolvem os sujeitos privação de liberdade socioeducativa. Como se observa, a EJA no Brasil foi pensada para o ingresso de jovens a partir dos 18 anos de idade, adultos e idosos que não concluíram seus estudos por diversas razões, mas, desejam retornar a salas de aula. A resolução 03, de 15 de junho de 2010, institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos e exames de EJA, a serem obrigatoriamente observadas pelos sistemas de ensino, na oferta e na estrutura dos cursos

e exames de Ensino Fundamental e Ensino Médio que se desenvolvem em instituições próprias integrantes dos Sistemas de Ensino Federal, Estaduais, Municipais e do Distrito Federal.

Estabeleceu idade mínima de 15 a 17 anos, para adolescentes ingressarem na EJA, Ensino Fundamental I e II, e 18 anos para Ensino Médio, fixou até 2013, para que os estados, municípios e o Distrito Federal, criassem proposta de atendimento específico com currículo próprio de atendimento a esses sujeitos adolescentes. Por tanto, faz-se “necessário que cada estado elaborasse políticas própria para o atendimento dos estudantes adolescentes de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos, garantindo a utilização de mecanismos específicos para esse tipo de alunado que considere suas potencialidades, necessidades, expectativas em relação à vida, às culturas juvenis e ao mundo do trabalho, tal como prevê o artigo 37 da Lei nº 9.394/96, inclusive com programas de aceleração da aprendizagem, quando necessário;”(RESOLUCAO, 2010, p. 4).

O aumento de adolescentes matriculados na EJA e as exigências estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, onde estabelece que cada estado deve criar propostas pedagógicas que atenda as características específicas do alunado com 15 a 17 anos para o ingresso na EJA - EF e 18 anos EM razão tempo humano, o sistema Educacional do Estado da Bahia criou o Tempo Juvenil como oferta educacional a nível de EFI e II, e EM. O programa foi descrito em 2013, pela Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica junto à Diretoria de Educação e suas Modalidades e a Coordenação de Educação de Jovens e Adultos para atender as especificidades desses jovens.

Segundo a superintendência os Tempos Formativos foram criados como instrumento de reflexo sobre concepção da EJA, onde os registros do processo de ensino e aprendizagem focam na formação, humanização e a emancipação do sujeito a partir da compreensão das condições de vida e trabalho dos(as) educandos(as) jovens, adultos e idosos. O primeiro tempo Formativo, equivale ao 1º segmento da Educação Fundamental - I, ou seja, primeiro ao quinto ano, Tempo Formativo-II, correspondente ao 2º segmento da Educação Fundamental-II, ou seja, sexto ao nono ano, e Tempos Formativos-III, equivalente ao EM.

De acordo com a Coordenação da Educação de Jovens e Adultos, o currículo dessa modalidade de educação é desenvolvido através dos Eixos Temáticos e os Temas Geradores – realidade vivenciada - que organizam as diferentes áreas do Conhecimento - conhecimentos históricos, socialmente construídos que favorecem a leitura crítica da realidade, requerendo as contribuições dessas áreas e por essa razão a ação pedagógica deve ser planejada e acompanhada.

Ainda em consonância com coordenação da EJA, a atividade desenvolvida em sala de aula é mediada pelos princípios do diálogo e da problematização, as aulas sempre iniciarão com uma provocação por parte dos professores para que os educandos possam se posicionar e, portanto, expressar suas ideias encharcadas da experiência de vida. Segundo essa coordenação, para dar aula na EJA será preciso começar dos saberes de vida desses educandos, traduzidos nos Eixos Temáticos (identidade, cultura, trabalho, meio ambiente, sociedade globalização, movimentos sociais) e não pelo conteúdo das disciplinas das áreas de conhecimento.

Percebe-se com isso, que o sistema educacional brasileiro, em sua estrutura, apresenta déficit na oferta destes serviços conseqüentemente na manutenção em diversas regiões do país, onde crianças e adolescentes deixam de frequentar a escola, são levados ao mundo do crime e ou submetidos ao sistema do ato infracional assumindo a culpa do estado de marginalização em que foram levados a viver e conseqüentemente sem o direito do seu pleno desenvolvimento social e intelectual.

#### 2.4. Responsabilidade penal: crianças, adolescentes e jovens no Brasil

Traçamos um breve panorama histórico da responsabilidade penal de criança, adolescente e jovem no Brasil, o processo legal da socioeducação como garantia do direito e proteção a educação desses sujeitos, considerando aspectos que nos leve a distinguir práticas pedagógicas inclusivas a partir de pressupostos históricos, legais e educacionais da Educação Especial na perspectiva de educação inclusiva que envolvem adolescentes em restrição e privados de liberdade matriculados nos Tempos Formativos I e II no lócus da pesquisa.

Com base no artigo por Daminelli (2016) vale ressaltar que os jovens brasileiros assumem responsabilidade penal desde 1808, com a implementação da primeira lei baseada nas Ordenações Filipinas, trazidas por Dom João VI e sua corte, ao chegar no Brasil. Esta lei responsabiliza penalmente criança de 7 anos, eximindo-a da pena de morte a concessão de redução da pena. Em seguida veio o Código Criminal do Império do Brasil de 1830, onde as crianças entre 7 e 14 anos, poderiam ser levadas às "casas de correção".

As instituições de atendimento à criança e ao adolescente tinha características relacionadas a caridade, filantropia, assistencialismo e custódia com caráter compensatório através dos trabalhos que eles realizavam nas fabricas e lavouras. A educação para essa população era destinada aos cuidados dos adultos com orientação e supervisão dos trabalhos, conforme Guimarães, o [...]

[...] atendimento educacional ainda não existia para os filhos dos pobres, os filhos de escravos chamados de crias e moleques, seguiam para o trabalho a partir de cinco anos, devendo aprender algum ofício. Seu destino era se tornarem cidadãos úteis e produtivos na lavoura, enquanto os filhos da elite eram instruídos por professores particulares (GUIMARÃES, 2017, p. 86).

O código Penal Republicano de 1890, regulamenta punições à criança entre 9 e 14 anos, incluindo surdos e mudos eles podiam ser levados aos tribunais e condenadas a prisão como criminosos, capoeiras, vadios e mendigos; uma vez capturados todos eram atirados indiscriminadamente na cadeia junto com adultos e levados para o trabalho em fábricas ou nas lavouras.

No art. 30 deste mesmo código, determina que os maiores de 9 anos e menores de 14, que tiveram obrado com discernimento, deveriam ser recolhidos ao estabelecimento disciplinar industriais, pelo tempo que ao juiz parecer, constatando que o recolhimento não exceda a idade de 17 anos (CODIGO PENAL DOS ESTADOS UNIDOS DO BRAZIL, 1890).

Na década de 1920, a criminalidade e o abandono de “menor” como eram denominadas as crianças e adolescentes excluídos, eram classificados como problemas sociais para as grandes cidades. Neste sentido Guirado explica que:

Na linguagem jurídica, menor é aquele que, não tendo ainda completado 18 ou 21 anos de idade, é considerado incapacitado para determinados atos sociais. Na linguagem comum, por sua vez, este termo se particulariza, referindo-se à pobreza, ao abandono, ao cuidado assistencial e à infração. Representa a criança que, proveniente de família de nível socioeconômico baixo, vive em situação de abandono, marginalidade e/ou sob cuidado dos serviços públicos. Uma faixa etária, uma condição econômica e social e uma conduta delincente atribuem sentido a esta palavra (GUIRADO, 1984, p.35).

Assim, o termo “menor” justificar a “marginalidade” das crianças desprovidas, desamparadas e menos favorecidas, ecoa como uma ameaça social e caracteriza desigualdade das classes, colocando-os na condição de delinquentes.

No início do século XX, a luta dos movimentos sociais liderados por trabalhadores proletariados urbanos estabelece entre suas reivindicações a proibição do trabalho de menores de 14 anos e a abolição do trabalho de menores de 18 anos. Em 1922, acontece o primeiro congresso de proteção à infância no Brasil; em seguida, no ano de 1923, cria-se o Juizado de Menores.

Em 1927, cria-se o primeiro código de menores (código Melo Matos) com responsabilidade penal às crianças entre 14 e 18 anos em situação irregular, conforme estabelecido pelo estado. O Art.1º. o menor de um ou outro sexo, abandonado ou delincente, que tiver menos de 18 anos de idade, será submetido pela autoridade competente às medidas de

assistências e proteção contidas neste código. (Grifo Original) (CÓDIGO DE MENORES-DECRETO N- 17/943 A- de 12 de outubro de 1927).

A partir do código de menores, o juiz estabelece diretrizes para regulamentar a situação dos adolescentes e jovens de ambos os sexos socialmente excluídos, com medidas punitivas e disciplinares de controle, vigilância e punições considerados como infratores. Neste período, a medida de proteção coercitiva, não só negligenciava como violentava mentes e corpos das crianças.

O código de menores perdurou entre 1927 e 1937 e o estado era o responsável pelos problemas das crianças. Com o Estado Novo, a Constituição dos Estados Unidos do Brasil dispõe as famílias sobre proteção de Estado, atribuindo aos pais a função principal de educar as crianças conforme artigo 125 do referido citado dizendo que, “A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular” (CONSTITUICAO DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL, 1937).

Nesse ínterim cria-se e regulamenta o Juizado de Menores, o estado assume a tutela da criança órfã, abandonada e desamparada, institucionaliza em caráter de “proteção e assistência com teor protecionista e a intenção de controle social,” com orientação e oportunidade para o trabalho, uma maneira de responder a sociedade que se preocupava com a “desordem social” atribuída ao menor.

Por volta de 1935, o Ministério da Justiça cria o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), considerada como primeira política pública para infância e adolescência no país, com orientação correcional-repressiva, e estrutura de reformatório, com casas de correção para adolescentes infratores e escolas de aprendizagem de ofícios urbanos para menores carentes e abandonados.

Em 1940, o código penal civil brasileiro estabeleceu a maioria aos 18 anos, os menores de idade ficaram sujeitos à "pedagogia corretiva" da legislação, com caráter corretivo, repressivo. Nesse período inicia-se atendimento diferenciado aos adolescentes, autor de ato infracional, “menor” delinquente. Estes eram levados para internatos/reformatórios e casas de correção. Os “menores” carentes, abandonados e órfãos eram enviados aos patronos agrários ou às escolas de aprendizagens de ofícios urbanos em regime de internatos “exploração da mão de infantil.”

Com o golpe de 1964, os organismos não governamentais preocupados com o descontrole social do país, com as condições precárias de sobrevivências das pessoas mais

pobres e a decadência do SAM, em consonância com as diretrizes estabelecidas na declaração da ONU sobre o direito da infância, criam a Fundação Nacional do Bem estar do Menor (FUNABEM) e as Fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor (FEBEM), com pedagogia disciplinar sobre orientação de militares, conforme artigo 6º, da Lei nº 4.513/64, o qual dispõe: I - Assegurar prioridade aos programas que visem à integração do menor na comunidade, através de assistência na própria família e da colocação familiar em lares substitutos. Em razão das consequências da ditadura militar no país, surgem grandes problemas sociais como o aumento da violência, analfabetismo e exploração sexual de crianças e adolescentes, surgem também novos movimentos populares em defesa dos direitos da infância entre outros. Nesse período, o direito da criança e do adolescente mais pobre do país ganha destaque e atenção consolidada a partir da Constituição de 1988.

#### *2.4.1. Garantias educacionais: estudantes no socioeducativo*

A garantia das bases legais ao direito fundamental, de criança, adolescente e jovem, da camada mais pobre da sociedade, sobre o enfoque da ausência escolar, levou esses sujeitos a uma cultura de não escolarização e processo de incompletude educacional, e sobretudo inserção em espaços de socioeducação.

A Constituição Federal de 1988 vem promover “benefícios” para adolescentes e jovens ao considerar discussões da Concessão das Nações Unidas de Direitos da Criança em relação a vida do menor em situação “irregular” que misturou indevidamente jovens abandonados e infratores nas políticas públicas do Brasil ao determinar em seu Art. 227.

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988).

A Carta magna abriu precedentes para regulamentar a situação de criança e adolescente infrator dando origem a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no ano de 1990, estabelecendo medidas socioeducativas para infratores entre 12 e 18 anos, e a descentralização de programas para adolescentes e jovens, bem como possibilitou implantação e implementação dos conselhos tutelares nos municípios.

A Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 do ECA, veio contemplar as falhas deixadas pela jurisdição ao longo da história protetiva de crianças e adolescentes pobres do Brasil, conforme preconiza no art. 5º. “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma

de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais” (BRASIL, 1990, p. 24).

Em vista ao novo paradigma instaurado pelo ECA, acerca da criança e do adolescente como sujeitos em condição de desenvolvimento, não vamos nos referir ao autor do ato infracional como bandido, delinquente, perverso ou criminoso, terminologias presentes nas legislações anteriores ao ECA. Considera-se para fins jurídicos e sociais a criança e ao adolescente autor de ato infracional, como sujeito em situação de conflito com a lei.

A falta de políticas públicas para o ser humano, sobretudo educação, saúde e habitação, traz consequências na relação e no modo de agir dos adolescentes no sentido de cumprir determinantes estabelecidos pelas legislações vigentes do país. Como é de notório saber, se constituem ocorrência histórica de negação dos direitos fundamentais à humanidade mais pobre e desprivilegiada, principalmente daqueles que habitam as grandes cidades, e urgem por garantias da proteção integral e inclusão social sujeitos.

Como garantia, o ECA assegura a universalização do direito à vida, saúde, educação, proteção de forma geral. A proteção espacial volta-se para trabalho e a família substituta.

Essa lei destaca as medidas socioeducativas das medidas protetivas, devido a particularidade de cada situação a ser aplicada. Teoricamente, as medidas protetivas são aplicadas a situação de riscos social e pessoal, em que o adolescente se encontra. Já as medidas socioeducativas destinadas a estes sujeitos, se aplicam à situação de práticas do ato infracional, como advertência; obrigação de reparar o dano; prestação de serviços à comunidade; liberdade assistida; inserção em regime de semiliberdade e internação em estabelecimento educacional.

Já o Plano Individual de Atendimento (PIA), está inserido na Lei do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - SINASE (Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012), com modelo de ficha (relatório) para adolescentes cumprindo medida socioeducativa de internação, ou de semiliberdade e outro modelo para acompanhamento dos que estão em liberdade assistida ou prestando serviços comunitários.

A elaboração do PIA é de responsabilidade da equipe técnica de cada comunidade de atendimento, tomando por base a escuta do adolescente e do seu grupo familiar, bem como os relatórios e pareceres das equipes de referência e todos os órgãos públicos, programas e entidades que lhes prestam atendimento e/ou orientação.

As medidas socioeducativas aplicadas aos adolescentes e jovens, nos permitem refletir acerca das condições educacionais destes sujeitos e dos seus familiares levando em consideração suas condições sociais, econômicas, e culturais, os meios de sobrevivência e as

oportunidades que definem a forma digna, humana e consciente da sua realidade de ser e estar cidadão.

#### 2.4.2. Das Medidas Socioeducativas

A socioeducação destina-se aos processos educativos direcionados aos adolescentes em conflito com a lei e as medidas aplicadas a esses sujeitos que compreendem Advertência, Reparo de Dano, prestação de serviços à Comunidade, liberdade Assistida, Regime de Semiliberdade e Internação, conforme detalhamento na Quadro 1.

**Quadro 1** - Medidas socioeducativas aplicadas a adolescentes autor de ato infracional.

<b>Art. 115.</b> Advertência.	A advertência consistirá em admoestação verbal, que será reduzida a termo e assinada
<b>Art. 116.</b> Reparar o Dano.	Em se tratando de ato infracional com reflexos patrimoniais, a autoridade poderá determinar, se for o caso, que o adolescente restitua a coisa, promova o ressarcimento do dano, ou, por outra forma, compense o prejuízo da vítima. Parágrafo único. Havendo manifesta impossibilidade, a medida poderá ser substituída por outra adequada.
<b>Art. 117.</b> Prestação de Serviços à Comunidade.	A prestação de serviços comunitários consiste na realização de tarefas gratuitas de interesse geral, por período não excedente a seis meses, junto a entidades assistenciais, hospitais, escolas e outros estabelecimentos congêneres, bem como em programas comunitários ou governamentais. Parágrafo único. As tarefas serão atribuídas conforme as aptidões do adolescente, devendo ser cumpridas durante jornada máxima de oito horas semanais, aos sábados, domingos e feriados ou em dias úteis, de modo a não prejudicar a frequência à escola ou à jornada normal de trabalho.
<b>Art. 118.</b> Liberdade Assistida.	A liberdade assistida será adotada sempre que se configurar a medida mais adequada para o fim de acompanhar, auxiliar e orientar o adolescente. § 1º A autoridade designará pessoa capacitada para acompanhar o caso, a qual poderá ser recomendada por entidade ou programa de atendimento. § 2º A liberdade assistida será fixada pelo prazo mínimo de seis meses, podendo a qualquer tempo ser prorrogada, revogada ou substituída por outra medida, ouvido o orientador, o Ministério Público e o defensor.
<b>Art. 119.</b> Regime de Semiliberdade.	O regime de semiliberdade pode ser determinado desde o início, ou como forma de transição para o meio aberto, possibilitada a realização de atividades externas, independentemente de autorização judicial. § 1º São obrigatórias a escolarização e a profissionalização, devendo, sempre que possível, ser utilizados os recursos existentes na comunidade. § 2º A medida não comporta prazo determinado aplicando-se, no que couber, as disposições relativas à internação.

<b>Art. 120.</b> Internação.	<p>A internação constitui medida privativa da liberdade, sujeita aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.</p> <p>§ 2º A medida não comporta prazo determinado, devendo sua manutenção ser reavaliada, mediante decisão fundamentada, no máximo a cada seis meses.</p> <p>§ 3º Em nenhuma hipótese o período máximo de internação excederá a três anos.</p> <p>§ 4º Attingido o limite estabelecido no parágrafo anterior, o adolescente deverá ser liberado, colocado em regime de semiliberdade ou de liberdade assistida.</p> <p>§ 5º A liberação será compulsória aos vinte e um anos de idade.</p> <p>§ 6º Em qualquer hipótese a desinternação será precedida de autorização judicial, ouvido o Ministério Público.</p> <p>§ 7º A determinação judicial mencionada no § 1º poderá ser revista a qualquer tempo pela autoridade judiciária. (Incluído pela Lei nº 12.594, de 2012)</p>
---------------------------------	--

**Fonte:** Elaborado pela autora (2021).

Vale ressaltar, que as medidas aplicadas aos adolescentes autor de ato infracional, de certa forma, caracteriza-se como processo disciplinar e punitivo onde muitas vezes o aluno segue um ciclo infrator, cometendo o mesmo ato ou semelhantes tendo que retornar a Comunidade socioeducativa com estigma de que esse não tem mais jeito, não quer nada com a vida, ou seja, como se fosse uma escolha perder a liberdade ou estar implicado na medida. Entretanto, fica a reflexão para o Estado e a sociedade, numa perspectiva de unir forças, criar estratégias de políticas públicas com subsídios psicológicos, social e econômico para acompanhar esses sujeitos e familiares, assim que receberem a liberdade e retornarem ao convívio social com mais segurança, autonomia, e expectativa de uma nova realidade.

No âmbito da medida de internação a 1ª medida provisória, consiste ao auto de apreensão em flagrante de ato infracional ou por ordem escrita e fundamentada do juiz. Trata-se de medida cautelar, ou seja, decretada antes da sentença. Terá cabimento quando o ato infracional for doloso e praticado com violência ou grave ameaça à pessoa e não poderá, em nenhuma hipótese, exceder o prazo de 45 dias.

2ª Internação por prazo indeterminado (máximo de três anos): não fixa o prazo de internação da medida, tudo dependerá do projeto pedagógico e, suprido este, cessa-se o prazo. A lei diz ainda que a internação indeterminada, deve ser realizada em decisão fundamentada, em pelo menos a cada seis meses (após sentença) se o adolescente completar 21 anos antes ou se ocorrer o previsto no art. 122, I e II do ECA).

3ª Internação por prazo determinado: quando houver descumprimento reiterado e injustificável de determinado medida anteriormente imposta. A internação não pode ultrapassar 3 meses, segundo art. 122, § 1º do ECA, se houver descumprimento será imposto a liberdade assistida ou pode aplicar a internação sanção ao infrator.

Ademais, esse mesmo Estado negligencia em não coibir com rigor legal o tráfico de entorpecentes e endurecimento na lei de posse do armamento, para que estes produtos não cheguem ao alcance destes sujeitos. Nesse sentido, Vieira destaca que,

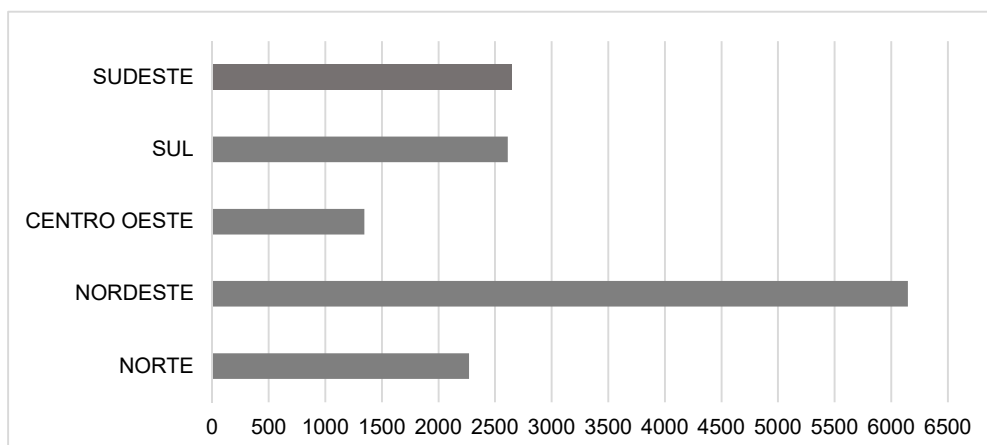
Assim, a responsabilização legal se torna um dever do Estado de buscar, por intermédio da aplicação da lei, possibilitar à criança o desenvolvimento de um superego, capaz de reprimir os impulsos de destruição e inseri-la num convívio social pacífico. É a possibilidade que o Estado e os adultos têm de suprir e corrigir suas próprias falhas e omissões que impedem um adequado desenvolvimento da personalidade da criança e do adolescente, levando-o a cometer atos infracionais. Portanto, não parece haver outra forma consequente de controle da violência e do envolvimento de jovens com o crime, que não o modelo de proteção integral, que agrega educação e responsabilidade conforme estabelecido pelo ECA (VIEIRA, 2006, p. 21)

Importante ressaltar que o problema da criminalidade infanto-juvenil no Brasil, apresenta fragilidade ao olhar da sociedade para as questões da vulnerabilidade de crianças e adolescentes embora a existência dessa população se deve em resposta ao próprio Estado com ausência de políticas públicas de estruturação social, como saúde, educação, profissionalização, assistência social, distribuição de renda.

## 2.5. MEDIDA SOCIOEDUCATIVA/EDUCAÇÃO

O aumento de pessoas em estado de marginalização (desprovidas dos seus direitos fundamentais) provoca a não cultura da escolarização, cria-se uma cadeia de interferência nas oportunidades ao acesso e permanência de crianças nas salas de aula o que reverbera na relação do aumento de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em todo país.

De acordo com UNICEF, as regiões Nordeste e Sudeste concentram, em números absolutos, com maior população fora da escola. A informação em referência, justifica a concentração do maior número de adolescentes em cumprindo de medida socioeducativa nas duas regiões destacadas conforme consta no Gráfico 1.

**Gráfico 1 - Adolescentes do sistema socioeducativo por região (2019)**

**Fonte:** Elaborado pela autora (2021).

De acordo com o gráfico acima os dados apresentam a Região Nordeste com maior índice de adolescentes envolvidos em ato infracional; ao passo que a Região Centro-Oeste destaca menor número destes sujeitos na mesma situação.

Com base na mesma fonte de pesquisa, entre 2018 e 2019, cerca de 46.193 mil adolescentes, entre ambos os sexos, cumpriram medida socioeducativa nas 394 comunidades de atendimento socioeducativa, destas, 304 são de meio fechado e 90 destina-se as unidades de meio aberto. Deste total, 9.885 estiveram matriculados e frequentes no Sistema de Ensino.

Deste modo, investir na educação de crianças e adolescente caracteriza-se uma relação de igualdade de oportunidade, possibilita que não existam adolescentes inseridos em espaços de medida socioeducativa. Discutir o lugar da educação para esses sujeitos é pensar no Impacto da EJA, sob essa categoria e entender a responsabilidade penal aplicada a essa parcela de adolescentes na nossa sociedade Carrera (2005), nos colocar a refletir sobre as práticas educativas para estes sujeitos quando diz que:

Uma escola privada de liberdade sem dúvida, o que torna diferente das demais escolas é a reprodução das rotinas impostas pela institucionalização total, especialmente as concernentes à, de primazia da manutenção da ordem e da segurança que lhe confere um formato peculiar de atenção, bem como a reduzida autonomia que lhe é atribuída frente ao processo pedagógico posto que não se encontra insulado do contexto macro da instituição total o que se integra. (CARRERA,2005 p. 136).

Para ela, alguns fatores implicam o processo educacional pedagógico do adolescente em comunidade socioeducativa na Bahia, como: carga horária reduzida em detrimento da logística de funcionamento da instituição; o processo de multisseriação, para atender a grande demanda de educandos com rotatividade em diferentes níveis de aprendizagem; assim como os desajustes estruturais e as intervenções ocasionais.

Como pesquisadora implicada, comungo com a autora, sobretudo acerca das diversas intercorrências para o desenvolvimento da prática pedagógica dentro do espaço de medida socioeducativa de internação. Considerando que tais práticas educativas nestes ambientes de internação, estão atreladas ao universo de ações pedagógicas que envolve todos os profissionais: segurança, saúde, educação e serviços de apoio.

## 2.6. ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO DA BAHIA

A primeira Comunidade de Atendimento Socioeducativo centra-se na CASE Salvador, (CASE /SSA), com capacidade para 150, adolescentes, localizada na avenida Guanabara, Bairro Tranqueado Neves/Beiru, Salvador - BA, atende a adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas de internação e internação provisória.

Já Case Feminina /Salvador, com localização no mesmo endereço da CASE/SSA tem capacidade para 35 adolescentes na faixa etária de 12 a 21 anos incompletos. A primeira, dentre as Unidades da FUNDAC, responsável ao atendimento, exclusivamente, de adolescentes do gênero feminino em regime de Internação Provisória (IP) e Internações sentenciadas

A Comunidade de Atendimento Socioeducativo CASE Simões Filho, (CASE /CIA), situa na Estrada CIA Aeroporto, s/n, Jardim Campo Verde/ Barro Duro – Salvador-Bahia, com intenção em ampliar o atendimento ao adolescente em cumprimento de medida socioeducativa na Região Metropolitana de Salvador. Tem capacidade para atender 90 adolescentes em regime de internação provisória e medida de internação, atendendo as diretrizes do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE.

Ainda a Comunidade de Atendimento Socioeducativo CASE Zilda Arnes, (CASE ZILDA ARNS) também instalada na cidade de Feira de Santana, sua capacidade para 90 adolescentes em cumprimento da medida socioeducativa em regime de Internação Provisória e Internação Sentenciados.

