



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RAYSSA MARIA ANSELMO DE BRITO

**FORMAÇÃO CONTINUADA CRÍTICO-COLABORATIVA NA EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS: UMA EXPERIÊNCIA COM ENFOQUE NA
INCLUSÃO DE EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA**

JOÃO PESSOA – PB

2021

RAYSSA MARIA ANSELMO DE BRITO

**FORMAÇÃO CONTINUADA CRÍTICO-COLABORATIVA NA EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS: UMA EXPERIÊNCIA COM ENFOQUE NA
INCLUSÃO DE EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA**

Tese submetida à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, na linha de pesquisa Processos de Ensino-Aprendizagem, como requisito para obtenção de título de Doutora em Educação.

Orientador: **Prof. Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva**

JOÃO PESSOA – PB

2021

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

B862f Brito, Rayssa Maria Anselmo de.

Formação continuada crítico-colaborativa na Educação de Jovens e Adultos : uma experiência com enfoque na inclusão de educandos com deficiência / Rayssa Maria Anselmo de Brito. - João Pessoa, 2021.
271 f. : il.

Orientação: Eduardo Jorge Lopes da Silva.
Tese (Doutorado) - UFPB/CE.

1. Formação docente. 2. Educação especial. 3. Educação inclusiva. 4. Educação de Jovens e Adultos. 5. Formação continuada crítico-colaborativa. I. Silva, Eduardo Jorge Lopes da. II. Título.

UFPB/BC

CDU 377.8 (043)

**FORMAÇÃO CONTINUADA CRÍTICO-COLABORATIVA NA EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS: UMA EXPERIÊNCIA COM ENFOQUE NA
INCLUSÃO DE EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA**

Defesa aprovada em: 15 de dezembro de 2021.

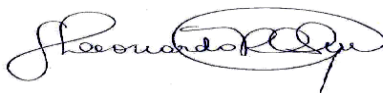
BANCA EXAMINADORA



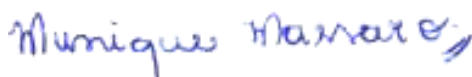
Prof. Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva
PPGE | UFPB
Orientador – Presidente da Banca



Prof. Dr. Timothy Denis Ireland
PPGE | UFPB
Examinador Interno – Titular



Prof. Dr. José Leonardo Rolim de Lima Severo
PPGE | UFPB
Examinador Interno – Titular



Prof. Dra. Munique Massaro
PPGE | UFPB
Examinadora Interna – Titular



Prof. Dr. Eduardo Gomes Onofre
PPGECM | UEPB
Examinador Externo - Titular



Prof. Dra. Eleta Carvalho Freire
Prof História | UFPE
Examinadora Externa – Titular

Aos jovens e adultos com deficiência com os quais tive o prazer de exercer a docência. A alegria de vê-los aprendendo segue sendo uma inspiração em minha vida.

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (FREIRE, 1991, p. 58).

GRATIDÃO...

Ao meu estimado orientador, professor Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva, gratidão por mostrar o caminho, de forma tão sensível, empática e humana. Minha admiração pelo acadêmico e pesquisador, se iguala ao tanto que lhe admiro como ser humano. Obrigada pela partilha nessa jornada de doutoramento;

Aos meus queridos professores da banca, Thimoty Ireland, Leonardo Severo, Munique Massaro, Eleta Freire, Eduardo Manzini e Eduardo Onofre, por em distintos momentos me apresentarem com suas provocações e apontamentos, tentei atendê-los ao máximo e nesse processo preciso dizer o quanto aprendi;

A toda a equipe da Secretaria de Educação do município de Bayeux, pela acolhida e pelas portas sempre abertas para a realização dessa pesquisa e às colaboradoras dessa pesquisa-ação, gratidão pelos aprendizados que obtive com cada uma de vocês;

À professora Adriana Diniz, que em 2017, quando Secretária de Educação do município de Bayeux, acolheu-me recém-chegada do mestrado, trazendo na bagagem tantas reflexões sobre a realidade educacional desse município, de modo que me possibilitou desenvolver o trabalho de Coordenadora da Educação Especial, oportunizando-me um maior alcance e dando-me condições para vivenciar no âmbito da gestão os enfrentamentos necessários para o caminhar em direção à Educação Inclusiva;