A Comunidade de Atendimento Socioeducativo CASE, Juiz Melo Mato, (CASE/JUIZ MELO MATO) encontra-se na cidade de Feira de Santana, antes um abrigo para o acolhimento de crianças e adolescentes em situação social de risco, sob administração da antiga Fundação de Assistência ao Menor da Bahia (FAMEB) com finalidade em regionalizar o atendimento aos adolescentes em conflito com a Lei oriundos da região do Portal do Sertão e localidades circunvizinhas tem capacidade para atender 56 adolescentes em regime de Internação Provisória, Sentenciados e Custódia Temporária. Já a Comunidade de Atendimento Socioeducativo CASE Irmã Dulce, (CASE IRMÃ DULCE), destinada a execução de medidas

socioeducativas de internação e acolhimento provisório, para adolescentes aos quais se atribuem a autoria de atos infracionais do município de Camaçari -BA e territórios circunvizinhos tem capacidade para atendimento de 72 adolescentes.

Do mesmo modo a execução das medidas socioeducativa de semiliberdade no estado, encontram-se distribuída em cinco estabelecimentos conforme Tabela 1 a seguir com base no Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo da Bahia (2015-2024, p. 53 e/ou 54).

**Tabela 1** - Unidades da Bahia- Unidade de atendimento socioeducativo de semiliberdade

<b>EDUCAR PARA LIBERDADE (SALVADOR)</b>	SEMILIBERDADE (1ª MED. E PROGRESSÃO)	<b>20</b>	<b>10</b>
<b>NAVARANDA (VITÓRIA DA CONQUISTA)</b>	SEMILIBERDADE (1ª MED. E PROGRESSÃO)	<b>20</b>	<b>05</b>
<b>CASE GEY ESPINHEIRA (JUAZEIRO)</b>	SEMILIBERDADE (1ª MED. E PROGRESSÃO)	<b>10</b>	<b>03</b>
<b>TRILHAR NOVOS CAMINHOS (ITABUNA)</b>	SEMILIBERDADE (1ª MED. E PROGRESSÃO)	<b>20</b>	<b>0</b>
<b>RESGATE CIDADÃO (FEIRA DE SANTANA)</b>	SEMILIBERDADE (1ª MED. E PROGRESSÃO)	<b>20</b>	<b>15</b>

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

No âmbito das análises, as Unidades de Semiliberdade têm como finalidade a regionalização do Atendimento Socioeducativo dentro dos Territórios de Identidade no Estado, prioriza a proximidade familiar, comunitária e cultural dos educandos. São instaladas em regime de cogestão com organizações não-governamentais (ONGs) que executam a medida socioeducativa.

Em conformidade com o ECA (1990), o PA tem como objetivo acolher adolescentes encaminhados pela Delegacia do Adolescente Infrator (DAI), da Promotoria da Infância e Juventude de Salvador e municípios do interior do Estado, atendendo também familiares e/ou responsáveis destes jovens. Atualmente na Bahia existem dois PA conforme veremos na Tabela 2.

**Tabela 2** - Unidades de Pronto Atendimento da Bahia

<b>Unidade</b>	<b>Tipo de Atendimento</b>	<b>Capacidade Real</b>	<b>Capacidade Atual</b>
Ponto de Atendimento Feira de Santana	Custódia Temporária	09	02
Ponto de Atendimento <u>Salvador.</u>	Atendimento Inicial	27	01

**Fonte:** Elaborado pela autora (2021).

De acordo com a lei do SINASE, os municípios criam e mantem a exceção das medidas em meio aberto com atendimento inicial de adolescentes apreendidos para apuração do ato infracional, ou aqueles a quem foi aplicada a medida em meio aberto. No município de Salvador, estas medidas centram-se na Fundação Cidade Mãe (FCM) e na Secretaria Municipal de Promoção Social e Combate à Pobreza (SEMPS).

A Proteção à criança e ao adolescente é fundamental e necessária para um bom desenvolvimento psicossocial sobretudo se esse acompanhamento inicia a partir da gestação através do sistema de saúde e prosseguir após o nascimento, desse bebe, com inserção em creche escolar, educação infantil seguindo no ensino fundamental, base essencial até completar os 12 anos de idade onde essa criança não tenha oportunidade para a cometer ato infracional e ganhar visibilidade do Estado, que é o seu responsável real a sua dignidade humana.

Contudo, as pesquisas revelam que cerca de 600 adolescentes cumpriram medida socioeducativa no Estado da Bahia no ano de 2020. No entanto mais uma, comunidade foi

inaugurada no município de Vitória da Conquista a 519 Km da Capital da baiana no ano de 2021.

O agravamento das mais condições de vida das camadas populares principalmente nas grandes cidades, são reflexos de punição e exclusão de meninos e meninas na fase inicial da adolescência, o momento de experimentação e internação das construções do ser sujeito.

Haja vista, este período é marcado pelos ditames jurídicos que privam o direito de ir e vir destes adolescentes e jovens a quem o estado sempre foi omissivo em cumprimento dos seus direitos fundamentais e essenciais para o progresso de uma sociedade justa e igualitária.

Além do ECA e do SINASE, constituem documento: o Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo, que se configura em Diretrizes e eixos operativos e como parâmetros para construção dos planos: estaduais distrital e municipais, para consolidação da operacionalização e execução das medidas socioeducativas.

De acordo com SINASE, os estados criam, desenvolvem e mantêm programas para a execução das medidas de semiliberdade e internação. No Estado da Bahia, temos o plano de atendimento socioeducativo com vigência de 4 anos; documento que norteou a gestão da política de atendimento socioeducativo entre 2011 e 2015. O Plano em vigor, com intervalo de dez anos consecutivos, de 2015 a 2024, estabelece “metas com vistas à garantia dos preceitos preconizados nas legislações e documentos específicos e a qualificação do atendimento aos adolescentes acusados de cometer atos infracionais” (BAHIA, 2014/2024. p.18).

Para além das normativas fixadas no plano em referência, Carrera (2005), afirma que:

Quando o processo educativo se desenvolve nas instituições de internação numa perspectiva de prática ativista como um conjunto de atividades que sem a vigilância da reflexão, sem o compromisso com a transformação social, prima apenas pela ocupação do tempo e do espaço, não proporcionando ao indivíduo uma aquisição de instrumentos que proporcione como *ser-no-mundo*, a educação se torna também como instrumento de coerção (CARRERA 2005, p.163).

No que tange ao diálogo acerca da escolarização de adolescente com deficiência em cumprimento de medida socioeducativa no Brasil, em especial na Bahia, nos últimos anos vem crescendo. As escolas carecem de recursos materiais, pedagógicos, acessibilidade, entre outros interlocutores no cumprimento da aprendizagem desses sujeitos.

O Estado da Bahia tem cerca de 7,2% da população brasileira, segundo pesquisa realizada nos anos de 2014 a 2017, levantamento de dados anual do SINASE, com publicação em 2019, houve diminuição de adolescente e jovem que cumpre medida socioeducativa em restrição e privação de liberdade em todo país. Já estudos publicados em 2020, destaca 46 mil

adolescentes e jovens atendidos pelo SINASE em 2019, destes 4 mil foram internados nas unidades socioeducativas de todo Brasil.

Ainda de acordo com o Plano, nos últimos quatro anos (2011-2014), dos adolescentes atendidos na unidade de atendimento inicial de Salvador, 89,73% foram do sexo masculino enquanto 10,27% do sexo feminino, a faixa etária dos 16 aos 17 anos de idade corresponde a 65,3% (sessenta e cinco vírgula três por cento) do total dos adolescentes atendidos.

O atendimento inicial prestado a adolescentes a quem se atribui a autoria de atos infracionais, é realizado nas unidades de Pronto Atendimento (PA) da Fundação de Atendimento da Criança e Adolescente FUNDAC. Instaladas nas cidades de Feira de Santana e Salvador funcionam de forma integrada com os demais órgãos envolvidos no trabalho (Defensoria Pública, Ministério Público e Poder Judiciário), inclusive no mesmo espaço físico. Segundo o (ECA 1990), o PA compõe o Centro Integrado de Atendimento ao Adolescente (CIAD), juntamente com o Ministério Público, a Defensoria Pública e a 2ª Vara da Infância e Juventude, (ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (LEI Nº 8.069/90).

A média dos atendimentos realizados com adolescentes provenientes de Salvador, oriundos da delegacia especializada, com situações judiciais ainda indefinidas. Os adolescentes de outras cidades baiana, são atendidos em comarcas originárias dos seus municípios com decisões exaradas para cumprimento de Internações Provisória (IP) ou definitiva nas unidades da FUNDAC.

Segundo dados deste Plano (2011-2014), dos adolescentes com passagem registrada no PA de Salvador, 57,1% foram entregues a seus familiares após aceitarem as condições impostas pelo Ministério Público ou pela 2ª. Vara da Infância e Juventude (Entrega sob Termo de Responsabilidade), 34,04% tiveram decisões exaradas de internação provisória e 3,5% foram encaminhados para cumprimento de Medida Socioeducativa de Internação (MSEI). Os demais 5,36% dos atendimentos tiveram decisões de retorno a DAI Delegacia para o Adolescente Infrator ou a comarca de origem, cumprimento de internação sanção ou de medida socioeducativa de semiliberdade e encaminhamentos a abrigos e instituições afins.

Em conformidade com o Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo da Bahia (2015-2024, p. 53 e ou 54), a prática de ato infracional, no adolescente pode ser submetido ao cumprimento das medidas socioeducativas de internação provisória, definitiva e ou de inserção em regime de semiliberdade, entre outras possibilidades. Os atendimentos socioeducativos de internações provisória e definitiva estão distribuídos em seis unidades específicas apresentadas na Tabela 3 com descrição das unidades de atendimento socioeducativa na Bahia, tipo de

medidas, capacidade real de vagas por unidade e quantitativo de ocupação durante o ano de 2021.

**Tabela 3** - Unidades da Bahia- IP-Internação Provisória e MSEI-Medida Socioeducativa de Internação.

UNIDADE	TIPO DE MEDIDA	CAPACIDADE REAL	QUANTITATIVO ATUAL
<b>UNIDADES DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO (INTERNAÇÃO PROVISÓRIA)</b>			
CASE SALVADOR	IP MASCULINO	40	24
	MSEI MASCULINO	180	101
CASE FEMININA	IP FENININO	08	01
	MSEI FEMININO	30	09
CASE CIA	MSEI MASCULINO	105	69
CASE ZILDA ARNS	IP MASCULINO	08	03
	MSEI MASCULINO	82	62
CASE JUIZ MELLO MATOS	MSEI MASCULINO	56	33
CASE IRMÃ DULCE	MSEI MASCULINO	72	41

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Além do ECA e do SINASE, constituem documento: o Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo, que se configura em Diretrizes e eixos operativos e como parâmetros para construção dos planos: estaduais distrital e municipais, para consolidação da operacionalização e execução das medidas socioeducativas.

Uma educação voltada para inserção de adolescentes e jovens com deficiência e privação de liberdade, possibilita refletir a “condição dos seres humanos como seres históricos e a sua historicidade” (FREIRE, 1974 p.42) bem como os mecanismos de punição e exclusão social, o aumento da desigualdade entre os indivíduos e as estratégias humanísticas de responsabilizá-los pelos próprios atos conforme estabelecido pela lei de proteção à criança e ao adolescente.

Por muitos anos, os programas de educação no Brasil, buscaram equilibrar o descomprometimento dos poderes públicos responsáveis pela oferta e manutenção da aquisição do conhecimento científico da população mais pobre sobretudo para jovens, adultos e idosos. No Estado da Bahia, essa compensação ocorre através dos Tempos Formativo I, II e III, projetos organizados para a EJA, buscando contemplar a escolarização de adolescentes matriculados em escolas de medida socioeducativas. O caminhar histórico da nossa educação, sobretudo para os desfavorecidos dos direitos fundamentais, acentua trajetórias longínquas de condenação, e exclusão do acesso e permanência aos bancos escolares.

De tal modo a cultura da negação ao direito educacional para crianças, adolescentes e jovens, inclusive aqueles com deficiência, em condições socioeconômicas precárias, abre caminhos para confronto aos determinantes legais e os princípios da moralidade estabelecidos pela sociedade, por falta de políticas eficientes voltadas para educação pública gratuita de qualidade, instrumentos capazes de possibilitar mudanças e transformar sujeitos a partir da compreensão social e da realidade em que estão imersos, para além dessas questões, Pereira, (2018) enfatiza que,

[...] a alfabetização dos presos é realizada pelos programas estaduais que assumem a concepção pedagógica e financeira, do programa Brasil Alfabetizado, portanto, não existindo uma proposta de alfabetização centrada nos problemas vivenciados pelos presos. Embora os planos estaduais de educação em prisões precisem de ajustes para efetivação da EJA, no sistema prisional, se mostra como uma educação de qualidade no interior do sistema prisional, afinal a educação é esperança. (PEREIRA, 2018, p. 249).

As reflexões do autor, nos remetem a EJA, como a modalidade de educação ofertada aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa com restrição e privação da liberdade no município de Feira de Santana, como uma prática pedagogia de ressignificação, voltada para inserção e permanência destes sujeitos nos diversos espaços sociais, educacionais, culturais e profissionais que possibilite a busca da qualidade efetiva na relação com o mundo do trabalho formal ou informal, com perspectiva em diluir atitudes de ato infracional destes sujeitos.

Em defesa de uma educação social, voltada para os sujeitos vulneráveis, privados de liberdade e afins, Pereira (2018), afirma que:

A EJA, é reafirmada como uma educação reparadora. No entanto, desejamos que, no sistema prisional, ela vá, concretamente, além disso, ao oportunizar as pessoas presas uma mudança qualitativa em suas vidas. Claro que somente a formação não é condição essencial para isso, mas que ela seja o princípio dessa mudança, a partir das políticas públicas de reinserção. (PEREIRA, 2018, p. 238).

Transformar a EJA, em uma educação mais humanizada, é sobretudo possibilitar a inclusão, o respeito e o conhecimento aos diversos cidadãos e considerar a educação das pessoas com deficiência principalmente privados de liberdade em uma educação voltada para diversidade que traz grandes desafios, com participação ativa de todos os indivíduos nos processos em que seja possível, descartar o estado de ignorância daquele que considera o sujeito não escolarizado como um preguiçoso, atrasado, mal-educado e incapaz.

## 2.7. Divisor de águas: ECA/SINASE o adolescente com deficiência

O ECA (1990), preconiza que, “a criança e O adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”. Para além das premissas estabelecidas nesta legislação, instituiu-se a Lei n. 12.594/1990 do SINSIA como um dos passos importantes em defesa da criança e do adolescente, regulamenta as medidas a partir de “um conjunto ordenado de princípios, regras e critérios que abrangem a execução de medidas socioeducativas, com adesão aos sistemas estaduais, distrital e municipais, bem como todos os planos, políticas e programas específicos de atendimento a adolescente em conflito com a lei.”

Esta lei vem reafirmar a natureza pedagógica da medida socioeducativa, garantir a promoção e a defesa dos adolescentes autores de ato infracional, e estabelecer procedimento legal para cumprimento das medidas socioeducativas, destina aos estados e Distrito Federal a apuração do ato infracional e aos municípios compete a execução das medidas socioeducativas em meio aberto, liberdade assistida, e proteção de serviços à comunidade.

O art.110, do ECA, garante que nenhum adolescente será privado de sua liberdade sem o devido processo legal. E o art. 106, desta mesma lei, afirma que “nenhum adolescente será privado de sua liberdade senão em flagrante de ato infracional ou por ordem escrita e fundamentada da autoridade judiciária competente.

O art. 112, § 3º do ECA estabelece que os adolescentes portadores de doença ou deficiência mental receberão tratamento individual e especializado, em local adequado às suas

condições. Ambas as leis proporcionam defesa da criança e do adolescente; porém não fazem referência a inclusão escolar de adolescentes com deficiência em cumprimento de medida socioeducativa e privados de liberdade uma realidade presente nas comunidades socioeducativas conforme referente na Tabela 4.

**Tabela 4** - Adolescentes com deficiência em cumprimento de medida socioeducativa entre 2018-2019, no Brasil.

<b>Descrição</b>	<b>Indicador</b>	<b>Categoria</b>	<b>Ano</b>	<b>Fonte</b>
Adolescentes do sexo masculino com deficiência.	134	Sistema Socioeducativo.	2021	Gestores estaduais
Adolescentes do sexo feminino com deficiência.	04	Sistema Socioeducativo.	2021	Gestores estaduais

**Fonte:** Elaborado pela autora (2021).

O SINASE é referenciado pelos princípios e diretrizes, previstos no ECA, na Resolução 119/2006 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), com propostas de superação das dificuldades identificadas, na forma de objetivos, metas e períodos para execução das medidas socioeducativas.

O capítulo V, art. 60, III, do SINASE, preconiza cuidados especiais em saúde mental incluindo os relacionados ao uso de álcool, e outras substâncias psicoativas, e atenção aos adolescentes com deficiência. No art. 64 ressalta que o adolescente em cumprimento de medida socioeducativa que apresente indícios de “transtorno mental”, de “deficiência mental” ou associadas, deverão ser avaliados por equipe técnica multidisciplinar e multissetorial.

Sendo assim, considera a inclusão escolar como fundamental na promoção da garantia de direitos a estes sujeitos, pois, indicadores apontaram um número expressivo de adolescentes com deficiência em cumprimento de medida socioeducativa nos anos de 2018 e 2019, conforme demonstrativo apresentado na tabela 5.0.

### **3. AVANÇOS E CONQUISTAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL COMO PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O SOCIOEDUCATIVO**

O atendimento às pessoas com deficiência acontece desde o período do Império, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 4.024/61, o direito a educação para os sujeitos com deficiência é fundamentado, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. Entretanto, a Lei 5.692/71 altera a LDBEN de 1961 e define tratamento especial para os alunos com deficiências físicas, mentais (termo utilizado na época) superdotados e para aqueles que se encontram em atraso considerável a idade regular de matrícula, encaminhando estes alunos para as classes e escolas especiais.

As mudanças históricas e de participação social, política, econômica, e cultural das sociedades sobre questões da pessoa com deficiência, levou a Organização da Nações Unidas através da Resolução Nº 2.542/1975 ONU, promover uma Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência como referência básica de apoio e proteção destes direitos.

Em 1987, tomando como base as recomendações da ONU, o Brasil estabelece na Constituição Federal vigente garantias na vida das pessoas com deficiência sobretudo o direito a educação especial gratuita; reabilitação e reinserção na vida econômica social do país; proibição de discriminação inclusive quanto à admissão ao trabalho ou ao serviço público e a salários; bem como possibilidade de acesso a edifícios e logradouros públicos.

De acordo com o artigo: Trajetória histórico social da população deficiente: da exclusão à inclusão social, da autoria de Pereira; Saraiva, ( 2017,p. 185) , Com os avanços da medicina ao longo do século XX as questões da deficiência deixam de ser responsabilidade exclusiva da família e das instituições filantrópicas e passa a ser uma preocupação também do Estado, o qual assume responsabilidade não como política pública mas apoiando as instituições beneficentes sem fins lucrativos, com método assistencialistas, amparado na medicina, com ênfase na reabilitação em que o foco da educação especial era somente para deficientes mentais das classes menos favorecidas.

A partir dos movimentos e campanhas assistenciais com ações isoladas do Estado, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) criado em 1973 pelo MEC, responsável pela gerência da educação especial no Brasil, estabelece ações educacionais de caráter integracionistas, voltadas às pessoas com deficiência e as pessoas superdotadas na égide da concepção de políticas especiais.

Em 1989, a Lei n. 7853, garante a efetivação das ações governamentais necessárias ao pleno exercício dos direitos básicos das pessoas portadoras de deficiência. No ano seguinte é

instituído o Decreto Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência com objetivo em garantir o pleno exercício dos direitos sociais e individuais dessas pessoas.

Em 1994, a Declaração de Salamanca dá um grande salto ao estabelecer garantias para os estados assegurarem a educação de pessoas com deficiência como parte integrante do sistema educacional. Desta forma, a escolarização para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação vêm desafiando instituições escolares a ressignificar seus espaços em prol de atendimento voltado para um público cada vez diversos.

Como uma das ações para a educação especial estabelecida na Declaração de Salamanca, destaca-se aquela em que qualquer pessoa tem o direito de expressar seus desejos em relação a realização da educação, pois elas possuem o direito inerente de serem consultados sobre a forma de educação mais apropriadas às necessidades, circunstâncias e aspirações de suas crianças.

O direito a educação especial das pessoas com deficiência permite refletir, sobretudo, as condições de acesso para estes sujeitos, em uma escola capaz de receber alunos diversos, em espaços com adequação físicas, equipamentos adequados, mobiliários e materiais didáticos que possibilitem um sistema de comunicação entre todos os pares envolvidos no processo da aprendizagem. Portanto, Manzini (2005, p.32) nos lembra que “o acesso significa abertura de vagas nas escolas, ou que elas devem ser aceitas nas escolas; acessibilidade, refere-se à adequação do espaço físico quanto a edificação, equipamentos, mobiliários, transportes e sistema de comunicação”.

Para o autor, os termos acesso e acessibilidade têm sido interpretados como condições para que a inclusão social ocorra, o que nem sempre é verdade, aja vista que a inclusão social deve ser vista, medida e interpretado como o próprio meio social e não somente as condições de acessibilidade. Tais condições devem estar dentro das estruturas políticas que defendem a exclusão para que a cultura de incorporar o outro, o diferente torne se uma realidade dentro do sistema educacional.

Neste sentido, Melo (2011. p.119) destaca que “os educandos com deficiência podem ser considerados em desvantagem em relação aos seus colegas, visto que em seu entorno existem diversas barreiras que são quase determinantes para seu fracasso no pleno acesso a uma formação de qualidade”.

Para o autor é preciso pensar na acessibilidade do educando como um todo: cultural, social e político. A Lei nº 10.098/2000, constitui normas gerais e critérios básicos para a efetivação da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida de acordo com Costa (2008, p. 26), a integração social da pessoa com deficiência e o abandono do modelo

assistencialista trouxe relevância a partir da promulgação dos direitos e garantias fundamentais na Carta Magna de 1988.possibilitou acessibilidade destas pessoas aos mais diversos espaços sociais como frequência e permanência nas escolas, inserção no mercado de trabalho e valorização da mão de obra.

O paradigma da educação inclusiva brasileira, fundamenta-se em ações pedagógicas voltadas para garantias de direitos e valorização da pessoa com deficiência. Conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96, no artigo 59, quando define que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e; a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. No art. 24, inciso V, estabelece normas para a organização da educação básica, possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado. Bem como no art.37. Quando define oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

Essas definições fundamentam o reconhecimento das diferenças nos princípios da igualdade de oportunidade respeitando o tempo e limite de cada educando com deficiência dentro do espaço escolar, social, cultural e econômico.

Nos últimos anos o Brasil vem realizando grandes esforços para promover garantias de direitos as pessoas com deficiência. Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, a partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passam a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas. Neste pensar, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial apresentou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos.

Nascimento; Correia (2012) nos coloca a refletir sobretudo as políticas públicas de inclusão escolar como fator de planejamento e implementação de ações que ampliem as possibilidades de acesso e inserção social dos diferentes grupos que se encontram a margem na nossa sociedade, sem perder de vista aqueles com diferenciações em sua constituição física ou cognitiva. Para as autoras, pensar condições que possibilitem a inclusão social ou educacional das pessoas com deficiência nos permitem aceitar a exclusão organizada e buscar a união entre

sociedade e Estado para encontrar soluções de superação das barreiras que distanciam os invisibilizados do seu direito fundamental aqui discutido, a educação inclusiva.

Desta forma, independentemente das condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, crianças, adolescentes, jovens e adultos com deficiência e ou superdotados, morador de rua, trabalhadores informais, pertencentes a étnicas e culturais de outros grupos desvantajosos ou marginalizados, é assegurado constitucionalmente o acesso e acessibilidade a educação especial e inclusiva em escolas regulares de todo o país.

O discurso das políticas educacionais de inclusão possibilita aos estudantes com deficiência o acesso às escolas regulares, responsabilizam as instituições escolares, sobretudo na garantia da operacionalização e cumprimento do fazer educação inclusiva, porém se exime da luta contra a exclusão dos diversos, à medida que deixa de cumprir os serviços essenciais para um atendimento pedagógico de qualidade, conforme nos mostram Ramírez; Castells,

A norma por se só não nos oferece certeza nem garantias, têm a responsabilidade de criar as suas próprias certezas e cumprir umas exigências sociais e educacionais num quadro de trabalho que, às vezes, não é suficiente livre, saudável, criativo ou respeitoso com os próprios profissionais de educação, os responsáveis de favorecer a inclusão. Não obstante, é necessário que cada pessoa individualmente, cada equipe docente e cada escola tenha uma alma inclusiva, um desejo de cuidar, de respeitar a identidade, as fragilidades e fortaleza de cada pessoa da comunidade educativa (RAMÍREZ; CASTELLS, 2020, p. 58; 59).

Para elas, construir uma escola inclusiva vai além da metodologia e das propostas curriculares inclusivas e integradoras, deve-se pautar como sistema educativo e social para atendimento a grupos vulneráveis sociais ou educativos, com desenvolvimento e capacitação das escolas, envolvendo uma forma de pensar e entender a educação, a vida e o sentido da humanidade, numa relação ética e profissional de formação das escolas e dos profissionais que atuam no espaço escolar e tenham a alma inclusiva, alma do cuidar.

Nesse sentido, o desenvolvimento do cuidar perpassa pela necessidade da formação do professor que trabalha com alunos em situação de deficiência, pois, a formação continuada torna-se elemento primordial para que se tenha uma educação inclusiva que garanta o sucesso dos seus educandos, e contemple as necessidades socioculturais, políticas e psicoemocionais independente da sua condição e limitação. A intenção desse estudo é desenvolver formação, com características de práticas inclusivas, com as professoras envolvidas na investigação, considerando o registro no encontro da roda de conversa.

### 3.1. Adolescente com deficiência relação com a EJA no socioeducativo

Desta forma, uma educação voltada para inserção de adolescentes e jovens com deficiência e privação de liberdade, possibilita refletir sobre a *“luta por sua humanização, ameaçada constantemente pela opressão que o esmaga, quase sempre até sendo feito- e isso é o mais doloroso-em nome de sua própria liberdade”* (FREIRE, 1974 p.42) bem como os mecanismos de punição e exclusão social, o aumento da desigualdade entre os indivíduos e as estratégias humanísticas de responsabilizá-los pelos próprios atos conforme estabelecido pela lei de proteção à criança e ao adolescente.

Por muitos anos, os programas de educação no Brasil, buscaram equilibrar o descomprometimento dos poderes públicos responsáveis pela oferta e manutenção da aquisição do conhecimento científico da população mais pobre sobretudo para jovens, adultos e idosos. No Estado da Bahia, essa compensação ocorre através dos Tempos Formativo I, II e III, projetos organizados para a EJA, buscando contemplar a escolarização de adolescentes matriculados em escolas de medida socioeducativos.

Historicamente, a existência de pessoas com alguma limitação física, sensorial ou cognitiva foi categoricamente invisibilizada, nutrida com sentimentos da indiferença e preconceito nas várias sociedades e culturas por séculos. Com o surgimento da escrita e da arte surgem os primeiros indícios de alguns males incapacitantes e dados sobre as formas como eram tratadas as pessoas com deficientes.

Para melhor fundamentar esse estudo recorreremos as produções de Correia e Costa (2020), discussões centrais para a condução do diálogo aqui estabelecido e que constituirão partes essenciais na fundamentação dessa dissertação. As considerações de Carrera (2005 e ou 2014). Pereira (2018;2019), e Julião (2018;2019), apontam para a centralidade da relação entre EJA, e os sujeitos em privação de liberdade sobretudo socioeducativa. (Silva, 2019), dedica seus esforços sobre Educação Trabalho e o Fenômeno que juveniliza a EJA. Correia e Costa (2020), trilham em defesa de uma educação com práticas inclusivas como fator essencial e determinante na construção social da pessoa com deficiência, salvaguardam práticas compensatórias como forma de compensar as transformações sociais enfrentadas pelos sujeitos com deficiência.

A escolarização para adolescentes e jovens privados de liberdade no Brasil, começa a ser discutida por autores que se debruçam na causa do direito a uma educação mais social e justa, como (Carrera, 2005), *Por Detrás das Murallas: Práticas Educativas da Medida de Internação*. Ainda em Carrera, (2014), *educando os Níveis: Trajetória Histórica dos Internatos*

para Prevenção e Reforma de Menores da Bahia (1933/1950). Julião (2018) desenvolvidas na Comunidade de Atendimento Socioeducativo com políticas públicas que garantam a efetivação desse direito. Pereira (2018,2019), dedicam-se em defesa da educação social, com políticas de inclusão um currículo voltado a diversidade que atenda os sujeitos considerando as peculiaridades e multiculturalidades que existe em nosso país.

Garcia (2011) retrata a história da deficiência no mundo e no Brasil, porém, não nos cabe aqui reproduzir estas narrativas, mas é interessante destacar a relevância do seu estudo no intuito de observar mudanças na percepção social relativa a essa população. Para o autor, “a forma como a sociedade enxergava as pessoas com deficiência era variável entre países da Europa”. Entende-se que eram sacrificados bebês, pessoas que adquiriram algum tipo de limitação e ou homônimo (iguais), que nascessem com alguma anomalia, feio e/ou franzino, bem como a comercialização destes indivíduos para o trabalho escravo, na lavoura, prostituição ou até descartados às margens dos rios ou lugares sagrados para serem acolhidos por escravos ou pessoas pobres (GARCIA, 2011).

A história da deficiência no mundo nos revela que as famílias não tinham liberdade de escolha sobre a vida dos seus próprios filhos; a sobrevivência das crianças recém-nascidas era avaliada por uma comissão de bispos considerados sábios, relacionados ao estado que decidiam sobre a vida dos bebês; se estes apresentassem alguma deficiência eram sacrificados por não serem considerados como ser humano abençoados pelos deuses e/ou pelas forças superiores, bem como não eram dotados de requisitos necessários à arte de guerrear.

Ainda de acordo com o autor, “no Brasil, as políticas de exclusão e rejeição da pessoa com algum tipo de deficiência eram praticadas pela maioria dos povos indígenas.” Estudos revelam que essa prática da eliminação de recém-nascidos com alguma anomalia ou de pessoas que adquiriram alguma deficiência física acontece no Brasil antes mesmo do “homem branco” chegar no país.

Historicamente, no Brasil, os escravos somavam grande parcela da população com deficiência por causa dos maus tratos como espancamento, castigos severos entre outras formas de agressão que culminavam com a perda de membros, tornando-os ilimitados para o trabalho na lavoura e agricultura, denominados como alijados, enjeitados, mancos, cegos, ou surdos-mudos, considerados como miseráveis, nas categorias da exclusão, das políticas de assistencialismos, caridade, inferioridade, oportunismo, relacionando deficiência a doença.

Tendo em vista essa perspectiva, Diniz (2007, p.78) afirma que “deficiência não é mais uma simples expressão de uma lesão, que impõe restrições à participação social de uma pessoa.

Deficiência é um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente”.

Além disso, os estudos sobre deficiência vêm mostrar outros tipos de opressões como particularidade do corpo com lesão, sobretudo a sexualidade, estética, linguística, cultura, religião e raça, que ainda nos tempos atuais, percorre caminhos do preconceito, do racismo e da hostilização em nossas vidas, “o corpo não é simplesmente as fronteiras físicas de nossos pensamentos. É por meio do corpo que se reclama o direito de estar no mundo. Atualmente, com a proteção dos direitos humanos, os deficientes se anunciam sob o signo da pluralidade e da diversidade de estilos de vida”. (DINIZ, 2007, p. 78;79).

Sobre estes aspectos, considera-se a escola como um dos espaços de equalização de oportunidades, vivências e experiências da pessoa com deficiência numa perspectiva de alcançar e ocupar os ambientes plurais da sociedade, para além da sala de aula. A inclusão escolar representa avanços e conquistas para a Educação Inclusiva e a seguir apresenta-se alguns aspectos desses progressos.

### 3.2. A prática pedagógica inclusiva: desafio no socioeducativo

A escola como instituição, se configura em espaço de orientação, condução e encaminhamento do conhecimento teórico e pragmático, como elemento norteador da transformação social, considerando todos os sujeitos sem distinção de classe, raça, gênero, etnia, situacional, moradores de rua, privados de liberdade ou pessoas com deficiência. Com desenvolvimento pedagógico, político/crítico que possibilite aos educandos refletirem acerca da educação e a relação de ser sujeito capaz de transformar a realidade a sua volta, como ferramentas de progressão social em todas as esferas com ou sem limitações.

Ramírez; Castells (2020) apresentam três princípios básicos como componentes da escola inclusiva: “presença; participação e resultados”. Para elas, todos os membros de uma comunidade educativa são e devem sentir-se importantes e reconhecidos para trabalhar com uma abordagem participativa dos estudantes, para que as escolas possam decidir suas próprias prioridades para alcançar as mudanças; assim, o envolvimento e a responsabilidade de todos contribuem para melhorar os resultados e comprometimento com os projetos a serem desenvolvidos.

Uma prática inclusiva que atenda a esses princípios deve ser orientada por uma política social, voltada ao combate à exclusão com promoção da dignidade humana para alcançar o desenvolvimento de uma inclusão compreensiva com estratégias capazes de equalizar as

oportunidades para que as pessoas em situação de deficiência possam atingir o progresso educacional e a integração social com práticas inclusivas e democraticamente.

Sobre prática inclusiva, Correia; Costa (2020, p. 240) nos blindam com uma das práticas mais democráticas, “a inclusão compreensiva”, 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” com possibilidades de mudança nas atitudes e tomadas de decisões relacionados às questões contextuais a cada situação para se estabelecer os modelos de convivência, como fonte de ação que possibilite autonomia e dinamismo a pessoa com deficiência.

Segundo as autoras, a educação inclusiva “compreensiva se organiza e se materializa a partir de práticas de inclusão na sociedade”; essa prática busca entender a inclusão como a base para as diferenças entre as pessoas e discutir a relação educativa das práticas inclusivas é considerar que estas práticas já fazem parte do cotidiano das pessoas e que são inerentes a existência humana à medida em que esses movimentos se tornam frequentes, tende-se a naturalizar e trabalhar a “inclusão como partilha, como veículo que se organiza na rede de convivência” (CORREIA; COSTA, 2020, p. 239).

Com base nesses princípios, entende-se que as práticas inclusivas possam contemplar todas as pessoas com deficiência, considerando suas limitações e especificidades, para que consigam aprender juntas, sempre que possível independente da diferença que cada pessoa possa ter. As escolas inclusivas sejam capazes de responder as diversas dificuldades dos seus alunos, oportunizando a aprendizagem e assegurando uma educação democrática com desenvolvimento de práticas inclusivas compreensivas com movimento de construção de uma relação natural de convivência com outro. Para Correia; Costa,

[...] a convivência é determinada por práticas que se organizam diuturnamente e o tipo ou forma como se processa determina a participação do sujeito com deficiência. São experiências coletivas e sociais que geram ações individuais que podem ser benéficas ou maléficas ou ainda permitir que o outro fique na inércia (CORREIA; COSTA, 2020, p.242).

As autoras nos chamam a refletir sobre a convivência e a participação social das pessoas com deficiência, como fator determinante na formação e articulação dos modos de conviver destes sujeitos como construção essencial na constituição de bases da prática de uma inclusão compreensiva, cujo a relação está diretamente ligada às práticas sociais e/ou culturais vivenciadas por todos, como fortalecimento de relações afetivas, políticas, de solidariedade e cooperação (CORREIA; COSTA, 2020).

Ademais, essas práticas inclusivas possibilitam o progresso da escola inclusiva, uma vez que a comunidade pode identificar preciosamente seus estudantes em situação de deficiência e promover desde a infância a vida adulta para um desenvolvimento físico, intelectual e social, a escolarização com apoio da família e da sociedade, com intenção em prepará-lo para se tornarem economicamente ativos, com habilidades correspondentes às demandas sociais necessárias ao cotidiano da vida e prevenir estes sujeitos das condições que os inabilitam é oferecer elementos que permitam a convivência entre os pares de um grupo.

Uma prática de educação inclusiva bem-sucedida com pessoas em situação de deficiência pode alcançar a máxima convivência ou frustrá-las, pois, não se constitui tarefa apenas de responsabilidade das políticas e do sistema de ensino, requer parceria das famílias e mobilização das comunidades, das organizações voluntárias, ou seja, apoio do público de forma geral, como ressaltam.

Essas discussões levam a concordância de que todos os níveis, sobretudo dirigentes políticos, equipe escola e sociedade, precisam assumir compromisso com a inclusão escolar e promover atitudes positivas considerando o contexto cultural e social das pessoas com deficiência, valorizar os professores e demais profissionais, que trabalham com esses sujeitos, possibilitar condições para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, bem como oferecer apoio e suporte às famílias e estruturas como compromisso necessário, tanto a nível nacional como comunitário, para que se estabeleça a relação de convivência em grupos para, assim, as pessoas em situação de deficiência se sintam homens e mais, se reconhecerem como membros de uma sociedade naturalmente inclusiva. Para Correia e Costa,

O ser humano, para se tornar homem, necessita estar em contato direto e consciente com outros homens, pois, o componente cultural incorporado por eles é fruto das intenções que estabelecem na sociedade. O desenvolvimento humano se dá a partir das redes inclusivas que são geradas na convivência e quanto, mas se participa da esfera social diferenciada, mais se estabelece redes sociais, e, assim, realiza-se intercâmbios ou compartilhamentos com ressignificado social. (CORREIA; COSTA, 2020, p. 244).

As autoras apresentam a ideia de rede através de três categorias essenciais como veículos de ligação para a constituição de uma rede de convivência: afetiva cultural e motivacional o que para elas, é um processo constante para haver novas trocas. Para além dessas categorias, elas destacam três aspectos fundamentais que a escola deve considerar para desenvolver práticas inclusivas: ação cultural; política e inclusiva. Uma vez que o ser humano é culturalmente político do ponto de vista da sua existência e precisa estar inserido dentro da sociedade.

Nesse contexto a luta pela educação para as pessoas com deficiência, possibilita o acesso de estudantes nos mais diversos níveis educacionais. Entretanto, os adolescentes com deficiência em circunstâncias de privação de liberdade, carece de atenção e maior visibilidade no seu processo educacional, enquanto professora e pesquisadora dessa realidade, motivada pelas razões citadas pelas autoras, esse estudo busca compreender como os professores do colégio pesquisado, incluem adolescentes com deficiência matriculados nos Tempos Formativos I e II em suas práticas docente.

Historicamente, a população mais pobre do país, traz em suas raízes marcas da negação dos direitos essenciais e carregam a culpa dos seus fracassos de forma generalizada como incapazes de gerenciar suas próprias vidas, desenvolver suas potencialidades. Fator crucial para o encarceramento e recolhimento dessa população como forma de impedir o seu desenvolvimento pessoal, intelectual e sobretudo político-social conforme citado por Garland,

Detenção se tornou agora um padrão no curso da vida de homens jovens negros que não completaram o ensino médio. Ir para a prisão é, para esse grupo, um fato normal da vida. Para eles é mais provável ir para a cadeia do que se casar, prestar serviço militar ou ir para a faculdade. Além disso, ser preso significa, por um lado, a redução das chances de conseguir emprego e de formar uma família e, de outro, o aumento das possibilidades de ter filhos criminosos, caso os tenha. Ou seja, a prisão torna-se a base para gerar desigualdades (GARLAND, 2008, p.2).

Para o autor, a punição tem efeitos econômicos e sociais para além de punir e controlar crimes individuais, sobretudo porque perpassa por questões políticas, demográficas e ideológicas. De forma que a sociedade precisa pensar não apenas em como punir os sujeitos, mas como a política penal atinge comunidades, opiniões, políticas econômicas e culturais da sociedade em geral. Coíbe sonhos e destrói potencialidades, O que nos permite considerar a existência de práticas inclusivas capazes de visibilizar estudantes com deficiência sobretudo ao acesso nos mais diversos campos sociais conforme demonstrado ao longo da história da pessoa com deficiência em todo o país.

### 3.3. Formação do professor por uma prática inclusiva no socioeducativo

Atualmente, a formação continuada dos profissionais da socioeducação não contempla a grande demanda de professores que desejam melhorar a sua prática pedagógica na sala de aula. Um dos fatores preponderantes para essa corrida é o atendimento à diversidade; cada vez mais existem alunos com deficiência matriculados em escola regular e o professor não tem preparação suficiente para lidar com esses sujeitos. Diante deste cenário, o estudante com

deficiência opta por desistir de frequentar as aulas e conseqüentemente evade da escola somando aos números daqueles já excluídos de frequentar a escola por diversos motivos.

A formação do professor traz benefícios a toda comunidade escolar, oportunizando avanços pedagógicos aos estudantes em condições de vulnerabilidade social e desprovidos do direito fundamenta; nesse caso, o acesso e permanência a escola, da autonomia a toda comunidade escolar para a construção de um planejamento político voltado para atender os sujeitos diversos com prática inclusiva. De acordo com Nascimento; Correia (2012, p.10), “a formação do professor, contribui com a propagação da inclusão, os professores devem garantir que seu ensino seja socializador, integrador e formador, adaptando o ensino ao aluno com deficiência ou não”.

Neste sentido deve-se considerar os conhecimentos adquiridos pelo aluno como pré-requisitos para outros conhecimentos, como construção da realidade contextual, levando-o a refletir seu lugar de aprendiz, para que ele possa alcançar a transformação existente no seio da sociedade.

O socioeducador em formação continuada é capaz de desenvolver uma prática inclusiva, sobretudo ao trabalhar com pessoas em condição de deficiência, matriculadas na escola regular, à medida que ele busca apoio e possibilidades que permitam aos seus alunos integrar-se através da participação e ação com envolvimento de todos, família, escola e secretaria de educação. Ramírez; Castells (2020) nos diz que esse profissional tem “a alma inclusiva” uma vez que cada pessoa individualmente, cada equipe docente e cada escola tenha uma alma inclusiva, um desejo de cuidar, de respeitar a identidade, as fragilidades e fortalezas de cada pessoa da comunidade educativa, para se ter uma comunidade escolar que dialogue tanto com a razão quanto com afetividade, aja vista que na proposta pedagógica possa existir a arte do cuidado, do sentimento e da paixão assim, “os educadores devem ser cuidados para cuidar à infância e a juventude. Além disso, o sistema educativo e a formação inicial e permanente do professorado têm que ser orientados a um desenvolvimento pessoal dos profissionais que sejam coerentes com a inclusão. (RAMÍREZ; CASTELLS, 2020, p. 59).

Tomando como base essas definições, observa-se que as práticas educativas democráticas, participativas, desenvolvidas a partir de uma concepção dialógica, social e inclusiva, com formação permanente, que possibilita o exercício da prática inclusiva, compartilhada com todos os segmentos da sociedade, com perspectiva de criar a normalidade sob a visibilidade dos diferentes, possibilita as escolas estimular a cultura do desenvolvimento de uma proposta curricular flexível, com identidade, ações e planejamento político que atenda a diversidade e promova o aprendizado com igualdade de oportunidade a todas as pessoas.

Nesse sentido, Nascimento; Correia defendem que,

[...] um ambiente escolar inclusivo necessita favorecer o desenvolvimento, com instrumentos e /ou atividades que propicie aos alunos as experiências essenciais para a construção da aprendizagem e, para isso, precisa investir na formação continuada de professores e reorganização pedagógica, adaptações curriculares, participação da comunidade e a utilização de novas tecnologias. O que envolve promover oportunidades de aprendizagem efetiva para todos os alunos. (NASCIMENTO; CORREIA, 2012. p. 91).

Ademais, a formação continuada como um dos pilares essenciais para o exercício da prática educativa inclusiva que garante o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de todos os alunos e promover o desenvolvimento das capacidades e potencialidades dos educandos com deficiência ou com alguma limitação no desenvolvimento altas habilidades/superdotação, traz perspectiva de motivação aos professores, eleva a estima, possibilita que ele transforme sua prática diariamente e cria um espírito de professor pesquisador em que o benefício será sempre do estudante.

Ferreira; Barreto; Souza (2020) defendem a educação inclusiva para uma sociedade inclusiva que compreenda a garantia de aprendizagem, com prática, participação e engajamento de todos que almejam a inserção e interação do público excluído pela condição de limitação física, sensorial ou intelectual. Para elas, “a formação de professor, deve ser repensada na perspectiva de servir e atender este público e fortalecer os laços entre docentes, discentes, gestores de educação, família e profissionais de outras áreas, em um esforço adequado e eficiente”. (FERREIRA; BARRETO; SOUZA, 2020, p. 91).

Nessa observação, vale refletir a atuação de professores que atuam nas escolas de atendimento a estudantes que se encontram em situação condição de privação de liberdade socioeducativa. Pensar a inclusão como resultado ou não de formação continuada para ação inclusiva dos professores que atuam com alunos com deficiência, quais os mecanismos de apoio e suporte que a escola recebe para a complementação no desenvolvimento da prática dos professores.

As escolas em espaços de privação de liberdade configuram-se inclusiva, já que atende um público diverso composto por população do campo, indígena, quilombola, ribeirinha, cigana, assentados, negros, albinos, morador de rua, adolescentes, jovens, adultos e deficientes, sujeitos de direito a educação como práticas sociais inclusiva.

Atualmente, incluir os excluídos pedagogicamente e socialmente emerge da necessidade de mudanças e atitudes nos mais diversos campos da educação, com participação efetiva dos envolvidos em uma educação para diversidade, o que implica reflexões sobretudo na formação

do professor e no currículo por ser “autônomo e flexível, para se adequar ao contexto em que esse processo de formação atenda a sociedade.” (FERREIRA; BARRETO; SOUZA, 2020, p. 94).

Concordamos com as autoras, uma educação para alcançar uma sociedade inclusiva perpassa por quebra de paradigmas e conceitos tradicionais com práticas pedagógicas que exclui de forma direta ou indireta, rotula e estigmatiza os sujeitos com deficiência, mantendo-os na escola como indivíduos incapazes de constituir-se como cidadãos plenos.

#### 4. O CAMINHAR DA PESQUISA

Esta seção objetiva apresentar através da pesquisa de estudo de caso a metodologia, em que se define e se justifica o tipo de pesquisa escolhida, o local do estudo e os procedimentos utilizados para a execução do trabalho através da abordagem qualitativa, a qual permite analisar como podemos perceber as práticas pedagógicas das professoras que atuam com estudantes com deficiência nos Tempos Formativos I e II modalidade EJA, no socioeducativa. O estudo foi desenvolvido através de rodas de conversa, e tempestade de ideias com as professoras no lócus da investigação.

Uma proposta metodológica em um contexto caracterizado por várias nuances teóricas e práticas que incorrem em busca de novas maneiras de estudos e intervenções prevalecendo a participação em detrimento da transformação da realidade com intenção de produzir novos conhecimentos como nos mostra Pereira

A pesquisa de intervenção em educação objetiva a produção de conhecimento implicados. Sua natureza é a práxis da educação que incorpora experiências e saberes profissionais e a totalidade da escola e de outros espaços não escolares. Também agrega diversos procedimentos metodológicos, técnicas e dispositivos de investigação. (Pereira, 2019).

A partir do exposto, entende-se que a pesquisa estudo de caso na abordagem qualitativa, com práticas inclusivas é a que melhor se adequa a esta produção, pois se constitui em um caso em que as professoras confirmaram a importância da prática atrelada a teoria no processo da investigação para aquisição e construção do conhecimento. Visto que a prática ocupa espaço privilegiado na pesquisa e a investigação concerne em intervenção social no contexto estudado, André (2013, p. 96) salienta que “*descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam*”. E assim, **compreender como as professoras do colégio pesquisado, incluem**

**adolescentes com deficiência em suas práticas docentes**, como se desenvolvem e como evoluem seus estudantes em num dado período de tempo.

Ao lançar mão de teóricos da pesquisa estudo de caso e não apenas daqueles que se debruçaram em discutir a temática em referência, percebe-se que essa forma de pesquisa se adapta também quando o objetivo é relacionar prática e teoria, mesmo que os sujeitos investigados demonstre dificuldade nessa relação, portanto, é uma forma de obter informações de maneira extensa e real.

#### 4.1. Abordagem qualitativa para o socioeducativo

Escolhemos a pesquisa com abordagem qualitativa porque nos possibilitou refletir com qualidade a temática em referência levando em consideração o contexto de atuação da pesquisadora, pois, *André (2013, p.97)* ressalta que as “*abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados*”. Desta forma, a linguagem, as experiências, os significados, as formas culturais e de interações no cotidiano constituem preocupações essenciais para o pesquisador, *André (2013, p.97)* ressalta que “*Se a visão de realidade é construída pelos sujeitos, nas interações sociais vivenciadas em seu ambiente de trabalho, de lazer, na família, torna-se fundamental uma aproximação do pesquisador a essas situações*” Assim, realizamos um estudo com a participação e colaboração das professoras que atuam em um colégio socioeducativo a partir do fazer pedagógicos das professoras.

A abordagem qualitativa oferece elementos possíveis de conhecer o fenômeno investigado, se ocupa dentro das ciências sociais como universo dos significados, dos motivos das aspirações, das crenças dos valores e das atitudes esses foram requisitos fundamentais para a estruturação deste estudo. E assim, consideramos as concepções para interpretar a realidade social, sem perder de vista as intenções e as experiências de mundo e de conhecimento assumido pela pesquisadora.

Com características exploratória, a pesquisa de abordagem qualitativa, incentiva os entrevistados a refletirem livremente sobre alguma questão ou conceito, levando-os a subjetividade para alcançar motivação não tão explícitas de forma espontânea. Interessa em observar como as pessoas interpretam suas experiências e dão sentido; o que experimentam e como organizam o mundo social em que vivem. Para esse estudo, buscou-se elementos como entrevista e questionário semiestruturados para obtenção dos resultados desejados, os quais

permitiram perceber o contexto da realidade social que foi investigada, o entendimento dos sujeitos, suas opiniões e sugestões.

Com base nesses princípios, a escolha por esta abordagem fundamenta-se na aproximação do sujeito investigado de forma que a pesquisadora implicada, conhece a realidade, o contexto, e os sujeitos a partir da sua vivência e experiências do cotidiano em contexto relacionado ao lócus da pesquisa. Neste propósito, a intenção com esta investigação foi compreender como os professores do colégio pesquisado incluem adolescentes com deficiência em suas práticas pedagógicas. De tal forma, investigar tais circunstâncias e suas especificidades possibilitou perceber elementos muito além das práticas pedagógicas, pois esses sujeitos e suas experiências cotidianas nos aproximaram melhor do entendimento sobre o movimento de construção e reconstrução de práticas mais inclusivas

#### 4.2. Estudo de caso na socioeducação

Segundo *André (2013.p. 96 e ou 97)* a pesquisa estudo de caso em educação, aparecem em manuais de metodologia de pesquisa das décadas de 1960 e 1970, mas com um sentido muito limitado: estudo descritivo de uma unidade, seja ela uma escola, um professor, um grupo de alunos, uma sala de aula. Diz ela, esses estudos eram considerados “não experimentais”, portanto, menos “científicos” do que os estudos experimentais largamente utilizados na psicologia e na educação naquele momento. Já nos anos 1980, no contexto das abordagens qualitativas, o estudo de caso ressurge na pesquisa educacional com um sentido mais abrangente: o de focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões.

A escolha do estudo de caso como metodologia deste trabalho, se deu por acreditarmos que é uma das várias maneiras de realizar uma pesquisa nas ciências sociais; apresenta grande potencial nas contribuições dos problemas relacionados a prática pedagógica; identificar uma questão particular; natural e fornecer informações essenciais acerca da prática inclusiva e das decisões que envolve o caso em estudo. Gil (2017, p. 4). Hoje, é reconhecido como o delineamento mais adequado para investigação de um fenômeno contemporânea dentro de seu contexto real, onde os limites entre o fenômeno e contexto não são claramente percebidos. Deste modo, a intenção desta investigação foi desenvolver um estudo que desempenhasse um papel ativo da realidade dos fatos analisados através das categorias da fala, escuta e registro.

Ainda segundo o autor o estudo de caso, é uma modalidade de pesquisa amplamente utilizada nas ciências sociais e consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou pouco casos,

de maneira que permite seu amplo e detalhado conhecimento. Neste sentido, o caso aqui estudado foi **como acontece a prática pedagógica das professoras que atuam com estudantes com deficiência nos Tempos Formativos I e II modalidade EJA, na socioeducativa?**

O propósito da pesquisa estudo de caso, não é proporcionar o conhecimento com precisão das características de uma população, mas apresentar uma visão geral do problema ou identificar fatores que possam influenciar no conhecimento ou que por ele são influenciados de tal modo que possibilite apresentar elementos capazes de proporcionar ações que venha ressignificar ou não a prática pedagógica desenvolvida pelas professoras colaboradoras. De modo que produção de ideias e sugestões nesse contexto precisam se materializar em ações concretas, ou continuaremos apenas no campo do discurso acadêmico ou do senso comum sem mudar a realidade sobretudo a que estar sendo estudada conforme.

O principal enfoque do estudo de caso é Yin (2015. p. 4),

[...]a tomada de decisão, ou tomada de decisões uma proposta flexível que vai se constituindo à medida que o estudo avança e tem como ponto inicial um problema que pode ter origem na literatura relacionada ao tema, ou pode ser uma indagação decorrente da prática profissional do pesquisador, ou pode ser a continuidade de pesquisas anteriores, ou ainda pode nascer de uma demanda externa.

Neste trabalho, a tomada de decisão remete a ações que se constitui na formação de professores a partir de práticas inclusivas, com sugestões de decisões que possam gerar resultados concretos no desenvolvimento das suas atividades diárias em sala de aula, sem remeter transformação de práticas pedagógicas por elas realizadas. Conforme Pereira (2019), “Muitos defendem uma formação reflexiva para empreender uma mudança na prática docente, o que certamente é um equívoco, pois, sem superar o senso comum existente nas práticas educativas, não se consegue empreender uma educação emancipatória.” (PEREIRA, 2019, p. 41).