Às colegas da Coordenação da Educação Especial, Irileide Venâncio, Christiane Ribeiro e Michele Araújo, companheiras na luta pela efetivação da Educação Inclusiva;

Aos professores e colegas da turma 38 do PPGE, que dividiram essa trajetória comigo, e em especial a todos que compõem o GEPPEEJA, por me permitirem não me sentir só; Alda Tranquelino, Camila Paiva, Humberto Farias, Ronnie Wesley, Saulo Jose, Mônica Fonseca, Jalmira Linhares e demais, obrigada pelas várias partilhas;

Às colegas de trabalho da EEBAS que tanto me incentivaram e me apoiaram nessa pesquisa, em especial a Renata Lima, Claudia Lima, Thaís Silva e Arilu Cavalcante, Arilane Florentino, é privilégio para mim dividir com vocês o compromisso com a educação pública;

Às minhas queridas gestoras Dalvaci e Helena, educadoras comprometidas com a EJA e que me apoiaram no atendimento aos jovens e adultos com deficiência da Escola João Monteiro da Franca;

Aos amigos educadores Fátima Silva, José Rogério, Diana Dayse e Gerson Viana, gratidão pelo aprendizado da resiliência em meio a tantas dificuldades

enfrentadas por aqueles que partilham do sonho de uma educação pública e de qualidade;

Aos meus amigos e familiares minha gratidão pelos incentivos de sempre e pela compreensão nas muitas ausências que a realização dessa pesquisa me impunha, em especial à minha mãe Rosa Maria por suas constantes orações por minha vida e aos meus irmãos Rayanne Brito, Reysson Wagner e Ricardo Rankley, vocês foram abrigo em meio a tantas tempestades;

Ao meu querido esposo e companheiro de vida Emanuel Soares, por partilhar sonhos e projetos comigo. Pelas palavras de incentivo, por sua compreensão, pelas leituras atentas e, principalmente, por continuar aqui quando a ansiedade insistia em bater à porta;

Por fim, ao meu querido Deus, razão de ser de toda a minha existência e para o qual me esmero em fazer o meu melhor, pelo seu constante cuidado em minha vida, me capacitando e me dando forças para caminhar...

... A todos dedico o coração repleto de gratidão. Fazendo minhas as palavras de Isaac Newton (1676) *“se vi mais longe, foi por estar sobre ombros de gigantes!”*

Obrigada!

RESUMO

Compreendendo a presença dos estudantes com deficiência na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em escolas regulares e os desafios originados a partir do paradigma da inclusão educacional, trazemos a presente pesquisa, com enfoque na formação continuada de professores da EJA, para uma educação inclusiva das pessoas com deficiência. Desse modo, essa pesquisa objetiva compreender as contribuições da formação continuada construída de modo crítico-colaborativo aos desafios de uma prática pedagógica inclusiva junto às pessoas com deficiência na EJA e, para tanto, propomo-nos mais especificamente a: 1- Compreender as representações discursivas das profissionais da educação acerca das modalidades da EJA e da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, da relação entre elas, assim como suas perspectivas sobre os educandos com deficiência; 2- Identificar as práticas pedagógicas evidenciadas no discurso das educadoras no contexto da formação continuada, analisando-as enquanto inclusivas ou excludentes; 3- Refletir sobre a formação continuada como espaço fecundo para discutir os desafios oriundos de uma EJA inclusiva, observando as práticas discursivas das docentes mediante esse cenário educativo. Para tanto, nos baseamos em autores que problematizam e refletem sobre a Educação de Jovens e Adultos, tais como Soares (2006) e Silva (2011); sobre a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, a exemplo de Campbell (2009) e Mantoan (2015); e no tocante às discussões do campo da Formação Docente, utilizamos, pois, Carvalho (2014), bem como Pimenta (2012) e Tardif (2014), entre outros. A pesquisa é caracterizada como uma pesquisa-ação crítico-colaborativa elaborada através de uma parceria entre a Universidade Federal da Paraíba e a Secretaria de Educação do Município de Bayeux — PB, sendo essa parceria viabilizada através do projeto de extensão intitulado: *Curso de Formação Continuada — Práticas Inclusivas na EJA*, que ocorreu no ano de 2019 com um grupo formado por 05 profissionais da educação, entre elas professoras, supervisoras e transcritoras de braile de diferentes escolas do município de Bayeux-PB. Foram realizados oito encontros formativos, caracterizando-se como nossa principal fonte de dados, acrescentando a estes, os materiais produzidos no decorrer da formação. Os dados foram analisados sob a ótica da Análise Crítica do Discurso, importante instrumento para analisarmos os discursos, a ‘práxis’ pedagógica e o processo de formação continuada como cenário de possíveis mudanças. Ressaltamos enquanto resultados da pesquisa as mudanças discursivas na ‘práxis’ pedagógica das colaboradoras da pesquisa, bem como o fomento de práticas pedagógicas inclusivas planejadas e efetivadas no decorrer da formação, sendo caminhos para estas mudanças: o fortalecimento das redes colaborativas de trabalho, bem como o investimento na formação docente. Como conclusão da presente pesquisa, ressaltamos a tese de que *a Formação Continuada construída de modo crítico-colaborativa, ao agregar sujeitos de um mesmo cenário educativo, com visões múltiplas sobre a inclusão, contribui para construir respostas coletivas de enfrentamento aos desafios da Escola Inclusiva para o atendimento às pessoas com deficiência na EJA, bem como ao fomento de práticas pedagógicas inclusivas*, assim, apontamos também para a necessidade de políticas públicas que problematizem e reflitam sobre a relação da formação docente e os processos inclusivos de estudantes com deficiência na EJA.

Palavras-chave: Formação Docente; Educação Especial; Educação Inclusiva; Educação de Jovens e Adultos; Pesquisa-Ação Crítico-Colaborativa.

ABSTRACT

Understanding the presence of students with disabilities in Youth and Adult Education (YAE) in regular schools and the challenges arising from the paradigm of educational inclusion, we bring this research, focusing on the continuing education of YAE teachers, for an inclusive education of people with disabilities. Thus, this research aims to understand the contributions of continuing education built in a critical-collaborative way in relation to the challenges of an inclusive pedagogical practice of disabled people in YAE, therefore, we propose more specifically to: 1- Understand the discursive representations of education professionals about the modalities of YAE and education special in perspective of the inclusive education, the relationship between them, as well as their perspectives on the students with disabilities; 2- Identify the pedagogical practices shown in the educators' discourse in the context of continuing education, analyzing them as inclusive or exclusive; 3- Reflect on continuing education as a prolific space to discuss the challenges that comes from an inclusive YAE, observing the educators' discursive practices through this educational setting. Therefore, this research is based on authors who problematize and reflect on Youth and Adult Education, such as Soares (2006), Silva (2011); on Special Education from the perspective of Inclusive Education as shown by Campbell (2009), Mantoan (2015); and regarding to discussions in the field of Teacher Education, we therefore used Carvalho (2014), as well as Pimenta (2012) and Tardif (2014) among others. The research is characterized as a critical-collaborative action research elaborated through a partnership between the Federal University of Paraíba and the Department of Education of the Municipality of Bayeux – PB. This partnership was made possible through the extension project entitled: “Continuing Education Course- Inclusive Practices at YAE”, which took place in 2019 in a group formed by five professional of education between them: female teachers, supervisors and braille transcribers from different schools in the city of Bayeux. There were eight formative meetings held, characterizing as our main source of data, adding to these, the materials produced during the formation. The data were analyzed on the perspective of Critical Discourse Analysis, an important instrument to analyze the discourses, the pedagogical praxis and the continuing education process as a scenario possible of changes. As research results, as the discursive changes in the pedagogical 'praxis' of the research collaborators, as well as the promotion of inclusive pedagogical practices planned and carried out during the training, we emphasize paths for these changes: the strengthening of collaborative work networks, as well as the investment in teacher training. As a conclusion of this research, we would like to highlight the argument that *the Continuing Education built in a critical-collaborative way, by aggregating subjects from the same educational scenario, with multiple views on inclusion, contributes to building collective responses to face the challenges of the Inclusive School for service as peoples disabled in the YAE, as well the promotion of inclusive pedagogical practices*, so we also pointed out of the need as public policies in order what problematize and reflect on the relationship of teacher education and the inclusive processes of students with disabilities in YAE.