O autor se refere ao senso comum como uma visão preconceituosa e distorcida do pesquisador que não tem conhecimento científico, teoria e esquemas epistemológicos para analisar a realidade que precisa ser compreendida a partir de uma teoria, para que aconteça a produção do conhecimento e a transformação da realidade estudada.

Com base nessas premissas, esta pesquisa se inicia com uma revisão bibliográfica, foi uma fase fundamental para constituir a relação com a teoria e o conteúdo pesquisado. Em lócus, constatamos a forma como os elementos constituinte dessa pesquisa se apresentam. Nessa etapa, houve o processo de interação com o conteúdo, onde as ideias foram emergindo, a partir de então darmos conta do problema e o tema da pesquisa.

Visto que, o conhecimento se constitui entre a relação teoria e prática, ou seja, o sujeito que conhece e aquele que está para conhecer. Com base nesta premissa este estudo foi se desenvolvendo, se moldando e tomando forma, a partir das reuniões e rodas de conversas com as professoras envolvidas, no lócus da investigação, com intenção em aproximá-las do processo de formação, onde foi possível despertar e ressignificar suas práticas pedagógicas como possibilidade de fazer e refazer, práticas mais inclusivas

Portanto, a pesquisa estudo de caso é um tipo de pesquisa social que desenvolvida em estreita relação com uma ação concreta ou a resolução de um problema individual, organizacional, grupal e político no qual os pesquisadores e participantes envolvidos na situação real a ser investigada encontram-se imersos de forma rigorosa, responsável e ética, sejam capazes de produzir conhecimento e informações em nível pedagógico efetivo, possíveis de criar situações e esclarecimento das questões escolares, definições das ações, decisões e objetivos pedagógicos mais amplo.

Logo a pesquisa estudo de caso se distingue das demais pesquisas convencionais porque se destaca em analisar e descrever um caso único Gil, (2017, p.12) aponta que, “*o estudo de caso único refere-se a um indivíduo, um grupo, uma organização, um fenômeno etc*”. Neste sentido, definimos o estudo de caso único para esse trabalho, porque nos permitiu analisar se as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras colaboradoras são corretas, ou se apresentarmos um conjunto de ideias e ou sugestões que poderiam ser relevantes para o desenvolvimento de uma prática inclusiva.

André (2013. p. 97) ressalta que “o estudo de caso pode ser usado em avaliação ou pesquisa educacional para descrever e analisar uma unidade social, considerando suas múltiplas dimensões e sua dinâmica natural”. Ela diz ainda que a pesquisa estudo de caso é um método qualitativo que se constitui em aprofundar uma unidade individual, uma organização, um grupo, a política da sociedade, colabora na compreensão desses fenômenos, apresenta elementos que levam a uma ação e responde questionamentos sobre um fenômeno que não pode ser compreendido a partir do método quantitativo visto que o pesquisador qualitativo não tem essa experiência.

Nesta investigação utilizamos a pesquisa estudo de caso único comum, possibilitou perceber as propostas e suas relevâncias sobre as práticas pedagógicas das professoras envolvidas na pesquisa. Yin (2015), explica que esse tipo de estudo de caso, objetiva captar as circunstâncias e as condições de uma situação cotidiana, por causa das lições que podem fornecer sobre os processos sociais relacionados a algum interesse teórico. Para ele, o estudo

de caso pode ser usado para determinar se as proporções são corretas ou algum conjunto alternativo de explicações pode ser mais relevantes.

Esta proposta metodológica, evidenciou a partir do contexto estudado de várias nuances teóricas e práticas, que incorrem em novas possibilidades de investigar um fenômeno real, considerando a participação dos envolvidos em detrimento da mudança de uma realidade em um contexto específico.

Este método é útil porque o fenômeno a ser estudado é amplo e complexo, empírico atrelado a uma teoria e não pode ser estudado fora do contexto real, segundo (YIN, 2015. p. 17). o Estudo de Caso é uma investigação empírica que inquirir um fenômeno contemporâneo (o caso) em profundidade e em um contexto de mundo real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto puderem não ser claramente evidentes. Uma das fontes de informação mais importante é a entrevista, a qual através dela o entrevistado vai expressar sua opinião sobre determinado assunto e lançar mão de suas próprias interpretações. As técnicas mais utilizadas são a observação, a entrevista e o questionário, entretanto existem outros métodos.

Nesta pesquisa, o fato analisado se deu através da entrevista e aplicação do questionário semiestruturado com as professoras colaboradoras no *locus* da investigação. Entretanto, uma pesquisa pode ser qualificada como estudo de caso quando houver uma ação por parte das pessoas implicadas no caminho investigativo a partir de um projeto de ações da realidade investigada, com participação dos envolvidos na resolução de problema individual, organizacional ou em grupo. Este estudo centrou-se no agir participativo e na condução de um de grupa composto por três professoras.

A pesquisa estudo de caso se utiliza de três objetivos: explicar, explorar e descrever. Nesta investigação a metodologia descritiva se adaptou ao estudo de caso pesquisado, utilizamos os fundamentos relacionados a experiência e/ou treinamento entre o pesquisador e o objeto pesquisado em um grupo. A pesquisadora implicada dentro do processo conduziu as discussões do fenômeno necessário e recíproco as pessoas envolvidas que desejaram se expressar, serem ouvidas e sugeriram ações e decisões. Nesse caso não considerando apenas o levantamento dos dados.

Observa-se que a pesquisa estudo de caso pode ser realizada por via de várias abordagens e para esse processo foi essencial, diante das condições do sujeito (do conhecimento ou da decisão) mudança na realidade, vinculando a pesquisa a ideia de fazer algo novo, estudando o conceito de pesquisa junto a decisão, como resolução dos saberes das ciências sociais, demandando uma decisão da totalidade, ampliando a ideia da decisão e da experiência

do sujeito, enxergando na pesquisa estudo de caso mais que uma metodologia. Um posicionamento de questões epistemológicas necessárias entre a relação teoria e prática com perspectiva de mudança social.

Podemos entender, que ao apropriarmos da pesquisa estudo de caso, sugerimos a teoria efetivada com a prática, baseada na crítica social, nas reformas educacionais, nas políticas públicas, na aplicação dos conteúdos, nas teorias selecionada e adotadas para o exercício da prática pedagógica no cotidiano das salas de aula, tomando com ponto inicial a efetivação da prática, mediada pela teoria, que requer mudança de cultura nas práticas pedagógicas, levando o professor a criar espírito crítico e revolucionário para que não se torne vítima da opressão, alimentando a eloquência e o reformismo da educação, em abominação a teoria e a cultura acadêmica, levando a formação dos professores a um processo de aceleração e banalização da pesquisa acadêmica, permitindo assim a vasta diminuição da autonomia, estragando os recursos críticos construtivos, se opondo a resoluções de problemas da instituição escolar, relacionando as mudanças e as intervenções a resolução de problemas de curto prazo. Logo, não é tarefa fácil assumir a decisão de resolver um problema de uma realidade em um contexto em que ele situa.

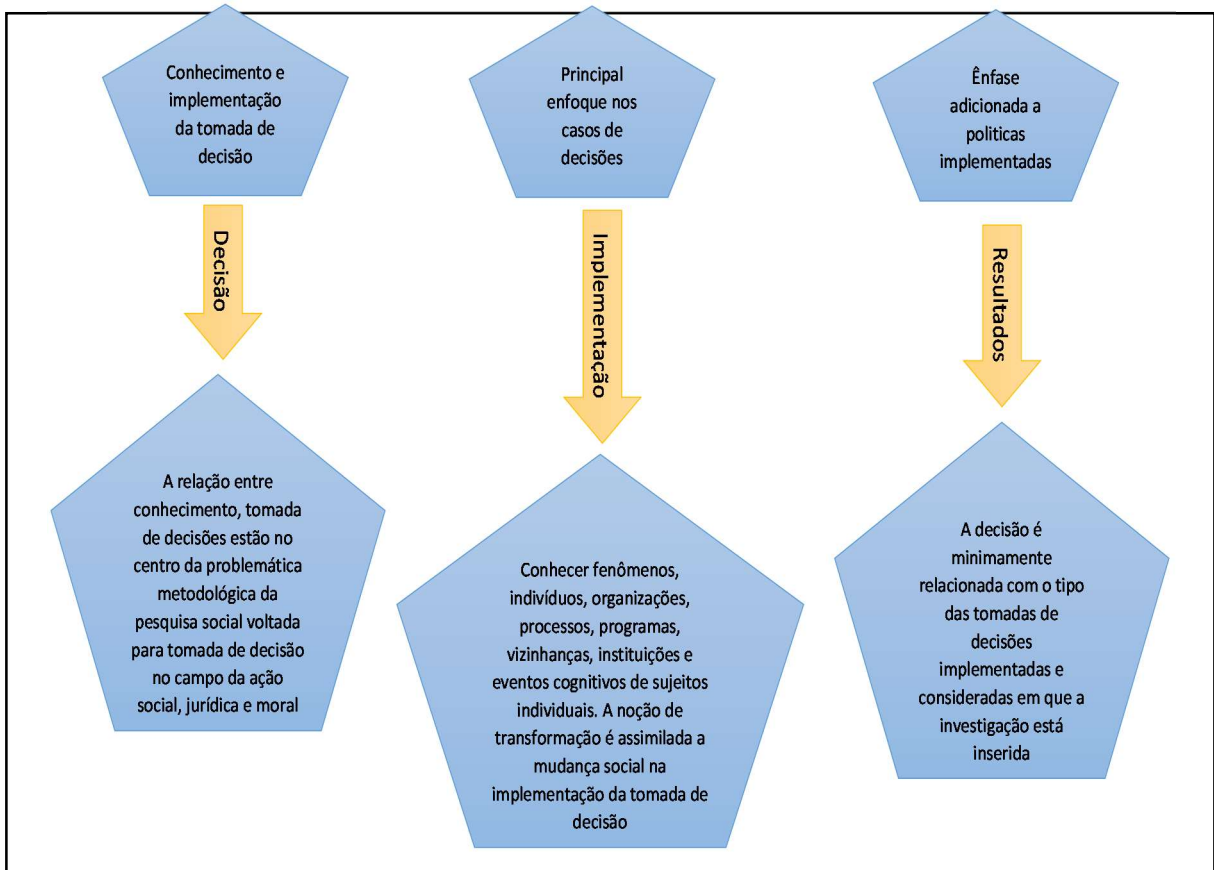
Por possibilitar o acesso a um espaço onde a pesquisa é aplicada, o estudo de caso vem se tornando processo investigativo de várias áreas: psicologia, sociologia, ciência política, antropologia, assistência social, administração, educação, enfermagem e planejamento comunitário. Segundo Yin (2015, p.15 ,16) “a essência de um estudo de caso, a tendência central entre todos os tipos de estudo de caso, é que ele tenta iluminar uma decisão, ou um conjunto de decisões: elas são tomadas como elas são implementadas”.

Tomando como base a referência do autor, a tomada de decisão nesta investigação referiu-se a escolha de um objeto que foi estudado e seguiu princípios, conforme diagrama inserido abaixo. Além de caminhar coletivamente com as envolvidas por uma política de possível mudança ou não na prática pedagógica destas colaboradoras. Visando a condução no desenvolvimento de práticas inclusivas no *lócus* da investigação. O problema apresenta características em conhecer como acontece a prática pedagógica das professoras que atuam com estudantes com deficiência nos Tempos Formativos I e II modalidade EJA, no socioeducativa.

As características do estudo de caso segundo Yin (2015, p. 10), se constituem em admitir um estudo mais aprofundado de uma situação ou caso específico; considera o contexto em que ocorre o fato real complexo e subjetivo; busca novas teorias e novas questões que possam servir como base para investigações futuras a partir de uma particularidade ou singularidade. Com base nessas premissas, enquanto pesquisadora implicada na relação com as participantes a partir

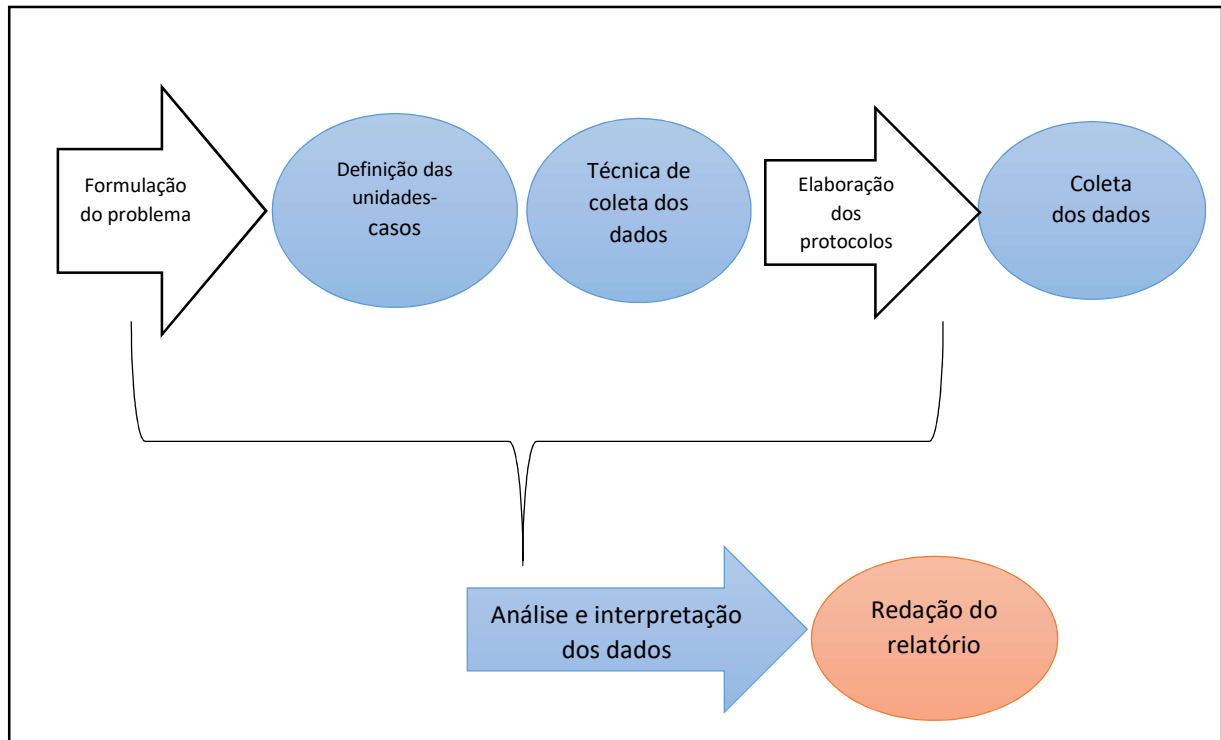
dos registros discursivos, evidenciou atuação histórica e situações sociais como problemas possíveis de mudanças ou não na prática pedagógicas das professoras, esse processo de reflexão possibilitou criar estratégias de decisão e ação, execução e avaliação com intenção em mostrar algo novo, possível de ser realizado.

**Figura 1 - Diagrama do Estudo de Caso: decisão/implementação /resultados**



**Fonte:** Elaborado pela autora (2021).

Neste sentido, a decisão é a escolha de várias alternativas para encontrar o caminho e as estratégias do conhecimento que se propõe alcançar, por isso, este estudo de caso, em concordância com os objetivos propostos tem intenção em alcançar o conhecimento essencial para obtenção dos resultados desejados onde a implementação da decisão possibilita identificar expressões e comportamentos dos indivíduos bem como situações do contexto, os quais contribuirão com na implementação de uma trilha formativa para as professoras colaboradoras.

**Figura 2** - Diagrama Estudo de Caso

**Fonte:** Elaborado pela autora (2021).

O diagrama acima respeita as considerações da literatura de Robert Yin (2015), quando nos explica que o estudo de caso é um método específico de pesquisa de campo; onde o problema visa investigar como ocorre o fenômeno; e o caso pode ser uma instituição, uma escola, um evento, um grupo, uma pessoa etc...; com características em indagar a realidade na ausência das evidências entre os fenômenos; requer familiarização do pesquisador com o universo a ser investigado e considera questões teóricas e práticas para definição e relação do caso.

Ainda comungando com o autor, a técnica para coleta dos dados é determinada com base no assunto a ser estudado e a coleta dos dados pode ocorrer por meio de várias fontes, principalmente através da observação direta, entrevista estruturada e questionário semiestruturado além de documentos disponíveis. “A análise e interpretação dos dados consiste no exame, na categorização, na tabulação, no teste ou nas evidências recombinações de outra forma, para produzir descobertas baseadas no empirismo”. (YIN, 2015, p.137).

A formulação do problema aqui discutido apresenta uma única proporção “como e Por quê?” da ideia de uma pesquisa aberta. Conforme Yin (2015), a pesquisa de estudos de caso é mais apropriada para as questões “como e por quê?”. Neste sentido a pergunta busca saber como

acontece a prática pedagógica das professoras que atuam com estudantes com deficiência nos Tempos Formativos I e II modalidade EJA, no socioeducativa.

Nesta pesquisa foram selecionados um grupo com quatro professoras que atuam em um colégio socioeducativo segundo Gil (2017, p.107) A unidade de caso pode referir-se a um indivíduo em um contexto definido, a família ou a qualquer grupo social. Com base nas pesquisas entendemos que as técnicas de coleta de dados são importantes instrumentos para conferir e credibilizar os resultados de uma investigação.

Para coletar informações deste trabalho lançamos mão da entrevista curta de estudo de caso. Yin (2015, p.115) Em vez de ocorrer durante um período extenso ou em muitas sessões, muitas entrevistas do estudo de caso pode ser mais focadas e tomar apenas cerca de uma hora. Yin diz ainda que nessas situações, as entrevistas até podem permanecer abertas e ser em tom de conversa. Logo, a intenção com essa entrevista foi reforçar as descobertas que consideramos já determinadas pela implicação no contexto, possibilitou às entrevistadas expressarem suas angústias, insatisfação desejos, esperanças, anseios e vontade.

Esta pesquisa foi iniciada no período da pandemia do Corona vírus, seus dados seriam coletados através dos instrumentos via rede sociais como Google Meet, WhatsApp e ou Email. Entretanto, a publicação do decreto Nº 21 510 de 11 de abril de 2022, no Diário Oficial do Estado da Bahia, art. 2º que faculta o uso de máscara de proteção, exceto em locais de saúde, possibilitou a pesquisadora o acesso e contato presencial com os participantes no lócus da pesquisa, para realização da entrevista e aplicação do questionário e desenvolvimento das atividades (formação).

A construção do protocolo além de esclarecer os procedimentos da coleta de dados subsidiará nas tomadas de decisões sobre: práticas inclusivas em um colégio socioeducativo no estado da Bahia: um estudo de caso. Apresenta os benefícios e prejuízos através do termo de consentimento livre esclarecido TCLE, autorizado pelo Conselho de Ética e Pesquisa em Seres Humanos.

### 4.3. O lócus da pesquisa e os sujeitos participantes

**Figura 3** - Mapa de localização do município de Feira de Santana



**Fonte:** Acervo do Google (2022).

As origens do atual Município de Feira de Santana remontam ao século XVII, período inicial do povoamento de sua região através, principalmente, da criação de gado e instalação de currais. Feira de Santana, "a Princesa do Sertão", como foi apelidada por Ruy Barbosa, em 1919, traz, então, desde suas raízes, características que ainda hoje fazem parte de seu cotidiano: a religiosidade de seu povo, a situação de entroncamento de estradas e intensas atividades econômicas.

Em 1925, século XX, foi marcada pela necessidade de aprimoramento cultural da sociedade feirense. Nessa perspectiva, foram instalados a Escola Normal Rural de Feira de Santana, a qual formava várias professoras com o objetivo de exercerem magistério. Mais tarde na década de 30, considerando fatos sintomáticos da preocupação com a formação de profissionais habilitados no Município cria-se o Ginásio Santanópolis, com o curso secundarista

Um importante marco na história de Feira foi a fundação da Universidade Estadual de Feira de Santana, em 1976. Atualmente, esse município conta apenas com uma instituição pública de nível superior e 164 faculdades particulares, entre escolas públicas e privadas oferece 255 escolas de ensino infantil 354 EF e 75 escolas de EM.

A instituição escolar que acolheu essa pesquisa, foi escolhida porque possui uma história anterior de implementação e implantação de uma sala multifuncional de AEE como inovação ao apoio as práticas inclusivas no atendimento de adolescentes com deficiência matriculados nos Tempos Formativos I, II e III EJA. Com esse estudo, esperou-se que as informações coletadas pudessem colaborar na construção de um guia com sugestão de implementação e implantação de uma sala com tais referências as secretarias municipais de educação de Salvador e Camaçari, ambas no estado da Bahia. A intenção desse guia é levar conhecimentos e orientar os professores que atuam nestas unidades de ensino em específico.

A seguir apresentamos a figura da comunidade de atendimento Juiz Mello Mattos. Não sendo possível o acesso as imagens do colégio pesquisado.

**Figura 4 - Casa em Feira de Santana**



**Fonte:** Acervo do Google (2021).

A Comunidade de Atendimento Socioeducativo em referência foi em 20 de janeiro de 1998, com a finalidade de regionalizar o atendimento aos adolescentes em conflito com a Lei, oriundos da região do Portal do Sertão e localidades; é uma instituição de execução de medida socioeducativa de internação, vinculada a Fundação da Criança e do Adolescente (FUNDAC) que, por sua vez, é o órgão responsável pela gestão da política de atendimento ao adolescente autor de ato infracional e por conseguinte em cumprimento de medida socioeducativa de internação no estado da Bahia.

Esta comunidade de Atendimento Socioeducativo, antes era um abrigo que acolhia crianças e adolescentes em situação social de risco, sob administração da antiga Fundação de Assistência ao Menor da Bahia (FAMEB) tinha a finalidade em regionalizar o atendimento aos adolescentes em conflito com a Lei (expressão da época), oriundos da região do Portal do Sertão e localidades circunvizinhas. Atualmente essa instituição, atende adolescentes em

circunstâncias de ato infracional na categoria da Internação Provisória, Sentenciados e Custódia Temporária, com capacidade para atender 56 adolescentes.

Esta instituição de ensino, o qual a pesquisa está sendo realizada foi instituído pela LDB 9.394/96, conforme art. 2011 da Constituição Federal de 1988, colégio esse que segundo os responsáveis, sempre ocupou o lugar de referência em educação para adolescentes privados de liberdade na cidade, em detrimento das dinâmicas em seus métodos de ensino; cujo principal objetivo é estimular a aprendizagem dos educandos e valorizar os conhecimentos prévios, como oportunidade considerando aqueles com deficiência, através de práticas educativas que os levam a perceber sua importância no desenvolvimento social e assim, sentir-se incluídos nesse contexto.

O colégio socioeducativo o qual esta pesquisa foi realizada não tem sede própria funciona como anexo de uma unidade escolar do bairro circunvizinho. Segundo a responsável por esta instituição de ensino, a nucleação correr porque nenhum outro estabelecimento de ensino da rede pública municipal e ou estadual por diversas razões não assumiram as escolas/colégio dentro das unidades de privação de liberdade. A sede desse colégio socioeducativo o qual realizamos esta pesquisa não só o acolheu, como é responsável por mais três unidades de ensino: uma na comunidade de atendimento socioeducativo no mesmo bairro ao lado do colégio pesquisado; outra no complexo Penitenciário de Feira de Santana, e um colégio convencional que atende a população externa e oferta o Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio, Educação Profissional, e Tempos Formativos-EJA.

Esse colégio tem especificidades e peculiaridade, oferta educação apenas para adolescentes do gênero masculino privados de liberdade. Atualmente atende 23 alunos, desses, 7 são atendidos pela professora da sala de AEE; o colégio possui espaço físico adequado para seu funcionamento respeitando a dinâmica de atendimento socioeducativo em privação de liberdade estabelecido pelo SINASE. Essa comunidade é desenhada horizontalmente, as salas são distribuídas no térreo. São cinco salas de aula com aproximadamente 6m;<sup>2</sup>; capacidade para 15 estudantes; ademais, compõe uma sala de gestão escolar/secretaria; uma sala de arte; uma sala de teatro; uma sala de informática; uma biblioteca uma sala de AEE; dois banheiros e uma cozinha.

O colégio tem um quadro de funcionários composto por: uma gestora escolar a qual administra também as cinco unidades escolares acima relacionadas, uma coordenadora pedagógica, um vice gestor, uma secretaria escolar, 22 professores, sendo três do sexo masculino e dezoito do gênero feminino, um profissional de apoio administrativo e duas merendeiras, as aulas são ministradas nos turnos matutino e vespertino. As aulas ocorrem de

acordo com as regras estabelecidas pela comunidade de atendimento socioeducativo considerando a logística de atendimento dos educandos e suas peculiaridades respeitando o tempo a dinâmica que compreende: café da manhã, almoço, participação nas oficinas, atendimento médico, saída externa, entre outras ocorrências que possam vir a surgir durante o período da aula. Em fase essas dinâmicas o aluno que estiver em sala de aula pode ser solicitado a qualquer momento podendo retornar para aula ou não.

Os aprendizes do colégio socioeducativo são sujeitos que foram sentenciados e encaminhados ao cumprimento de medida socioeducativa de internação, eles residem no espaço da Comunidade socioeducativa por um período de seis meses a três anos. Porém, podem ser liberados antes do prazo estabelecido pelo juiz, considerando vários fatores no processo de evolução da medida incluindo frequência, participação e permanência na escola. A inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares possibilitou aos adolescentes com deficiência matriculados nesse colégio, frequentar as aulas com seus pares.

A característica etária dos estudantes matriculados neste colégio compreende entre 12 e 21 anos; são do gênero masculino; residentes dos municípios de Casa Nova, Jequié, Jacobina, Serrinha, Espírito Santo, Juazeiro do Norte entre outros municípios circunvizinhos; grande parte destes adolescentes moram na roça, não apresentam cultura escolar, vem de família muito pobres e desestruturadas em sua maioria tem como base familiar a mãe, e avó geralmente avó materna.

Entretanto, agregar adolescentes com deficiência a outros alunos com nível de aprendizagem mais elevado e ou inferior, selecionar atividades como mais simples ou complexa, diminuir o tempo de permanência em sala de aula sob justificativa de que não são capazes de acompanhar os colegas da turma, é uma prática que estar em desencontro com as orientações políticas e legais que pensam e discutem o compromisso da política de inclusão em uma dimensão cultural e social.

Subestimar esses adolescentes com deficiência pode ser um dos principais entraves a sua inclusão. Se essa prática ocorre, provavelmente é negado o direito legítimo e assegurado (acesso à educação) conseqüentemente a oportunidade em avançar na aprendizagem transformar suas potencialidades e capacidades enquanto pessoa em desenvolvimento no ser e estar social. Nesse sentido; Correia; Costa (2020, p. 242), vem corroborar quando afirmam que: “a sociedade para manter a sua cultura, sempre estar se metamorfoseando, modificando a sua forma de estar no mundo, modificando o seu ritmo, as suas articulações e as suas formas de viver.” Com base nessas preocupações, o colégio socioeducativo, buscou implementar e implantar uma sala de AEE, que pudesse atender aos adolescentes com deficiência e

possibilitar aos professores condições para desenvolverem práticas pedagógicas mais inclusivas.