Keywords: Teacher Training; Special education; Inclusive education; Youth and Adult Education; Critical-Collaborative Action Research.

RESUMEN

Entendiendo la presencia de estudiantes con discapacidades en la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) en las escuelas regulares y los desafíos que surgen del paradigma de la inclusión educativa, traemos la presente investigación, centrada en la formación continua de los profesores de EJA, para una educación inclusiva de las personas con discapacidad. De este modo, esta investigación pretende comprender las contribuciones de la educación continua construida de manera crítico-colaborativa a los desafíos de una práctica pedagógica inclusiva de las personas con discapacidades en EJA, y para ello, se propone de manera más específica: 1- Comprender las representaciones discursivas de las profesionales de la educación sobre las modalidades de EJA y de la educación especial en perspectiva de educación inclusiva, de la relación entre ellas, así como sus perspectivas sobre los alumnos con discapacidades; 2- Identificar las prácticas pedagógicas evidenciadas en el discurso de las educadores en el contexto de la formación continua, analizándolas como inclusivas o excluyentes; 3- Reflexionar sobre la formación continua como un espacio fecundo para discutir los desafíos derivados de una EJA inclusiva, observando las prácticas discursivas de las educadores por medio de este escenario educativo. Para ello, nos anclamos en autores que discuten y reflexionan sobre la Educación de Jóvenes y Adultos, como Soares (2006), Silva (2011); sobre la Educación Especial desde la perspectiva de la Educación Inclusiva, a ejemplo de Campbell (2009), Mantoan (2015); y con respecto a las discusiones del campo de la Formación Docente, recurrimos a Carvalho (2014), así como a Pimenta (2012) y Tardif (2014), entre otros. La investigación se caracteriza por ser una investigación-acción crítico-colaborativa, elaborada a través de una asociación entre la Universidad Federal de Paraíba y la Secretaría de Educación de la Ciudad de Bayeux - PB, siendo esta asociación posible a través del proyecto de extensión titulado: "Curso de Formación Continua - Prácticas Inclusivas en EJA", realizado en el año 2019 con un grupo formado cinco profesionales de la educación, entre ellos: profesoras, supervisoras y transcriptoras de Braille de diferentes escuelas del municipio de Bayeux-PB. De modo que, se realizaron ocho encuentros formativos, caracterizándose como nuestra principal fuente de datos, añadiendo a estos, los materiales producidos durante la formación. Los datos fueron analizados bajo la óptica del Análisis Crítico del Discurso, importante herramienta para analizar los discursos, la praxis pedagógica y el proceso de formación continua como escenario de posibles cambios. Destacamos como resultados de la investigación los cambios discursivos en la 'praxis' pedagógica de los colaboradores de la investigación, así como la promoción de prácticas pedagógicas inclusivas planificadas y realizadas durante la formación, siendo caminos para estos cambios: el fortalecimiento de las redes de trabajo colaborativo, así como la inversión en la formación docente. Como conclusión de la presente investigación, destacamos la tesis de que *la Formación Continua construida de forma crítico-colaborativa, al agregar sujetos del mismo escenario educativo, con múltiples perspectivas sobre la inclusión, contribuye para construir respuestas colectivas de enfrentamiento los desafíos de la Escuela Inclusiva para el atendimento de las personas con discapacidad, especialmente en la EJA, así como la promoción de prácticas pedagógicas inclusivas*, además señalamos a la necesidad de políticas públicas que problematicen y reflexionen sobre la relación de la formación docente y los procesos inclusivos de estudiantes con discapacidades en la EJA.