O fazer pedagógico do colégio socioeducativo, corroborara com Correia e Costa (2020, p. 247), quando enfatizam que “o ser humano não vive só, necessita estar com o outro, e os vínculos vão sendo criados, mesmo diante de barreiras e dificuldades-vínculos positivos, mas podem ser também negativos.” Para elas as práticas de inclusão que acontecem em ambientes diferenciados podem contribuir de forma política, econômica, cultural e social na participação do sujeito com deficiência.

Logo, podemos distinguir o quão é importante que os alunos se sintam protagonistas da sua própria aprendizagem, levando em consideração o individual e coletivo, a criatividade para que se percebam no processo da igualdade de oportunidade, pois, muitos desses alunos têm histórico de acompanhamento em ambientes especializados antes de chegarem na medida socioeducativa, os quais foram expulsos ainda criança da escola, rotulados e estigmatizados com discursos de alunos problemáticos.

Justifica-se a matrícula de adolescentes nos Tempos Formativos I e II- EJA, ao grupo de jovens e adultos com atraso escolar por recorrente histórico de repetência, abandono, desistência, em detrimento de ter que escolher entre estudar e trabalhar para se manter e ajudar no sustento da família, trabalhar na roça (atividade do campo), muitos destes adolescentes já têm filhos e moram com companheiras também menor de idade e não frequentam a escola, alguns já constituíram filhos. Estes estudantes que chegam à socioeducação apresentam vários problemas estruturais: falta de base familiar, abandono, violência, extrema pobreza, morador de rua, entre outras questões.

#### 4.4. Caracterização dos sujeitos da pesquisa

A prática é uma forma de agir e essencial a conduta humana. Enquanto a prática pedagógica é a relação entre teoria e prática no fazer e aprender o conhecimento na atuação pedagógica, possui elementos capazes de contribuir com a escola sobretudo na efetivação dos objetivos propostos. Esta exposição, proporciona o aprendizado, exime tomada de consciência no processo educativo e nos elementos utilizados pelos professores para atingirem seus resultados considerando particularidades dos sujeitos aprendizes.

Segundo Oliveira (2012, p. 282 e ou 283), o cumprimento com práticas de exclusão no contexto escolar, tendo por meta o processo de inclusão, só é concretizável com o desenvolvimento políticos de formação que levem a contribuição do professor, sua valorização

profissional, o trabalho com conteúdo e temáticas de formação englobando conhecimentos científicos, pedagógicos, técnicos e políticos capazes de subsidiar uma atuação automática comprometida com o projeto de inclusão considerando a garantia do direitos a todos os alunos com efetivação a igualdade de oportunidade para além de tudo respeitando o tempo e a condição de cada aluno

No contexto das desigualdades socioeconômicas e políticas em que o país se encontra imerso atualmente, reconhecer práticas pedagógicas mais inclusivas para adolescentes com deficiência matriculados em colégio socioeducativo de privação de liberdade, é constituir grande desafio para a sociedade. Nesse sentido sobre práticas em escolas socioeducativas Carrera (2014, p.17), chama atenção ao lembrara que “até os dias atuais, estas instituições acabam desenvolvendo e aprimorando práticas coercitivas, vistas nas propostas pedagógicas que visam a reabilitação dos adolescentes que se envolveram em atos infracionais.” Para a autora, essas práticas são caracterizadas como clientelistas, estigmatizantes e punitivas, ademais, avança o cotidiano da sociedade e desautoriza o discurso da educação como transformadora da realidade negando a condição de sujeito de direito nesse caso os mais pobres. Mesmo que seja algo desafiador, a prática inclusiva para adolescentes privados de liberdade é uma necessidade real pela qual a sociedade apresenta grande demanda. Pois, a concretização da sociedade perpassa pela família que integra a estrutura social e mantém constante relação com o Estado que seja através das políticas sociais e econômicas ou regulação e controle. Ainda que em contexto de medida socioeducativa a família serve como intermediária na relação Comunidade e escolar. Levando informações que permita ao professor, criar novas estratégias, desenvolver atividades capazes de socializar os alunos não apenas em sala de aula, mas em outros espaços de convivência, proporcionando estímulo, favorecendo convívio com os colegas processo de reflexão acerca da violência sobretudo contribui para o processo de inclusão social,

Para Carrera (2021, p. 83) muitas ocorrências que têm incidido sobre as famílias são reflexos das manifestações da questão social que atingem os indivíduos não apenas âmbito interno da convivência familiar, mas extrapolam o espaço comunitário de modo a contribuir com o avanço de outros fenômenos estruturais, como a violência urbana, o abandono, as negligencias e as ausências. A escola principalmente para EJA, enquanto instituição de socialização carrega o fardo histórico de construção e reconstrução social.

Desejamos que a presente investigação possa contribuir com fontes de pesquisa e auxiliar na construção de práticas inclusivas das professoras que trabalham com tempos formativos I e II, no colégio socioeducativo onde a pesquisa foi realizada, em que o produto final sendo uma trilha formativa possa ser multiplicado para outras escolas deste mesmo

contexto, não só na Bahia, mas no Brasil e no mundo. As teorias apresentadas, sirvam para pesquisas futuras que sejam lidas e compreendidas como certa vigilância das problemáticas que aflige a educação brasileira sobretudo a EJA relacionada a adolescentes com deficiência em cumprimento de medida socioeducativa de internação. Permitir o reconhecimento dessa grande parcela de sujeitos que atualmente se constituem como invisível aos olhares da sociedade. Enquanto educadores imbuídos com o social possamos alcançar uma realidade antes impossível.

Os sujeitos desta investigação foram quatro professoras todos com graduação na área de atuação e algumas com mais de uma graduação, a professora que trabalha com Tempos Formativos I EJA I, tem formação em pedagogia, a de história além dessa formação também é graduada em pedagogia; a professora de língua estrangeira (Inglês), tem graduação complementar em pedagogia, possui especialização em psicopedagogia Metodologia no Ensino de língua inglesa e Neuropsicopedagogia; a professora de Ciências é licenciada em Ciências Biológicas especialista e mestre em botânica e encontra-se em processo de finalização do doutorado. Do número de professores que trabalham no colégio, apenas a professora da sala de recursos possui formação em educação especial e inclusiva. As professoras residem nas proximidades do Colégio pesquisado ou em municípios circunvizinho.

Ao iniciarmos a pesquisa de campo, a professora que atua no Tempo Formativo I, EJA–I, com experiência profissional em sala de aula há mais de 25 anos, se afastou das atividades do colégio por motivo de força maior não sendo possível continuar colaborando com a investigação. Deste modo, seguimos o estudo apenas com as **três professoras** participantes. Esta investigação foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa, o parecer encontra-se no apêndice A.

A Tabela 5 apresenta dados das colaboradoras. Para preservar suas identidades optamos em substituir seus nomes, as quais foram denominadas como Tania, Rita e Marta.

**Tabela 5** - Sujeitos da pesquisa

NOME SUBSTITUIDO	IDADE	EXPERIÊNCIA COMO PROFESSORA EM SALA DE AULA	EXPERIÊNCIA COMO PROFESSORA EM SALA DE AULA SOCIOEDUCATIVA	CARGA HORÁRIA SEMANAIS
Tânia	24	6 meses	6 meses	40
Rita	38	10 anos	3 anos	60
Marta	52	22 anos	7 anos	40

**Fonte:** Produzido pela pesquisadora (2022).

Ouvindo as participantes da investigação sobre aspectos de vivência e experiências no colégio socioeducativo, se mostraram seguras e tranquilas. Quando o questionamento foi sobre prática inclusiva, responderam que não trabalham com práticas inclusivas porque não tem recursos e não sabem como trabalhar tais práticas. Sugerem formação de professor como elemento colaborador na construção e desenvolvimento de práticas capaz de atender as demandas individuais para obter melhor resultados na aprendizagem.

#### 4.5. Arcabouço da pesquisa

Esse estudo abrange a seguinte trilogia: EJA; Práticas Inclusivas; Socioeducação, a pesquisa com abordagem qualitativa desenvolveu-se através da pesquisa estudo de caso, a qual buscou estudar como esses seguimentos poderiam dar respostas à pergunta norteadora desta investigação e contribuir para alcançar os objetivos estabelecidos. De modo que, para dar melhor confiabilidade ao leitor apresentamos os teóricos que embasaram este trabalho, estes autores, pertencem a trilogia do estudo: EJA; Práticas Inclusivas; socioeducação. Cada campo apresenta perspectiva diferente sobre o sujeito. Desta forma, foi-se necessário buscar relação de convergência para construir e alcançar um amplo resultado.

Entre os autores que contribuíram com este estudado encontramos convergência na palavra **prática**, conforme reconhece Freire (1994, p. 44) dizer a palavra verdadeira que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto ninguém pode dizer a palavra sozinho. Dantas (2018, p. 75) complementa dizendo que a prática dos educadores de adultos é construída na sala de aula, o professor se baseia na sua própria experiência, na sua visão de educação e de mundo,

nas trocas entre os colegas e nos cursos de formação. Sobre inclusão, Correia e Costa (2019, p. 239) lembra que a inclusão compreensiva se organiza e se materializa a partir de práticas de inclusão na sociedade. Ramires e Castells (2019, p. 58) contemplam as autoras ao afirmar que a própria escola pode criar o ambiente como a cultura, as políticas e as práticas para criar suas próprias certezas pois os professores são os responsáveis em favorecer a inclusão.

Em relação a socioeducação Pereira (2019, p. 286) ressalta: uma prática que tem interesse e sujeitos, não se centra apenas no trabalho educativo com crianças, jovens, adultos e velhos ou situação de marginalidade, mas aglutina outras situações e sujeitos. Ainda Carrera (2005, p. 79) nos ilumina explicando que as práticas educativas da medida socioeducativa de internação, parte-se da composição dialética de práxis, da articulação simbiótica teoria-prática, entendendo-a como a ação humana capaz de transformar a realidade, diferenciando-a de práticas como ativismo, concebendo-a antes, como ação projetada, refletida e consciente.

Com base nessas premissas, precisamos refletir sobre o fazer em sala de aula nas nossas escolas, perceber a realidade a qual está inserida, buscar informações sobre as políticas de educação do nosso país, repensar o currículo e criar estratégias em face de mudar nossas práticas para assim torna-las mais compreensivas onde possa alcançar a diversidade, não se limitando apenas a educação já posta, mas a todas as pessoas de direito como os adolescentes com deficiência em restrição de liberdade.

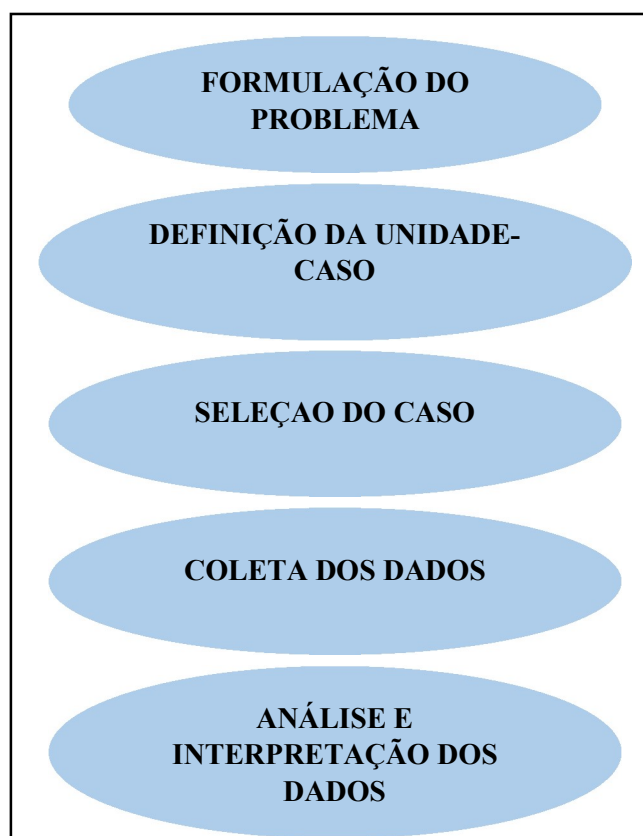
Os autores convergem entre as ideias que favorecem práticas inclusivas e possibilita a existência de uma educação mais humana, ampla, de qualidade e sensível as situações sociais incluindo também adolescentes privados de liberdade Barros (2021, p) cita como exemplo de prática inclusiva o desenvolvimento de uma oficina de arte modelagem realizada como projeto de pesquisa, voltada à disseminação da cultura de modelagem com jovens e adultos com Deficiência Intelectual estudantes da APAEA associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais, matriculados no CEFAP- Centro de Formação Acompanhamento Profissional.

Segundo a autora, os alunos tiveram oportunidade de participar e interagir com as atividades “colocando a mão na massa, escrevendo consignas, rasgando papel e pintando, tingando papel, criaram texturas para as novas polpas de papel e produzem as folhas de reciclagem” ela diz que: enquanto os estudantes executavam as demandas, eram observados, seja no âmbito comportamental, quando psicológico: a postura e interação com os colegas e sua reação emocional/pessoal, durante as atividades.” BARROS (2021, p.97). A compreensão da atuação através das práticas pedagógica é permeada pela capacidade de mudar e transformar o fazer pedagógico dos professores numa perspectiva de alcançar e incluir de forma efetiva a diversidade de sujeitos.

Ademais, essa percepção detectada em muitos estudos tomando como base a inclusão social, oportuniza mostrar a importância em relacionar prática ao arcabouço teórico das propostas de educação que são enriquecidos quando se pode perceber a partir do desenvolvimento das práticas inclusivas a ampla evolução no processo da aprendizagem dos indivíduos com deficiência matriculados em colégio socioeducativo.

Nesse processo as atividades caminharam de forma coletiva, entretanto, sobrepondo o individual, que eram as especificidades de cada participante, como pensam e veem suas práticas pedagógicas, possibilidade de mudança ou não sobretudo a acerca da atuação no contexto de medida socioeducativa de internação.

**Figura 5** - Organograma da Etapa da Pesquisa Estudo de Caso



**Fonte:** A pesquisadora (2022)

Após a escolha do campo da investigação, no colégio socioeducativo, durante os encontros e ou em algumas reuniões em conversa com a equipe administrativa da instituição trouxeram informações valiosas se colocando sempre à disposição para colaborar durante os procedimentos, até auxiliando a pesquisadora na realização dos procedimentos, apresentando as participantes. Aqui iremos descrever o processo das Práticas Inclusivas, considerado os encontros com as colaboradoras, os quais foram organizados da seguinte forma: reuniões com

equipe gestora do colégio; apresentação da pesquisadora as professoras; (explicação da proposta de pesquisa), e aplicação da entrevista; seleção da temática de maior interesse do grupo e sistematização; pesquisa aplicada à aquisição de conhecimentos; descrição e levantamento de opiniões; resolução dos problemas; relatos de experiência e análise das soluções. Deste modo, detalharemos os encontros, bem como as etapas presentes no Quadro 2 com intenção em desenvolver práticas inclusivas considerando as experiências das professoras escolhidas para a pesquisa e seus relatos com a sala de AEE, suas práticas inclusivas como mecanismos no processo da aprendizagem dos educandos com deficiência e matriculados nos Tempos Formativos-EJA.

**Quadro 2** - Resumo das Atividades Realizadas

Primeiro contato presencial com o vice gestor da unidade escolar
Segundo contato online com a gestora
Reunião presencial no lócus da pesquisa com a gestora
Reunião com o vice- gestor e equipe escolar para apresentação da proposta
Reunião com vice gestor e equipe escolar para apresentação da proposta.
Definição do tema; assinatura do TCLE
Estabelecer o problema; planejar as rodas de conversa
Aplicação da entrevista
Aplicação do questionário
Práticas inclusivas: levantamentos dos problemas
Práticas inclusivas: levantamento dos problemas
Análise Crítica das soluções e relatos das experiências.
Análise Crítica das soluções e relatos das experiências.

**Fonte:** Elaborado pela autora (2022)

A elaboração de um roteiro de atividades de pesquisa pode favorecer a organização e disciplina de um estudo, assim, como tornar-se um importante instrumento no planejamento e

desenvolvimento das ações planejadas pelo pesquisador. Neste pensar que construímos um quadro com resumo da proposta de trabalho com as professoras colaboradoras.

#### *4.5.1. Dinâmica da pesquisa*

A dinâmica aconteceu dentro de um percurso investigativo que ocasionou a presente pesquisa, os questionamentos remetem a inquietação bem anterior a este estudo de casa, com algumas reflexões sobre prática pedagógicas na sala de aula com alunos deficientes. As inquietações nos levaram a pensar acerca de práticas inclusive para esses sujeitos a qual possibilitou buscar teorias voltadas para essa temática ocasionando o problema de pesquisa: como acontece a prática pedagógica das professoras que atuam com estudantes com deficiência nos Tempos Formativos I e II modalidade EJA, no socioeducativo.

O primeiro contato com a gestora do colégio socioeducativo, aconteceu através de uma ligação via telefone celular em dezembro de 2021, a comunicação via esse instrumento, se deu em decorrência da publicação do decreto estadual número 20.623/2221, que suspendeu o acesso direto das pessoas as instituições públicas na Bahia, motivado pelo surto pandêmico em todo país, Neste mesmo mês foi possível um segundo encontro presencial da pesquisadora com o vice gestor do colégio, para apresentação da proposta a ser realizada, o encontro foi realizado na área externa da comunidade socioeducativa respeitando a dinâmica do protocolo estabelecido no decreto em referência.

Um terceiro encontro foi realizado com a gestora em janeiro de 2022, via WhatsApp para esclarecimento, encaminhamento e assinatura do termo de coparticipante. Em fevereiro desse mesmo ano foi realizado um encontro presencial com a então gestora escolar e a pesquisadora, a reunião aconteceu na sede do colégio socioeducativo, com finalidade em conhecer melhor a dinâmica da instituição já que se trata de um colégio nucleado, ademais, buscamos compreender como aconteceu a implementação e implantação da sala de AEE no colégio socioeducativo.

Em maio, deste mesmo ano, houve mais uma reunião com o vice gestor e equipe pedagógica do colégio, a intenção da pesquisadora, foi apresentar a proposta de pesquisa aos professores e solicitar a colaboração de quatro (4) voluntários para contribuir com a investigação. O vice gestor apresentou a professora pesquisadora a toda equipe escolar, em seguida falou da atividade a ser realizada. A pesquisadora apresentou a proposta destacando a sua importância para a conclusão da pesquisa. Diante do exposto, quatro professoras se interessaram em contribuir com o trabalho, ressaltando a importância desse estudo para as instituições de ensino em espaço socioeducativo.

Seguimos apresentando o caminhar da dinâmica desse estudo que foi fundamentado em roda de conversa para selecionar os temas a serem estudados, organizar leituras dos textos, elencar atividades, planejar e sistematizar a proposta de formação com as participantes a partir dos conteúdos relacionados a trilogia sobre: EJA; Práticas Inclusivas e socioeducação as rodas de conversa foram realizadas antes e após o desenvolvimento das atividades, onde foram construídas e registradas uma tempestade de ideias com as colaboradoras para composição e construção do guia.

Os procedimentos dessa etapa seguem com explicações de Gil (2017, p. 107) quando diz que o planejamento do estudo de caso tende a ser mais flexível e com frequência o que foi desenvolvido numa etapa determina alterações na seguinte. Mas é possível definir um conjunto de etapas que, não necessariamente nesta ordem, são seguidas na maioria das pesquisas definidas como estudo de caso. Sendo assim, o autor sugere a seguinte ordem: formulação do problema ou das questões de problema; definição das unidades; seleção do caso; elaboração do protocolo; coleta dos dados; análise e interpretação dos dados e redação do relatório.

Nesta fase, elegemos o termo formulação do problema para iniciarmos o estudo de casa o qual foi estudado junto aos professores do colégio socioeducativo, refletindo assim, como a aplicação do estudo de caso poderia intermediar essa relação. Deste modo, consolidamos um acordo que permitiu a pesquisa no local, tendo como proteção legal o termo de autorização assinado pelo responsável da entidade (anexo).

No sexto encontro, definimos o tema da pesquisa, e compartilhado com as professoras participantes o Termo de Livre Consentimento (anexo), o qual foi assinado pelas três professoras colaboradoras que se comprometeram a colaborar com o estudo. Para preservar suas identidades, seus nomes foram substituídos conforme constam ver tabela 6 sujeitos da pesquisa.

Na fase seguinte, ou seja, no sétimo encontro, houve uma reunião com as colaboradoras, onde estabelecemos o problema que consiste em: como acontece a prática pedagógica das professoras que atuam com estudantes com deficiência nos Tempos Formativos I e II modalidade EJA, no socioeducativa uma proposta de trilha formativa para professores.

Oitavo e nono encontros, realizamos a entrevista não estruturada, o questionário semiestruturado com doze (13) questões, as colaboradoras expressaram seus sentimentos e responderam, por escrito, o questionário, a intenção foi entender a relação delas com a prática de inclusão; como elas desenvolviam essa prática; qual a sua relação com a sala de AEE; como ela recebem o Feedback da profissional responsável pela sala de AEE entre outras questões,

quais expectativas para desenvolverem práticas mais inclusivas esse questionário encontra-se no (Apêndice).

Por questões de logísticas e especificidades inerentes a comunidade de atendimento socioeducativo nos referimos especificamente como colégio socioeducativa o lócus desta investigação, (que nesse momento não nos compete descrever quais as especificidades), foi necessário dedicarmos dois encontros consecutivos no mês de maio, para aplicação da entrevista e do questionário. Inicialmente, houve uma reunião com as professoras colaboradoras onde foi aplicada a entrevista e o questionário com uma professora, no dia seguinte conseguimos coletar os dados das duas colaboradoras restantes. Os encontros se deram na sala da gestão escolar com a presença do vice gestor e da agente administrativo (secretária escolar).

As rodas de conversa foram realizadas depois que as colaboradoras solicitaram material sobre prática inclusiva para estudarem e planejarem suas atividades pedagógicas. Desta moda a pesquisadora buscou nos periódicos acadêmicos teóricos que discute o tema em referência os quais foram apresentados e estudados exaustivamente com as professoras participantes, em seguida realizamos uma tempestade de ideias que foi registrado. As informações sobre adolescente com deficiência privado de liberdade matriculado na EJA serviram de base com perspectiva em oportunizar as professoras colaboradoras a praticarem. Os registros tempestade de ideias ficara como sugestão para serem discutidas durante as reuniões da Atividade Complementar (AC), com a equipe gestora.

As rodas de conversa ocorreram no laboratório de informática, uma sala ambiente e clima agradável, aproveitando a sintonia e conforto do espaço, utilizamos um fundo musical onde a escolha das músicas seguiram respeitando o gosto das participantes, as rodas de conversa seguiram de forma tranquila. O acompanhamento, as intervenções e orientações durante todo o processo (tempestade de ideias), possibilitaram uma avaliação da qualidade do produto (guia), com qualidade de impressão e aproveitamento, para ser apresentado as secretarias municipais de educação de Salvador e Camaçari. O Quadro 3 apresenta o cronograma de execução e o Quadro 4 apresenta a execução em si das atividades pedagógicas.

**Quadro 3** - Cronograma de execução

POR QUE FAZER	O QUE FAZER	PERÍODO	PROCEDIMENTO	INSTRUMENTO
Compreender a prática inclusiva	Buscar um colégio socioeducativo com sala de AEE	Primeiro encontro	Identificar endereço e localizar o colégio ir até o local	Google mapa
Solicitar autorização da gestão escolar	Apresentar e explicar a proposta	Segundo contato	Ligar para a gestora, explicar a intenção da pesquisa e encaminhar o termo para assinar	Telefone celular e ou WhatsApp
Socializar a proposta da pesquisa	Apresentar a proposta de investigação	Terceiro encontro	Encontro presencial	Sede do colégio socioeducativo
Levar os professores a repensarem sobre práticas inclusivas	Apresentar a proposta de investigação e convidá-los a participarem do estudo	Quarto e quinto encontros	Troca de informações sobre práticas inclusivas	Projeto de pesquisa impresso
Socializar informações sobre práticas mais inclusivas	Definir o tema de estudo e apresentar o TCLE	Sexto encontro	Explicar o TCLE, solicitar leitura e assinatura	Termo TCLE, impresso,
Reunião com as colaboradoras e escutá-las	Definir o problema da pesquisa	Sétimo encontro	Estabelecer as atividades; os grupos de estudo e escolha dos textos	Estudo em livros e artigos impressos
Possibilitar a fala, expressividade e comparar as informações	Entrevista e Questionário	Oitavo e nono encontro	Troca de informações sobre práticas pedagógicas,	Entrevista e questionário com as próprias professoras
Expressar suas ideias	Roda de conversa	Décimo e décimo primeiro encontro	Leitura e diálogo	Estudo em livros e artigos impressos
Tempestade de ideias e construção do guia	Roda de conversa	Décimo segundo e décimo terceiro encontros	Leitura, diálogo e produção	Estudo em livros e artigos impressos

Fonte: elaborado pela autora (2022).

**Quadro 4 - Execução**

AÇÃO	OBJETIVO
Buscar um colégio socioeducativo como referência no desenvolvimento de práticas inclusivas com sala de AEE	Levantar discussões sobre práticas inclusivas em colégio socioeducativo de internação
Contactar com os gestores responsáveis, apresentar a proposta e solicitar autorização	Buscar referências de práticas inclusivas em espaços já estabelecidos com sala de AEE
Reunir a equipe escolar mostrar o trabalho a ser realizado solicitar a colaboração de voluntários	Buscar colaboradores para construção do diálogo
Reunião com as professoras colaboradoras para definição do tema, estabelecer o problema e planejar as atividades	Apresentar a proposta de investigação como ferramenta para o levantamento do diálogo
Responder a entrevista através da linguagem oral e suas expressões, assim como o registro do questionário com 12 questões sobre si mesmo, e sua prática pedagógica	Buscar informações sobre a prática pedagógica e compara o falado e o escrito.
Participar das rodas de conversa, realizar leitura dos textos sobre deficiência; Inclusão e práticas inclusivas	Apresentar referenciais teóricos que oriente o estudo e possibilite o despertar das práticas mais inclusivas
Em roda de conversa, construir tempestade de ideias para produção do Guia como produto final.	Construir tempestade de ideias, e criar um guia de orientação a práticas inclusivas.

Fonte: elaborado pela autora (2022).

O cronograma de execução, apresenta elementos da proposta de atividades a serem desenvolvidas com as professoras escolhidas, enquanto, o quadro de execução vem como instrumento norteador das ações do projeto.

#### A) ENTREVISTA

A entrevista é um instrumento comumente utilizado nas pesquisas de estudo de caso, para alguns especialistas esta é uma das fontes mais importantes para pesquisa de estudo de caso. Segundo Yin (2015, p. 115) a entrevista de estudo de caso pode ser prolongada, curta e ou de levantamento. Com base nessas premissas, decidimos pela entrevista curta por ser mais focada e tomar apenas cerca de uma hora. Para o autor esse tipo de entrevista pode permanecer aberta em tom de conversa e não ser estruturada.