Palabras Clave: Formación del profesorado; Educación Especial; Educación Inclusiva; Educación de Jóvenes y Adultos; Investigación Acción Crítico-Colaborativa.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estado do Conhecimento segundo o Portal de Periódicos CAPES/MEC (2017-2019).....	26
Quadro 2 – Estado do Conhecimento - Portais de Teses e Dissertações (2017-2019).....	27
Quadro 3 – Frequência dos colaboradores na formação em 2019	46
Quadro 4 – Relação dos Profissionais Participantes da Formação no ano de 2019.....	47
Quadro 5 – Constituição dos Encontros Formativos.....	52
Quadro 6 – Etapas da ACD de acordo com a TESE	57
Quadro 7 – Estudo de Caso Fictício – Ação Colaborativa de Inclusão	180

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Dados Quantitativos do INEP em relação às matrículas da EJA, da Educação Especial e dos Jovens e Adultos com Deficiência no município de Bayeux - PB	42
Tabela 2 –	Estabelecimentos que ofertam EJA no município de Bayeux-PB	42
Tabela 3 –	Matrículas da Educação Especial por Etapa de Ensino (2015-2019).....	73

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Representação do ciclo básico da Investigação-Ação para Tripp (2005) .	39
Figura 2 –	Estrutura dos Encontros Formativos no ano de 2019.....	48
Figura 3 –	Concepção Tridimensional do Discurso.....	55
Figura 4 –	Infográfico do cenário de matrículas da EJA no Brasil	74
Figura 5 –	Esquematização das categorias analíticas da Tese.....	123
Figura 6 –	Representação Discursiva sobre a pessoa com deficiência	127
Figura 7 –	Conceito de Educação Inclusiva – Síntese Coletiva	148
Figura 8 –	Conceito de Escola Inclusiva – Síntese Coletiva	158
Figura 9 –	Figurações no Espaço Escolar	162
Figura 10 –	Diagrama dos elementos discursivos em relação à inclusão da pessoa com deficiência na EJA.....	233

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Deficiências dos estudantes da EJA atendidos nas escolas das participantes no curso FoCo PInEJA no ano de 2019	50
Gráfico 2 – Perfil dos educandos com deficiência do município de Bayeux-PB.....	101

LISTA DE SIGLAS

ABA –	Análise do Comportamento Aplicada
ACD –	Análise Crítica do Discurso
AEE –	Atendimento Educacional Especializado
AH/S –	Altas Habilidades/ Superdotação
ANFOPE –	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação
ANPEd –	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPAE –	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
BDTD –	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações Brasileiras
BNCC –	Base Nacional Comum Curricular
BPC –	Benefício de Prestação Continuada
CAPES –	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE –	Centro de Educação
CRIS –	Centro de Referência de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Bayeux
CONFINTEA –	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CONSEPE –	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
DUA –	Desenho Universal para a Aprendizagem
EEBAS –	Escola de Educação Básica
EI –	Educação Inclusiva
EC –	Estado do Conhecimento
EJA –	Educação de Jovens e Adultos
FLUEX –	Fluxo Contínuo de Extensão
FoCo PInEJA –	Curso de Formação Continuada em Práticas Inclusivas na Educação de Jovens e Adultos
GEPPEEJA –	Grupo de Estudos e Pesquisas de Práticas Educativas na Educação de Jovens e Adultos
INEP –	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB –	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LBi –	Lei Brasileira de Inclusão
LIBRAS –	Língua Brasileira de Sinais
MEC –	Ministério da Educação

MPEJA –	Programa de Pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos, Mestrado Profissional
ONU –	Organização das Nações Unidas
PAEE –	Público-Alvo da Educação Especial
PB –	Paraíba
PEE –	Plano Estadual de Educação
PME –	Plano Municipal de Educação
PNA –	Política Nacional de Alfabetização
PNEE –	Política Nacional de Educação Especial
PNE –	Plano Nacional de Educação
PPGE –	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGEEs –	Programa de Pós-Graduação em Educação Especial
RN –	Rio Grande do Norte
SECADI –	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SRM –	Sala de Recursos Multifuncionais
TEA –	Transtorno do Espectro Autista
UFERSA –	Universidade Federal Rural do Semi-Árido
UFPB –	Universidade Federal da Paraíba
UFSCar –	Universidade Federal de São Carlos
UNEB –	Universidade Estadual da Bahia
UNESCO –	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNESP –	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNICEF –	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNICENTRO –	Universidade Estadual do Centro-Oeste