Deste mesmo modo, adotamos a entrevista não estruturada, pois apresenta possibilidades de um ambiente mais agradável e confiável para se conversar, com perguntas abertas, sem tempo determinado, possibilita um diálogo fluido e deixa o candidato à vontade para expor suas inquietações e sugestões e seguir com um diálogo para obter dados mais reais, fiéis e possível acerca das vivências e experiências analisadas e construídas historicamente

pelas colaboradoras da pesquisa. De forma, as perguntas mais abertas precisamente com roteiro são importantes além de permitir sentir o clima permite levantar outras questões que não foram definidas.

Ademais, utilizamos esse tipo de entrevista para adquirir uma percepção mais individualizada dos colaboradores, e assim, conhecer melhor suas histórias, expectativas, vivências, experiências e desafios, sobretudo consideramos o tempo de atuação da pesquisadora como professora dentro do contexto da socioeducação. A entrevista semiestruturada nesta pesquisa, foi utilizada de forma individual. A pesquisadora colocou-se à disposição para escutar as interessadas e saber mais sobre práticas pedagógicas, bem como suas questões de ordem profissional dentro e fora do lócus da pesquisa. Todas aceitaram e foram entrevistadas, durante a entrevista, ressaltaram a necessidade do olhar mais social e inclusivo para os adolescentes com deficiência privados de liberdade.

Durante a entrevista com as participantes foi possível perceber, as intenções e assim analisarmos suas reações frente a proposta apresentada. (Prática inclusiva) mudar o fazer pedagógico na sala de aula. A finalização dessa abordagem, entrevista associada à prática inclusiva, também remete ao gesto das colaboradoras se revelarem em transformar seu fazer pedagógico a partir da elaboração de concepções individuais e coletivas, pode fazer diferença no desenvolvimento das atividades realizadas em sala além de ofertar interação entre os adolescentes com deficiência matriculados na EJA. O modelo da entrevista aplicado as professoras para análises dos dados serão encontradas no Apêndice - A

## B) QUESTIONÁRIO

Como instrumento coleta de dados não estruturadas, elegemos a entrevista e o questionário estruturado mesmo sabendo que aquisição deste instrumento pode apresentar imparcialidade uma vez que não há procedimentos que garantam a qualidade exata dos objetivos de mediação.

O questionário é um momento de interação social, a sociabilidade entre as participantes da pesquisa e a pesquisadora com intenção em um panorama de levantamento das informações, pois é considerado um instrumento de ampla percepção, elaboramos perguntas abertas e curtas para obtermos resultados assertivos. No questionário realizado a esta pesquisa, destacamos os seguintes elementos: a importância que as professoras envolvidas pensam o colégio; seus conhecimentos prévios sobre práticas inclusivas; suas experiências com educação inclusiva; suas opiniões sobre a sala de AEE, e suas expectativas em trabalhar com práticas inclusivas.

Apesar do questionário ser um dispositivo mais utilizado em pesquisas quantitativas, a escolha como instrumento de contato com os sujeitos pesquisados possibilitou discorrer sobre a formação de professores para a escola inclusiva, considerou-se os pressupostos históricos, legais e educacionais da Educação Especial na perspectiva de educação inclusiva, além do entendimento que essas práticas proporcionam na vida social e cultural dos adolescentes. Ademais, tem finalidade em responder à pergunta norteadora da pesquisa.

Os questionários foram entregues no oitavo encontro onde participaram além das três professoras envolvidas o vice gestor e a secretaria escolar as treze (13) perguntas que compõe o questionário encontram-se no apêndice-B.

Ao longo do encontro na roda em conversa outras questões foram surgindo, elas foram anotadas e discutidas durante o processo, pautamos em sempre responder as dúvidas que sugeriram ao longo das atividades respeitando a necessidade e peculiaridade de cada colaboradora.

A aplicação dos instrumentos de coleta das informações buscou investigar através da pergunta norteadora outras questões que envolvam os seguintes aspectos: como as professoras avaliam sua própria prática; o percurso de atuação na EJA com adolescentes com deficiência privados de liberdade; quais características das práticas inclusivas vivenciadas por esses estudantes; a utilização dos recursos didáticos utilizados no dia a dia; as contribuições que a prática inclusiva podem proporcionar na vida social e cultural desses estudantes e a percepção nas discussões e abordagens existentes sobre a temática na sala de aula.

Fechamos o último encontro com a roda de conversa e uma tempestade de ideias, a qual remete também a um sinal de ressignificar o planejamento sobre as práticas pedagógicas das participantes a partir da elaboração de concepções individuais e coletivas, bem como trouxe diferencial de como esses elementos poderá ser ou não um instrumento estruturante para contribuir no planejamento das professoras que trabalham com alunos com deficiência e matriculados no EJA possível de transformar o fazer pedagógico na sala de aula. Ademais as informações foram basilares para a construção da trilha formativa.

### C) RODA DE CONVERSA - TEMPESTADE DE IDEIAS

Durante o estudo, foram ofertadas rodas de conversa, procedimento definidas como atividades em grupo, sem imposição, geralmente sua participação é de livre escolha, [...] BARROS (2021, p.102) essa atividade é regulamentada pela portaria nº 189 em 1991, (Brasil, 1991) e têm a escuta como uma das principais ferramentas, através da qual para o profissional que coordena, é possível perceber o significado da experiência do sofrimento para a pessoa que

fala naquele momento, naquele contexto. Com base no exposto, as rodas de conversa criaram expectativas entre as participantes, possibilitando um acolhimento e um olhar mais comprometido por parte dos gestores, sobretudo através da escuta, quando se expressaram verbalmente sobre angústias, desejos, vontade e perspectivas.

Durante o percurso da pesquisa, essa foi a fase na qual as colaboradoras mostraram-se mais interessadas: todas se sentiram contempladas diante da possibilidade de falar sobre suas próprias práticas pedagógicas, expressaram sugestões de planejamento sobre as atividades e sugeriram estudo de grupo com a coordenadora pedagógica e a professora de AEE, ou seja, enxergaram esses momentos de prática pedagógica como significativos e transformadora acerca de incluir seus alunos com deficiência de forma significativa. O planejamento de estudo é evidenciado por meio da representação do Quadro 5.

**Quadro 5** - Planejamento de estudo

<b>TEMA DA INVESTIGAÇÃO</b>			
Prática pedagógica das professoras que atuam com estudantes com deficiência nos Tempos Formativos I e II modalidade EJA, no socioeducativa uma proposta de trilha formativa para professores.			
<b>PROBLEMA DA PESQUISA</b>			
Como acontece a prática a pedagógica das professoras que atuam com estudantes com deficiência nos Tempos Formativos I e II modalidade EJA, no socioeducativa uma proposta de trilha formativa para professores.			
<b>OBJETIVO GERAL DA INVESTIGAÇÃO</b>			
Compreender como os professores do colégio pesquisado, incluem adolescentes com deficiência em suas práticas docente.			
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<b>CONTEÚDOS</b>	<b>PROCEDIMENTOS</b>	<b>RECURSOS UTILIZADOS</b>
Dialogar com as professoras práticas mais inclusivas, e inclusão social dos adolescentes com deficiência privados de liberdade.	Educação inclusiva Lei sobre inclusão Artigos e livros sobre EJA e práticas inclusivas.	Realizar leitura dos textos. Discutir sugerir e propor ideias de melhoria das práticas.	TV, para exposição de slides, lousa, para exemplificação, piloto, notebook, papel ofício, para registra possíveis intervenções, caneta e ou lápis.

**Fonte:** Elaborado pela autora (2022).

O planejamento de estudos pode ser organizado através de cronograma, o qual considera a temática da pesquisa, o problema da investigação, os conteúdos a serem estudados, os objetivos geral e específicos, os procedimentos e recursos.

#### *4.5.2. Coleta e análise dos dados*

Seguindo indicação da pesquisa estudo de caso, iniciamos a investigação entrevistando as três (3) professoras colaboradoras do colégio socioeducativo em reunião que antecederam as rodas de conversa, para além da entrevista não estruturada e do questionário semiestruturado, colhemos dados da equipe gestora e administrativa durante encontros e diálogos ocorridos. Deste modo, obtivemos dados apenas qualitativo discriminados da seguinte forma: gênero, orientação sexual, classe social, faixa etária, grau de escolaridade, experiência profissional e opção religiosa.

Quanto ao gênero das participantes todas se declaram do sexo feminino se considerando heterossexuais, a classe social predominante entre elas caracteriza-se como classe média alta. A distribuição da faixa etária ficou da seguinte forma: 24, 38 e 40 anos de idade.

Sobre a formação acadêmica, as participantes são graduação na área de atuação Tania tem formação em História e Pedagogia desta moda ela dar aula nos Tempos Formativos I e II. Rita é graduada em letras com Inglês e Pedagogia, especialista em Metodologia no Ensino de Língua inglesa e neuropsicopedagogia e atua neste colégio como professora de língua estrangeira (Inglês), Marta Falar da professora de Ciências.

Quanto a experiência profissional, Tânia, tem cinco anos como professora de história, seis meses trabalhando no colégio socioeducativo dando aulas nas disciplinas de História, Sociologia e como professora Pedagoga; Rita, contabiliza 10 anos de experiência como professora de Língua portuguesa e 3 anos dando aula neste espaço na Matéria de Língua Estrangeira Inglês; Marta, Falar da professora de Ciências. Sobre crença religiosa, as colaboradoras de Tania e Rita se consideram católica, Marta, se define sem religião. Vale ressaltar que esses dados foram coletados através da entrevista, do questionário e das conversas informais durante as reuniões e rodas de conversas nos encontros.

## **5. PRÁTICA INCLUSIVA NO SOCIOEDUCATIVO: ANALISANDO O CAMINHO**

Nesta seção concentra-se a triangulação entre os dados coletados, a base teórica estudada e a experiência da pesquisadora enquanto professora do socioeducativo. A análise das

descrições encontradas destaca o que foi analisado considerando a escuta e os relatos registrados pela pesquisadora durante todos os encontros, reuniões, roda de conversa e diálogos informais com as colaboradoras da pesquisa tendo como fonte de coleta entrevista não estruturada e questionário semiestruturado com intenção da melhor possibilidade para a construção dessa dissertação. E assim, finalizaremos a produção com as considerações finais e destaques sobre os aspectos de caráter crítico acerca de sugestões e justificativas por parte das envolvidas no estudo, de forma a contemplar respostas da questão norteadora, do objetivo geral e dos objetivos específicos.

A proposta de intervenção pedagógica com práticas inclusivas foi refletida no Colégio Socioeducativo. O estudo de caso iniciou-se em dezembro de 2021, com a presença da pesquisadora no lócus da investigação com intenção em apresentar e esclarecer a comunidade escolar o estudo a ser realizado.

Esta etapa não apresentou dificuldade para a pesquisadora, por se tratar de um colégio socioeducativo onde ela tem boa relação com a gestão escolar sobretudo pela sua atuação em escola com a mesma características atendimento a adolescentes matriculados na EJA em escola socioeducativa de internação.

Essa pesquisa tem como questão norteadora saber: **como acontece a prática pedagógica das professoras que atuam com estudantes com deficiência nos Tempos Formativos I e II modalidade EJA, no socioeducativa?** A partir disso, o objetivo geral para responder a esse questionamento versa em **compreender como os professores do colégio pesquisado, incluem adolescentes com deficiência em suas práticas docente.**

Em relação aos objetivos específicos, apresentamos três, conforme consta no capítulo da introdução: **Discutir os Tempos Formativos-EJA, considerando os aspectos históricos, legais e educacionais que envolvem os sujeitos em restrição e privação de liberdade; conhecer a prática pedagógica das professoras que atuam nos Tempos Formativos I e II-EJA com adolescentes com deficiência em circunstância de privação de liberdade; analisar a formação das professoras para escola inclusiva na Socioeducação um estudo de caso, propondo a organização de uma trilha formativa,** essas serão respondidas a seguir com base nas pesquisas e estudos realizados em cada área específica.

Reunimos autores como: categoria EJA, Freire (1994) e Dantas (2018); práticas pedagógicas; Ferreira, (2015) práticas educativas Carrera (2005); sobre Inclusão debruçamos nas ideias de Correia e Costa (2020), Práticas Inclusivas Ramires e Castells Socioeducação: Trajetória das Comunidades Socioeducativas de internação Carrera (2005; 2014); a Educação de Jovens e Adultos no sistema prisional brasileiro Pereira (2018). Além de buscar a pesquisa

em campo a partir de entrevista não estruturada e questionário semiestruturado para assim responder à questão em referência.

Após leitura exaustiva do material coletado, relacionado com a fundamentação teórica e com as práticas estudadas não só na escola campo de pesquisa como também nas práticas pessoais da pesquisadora, foi possível elencar os seguintes elementos de análises:

**1- As práticas pedagógicas dos professores do socioeducativo nos Tempos Formativos e a inclusão de adolescentes com deficiência**

**2- As práticas pedagógicas dos professores e a sala de AEE.**

Os diálogos realizados durante o estudo nas rodas de conversa causaram um nível de satisfação e grande expectativas entre as participantes da pesquisa, todas participaram ativamente e expressaram-se conforme iremos detalhar neste caminho.

Os resultados mostraram que apesar das professoras terem conhecimento da existência de prática inclusiva, elas não sabem como desenvolver tais prática com os adolescentes com deficiência matriculados no colégio socioeducativo. Também pode se ver nas respostas, que a partir da leitura dos textos e possibilidade de desenvolver práticas inclusivas, despertou grande interesse em buscar instrumentos de base para orientação de práticas inclusivas, mesmo que uma professora tenha sentido dificuldade para executar esse processo de resignificação e transformação do fazer pedagógico.

Sobre a experiência de trabalhar com adolescentes com deficiência matriculados na socioeducativo, todas as professoras responderam que essa foi a primeira experiência. Uma professora afirmou que chegou até esse colégio porque já era professora da Rede Estadual em uma cidade vizinha, o colégio fechou, como ela havia trabalhado anteriormente com então o vice gestor deste colégio socioeducativo ele a convidou para compor o quadro de professores ela resistiu, mas aceitou. Uma outra colaboradora explica que tinha feito o concurso do Regime Especial de Direito Administrativo – REDA foi aprovada, ao ser convocada para assumir a sala de aula, foram apresentadas vaga nesse colégio socioeducativo por ter afinidade com trabalho social ela aceitou muito contente. Outra professora diz que foi trabalhar nesse espaço para complementar a sua carga horária.

Quanto a carga horária de trabalho das professoras pesquisadas, todas ressaltaram que atuam em outros espaços escolares e ou Universidade. No entanto, nota-se que trabalhar nesse espaço nem sempre é para complementação de horas trabalhadas é também desejo, vontade e ou realizar experiência.

A partir da pergunta sobre: **como acontece a prática pedagógica das professoras que atuam com estudantes com deficiência nos Tempos Formativos I e II modalidade EJA, no**

**socioeducativa**, foi utilizada a metodologia de análise e interpretação Robert Yin, observando os dados coletados na entrevista não estruturada e no questionário semiestruturado estes elementos foram catalogados e examinados, possibilitando a análise e fundamentando nas perguntas da entrevista não estruturada, e do questionário semiestruturado bem como a partir da escuta e os relatos registrados pela pesquisadora durante todos os encontros, reuniões, roda de conversa e diálogos informais.

**Figura 6 - Roda de conversa**



**Fonte:** Arquivo da autora (2022).

Sobre a prática inclusiva nos Tempos Formativos I e II EJA, em colégio socioeducativo de internação, discutimos os Tempos Formativos-EJA, considerando os aspectos históricos, legais e educacionais que envolvem os sujeitos em restrição e privação de liberdade; observamos por tanto, que essa modalidade de educação compreende a formação humana e emancipação dos adolescentes a partir das condições de vida e da realidade. Entretanto percebemos que o planejamento para essas ações ainda não é pensado com vista em práticas mais inclusivas.

Entretanto, observamos que todas as colaboradoras demonstraram interesse em saber como planejar atividades capazes de desenvolver prática inclusivas. Lembramos que através dos estudos realizados ao longo das rodas de conversa e abordagem com a tempestade de ideias sobre práticas inclusivas para adolescentes em privação de liberdade, as participantes são capazes de desempenhar atividades voltadas a essa prática e contemplar positivamente à aprendizagem a todos os alunos matriculados no colégio socioeducativo bem como ampliar esse conhecimento através de um guia, as escolas de atendimento socioeducativo dos municípios de Salvador e Camaçari.

## 5.1. Elementos de análise

Nesta etapa da investigação, iremos buscar as respostas com o propósito das conclusões finais, a qual possibilita manifestar a verdade através da prática inclusiva considerando as observações pela pesquisadora durante sua atuação na EJA, em espaço de medida socioeducativa em privação de liberdade e dos registros através da entrevista e do questionário, uma vez que será essencial ir e voltar por muitas vezes a essas etapas da pesquisa com intenção de melhor fundamentar os dados que emergirem de cada compreensão levantada, a cada registro analisado no diário de bordo, em cada teoria que buscamos para argumentar as descobertas ou práticas já constituídas com intenção em responder aos objetivos propostos.

Conforme Yin (2015) a análise dos dados consiste em examinar, categorizar, tabular e testar evidências com a finalidade de se obter conclusões baseadas empiricamente (YIN,2015). Toda análise de estudo de caso necessita seguir de uma estratégia analítica geral, onde se definem prioridades para o que se deseja analisar e o porquê analisar. Nesta investigação utilizaremos mecanismos estratégicos de desenvolvimento da descrição de caso, como ponto de partida a revisão inicial da literatura, perpassando pelo detalhamento das etapas da proposta de estudo até as considerações que serão realizadas.

Para responder esses objetivos elencamos dois elementos de análises as 1 -**práticas pedagógicas das professoras do socioeducativo nos Tempos Formativos e a inclusão de adolescentes com deficiência.** 2 - **As práticas pedagógicas das professoras e a sala de AEE.** Abaixo estaremos discutindo cada elemento.

### *5.1.1. As práticas pedagógicas dos professores do socioeducativo nos Tempos Formativos e a inclusão de adolescentes com deficiência*

Sobre **analisar a prática pedagógica das professoras que atuam nos Tempos Formativos I e II-EJA com adolescentes com deficiência em circunstância de privação de liberdade**, de acordo com as informações coletadas, podemos admitir que as três colaboradoras apresentam dificuldade em trabalhar com prática inclusiva, ressaltam falta de preparação no planejamento pedagógico, ausência de material específico, falta da comunicação com a equipe multifuncional da Comunidade Socioeducativa que acompanha o educando, bem como a

ausência da relação sobre esses aspectos pedagógico entre professores, coordenação pedagógica do colégio e a profissional da sala de AEE. Conforme afirmam<sup>5</sup>:

**Rita:** Dada a pequena quantidade de alunos e o tipo de deficiência (baixa- visão), acredito que as práticas inclusivas são de efeito emergencial, sem preparação ou projeto, apenas para resolver a questão no momento.

**Marta:** existe uma estrutura pronta, mas necessita ampliar a comunicação entre a escola e o setor responsável (coordenação pedagógica e Sala de AEE).

**Tânia:** Agora eu sei que já fazia um diferencial quando proporcionava atividades para incluir os adolescentes com deficiência a exemplo dos meus alunos que são acompanhados com a professora da sala de AEE. Ela diz ainda: eu estava confeccionando enfeites para ornamentar a escola no período do São Joao e pedir para trazer um aluno com retardo mental que estava ocioso no alojamento (espaço de convivência), para me ajudar, pra minha surpresa, esse adolescente apresentou habilidades que não eu havia identificado durante as aulas com conteúdo. A parti dessa formação percebo que meu trabalho com esses alunos pode ser também considerado com de inclusão.

Nesta investigação essa situação se apresenta como real, a partir das atitudes, interesses e participação das envolvidas em buscar compartilhar sobre acerca das práticas inclusivas, colaborando reciprocamente entre si, para que o conhecimento não ficasse restrito a individualidade. Um exemplo dessa premissa é a fala de uma colaboradora mais interessada, identificada como Tania, quando questionada, sobre qual seu objetivo com a aquisição deste conhecimento teórico sobre prática inclusiva, ela respondeu:

Gostaria que você trouxesse ou indicasse textos como referências sobre práticas inclusivas para me ajudar a trabalhar essas questões porque não sei como começar, para mim é muito difícil, trabalhar sem nenhum apoio, acredito que os textos irão proporcionar grande conhecimento sobre como fazer prática pedagógica e mais importante práticas inclusiva para que eu possa ajudar de verdade esses alunos e não ficar tão angustiada.

Durante a entrevista ao perguntar sobre a prática pedagógica, para alcançar a aprendizagem dos adolescentes com deficiência matriculados nos tempos Formativos I e II, a colaboradora Tania Respondeu o seguinte:

O mais importante é que seja respeitada a presença desses espaços nas CASES, para garantir o direito dos adolescentes as políticas afirmativas que impactam diretamente no seu desenvolvimento educacional. O acompanhamento deve ser contínuo e em parceria com o pedagógico e a sala de aula para que as lacunas educacionais sejam preenchidas.

Continua dizendo:

---

<sup>5</sup> As transcrições dos diálogos são fidedignas, preservando na escrita a fala dos participantes.

“Minha prática tenta ser a mais humanizada possível, pensando nas mais diversas situações que eu possa encontrar em sala de aula, na intenção de recuperar os déficits que a maioria desses jovens tiveram devido a sua conturbada relação com a educação enquanto criança”.

Rita respondeu:

“Como havia respondido na questão nove, o número de alunos é pequeno a fim de que se tenha uma análise mais precisa, porém, minha preocupação dos poucos casos é de que sempre fica a sensação de que algo a mais poderia ser feito”.

A professora Marta preferiu não responder. O depoimento desta e de outras participantes da pesquisa, só vem reforçar a ideia de que a prática inclusiva, além de incluir de maneira efetiva e participativa adolescentes com deficiência em restrição de liberdade nas aulas sem distinção, pode ser um instrumento de inserção social e valorização do ser enquanto pessoa de direito, elas explicam que para acontecer essa evolução é preciso que a equipe gestora, pedagógica e ou escolar, esteja aberta a criar intervenção, ou seja, formação com os professores junto a equipe multifuncional da Comunidade Socioeducativa.

Sobre **práticas pedagógicas das professoras do socioeducativo e a inclusão de adolescentes com deficiência** Ferreira, (2020, P.69) ressalta que “é fundamental pensarmos a escola como locus de formação docente pois, é um espaço que possibilita a construção de mudanças nas práticas pedagógicas, no currículo, no ensino e na aprendizagem dos alunos inclusive aqueles com deficiência”. Como nos sugere Ferreira, a formação continuada nesse colégio, intenciona reflexão crítica acerca do conhecimento teoria e da prática a partir de leituras da realidade do contexto através das experiências e vivências durante o processo da formação continuada.

Nos elementos **formação do professor no socioeducativo e a prática inclusiva**, Correia e Nascimento (2012. p. 10), nos põem a refletir sobre a formação do professor, para elas, neste sentido irá contribuir bastante para a propagação dessa inclusão, onde os professores devem garantir que seu ensino seja socializador, integrador, adaptando o ensino ao aluno, que seja com deficiência ou não, considerando o conhecimento adquirido pelo aluno, como o pré-requisito para outros conhecimentos. Ademais compreender que os construtores sociais (experiências valores crenças), devem ser os substratos para a cognição ser de forma que o docente busque a matéria prima na materialização da realidade, conduzindo o aprendiz a pensar, sentir, julgar e agir como aprendiz transformacional, que ao mesmo tempo que transforma é transformado.

Esses elementos apontados pelas autoras, nos levou a pensar a formação dos professores que atuam nos tempos formativos I e II EJA, em contexto socioeducativo com restrição e

privados de liberdade. Voltados as práticas pedagógicas desses professores As reflexões evidenciaram a necessidade de uma formação continuada para esses professores em uma perspectiva específica da prática inclusiva e discutir uma política de valorização que possibilite refletir no currículo formação inicial e continuada para os professores que atuam nesse contexto.

Considerando informações das professoras colaboradoras, percebemos interesse na busca pela consolidação da formação continuada à constituição do conhecimento sobre prática inclusiva com adolescentes com deficiência em contexto socioeducativo de internação. Esta busca aconteceu em vários encontros. Os primeiros momentos envolveram a pesquisadora e equipe gestora para apresentação da proposta. Na sequência aconteceu o encontro da pesquisadora com as professoras. O estudo seguiu com engajamento das colaboradoras acerca das discussões sobre a trilogia: EJA; Práticas Inclusivas; socioeducação.

### *5.1.2. As práticas pedagógicas dos professores e a sala de AEE*

Quanto **as práticas pedagógicas dos professores e a sala de AEE**, entendemos que a prática pedagógica tem uma intencionalidade; caminha a partir de uma ação reflexiva; parte da compreensão de um coletivo; e tem a intenção em desenvolver práticas sociais com finalidade pedagógica. Concordamos com Collito (2020, p. 72) quando nos explicar que Repensar e integrar de forma interdisciplinar as práticas e atividades devem ser cogitadas pelos gestores de cada instituição e Centro de Educação. Ele diz ainda, que as práticas pedagógicas, fundamenta-se em três elementos: Contexto; intencionalidade e mediação de relação entre a intencionalidade e o sujeito da prática pedagógica.

Esta reflexão consiste na descrição de interesse das participantes em buscar conhecimentos teóricos como subsídios para o planejamento pedagógico buscar ideias sobre o desenvolvimento de práticas pedagógicas dos docentes que em muitas vezes chegam nesses espaços sem ter conhecimento do contexto em que vai atuar.

Nesse sentido, comungamos com Araújo e Amorim (2018.p.42), quando nos leva a pensar que as pessoas com deficiência amargam um lugar histórico de não acesso e principalmente da não continuidade do seu processo educativo em nossas escolas. Com base na afirmação dos autores, esses estudantes precisam ser estimulados através de práticas inclusivas que os possibilite buscar instrumento de aprendizagem através da sala de AEE, os quais serão orientados por questões de comunicação e adaptação curricular, como norteador do seu desenvolvimento social e cultural.

Nota-se a necessidade da sala de AEE, não apenas em escolas especializadas, mas nas escolas inclusivas onde os alunos com deficiência ou não, possam ter acesso a práticas inclusivas capazes de possibilitarem o aprendizado e fortalecer a inclusão mostrando a importância dessa sala para alcançar a evolução pedagógica e social desses adolescentes.

Ferreira (p. 356), diz que o conceito de AEE, como serviço de apoio da sala de recursos multifuncionais, associado a ideia de complementação ou suplementação do atendimento escolar em classes comuns, começou a ser utilizado pelo discurso político estabelecido pelo decreto n 6253 -2007<sup>a</sup>, que garantiu a possibilidade do sistema educacional receber pela dupla matrícula dos estudantes com deficiência que estivessem matriculados na escola regular da rede pública e que frequentassem no contra turno o atendimento educacional especializado.

De acordo com informações da gestora escolar no lócus da pesquisa, os estudantes com deficiência que se encontram nos tempos formativos I e II EJA, frequentam as aulas nas salas comuns. Entretanto o ensino não é suficiente para corresponder as necessidades educacionais demandadas por estes adolescentes, de forma que eles são atendidos na sala de AEE, em alguns casos no mesmo horário de aula, outros, no contraturno sem prejuízo na participação das atividades realizadas em sala com todos os colegas, evitando assim a redução da carga horaria, a discriminação, a exclusão sobretudo a baixa estima e conseqüentemente a desistência das atividades escolar. A professora da sala multifuncional tem 20 horas semanais e não contempla a todos os alunos em turno oposto a aula conforme ressalta a professora.