SUMÁRIO

PARTE I – APRESENTAÇÕES: ASPECTOS CONSTITUINTES DA PESQUISADORA À PESQUISA.....	19
APRESENTAÇÃO	20
1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS DA TESE	24
2 PERCURSO METODOLÓGICO.....	37
2.1 O CAMPO DA PESQUISA	41
2.2 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA.....	43
2.3 COLABORADORAS DA PESQUISA	44
2.4 TÉCNICA PARA COLETA E PRODUÇÃO DOS DADOS	48
2.4.1 Apontamentos feitos nos questionários iniciais do curso FoCo PInEJA	50
2.4.2 Estrutura Pedagógica do Curso FoCo PInEJA	52
2.4.3 Os percalços e necessidades de (re)delineamentos no decorrer da pesquisa.....	53
2.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	54
 PARTE II – CONSTRUINDO AS BASES TEÓRICAS DA PESQUISA: ENTRE CONCEITOS E DISCUSSÕES.....	 59
3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: UMA ANÁLISE DAS ORDENS DISCURSIVAS ATUAIS.....	60
3.1 DO CENÁRIO MUNDIAL AO LOCAL: A EJA E A INCLUSÃO NOS DEBATES (INTER)NACIONAIS	62
3.2 DO CENÁRIO NACIONAL ATUAL, A EJA E A INCLUSÃO: DOIS TERRENOS E UMA MESMA AMEAÇA	72
4 ENTRE A PRÁXIS PEDAGÓGICA E A PRÁTICA SOCIAL DO DISCURSO: O QUE CONSTITUI UMA PRÁXIS PEDAGÓGICA INCLUSIVA DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA?.....	83
4.1 PARA INÍCIO DE CONVERSA: QUAL PEDAGOGIA TRAZEMOS PARA NOSSAS SALAS DE AULA?.....	83
4.2 DA PRÁTICA À PRÁXIS PEDAGÓGICA: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA.....	92
4.3 A RELAÇÃO COM O SABER: ENTRE DISCENTES E DOCENTES.....	95
4.4 EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: QUEM SÃO ESSES SUJEITOS NO PROCESSO EDUCATIVO?	98

5	NAS TEIAS DAS PRÁTICAS DISCURSIVAS: O QUE CONSTITUI UMA FORMAÇÃO DOCENTE DE MODO A FAVORECER A INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA?	103
5.1	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO PRÁTICA COLABORATIVA E DIALOGADA	103
5.2	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO ESPAÇO DE PROTAGONISMO, CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA E REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA.....	109
5.3	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO ESPAÇO PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA	114

PARTE III - DA FORMAÇÃO À PRÁXIS PEDAGÓGICA INCLUSIVA NA EJA: UMA ANÁLISE CRÍTICA DAS PRÁTICAS DISCURSIVAS

6	PROCESSOS SOCIAIS DE REPRESENTAÇÃO DISCURSIVA: PESSOA COM DEFICIÊNCIA, INCLUSÃO, EJA E FORMAÇÃO CONTINUADA NA ÓTICA DAS COLABORADORAS.....	122
6.1	REPRESENTAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA.....	125
6.1.1	Representação Discursiva dos educandos com deficiência mencionados na pesquisa.....	137
6.1.2	Desafios relacionados aos jovens e adultos com deficiência.....	143
6.2	REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	147
6.2.1	Práticas Discursivas sobre a Educação Inclusiva	148
6.2.2	Práticas Discursivas sobre a Escola Inclusiva.....	158
6.3	REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	167
6.3.1	Modos de conceber a EJA.....	167
6.3.2	A relação da EJA com a inclusão da pessoa com deficiência.....	174
6.3.3	Ação Colaborativa de Inclusão na EJA	180
6.3.4	O lugar da pessoa com deficiência na EJA.....	182
6.4	PRÁTICAS DISCURSIVAS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE.....	185
6.4.1	Uma formação necessária: práticas discursivas que reclamam uma formação continuada	185
6.4.2	Uma formação possível: refletindo sobre a experiência da formação crítico-colaborativa	189
6.4.3	Avaliando o Curso de Formação Continuada em Práticas Inclusivas na Educação de Jovens e Adultos	194