Durante a roda de conversa ao serem questionadas sobre a importância da sala de AEE em espaços socioeducativos as colaboradoras, relataram dificuldades em compreenderem como a sala de AEE funciona, além de não saberem em que circunstâncias acionar a profissional responsável por essa sala, entretanto, gostariam de criar uma melhor relação entre os setores: coordenação pedagógica do colégio, equipe multifuncional da Comunidade CASE, a professora responsável pela sala de AEE, e demais professores, para assim desenvolverem estratégia de práticas inclusivas e trocaram informações sobre suas práticas. Sugeriram que houvesse formação em educação inclusiva para assim, compreenderem melhor o processo da inclusão de adolescentes com os deficiência matriculados nos tempos formativos I e II-EJA. Conforme relato:

**Tania:** Atendi um aluno com deficiência e tive muita dificuldade para realizar as atividades com ele, sentir falta do apoio da profissional da sala de recursos no processo da aprendizagem desse aluno. Compreendo que temos muitas demandas para cumprir o que nos permite passar despercebido essas especificidades, precisamos da mais atenção a essas questões.

**Rita:** Penso que é importante uma sala como essa para nos ajudar na aprendizagem dos alunos com deficiência, mas nunca tive contato com esse ambiente e ainda não precisei do apoio da professora especialista.

**Marta:** penso que a coordenação pedagógica do colégio deveria estar alinhada com a professora responsável da sala de AEE, trazer suporte nos planejamentos das aulas para que pudéssemos desenvolver práticas mais inclusivas e assim atender melhor os alunos com esquizofrenia, baixa visão ou distrofia de córnea.

As professoras colaboradoras revelaram ter conhecimento da existência da Sala multifuncional e a importância desse espaço em instituições socioeducativo de privação de liberdade, entretanto, revelam a necessidade de uma rede de comunicação efetiva, constante e permanente entre os setores envolvidos para que aconteça a aprendizagem significativa principalmente para os alunos com deficiência e matriculados nos Tempos Formativos I e II-EJA.

Tania afirma que: Eles fazem acompanhamento com AEE e quando há atividade coletiva são pensadas estratégias põem, na sala de aula fica a cargo do professor e fazem acompanhamento na sala de AEE, porém não é fornecido material para utilizarmos em sala de aula, a direção somente nos passa a necessidade.

Rita ressalta para além de práticas inclusivas e materiais pedagógicos adaptados para atender aos diferentes tipos de públicos que encontramos nesse espaço, ela afirma que a sala de atendimento em educação pode realmente ser de todos e para todos.

Marta complementa dizendo que seria de grande importância, apesar que já possui uma estrutura, mas não sabe como funciona.

As respostas do questionário manifestaram entre tantas questões a importância da relação entre a coordenadora pedagógica do colégio, as professoras e a professora responsável pela sala de AEE, para construir o planejamento e atividades como instrumento de parceria na inserção dos alunos de forma alcançar a aprendizagem significativa e plural a partir de práticas inclusivas, consciente, transformadora e participativa.

Seguindo indicação da pesquisa estudo de caso, iniciamos a investigação entrevistando as três (3) professoras colaboradoras do colégio socioeducativo em reunião que antecederam as rodas de conversa, posteriormente realizamos o questionário semiestruturado, para além desses instrumentos de coleta, colhemos dados da equipe gestora e administrativa durante todos os encontros e diálogos ocorridos. Deste modo, obtivemos dados apenas qualitativo discriminados da seguinte forma: gênero, orientação sexual, classe social, faixa etária, grau de escolaridade, experiência profissional e opção religiosa.

Quanto ao gênero das participantes todas se declaram do sexo feminino se considerando heterossexuais, a classe social predominante entre elas caracteriza-se como classe média alta. A distribuição da faixa etária ficou da seguinte forma: 24, 38 e 40 anos de idade.

Sobre formação acadêmica, as participantes são graduação na área específica de atuação e algumas possuem mais de uma graduação por exemplo: Tania tem formação em História e Pedagogia de forma que ela dar aula nos Tempos Formativos I e II EJA. Rita é graduada em letras com Inglês e Pedagogia, especialista em Metodologia no Ensino de Língua inglesa e neuropsicopedagogia e atua neste colégio como professora de língua estrangeira (Inglês), Marta é licenciada em Ciências Biológicas, Especialista e Mestre em Botânica e doutoranda.

Quanto a experiência profissional, Tânia, tem cinco anos como professora de história, há seis (6) meses trabalhando no colégio socioeducativo dando aulas nas disciplinas de História, Sociologia há um (1) mês iniciou também como professora Pedagoga no Tempos Formativos I EJA I; Rita, contabiliza dez (10) anos de experiência como professora de Língua portuguesa três (3) anos dando aula neste espaço em Língua Estrangeira Inglês; Marta, trabalha como professora de Ciências Biológicas há mais de vinte (20) anos e atua nesse colégio cerca de sete (7) anos. Sobre crença religiosa, das colaboradoras Tania e Rita dizem que são católicas, Marta, se define sem religião. Vale ressaltar que esses dados foram coletados através da entrevista, do questionário e das conversas informais durante as reuniões e rodas de conversas nos encontros.

As questões foram problematizadas em ordem sociais e lançamos mão de mecanismos para as soluções através de atividades com Práticas Inclusivas. Foram registrados no diário de bordo todas as percepções durante o desenvolvimento dessas atividades. A análise das informações levantadas, observou-se como as docentes registraram o fazer das práticas mais inclusivas, os registros, foram relevantes para a construção desses resultados que emergem da participação da pesquisadora como professora de adolescentes com deficiência em situação de restrição e privados de liberdade socioeducativa

Conforme Yin (2015), a análise da evidência do estudo de caso é especialmente difícil porque as técnicas ainda não foram bem definidas, entretanto, o pesquisador pode começar sua própria análise sendo o objetivo definir suas prioridades sobre o que analisar e por quê. Com base na reflexão do autor, buscamos **conhecer a prática pedagógica das professoras que atuam nos Tempos Formativos I e II-EJA com adolescentes com deficiência em circunstância de privação de liberdade.**

Ao lançamos mão da descrição o nosso objetivo não é explicar as práticas inclusivas, mas descrever se elas acontecem ou não para assim, confirmar os pressupostos da pesquisa, buscando responder às questões iniciais e ampliar o conhecimento sobre o assunto investigado.

No processo de construção das atividades as participantes se mostraram receptivas mesmo antes das rodas de conversa, comentavam sobre suas experiências com os adolescentes com deficiência e expectativas sobre a formação do professor numa perspectiva inclusiva, conforme ressalta Rita:

Ofertar formação aos professores para que estejam atentos aos muitos tipos de deficiência e conseguir promover experiências de aprendizagem significativa e coerentes é projetos para sensibilizar a comunidade escolar e oportunidade para conhecer mais as nuances desse espaço.

Essa satisfação foi contemplada após as rodas de conversa, leitura rigorosa dos teóricos e concretização das tempestades de ideias onde se definiu elementos para compor o guia de orientação a práticas inclusivas. O que despertou nas participantes expectativas e possibilidades do uso da sala de AEE bem como possível comunicação com a profissional responsável por essa sala. No presente estudo podemos observar nas falas e expressões das envolvidas que falta diálogo consistente e entendimento entre as equipes: professores, coordenação pedagógica, equipe gestora e a profissional da sala multifuncional bem como a equipe multifuncional da comunidade socioeducativa responsável pelo adolescente matriculado no colégio onde o estudo foi realizado.

Podemos perceber esse olhar na fala das participantes da pesquisa uma delas disse:

Eu nunca entrei na sala de AEE, não conheço a professora e tenho grande dificuldade em trabalhar com os alunos com deficiência, sei que tem a sala, mas nunca fui apresentada, trabalho com os alunos do meu jeito, criando minhas próprias estratégias de ensino. Gostaria que houvesse reunião de planejamento com a coordenadora e a professora responsável pela sala para que pudéssemos trocar informações sobre o aluno com deficiência e gostaria de saber qual o trabalho que ela faz com ele, qual o resultado e como funciona.

Outra professora colaboradora completa:

Gostaria de saber como trabalhar com os adolescentes com deficiência, tento fazer atividades diferenciadas, mas sei que não consigo alcançar a aprendizagem deles e me sinto impotente. Nem sempre eles correspondem com o que é proposto e sinto falta de um *feedback* da profissional da sala multifuncional porque ela os atende.

Os diálogos durante as atividades reuniões e roda de conversa, mostrou-se necessário principalmente quando o objetivo é **compreender como os professores do colégio pesquisado, incluem adolescentes com deficiência em suas práticas docente.**

Durante o estudo, a equipe escolar mostrou-se esperançosa quanto a formação das professoras, principalmente quando um dos objetivos buscou **analisar a formação das professoras para escola inclusiva na Socioeducação um estudo de caso, propondo a**

**organização de uma trilha formativa.** Nessa formação falamos sobre a construção da trilha formativa como instrumento autônomo de formação e necessidade em discutir sobre as políticas públicas educacionais que garantam ao professor o direito da formação continuada numa perspectiva de atendimento a diversidade especificamente dos estudantes com deficiência privados de liberdade. Discutimos a importância de as professoras buscarem referências sobre práticas inclusivas e a necessidade de compreender a importância sala de AEE.

Mediante a constituição da trilha formativa, sugerimos as professoras que mantenham um diálogo sobre suas necessidades em relação ao desenvolvimento de prática inclusiva com a equipe gestora, a coordenação pedagógica do colégio e a equipe multifuncional da comunidade socioeducativa com objetivo em unificar informações e elementos capazes de planejar, construir e realizar práticas pedagógicas e inclusivas.

Ressaltamos que durante as atividades em especial a roda de conversa, as colaboradoras expressaram bastante interesse, foram ativas, participativas e proativas em todo o momento, porém no processo de construir e escrever as consignas/ tempestades de ideias e reflexões, elas demonstraram felicitações por verem concretizado a construção de um material o guia capaz de orientar no planejamento das atividades diárias e conseqüentemente contribuir para o desenvolvimento de uma prática inclusiva. Ademais, esse elemento servira como instrumento de aproximação e discussões entre a equipe gestora, pedagógica e escolar como ferramenta de bem-estar desta relação como fonte de possibilidades no fazer pedagógico e inclusivo.

Desse modo, podemos perceber como esse estudo sobretudo a tempestade de ideias foi usada, não apenas para confecção do produto (trilha formativa), mas para contribuir com o estudo dessas profissionais e assim desenvolverem prática inclusiva, também buscou perceber como esses procedimentos poderão alcançar aspectos na relação interpessoal de toda equipe que compõe a comunidade escolar na perspectiva de melhor entendimento entre os pares como estratégias de construir possibilidades convergentes acerca do atendimento aos adolescentes com deficiência matriculados no colégio socioeducativo. As práticas da roda de conversa aconteceram em dois encontros com duração média de três (3) horas em cada reunião. Satisfazendo as seguintes fases: reuniões para planejamento; discutiu a temática; seleção dos teóricos impressão dos textos, artigos e buscamos livros para leitura, nas rodas de conversa elencamos a tempestade de ideias conforme segue.

**Figura 7** - Nuvem de Palavras



**Fonte:** elaborado pela autora (2022).

Os dados coletados na entrevista não estruturada e no questionário semiestruturado, foram acrescidos de informações coletadas através das conversas que aconteceram de forma natural durante as rodas de conversa, haja vista que as professoras colaboradoras estavam tão envolvidas positivamente demonstrando grande interação interpessoal e conseqüentemente maior interesse na aquisição do fazer pedagógico para desenvolver prática inclusiva.

Observamos que as palavras escolhidas, apresentaram características da personalidade das colaboradoras. Por exemplo: a professora mais sensível a questão da inclusão, revelou sua angústia, insatisfação e culpabilização em não conseguir inserir de forma positiva e efetiva o aluno com deficiência nas suas práticas pedagógicas, enquanto as outras, expressavam angústias e anseios por uma formação que lhes mostrassem como trabalhar com prática inclusiva.

Durante as rodas de conversa ficou perceptível que não há competitividade entre as colaboradoras. Elas apresentam uma relação de cooperação mútua a qual pode ser uma concessão da necessidade em compartilhar a situação vivenciada individualmente para interagir e ou integrara com o coletivo na esperança dividir experiências e buscar elementos possíveis capazes de contribuir com o fazer pedagógico diferenciado na sala de aula e assim alcançar a aprendizagem dos adolescentes com deficiência e matriculados tempos formativos I e II-EJA. Nesse termômetro de conformidade e descontração as participantes da pesquisa demonstraram-se bastante harmônicas ao serem indagadas sobre a possibilidade em desenvolverem práticas inclusivas.

Uma professora colaboradora respondeu que se sentia impotente em não saber como trabalhar tal prática, agora, depois desse estudo, acendeu uma luz a lanterninha e me mostrou

como buscar elementos de apoio pedagógico que possibilite mudar minha prática de ensino, eu não sabia como buscar teóricos que me ajudasse nesse processo.

Outra participante diz: “Esse estudo veio mostrar que é possível agente mudar a maneira de dar aula e trabalhar de forma igual e diferente com todos os alunos principalmente dando mais atenção ao adolescente com deficiência, tinha muita dificuldade em ajudar meu aluno com deficiência principalmente os que apresentam deficiência Intelectual como é o caso de um aluno que eu não sabia como lidar com ele. Agora vou mudar minha forma de planejar e acompanhá-lo mais de perto, envolvê-lo e estimulá-lo nas minhas atividades para que ele se sinta verdadeiramente incluído nas aulas e assim aprender mais”. Ela continua dizendo: “Sei que esses estudantes não terão o mesmo nível de aprendizagem dos adolescentes que não tem deficiência, mas vou fazer o possível para que eles aprendam, principalmente a se interagir e se integrara não só nesse contexto, mas na vida como todo”.

Apenas uma colaboradora respondeu que ainda não sabe como trabalhar prática inclusiva com os adolescentes com deficiência, mas, a partir de agora vai refazer suas atividades e buscar ficar mais próxima dos alunos.

Quando foram abordadas sobre o conhecimento que possuem sobre práticas inclusivas, elas responderam que não tinham conhecimento e não sabiam quais teóricos abordavam essa temática, mas que sabiam da existência dessa prática, explicam ainda que nunca tiveram formação para aprender a trabalhar com os adolescentes com deficiência principalmente porque eles já estão privados de liberdade o que de forma geral caracteriza uma situação de inclusão.

Durante os encontros ao abordarmos sobre suas expectativas profissionais, Tania respondeu: espero que com esse documento que construímos possamos nos reunirmos e discutirmos nos ACES coletivo, que possam nos ajudar a trabalhar a inclusão, trazer mais projetos e valorizar tudo que o adolescente com deficiência sabe fazer de maneira positiva.

Rita continuou dizendo: “Eu também espero que possamos juntos fazer grupos de estudo para ter um embasamento mais teórico que nos ajude a trabalhar com esses estudantes que já apresentam tantas dificuldades, várias questões que estão além da sala de aula, mas a escola pode ajudar a sanar a deficiência da aprendizagem escola”.

Marta continuou: “Tenho grandes expectativas em dias melhores e acredito que com esse documento vamos conseguir fazer bons planejamentos e espero que a equipe gestora possa trazer mais formação para nos ajudar e assim contribuirmos de maneira mais significativa no processo de aprendizagem desses adolescentes”.

Essa pesquisa revelou que os professores que trabalham com tempos formativos I e II-EJA, em colégio socioeducativo, apresenta graus de percepção diferenciado, unas são mais

sensíveis as questões da inclusão dos adolescentes com deficiência e são mais atentas as problemáticas existentes no contexto. Entretanto percebemos que todas almejam por mudanças e transformação no seu fazer pedagógico, ou seja, desejam poder fazer das suas práticas pedagógicas em práticas inclusivas de maneira significativa. Apenas uma das professoras participante apresentou certa timidez e cautela em expressar-se, durante o estudo, entretanto ela participou de todas as etapas, questionando, interagindo, verbalizado e registrando todas as perguntas que lhes eram realizadas.

Foi unânime a afirmação do grupo quando enfatizou a necessidade e importância desse estudo. Tania revelou: quando você trouxe essa proposta eu não pensei que fosse desse jeito, achei que era mais um estudo aonde iriam nos fazer perguntas, observa a aula e dá um adeus sem ao menos nos dar uma resposta de como foi o trabalho, para mim foi de grande importância e aprendizado.

Rita salientou:

Sempre quis uma formação para me ajudar a trabalhar essas questões em sala, mas o Estado não está nem aí para os professores só mandam de cima para baixo e não nos proporcionam condição de melhorar nossa prática. Esse estudo foi muito importante não só para os professores quanto para os estudantes que serão os mais beneficiados.

Marta esclareceu: “eu gostei muito desse estudo, acredito que foi um incentivo para repensarmos nosso fazer nesse espaço”.

As reuniões, as rodas de conversa e as leituras dos materiais sobre a trilogia: EJA; Práticas Inclusivas; socioeducação, possibilitaram uma relação amistosa entre as participantes, constituída com satisfação, prazer e esperança em produzir um guia norteador do planejamento pedagógico tanto individual quanto coletivo capaz de apoiar na construção de atividades que permitam criar e desenvolver prática inclusiva.

Observamos nesta investigação, que o fazer pedagógico das professoras colaboradoras vai além das possibilidades em desenvolver práticas pedagógicas, empiricamente elas já incluem esses adolescentes através de prática inclusiva, apesar da unanimidade em dizer que não sabem como trabalhar com os adolescentes com deficiência. Questionadas sobre a relação com esses adolescentes obtivemos as seguintes respostas: Tania, respondeu que sempre manteve boa relação com os adolescentes com deficiência, Rita e Marta ressaltaram que sua relação com esses alunos é regular. Entretanto Rita nos diz:

Enquanto professora nesse colégio eu dei aula a um adolescente com deficiência intelectual e não percebi que ele era deficiente, achava que ele era causador de problemas, queria atrapalhar a aula e não gostava de estudar. Um outro aluno, colega

da sala me falou que ele era deficiente, por isso agia dessa forma, a partir comecei a olhar esse aluno de forma mais igual e desigual.

Após intensas leituras em reuniões com as professoras envolvidas na pesquisa, considerando as práticas das rodas de conversas, tomando como base a definição das Diferentes Deficiências e seus Conceitos estabelecidos no decreto 3.298/99, as respostas da entrevista, do questionário e das informações coletadas informalmente durante todos os encontros da pesquisadora com as participantes revelaram que existem adolescentes com deficiência Mental Leve e Moderada, Transtorno de Conduta, Transtorno Invasivo do Desenvolvimento, Deficiência Visual, considerando Baixa Visão, Deficiência na Linguagem, Distúrbio de Aprendizagem, Distúrbio de Déficit de Atenção.

Segundo relato das professoras é no espaço escolar dentro desse contexto de privação de liberdade que esses alunos se sentem bem acolhidos por todos os professores, socializam entre si e criam vínculo afetivo onde aquele que não tem deficiência cuida e protege o adolescente com deficiência. Segundo a professora Tania, a escola é uma extensão do espaço de convivência (alojamento), caracterizado como residência, com capacidade para abrigar cerca de quinze adolescentes independente de ser deficiente ou não.

Segundo o vice gestor do colégio socioeducativo onde a pesquisa foi realizada, quando é detectado um aluno com deficiência busca-se exaustivamente apoio de toda a equipe multifuncional da comunidade socioeducativa para realizar uma intervenção junto ao ministério público com intenção em estabelecer critérios de proteção diferenciados a esse adolescente. Segundo ele, quando se trata de alunos com deficiência visual considerando baixa visão, se a questão for a utilização de óculos, a equipe escolar se reúne e assume a compra desses aparelhos com intenção em minimizar o sofrimento do estudante e proporcionar-lhe melhor aprendizagem. Afirmar ainda que os adolescentes veem a escola como extinção da família porque lembra da sua infância, traz consigo a memória da família.

Em relação a sala de AEE, as respostas foram unânimes, as envolvidas na pesquisa esperam uma reunião da equipe gestora para apresentar e explicar como é realizado o trabalho entre sala de aula e a sala de AEE. Além disso, desejam que a coordenação pedagógica do colégio leve para os ACES, referências teóricas como instrumentos norteador de formação para construção de debates, diálogos e produção de atividades voltadas a práticas inclusivas. Enfatizaram ainda a importância da equipe gestora e coordenação pedagógica do colégio estarem em comum alinhamento com a equipe multifuncional responsável pelos adolescentes no processo de execução das tomadas de decisões acerca do aprendizado do aluno. Por ser uma instituição voltada ao público privado de liberdade, além das disciplinas e do currículo básico,

eles participam de várias oficinas: informática, noções de padaria, horta, barbearia, arte, percussão, dança, teatro, literatura, sopro etc. Além de cursos profissionalizantes ofertado pelo sistema SESI, com remuneração e certificação. Todos os estudantes têm direito a escolherem duas oficinas em turnos opostos a atividade escolar. A inserção no curso profissionalizante exige critérios de escolaridade incluindo, participação, frequência e permanência durante as aulas.

O último questionamento relacionado ao desafio de se trabalhar na socioeducação e a prática pedagógica, notou-se a que existia entre as colaboradoras grandes expectativas para entender como trabalhar e como fazer práticas inclusivas, como forma de aumentar as possibilidades no processo do aprender. A esperança e o desejo de todas as envolvidas era saber criar novas formas de colaborar com a aprendizagem dos alunos com deficiência. Após a construção do guia, observamos grande satisfação entre as professoras participantes, elas se mostraram mais confiantes e seguras em comentar sobre sua proposta de trabalho. Ademais compartilharam o material produzido com seus pares.

Considerando os perfis dos sujeitos as características pessoais demonstraram cunho sociocultural, econômico e histórico de vida os quais dialogaram com o contexto educativo, evidenciados a partir da entrevista, questionário e conversas informais durante os encontros e reuniões realizadas no lócus da investigação considerou-se também as experiências e vivências da pesquisadora enquanto professora implicada em contexto de medida socioeducativa em privação de liberdade. Essas qualidades possibilitaram desenhar o caminho para a discussão da temática, haja vista que o estudante com deficiência é o protagonista do processo da aprendizagem para adolescentes com deficiência privados de liberdade, pois segundo Yin (2015),

[...] a evidência do estudo de caso pode vir de várias fontes; a entrevista de levantamento de estudo de caso utilizando um questionário estruturado é uma fonte de evidência onde o pesquisador se interessa com as visões pessoais do entrevistado, as opiniões, atitudes, significados e explicações dos eventos como fonte de evidência dos dados selecionados (YIN, 2015, p.108).

Com base na premissa do autor, o contato direto e prolongado da pesquisadora com os investigadas possibilita descrever as práticas pedagógicas, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar as práticas inclusivas, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se apresentam. Assim, permitem compreender não só como surgem e se desenvolvem tais práticas, mas como acontece a prática inclusiva das professoras. Concluímos essa etapa com uma mensagem:

[...] a luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como “seres para si”, não teria significação. Essa somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e está, o ser menos, como pessoa” (FREIRE,1994, p. 17).

Foi um momento necessário para conversarmos sobre as potencialidades e necessidades de cada profissional, as professoras acolheram essa atividade com esperança e satisfação, no entanto, não deixaram de externarem suas angústias e insatisfação com sistema educacional opressor em que estamos vivendo.

## 5.2. Trilha formativa

Mediante resultado da pesquisa e discussões nas rodas de conversa, com as professoras envolvidas na pesquisa, foi necessário a organização de uma formação para essas colaboradoras e foi alcançada a partir de uma trilha formativa. Justificamos esse instrumento de formação como um processo autônomo de autoformação, não apenas para as professoras envolvidas na pesquisa, mas para qualquer profissional do socioeducativo interessado (a) em melhorar sua prática pedagógica.

### 5.2.1. Detalhamento da trilha

Como instrumento de formação autêntica e suave, a trilha formativa proporciona ao interessado realizar o curso dentro do seu tempo e espaço. Porém precisa-se cumprir algumas regras e etapas necessárias para certificação. Essa formação passa por três momentos. Cada uma tem 10 horas, aula totalizando 30 horas no final do curso. Na evolução de uma etapa para outra, estabelecemos cinco dias uteis para a equipe responsável avaliar o primeiro momento, fornecer o resultado para que o candidato passe para o próximo passo conforme detalharemos a seguir.

A trilha funciona da seguinte forma:

- Ao acessar à plataforma a interessada(o) escolhe o curso e automaticamente faz a leitura das regras estabelecidas, preenche a ficha de inscrição, encaminha à coordenação do Programa de Educação Inclusiva (PROGEI), a qual é coordenada pela Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Patrícia Carla da Hora, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB PROGEI. O prazo máximo para apreciação e enviar parecer favorável ou não, é de até 5 dias.

- Se cumprir todos os requisitos estabelecidos pela equipe responsável, a/o candidata (o) precisa realizar a leitura do material fornecido e executar a atividade solicitada, encaminhando a seguir para o e-mail fornecido na trilha;
- O cursista deverá passar pelos 3 momentos da trilha;
- Após a avaliação de cada momento da trilha o cursista receberá a informação da aprovação, recebendo em seguida o certificado.
- No final das atividades será disponibilizada uma autoavaliação, para que se a/o candidata (o) se sentir à vontade em responder, a intenção é melhorar nossa trilha;
- Link da trilha: <https://padlet.com/inclusaoprogei/trilha-formativa-pr-ticas-inclusivas-no-socioeducativo-q9b4jrgv2c8dxqlx>.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise das abordagens executadas, podemos assegurar que os propósitos dessa investigação foram categoricamente alcançados, refletindo a aprovação prática da lógica apresentada pelos agentes construtores de cada elemento presente nesse trabalho, que seja a prática pedagógica das professoras que atuam com estudantes com deficiência nos Tempos Formativos I e II modalidade - EJA, socioeducativa, e/ou as disposições gerais e específicas estabelecidas para responder a esta investigação, de maneira ética e responsável.

Ao longo da pesquisa, as professoras relataram que não sabem desenvolver prática inclusiva com os alunos com deficiência matriculados no colégio socioeducativo por diversas razões, principalmente quando chega o momento de avaliar esses estudantes, segundo elas, para além das questões da deficiência eles trazem consigo várias implicações de ordem social, afetiva e cognitiva que dificultam no processo da aprendizagem tais como: falta de estrutura familiar desde a base infantil, a difícil convivência e vivência com a violência estruturada no contexto em que estão inseridos, uso excessivo de drogas, falta de cultura escolar, abstinência dos entorpecentes dentro da medida socioeducativa entre outros fatores que contribuem para um retardo da aprendizagem de forma significativa. Entretanto, percebemos que essas colaboradoras já realizam prática inclusiva mesmo sem a devida consciência desse fazer tão necessário para evolução e inserção destes adolescentes na sociedade.

Para responder ao objetivo geral compreender como as professoras do colégio pesquisado incluem adolescentes com deficiência em suas práticas docente, foi através de conversas formais e informais, da análise minuciosa dos dados coletados com as colaboradoras, entretanto percebemos falta de arcabouço teórico como subsidio para planejar e estruturar suas aulas dentro de uma perspectiva de inclusiva, pois falta formação continuada para toda equipe pedagógica, material específico como: apoio pedagógico para o desenvolvimento das atividades, diálogo constante com a equipe multifuncional que atende os educandos, falta de uma relação mais próxima com a professora de AEE

Faz-se necessário reunir um conjunto de elementos para subsidiar o planejamento e desenvolvimento de prática inclusiva de modo que elas apresentam grande insatisfação acerca do exposto e afirmam que não incluem esses alunos. Entretanto, foi possível compreender que ela já inclui seus alunos de maneira significativa quando propõem e executam atividades que contemplam todos os estudantes, principalmente quando acontece a interação destes durante as aulas onde o adolescente sem deficiência ajuda o estudante com deficiência na resolução das

atividades propostas em sala estabelecendo a convivência e a relação de pertencimento em um mesmo contexto.

Discutir os Tempos Formativos-EJA, considerando os aspectos históricos, legais e educacionais que envolvem os sujeitos em restrição e privação de liberdade para gerar embasamento para dialogar com os sujeitos da pesquisa sobre a sua prática, o que criava um sustentáculo para desenvolver atividades a partir da realidade e vivência com desenvolvimento de projetos que oportunizam esses adolescentes ingressarem no mercado de trabalho e/ou criarem sua própria estrutura financeira.

A prática pedagógica pensada para uma educação voltada à diversidade proporciona maior autonomia a comunidade escolar, cria ambiente de formação continuada dentro e fora do espaço da escola para organizar o trabalho docente com parcerias e expectativas aos estudantes através da perspectiva de inserção não apenas na instituição escolar, mas em todos os ambientes sociais. De modo que conhecer a prática pedagógica das professoras que atuam nos Tempos Formativos I e II-EJA com adolescentes com deficiência em circunstância de privação de liberdade possibilitou caminhar por uma trilogia: EJA; Práticas Inclusivas; Socioeducação e identificou as nuances desse fazer pedagógico onde ressaltamos que essas professoras precisam ser visibilizadas e contempladas com a formação continuada dentro das políticas públicas voltadas especificamente para esses sujeitos com deficiência e privados de liberdade em comunidade de internação.

Ao analisamos a formação das professoras para escola inclusiva na Socioeducação um estudo de caso, propondo a organização de uma trilha formativa, optamos pela produção de uma formação como guia de instrumento de orientação para o planejamento das aulas das professoras participante dessa pesquisa. Ademais sugerimos que esse produto seja apresentado as Secretarias de Educação dos municípios de Salvador e Camaçari, e assim, acreditamos que essa trilha formativa não se esgote nas considerações finais, mas que possa servir a outras pessoas ou pesquisadores que desejam estudar essa temática, com a intenção em mobilizar e estimular o debate sobre essa prática para os professores que atuam nas escolas socioeducativas não apenas da Bahia, mas de todo Brasil, para assim, desenvolverem práticas inclusivas que possam garantir o direito subjetivo dos educandos com deficiência, sobretudo respondendo aos objetivos gerais e específicos da investigação, fundamentados em amplo subsídios teóricos de cada área relacionada aos autores que ofereceram proposições, considerando os materiais de análises a partir do estudo realizado e experiências pessoais.

Desenvolver práticas inclusivas em escolas regulares continua sendo uma das funções e discussões de autores imbuídos com a causa da inclusão escolar de crianças, adolescentes, jovens e adultos com deficiência.

Para as instituições escolares de medida socioeducativas em privação de liberdade que lidam com estudantes com deficiência, essa prática passa a desempenhar maior importância no fazer desses professores e na vida dos estudantes, pois permite desenvolver, devolver e resgatar habilidades inerentes à sua condição humana, possibilitando a inclusão desses sujeitos na sociedade fazendo-os se sentirem parte desse social.

De modo que, para os sujeitos da EJA, com histórico e diversas nuances, sobretudo falta de oportunidade ao acesso, frequência e permanência em escola regular enquanto criança, torna-se ainda mais necessário possibilitar o desenvolvimento dessa prática e assegurar o direito de ser e estar enquanto pessoa pertencente a uma sociedades igual e desigual que valorize e respeite a condição, tempo e espaço de cada sujeito oportunizando-os em todos os aspectos sem preconceito, sem rótulos e sem julgamentos prévios.

Partindo desses aspectos a pergunta norteadora dessa pesquisa buscou estudar como acontece a prática pedagógica das professoras que atuam com estudantes com deficiência nos Tempos Formativos I e II modalidade EJA? A intenção não foi ensinar práticas inclusivas, mas discutirmos esse fazer e criarmos estratégias que facilitem o desenvolvimento dessa prática como elemento norteador de inclusão dos adolescentes com deficiência matriculados no lócus da investigação, assim como criar um guia de orientação como sugestão para ser estudado durante o planejamento das professoras junto à coordenação pedagógica e a profissional da sala de AEE.

Tanto a pergunta norteadora como os objetivos aqui estabelecidos foram alcançados a partir dos dados coletados através dos instrumentos de coleta que foram estipulados, quanto das conversas formais e informais com os colaboradores no lócus da investigação. Não esgotamos as inquietações e angústias acerca da temática uma vez que pensar em adolescentes com deficiência matriculados na EJA em circunstância de privação de liberdade, é um diálogo constante.

Mediante o resultado da categoria de análise Práticas pedagógicas das professoras do socioeducativo nos Tempos Formativos e a inclusão de adolescentes com deficiência, destacamos nas falas e registros das professoras colaboradoras, que a sua atuação dentro desse espaço demonstra efetivamente práticas de inclusão, portanto, necessitam fundamentar e respaldar dentro das políticas de inclusão para assim estruturar a aprendizagem de maneira a assegurar o direito da educação para esses sujeitos, considerando seu tempo e espaço.

Em relação as práticas pedagógicas das professoras e a sala de AEE destacamos que o espaço em referência, atende a sete alunos, mas não existe relação de comunicação da profissional responsável por esse espaço com as professoras pesquisadas. Elas afirmam a importância do funcionamento regular dessa sala para o bom acompanhamento dos estudantes com deficiência, afirmam ainda que não têm contato com essa responsável por causa da incompatibilidade nos horários. Pois, destacam que sentem falta de reuniões e/ou grupos de estudos promovidos pela coordenadora pedagógica do colégio e da professora da sala multifuncional para discutirem e buscarem elementos norteadores a prática inclusiva.

Os dados coletados mostram que as docentes envolvidas na pesquisa, desconhecem o funcionamento da sala de AEE porque existe apenas uma professora com vinte horas de trabalho no turno matutino. Desse modo, não contempla as profissionais que trabalham no horário da tarde. Elas sugerem a solicitação de outra profissional com carga horária de vinte horas semanais com a intenção em contemplar todos os profissionais.

Considera-se que os adolescentes com deficiência encontram diversas barreiras sociais que podem estar relacionadas à sua dificuldade, que seja na capacidade de socializar. De maneira que a prática inclusiva pode ser desenvolvida numa perspectiva político pedagógica democrática, interativa, participativa, dinâmica, integrada e contextualizada. A partir dos princípios apresentados na presente pesquisa, reportando a pessoa com deficiência, onde as práticas inclusivas estão embasadas nas leis da Educação de Jovens e Adultos com foco na educação especial e inclusão, acreditamos que esse espaço de atuação social, é capaz de promover, permitir e possibilitar a esses sujeitos novas perspectivas e assim estarem aptos a aceitarem os novos desafios.

Nessa pesquisa ficou evidente que pensar em prática inclusiva para escolas socioeducativas é sobretudo refletir o seu próprio fazer pedagógico, buscar estratégias de mudar, criar, recriar transformar e ampliar a ação social pedagogicamente, que eleve a autoestima destes adolescentes tão estigmatizados, rotulados, socialmente violentados e expulsos dessa sociedade excludente. Deste modo, enquanto política pública, sugerimos que o produto final desse trabalho seja apresentado como sugestão a Secretaria Municipal de Educação do município de Camaçari e Salvador como instrumento de análise para as práticas inclusivas das professoras e professores que trabalham nas escolas socioeducativas.

## 7. REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens – adultos populares?** Revej@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos, V. I; 2007.

BAHIA. Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo da Bahia (2015 – 2024) / **Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente – CECA** (Organizador). – Salvador: FUNDAC/SJDHDS, 2015. 174 p.

BRASIL, código Penal de 1890, **Código Penal dos Estados Unidos do Brasil**.1890. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-847-11-outubro-1890-503086-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 de junho de 2021.

BRASIL, **Histórico da Tutela à Criança e ao Adolescente no Brasil**. Disponível em <<https://analuizacastro.jusbrasil.com.br>.

BRASIL, Código de Menores. **Código de Menores**. Rio de Janeiro, 1927. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/matérias/2015/07/07> >. Acesso em: 10 de junho de 2021.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937. Sobre a unidades quadro 2,5 **PLANO ESTADUAL DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO DA BAHIA**, 2015-2024.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Proteção dos Direitos da Criança e Adolescente. **Levantamento anual do Sinase é lançado com análise detalhada sobre o sistema socioeducativo**. Publicado em 10/07/2020 15h41. Acesso em: 05 de julho de 2021.

BRASIL. **Anuário de Atendimento Socioeducativo**, Beatriz Yamada; Juliana Otoni Borges; Julianna Barbosa; Rufino Nayara; Lemos Villar; Vitor da Fonseca Vieira. Brasília, 2020.

BRASIL, Lei nº 4.513, **AUTORIZA O PODER EXECUTIVO A CRIAR A FUNDAÇÃO NACIONAL DO BEM-ESTAR DO MENOR**, Publicação Original [Diário Oficial da União de 04/12/1964] (p. 11081, col. 1). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4513-1-dezembro-1964-377645-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 11-06-2021.

BRASIL, Agência, <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao> Publicado em 28/01/2021 - 12:18 Por Vinícius Lisboa - Repórter da Agência Brasil - Rio de Janeiro. Acesso em: 14-05-2021.

BRASIL, **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília.1990. Legislação Informatizada, texto original. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211-publicacaooriginal-1-pl.html>.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988**. Legislação Informatizada, texto original. Brasil,1988. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 11 de junho de 2021.

CRESWELL, J. W. **projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2010 (Metodologia).

CARRERA, Gilca Oliveira Correia, **educando os invisíveis: trajetória histórica dos internatos para preservação e reforma de menores da Bahia (1933/1950)**. Salvador, 2014.

CARRERA, Gilca Oliveira Correia, **por detrás das muralhas: práticas educativas da medida de internação**. Salvador, 2005.

COLLITO, Lucas, em: **Práticas pedagógicas e saberes curriculares: experiências, desafios e conquistas** recurso eletrônico / [org.] Cleber Bianchessi. – 1.ed. – Curitiba, PR: Bagai, 2020.

CORREIA, Patrícia Carla da Hora; COSTA, Patrícia Lessa Santos Costa... **os modos de coMviver como suporte da inclusão compreensiva**. Em **EDUCAÇÃO E INCLUSÃO: DESAFIOS FORMATIVOS E CURRICULARES**, por: Graça dos Santos Costa Núria Rajadell-Puiggròs Cláudio Pinto Nunes. 2020.

CORREIA; NASCIMENTO. Eliana de Sousa Nascimento; Patrícia Carla da Hora Correia. **Aperfeiçoamento em Educação Especial**. Módulo do Curso Formação de Professores na área de Deficiência Visual. Salvador 2012.

COSTA, S. M. de B. **Dignidade humana e pessoa com deficiência: aspectos legais e trabalhistas**. São Paulo: LTr. 2008.

CUNHA, Conceição Maria da Cunha, **DISCUTINDO CONCEITOS BÁSICOS em Salto para o Futuro - Educação de jovens e adultos / Secretaria de Educação a Distância**. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999. 112 p. - (Série de Estudos. Educação a Distância, ISSN 1516-2079; v.10).

DANTAS, Tânia Regina, **a educação de jovens e adultos: singularidades e perspectivas**. Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos, v. 1 n. 1, p. 72-88, jan./jun.2018.

DINIZ, Debora, **o que é deficiência**/Debora Diniz, coleção primeiros passos, 2007.

FERREIRA, Lorena Dutra Moreira, **Juvenilização na EJA, em Ouro Preto/ MG: trajetória e perspectivas dos estudantes mais Jovem**. Lorena Dutra Moreira Ferreira. 2015.

FERREIRA, Windyz B. Ferreira, **formação docente e prática pedagógica: conexões possibilidades e tensões** 2020.

FREIRE, Paulo, **Educação como Prática de Liberdade**, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo, **Pedagogia do Oprimido**, 17.<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1994.

GARCIA, Vinícius Gaspar, **artigos, as pessoas com deficiência na história do mundo; e ou as pessoas com deficiência na história do Brasil**, 2011. Disponibilizado em: <http://www.bengalalegal.com/pcd-mundial>. Acesso em 12 de agosto de 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 2017. (Metodologia)

GUIRADO, Marlene. **Menor o Grande Excluído**, Professora do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo e atual presidente do CRP-06, Psicologia Ciências e profissão. São Paulo, 1984.

MANZINI, Eduardo José, **Inclusão e Acessibilidade**. Revista da Sombra, Dezembro de 2005, vol.10, n.1. Suplemento. Pp31.36 UNESP Marília.

PAIVA, Jane Paiva, **imaginando uma EJA que atenda a demandas de cidadania, equidade, inclusão e diversidade**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Currículos sem Fronteiras, v,19, n.3p.1142-1158, set./dez.2019.

PEREIRA, A. (2018). **A Educação de jovens e adultos no Sistema Prisional Brasileiro: O que dizem os planos estaduais de educação em prisões?** *Revista Tempos E Espaços Em Educação*, 11(24), 245-252. <https://doi.org/10.20952/revtee.v11i24.6657>.

PEREIRA, Antônio, **os sujeitos da EJA e da educação social: as pessoas em situação de vulnerabilidade social**. Revista Práxis educacional, Vitória da Conquista- Bahia – Brasil, v,15n 31, p. 273-294, jan./mar.2019.

PEREIRA, Antonio. **Pesquisa de intervenção em educação**. Universidade do Estado da Bahia, EDUNEB, Salvador, 2019. (Metodologia).

POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.

RAMIREZ; CASTELLS. Núria Lorenzo Ramirez; Anna M. Gassol Castells, **A inclusão na Educação Infantil e a alma Inclusiva do educador**. Em EDUCAÇÃO E INCLUSÃO: DESAFIOS FORMATIVOS E CURRICULARES, por: Graça dos Santos Costa Núria Rajadell-Puigròs Cláudio Pinto Nunes.2020.

SANTOS, AMORIM e PEREIRA, Juliana Silva; PEREIRA, Marcos Villela. **Os sujeitos estudantes da EJA: um olhar para as diversidades**. Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos, v. 1 n. 1, p. 122-135, jan./jun.2018.

SILVA, José Humberto da Silva, **juventudes, trabalho e educação: uma tríade estruturante para o fenômeno da juvenilização da EJA no Brasil**. Revista multidisciplinar de ensino, pesquisa, extensão e cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silva. (Cap – UERJ), v.8-N. 19- Setembro-dezembro de 2019 - !ssN-2316-9303. e-Mosaico.

VIEIRA Oscar Vilhena. **Por uma política nacional de execução das medidas socioeducativas: conceitos e princípios norteadores /** Coordenação técnica Antonio Carlos Gomes da Costa. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006.

YIN, Robert, K. **Estudo de caso: planejamento e método**/Robert K. Yin; tradução: Cristhin Matheus Herrera – 5. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

## APÊNDICE A

### ROTEIRO DE ENTREVISTA ESTRUTURADA PARA OS PROFESSORES QUE TRABALHAM COM PRÁTICAS INCLUSIVAS NOS TEMPOS FORMATIVOS I E II – EJA

1. Qual a sua formação?
2. Há quantos anos atua como docente nesse espaço?
3. Por que você optou em trabalhar nesse colégio?
4. Quantos anos de experiência você tem como professora? E há quanto tempo trabalha no socioeducativo?
5. Você tem formação em educação especial e inclusiva?
6. Durante seu período de atuação em outras escolas você já trabalhou com alunos com deficiência? Como foi a experiência?
7. Dentro desse contexto você considera sua prática inclusiva?
8. Quais elementos importantes para o desenvolvimento de prática inclusivas você pode elencar?
9. No seu ponto de vista qual a importância da sala de AEE?
10. Qual a sua relação com a sala de AEE?

**APÊNDICE B****QUESTIONÁRIO SEMESTRUTURADO PARA OS PROFESSORES QUE TRABALHAM  
COM PRÁTICAS INCLUSIVAS NOS TEMPOS FORMATIVOS I E II – EJA**

Questionário semiestruturado para professores do Colégio Estadual Paulo VI, sobre práticas inclusivas com adolescentes com deficiência matriculados nos Tempos Formativos I e II EJA, na socioeducação. Vale ressaltar que uma pessoa sentada em uma cadeira de rodas ou como baixa visão, por exemplo, pode estar privada de andar e ou enxergar por algum tempo e sua saúde é tão boa ou melhor que a de uma pessoa não deficiente.

1. Caso se sinta à vontade, escreva seu nome \_\_\_\_\_

2. Qual seu sexo e idade? \_\_\_\_\_

3. Qual sua formação acadêmica? \_\_\_\_\_

4. Há quanto tempo trabalha nesse colégio? \_\_\_\_\_

5. Você tem alguma formação/ curso em educação especial, educação inclusiva? ( )

6. Como você avalia sua relação com os adolescentes com deficiência?

( ) Muito bom ( ) Bom ( ) Regular ( ) Fraco ( ) Muito fraco

7. Você já deu ou da aula para alunos com deficiência neste colégio?

( ) Pode descrever como foi e ou como acontece o desenvolvimento das atividades?

---

---

---

---

---

---

---

---

8. Qual o apoio pedagógico a Secretaria Estadual de Educação fornece para o bom desenvolvimento das atividades com estes alunos? Como pode melhorar?

---

---

---

---

---

---

---

9. Qual a sua percepção em relação a práticas inclusivas com os adolescentes com deficiência matriculados neste colégio?

---

---

---

---

---

---

---

---

10. Como você descreve a importância da Implantação e implementação de uma sala de atendimento educacional especializado AEE dentro desse espaço?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

11. Ainda em relação a sala multifuncional- AEE, qual a sua sugestão para as secretarias municípios de educação, com atendimento a adolescentes privados de liberdade com deficiência possam implementar e implantar essa sala?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

12. Trabalhar na socioeducação é um grande desafio, desta forma, como você descreve sua prática pedagógica para alcançar a aprendizagem destes estudantes com deficiência matriculados nos Tempos Formativos- EJA?

---

---

---

---

---

---

---

Ao responder esse questionário você contribuirá com o diálogo sobre Práticas Inclusivas de Adolescentes com deficiência matriculados nos Tempos Formativo I e II – EJA, em espaços de medida socioeducativa.

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

**TÍTULO DA PESQUISA:** PRÁTICAS INCLUSIVAS: EM UM COLÉGIO SCIOEDUCATIVO NO ESTADO DA BAHIA: UM ESTUDO DE CASO.

**PESQUISADOR:** MARISA COSTA

**ÁREA TEMÁTICA:**

**VERSÃO:** 2

**CAAE:** 54950722.0.0000.0057

**INSTITUIÇÃO PROPONENTE:** UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

**PATROCINADOR PRINCIPAL:** FINANCIAMENTO PRÓPRIO

**DADOS DO PARECER**

**NÚMERO DO PARECER:** 5.356.756

**APRESENTAÇÃO DO PROJETO:**

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

Esta pesquisa será realizada em um colégio no estado da Bahia. Com abordagem qualitativa. É uma pesquisa de natureza aplicada, com intenção em propor novas discussões sobre a temática, com metodologia de estudo de caso. Esta pesquisa caminha na abordagem qualitativa porque oferece aos pesquisadores elementos possíveis de conhecer o fenômeno investigado, requisitos fundamentais para a estruturação deste estudo, uma vez que ao realizar esta investigação, serão consideradas concepções para interpretar a realidade social, sem perder de vista as intenções, ou seja, a experiências de mundo e de conhecimento assumido pela pesquisadora. Com base nos estudos de Yin (2015, p.4), “o método estudo de caso, é relevante quando suas questões exigirem uma descrição ampla e profunda de algum fenômeno social”. Partindo da análise do autor, dentre os diferentes tipos de estudos de caso usado para propósitos de pesquisa, escolhemos o método descritivo porque apresenta semelhança ao tipo de questão levantada para encontrar uma decisão no estudo proposto.

**Objetivo da Pesquisa:****Objetivo Primário:**

Compreender como os professores do colégio pesquisado, incluem adolescentes com deficiência em suas práticas docente.

**Objetivo Secundário:**

Discutir os Tempos Formativos da EJA, considerando os aspectos históricos, legais e educacionais que envolvem os sujeitos em restrição e privação de liberdade. Discorrer sobre a formação de professores para a escola inclusiva considerando os pressupostos históricos, legais e educacionais da Educação Especial na perspectiva de educação inclusiva. Analisar a prática pedagógica de professores dos Tempos Formativos da EJA para adolescentes com deficiência em restrição e privados de liberdade.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Vale à informação, de forma geral, que o risco mencionado na Plataforma Brasil se enquadra intimamente com a vulnerabilidade do participante. Essas possibilidades trazem uma perspectiva de ação nas várias áreas inerentes à vida do ser humano, incluindo a possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural, espiritual e profissional do ser humano, em qualquer pesquisa e dela decorrente.

Destacamos que a informação dos possíveis riscos da pesquisa fornecida aos participantes tem a função pedagógica de proporcionar o entendimento e a correlação da experiência de vida dele (o participante) com o objeto do estudo e os processos de registro de dados para decidirem se querem/podem/devem ou não participar, sabendo que tem possibilidade mínima do desconforto, constrangimento ou cansaço, sempre no foco de promover ainda mais a dignidade dos envolvidos. Considerando-se a partir deste entendimento a decisão da participação ou não, pois só com o conhecimento pleno das circunstâncias da pesquisa pode-se exercer a autonomia em plenitude.

Outro aspecto que se vislumbra com essa informação é que ao correlacionar a experiência de vida, o objeto e os dispositivos de registro de dados, o participante evita de participar se entender que há a possibilidade da maleficência por conta das suas experiências e o/a pesquisador/a livra-se de embaraços e até possíveis processos.

Evidencia-se com essas informações/ações a tentativa de manter-se a dignidade, além de colocar em “tela” que a variável dominante não é a pesquisa e sim a experiência de vida do participante e a vasta possibilidade de não se conhecer a pleno todas as experiências de vida dos seres humanos envolvidos na pesquisa.

**A pesquisadora informa no TCLE documento postado em 07/04/2022:**

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada Práticas Inclusivas em um colégio socioeducativa no Estado da Bahia: um estudo de caso de responsabilidade da pesquisadora Marisa Costa, mestranda da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo conhecer como os professores da escola pesquisada, incluem adolescentes com deficiência em suas práticas. A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios a partir dos dados coletados como os elementos e informações sobre as práticas inclusivas, com intenção em subsidiar a prática dos professores que trabalham com adolescentes com deficiência privados de liberdade. O produto final, a construção de um guia orientador de práticas inclusivas nas escolas de medida socioeducativa, será apresentado nas escolas que estão dentro das Unidades de medida Socioeducativa de Salvador e Camaçari. Caso aceite, o (a) Senhor(a) será convidado (a) a participar de uma entrevista e responder um questionário estruturado que terá seu prontuário validado pela aluna Marisa Costa, do curso de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos, MPEJA, do Programa de Pós-graduação da

Universidade Estadual da Bahia. Durante a execução da pesquisa e da coleta de informações podem ocorrer alguns riscos: constrangimento, incômodo, aborrecimento, discordância com as perguntas, indagações ou com alguma questão que possa remeter a sua vida. Caso ocorra alguns desses riscos, procuraremos saná-los através do diálogo, da escuta, da busca por outros profissionais que possam auxiliar na demanda trazida, como psicólogos, coordenadores do programa de pesquisa, ou até mesmo parar a pesquisa caso seja necessário, até que se resolvam os riscos que possam vir a surgir. Sendo a participação voluntária, não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto, o (a) Senhor(a) não será identificado (a). 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 a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e o (a) Senhor(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) Senhor(a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. 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 a qualquer momento.

A pesquisadora informa possíveis riscos, formas de minimizá-los ou saná-los, caso aconteçam e o direito à indenização aos pesquisados caso estes se sintam lesados com sua participação em alguma fase da pesquisa; informa também os benefícios da pesquisa.

#### **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 estudada e os participantes envolvidos nela uma vez que trará ou poderá trazer benefícios a partir dos dados coletados como elementos e informações sobre práticas inclusivas dos professores que trabalham com adolescentes com deficiência privados da liberdade.

**Critério de inclusão:** Para o processo de inclusão a pesquisadora selecionará os professores que têm alunos com deficiência em sala de aula e que utilizam dos recursos da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE); e que atuam nos Tempos Formativos I e II. Os demais professores serão excluídos da seleção no processo desse estudo porque não é de interessa da proposta desta investigação.

**O orçamento:** Financiamento próprio.

**O cronograma:** Exequível.

**Instrumento de registro de dados:** Dentro da eticidade.

#### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Na perspectiva da eticidade, conforme segue:

1 – Termo de compromisso do pesquisador responsável: Em consonância.

- 2– Termo de confidencialidade: Em consonância.
- 3– A autorização institucional da proponente: Em consonância.
- 4 – A autorização da instituição coparticipante: Em consonância.
- 5 – Anuência da comunidade: Não se aplica.
- 6 – Folha de rosto: Em consonância.
- 7 – Modelo do TCLE: Em consonância.
- 8 – Modelo do Assentimento: Não se aplica.
- 9 – Declaração de concordância com o desenvolvimento do projeto de pesquisa: Em consonância.
- 10 – Termo de concessão: Não se aplica.
- 11 – Termo de compromisso para coleta de dados em arquivos: Não se aplica.

**Recomendações:**

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

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Após a análise consideramos que o projeto encontra-se aprovado para a execução uma vez que 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:**

<b>Tipo Documento</b>	<b>Arquivo</b>	<b>Postagem</b>	<b>Autor</b>	<b>Situação</b>
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1863616.pdf	12/01/2022 14:53		Aceito
Declaração de concordância	Declaracaooncordanciacomapesquisa.pdf	12/01/2022 14:53	MARISA COSTA	Aceito
Outros	termodeautorizacaocoparticipante.pdf	12/01/2022 14:44	MARISA COSTA	Aceito
Outros	termodeautorizacaodaproposante.pdf	12/01/2022 14:38	MARISA COSTA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetodetalhado.pdf	11/01/2022 16:53	MARISA COSTA	Aceito
Outros	Termodeconfidencialidade.pdf	11/01/2022 16:53	MARISA COSTA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termodecompromissodopesquisador.pdf	11/01/2022 16:43	MARISA COSTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLETermodeesclarecimentolivrescarecido.pdf	03/12/2021 18:23	MARISA COSTA	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	03/12/2021 18:00	MARISA COSTA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Pendente

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SALVADOR, 24 de fevereiro de 2022

---

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