7	PROCESSOS SOCIAIS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA EJA: UMA REFLEXÃO DA PRÁXIS PEDAGÓGICA.....	204
7.1	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS	204
7.1.1	Ocupando o lugar de participação	205
7.1.2	Planejando colaborativamente	210
7.1.3	Sendo protagonista do planejamento docente.....	213
7.1.4	A inclusão como processo e conquista.....	215
7.1.5	A mudança discursiva sobre a oferta do AEE na EJA.....	218
7.1.6	A conquista de escrever o próprio nome	221
7.1.7	Os aulões da EJA	225
7.2	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EXCLUDENTES	227
7.2.1	Processos de estigmatização	228
7.2.2	Uma Avaliação Excludente	229
7.3	A INTER-RELAÇÃO ENTRE AS CATEGORIAS	232
7.4	SOBRE O PRÊMIO SELO ESCOLA INCLUSIVA	237
7.5	MUDANÇAS DISCURSIVAS A PARTIR DOS ACHADOS EMPÍRICOS DA EXPERIÊNCIA DESSA PESQUISA-AÇÃO CRÍTICO-COLABORATIVA	239
	PARTE IV – CONSOLIDANDO A INVESTIGAÇÃO: OS ACHADOS DA TESE	243
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	244
	REFERÊNCIAS.....	250
	APÊNDICES	265
	Apêndice 1 – Carta de Anuência	266
	Apêndice 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	267
	Apêndice 3 – Questionário Online aplicado aos professores como requisito de pré-matrícula no Curso de Formação Continuada	268
	Apêndice 4 – Carta direcionada aos colaboradores da pesquisa no Caderno de Memórias	271

**PARTE I – APRESENTAÇÕES:
ASPECTOS CONSTITUINTES DA
PESQUISADORA À PESQUISA**

APRESENTAÇÃO

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (FREIRE, 1996, p. 32).

Pedagoga desde 2013, meu percurso enquanto pesquisadora¹ sempre esteve relacionado à Educação Especial. Na Graduação, pesquisei sobre a inclusão de uma criança do Transtorno do Espectro Autista, por meio do trabalho intitulado: *Quando a inclusão acontece: Compreendendo o processo de inclusão de uma criança autista*, orientada pela professora Dra. Sandra Santiago, no Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), o qual consistia em um estudo de caso cujo objetivo principal era “compreender o processo de inclusão de crianças autistas em escolas regulares de ensino público do município de João Pessoa” (BRITO, 2013, p. 11). Dentre outros achados dessa pesquisa, fomos percebendo as especificidades que favoreceriam o processo de inclusão do referido educando no respectivo estudo de caso, a saber: o envolvimento da família, o compromisso das docentes e a disponibilidade da escola em adaptar-se visando atender as necessidades dele.

Na especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE), tive a oportunidade de desenvolver o trabalho intitulado: *A construção de uma escola inclusiva: o olhar das professoras das salas de recursos multifuncionais de Bayeux – PB*, orientada pela professora Mestra Milena Oliveira, junto à Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA – RN), pesquisa em que foi conferida visibilidade às docentes da Educação Especial especificamente, uma vez que objetivava “compreender como se caracteriza a escola inclusiva e quem são as pessoas com deficiência a partir das representações delineadas pelas professoras das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), da Rede Municipal de Ensino de Bayeux – PB” (BRITO, 2017a, p. 07). Nesta, fica evidenciada a inquietação das docentes que, embora tivessem formação especializada para atuar nessa função, e estivessem diretamente comprometidas com o processo inclusivo de seus estudantes com deficiência, ressaltavam que “o maior desafio à inclusão consiste no fato de que esta ainda não foi abraçada, enquanto

¹ Opto por realizar nesse espaço introdutório uma breve apresentação pessoal de meu percurso enquanto profissional e pesquisadora da Educação Especial, uma vez que é de meu interesse começar o diálogo desse trabalho de tese situando o leitor sobre quem seria o sujeito por trás da pesquisa. Daí também decorre a licença à norma culta acadêmica da língua, para apresentar minha escrita na primeira pessoa do singular, visto que trago com mais pessoalidade os fatos apresentados. Retomarei essa voz novamente quando, nas considerações finais, estiver a tecer sobre os arranjos que sintetizam as descobertas e os desdobramentos dessa tese.

compromisso, por todos os membros da comunidade educativa: familiares, professores, gestores e demais funcionários da instituição escolar” (BRITO, 2017a, p. 19). Cabe afirmar que, já em tal pesquisa, apontávamos para a necessidade do trabalho colaborativo como possibilidade de viabilização da escola inclusiva, partindo das contribuições de Bedaque (2015).

No percurso do mestrado (2015 a 2017), pesquisei sobre os desafios que se propõem à educação inclusiva, tendo como cenário a educação no município de Bayeux, com a dissertação: *O processo inclusivo de alunos com deficiência sob o olhar das educadoras: um estudo de caso com aproximações Eliasianas* (BRITO, 2017b), sob orientação do professor Dr. Ricardo Lucena, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE – UFPB), buscando “analisar o discurso dos profissionais da educação de uma escola da rede pública do município de Bayeux-PB, sobre a figuração formada entre o estudante com deficiência e a comunidade escolar, à luz dos conceitos Eliasianos de Individualização, Socialização e Figuração” (BRITO, 2017b, p. 19). Nesta última, pude perceber que, de modo geral, os entraves que se apresentavam para a efetivação de uma educação inclusiva consistiam na ausência de formação continuada que preparasse os docentes para a educação inclusiva e a falta de recursos (humanos e pedagógicos) que subsidiassem o processo inclusivo dos estudantes com deficiência.

Todavia, refletindo sobre minhas vivências enquanto professora do Atendimento Educacional Especializado nos municípios de João Pessoa (no período de 2015 a 2018), e Bayeux (2014 a 2016), e, enquanto Coordenadora da Educação Especial junto à Secretaria de Educação do município de Bayeux (no interstício de abril de 2017 a maio de 2018), percebi que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) acabara por não ser contemplada ao longo de meus estudos; de modo que a presente pesquisa nasce dessa sensibilidade, no sentido de olhar para esta modalidade e seus desafios, principalmente quando tratamos da inclusão educacional de jovens e adultos com deficiência.

Recordo-me de algumas experiências bem significativas, quando ao acompanhar o processo de (re)inserção dos educandos jovens e adultos com deficiência na EJA, começávamos a perceber avanços significativos em seu desenvolvimento, a exemplo da melhora da capacidade comunicativa, sentimento de pertença àquele grupo etário e maior constância na frequência escolar.

De todas as experiências vividas nesses municípios, a que mais me chamou a atenção foi uma audiência no Ministério Público de Bayeux². Na ocasião, fui convidada a fazer uma fala enquanto gestã e representante da Secretaria de Educação acerca de uma estudante com deficiência múltipla e com 22 anos à época, a qual frequentava uma turma de 4º ano de sua escola, sendo a faixa-etária prevista para este ano, para estudantes em torno de 9 a 10 anos (fato este que nos inquietava, enquanto pedagoga, haja vista a distorção idade-série em que se encontrara). Após longas arguições da família dizendo não se sentir à vontade com o processo de transferência dessa estudante para a modalidade da EJA em uma escola vizinha, e dos argumentos técnicos e pedagógicos apresentados pela secretaria, foi da própria estudante uma resposta meio balbuciada a voz principal a ser ecoada naquele momento. Ela balbuciou sobre o desejo de estar entre outras jovens, de sentir-se jovem e interessada em fazer amigos de sua idade, ampliando, assim, seu repertório de convívio social.

Tamanha foi a surpresa de todos com o envolvimento da estudante na questão posta, que todos chegamos ao acordo de realizar esse processo de transferência, a princípio em caráter de experiência, a qual seria avaliada após seis meses de modo a decidir sobre sua continuidade ou não. Passado o primeiro semestre daquele ano letivo (e não estando mais naquela coordenação), busquei informações sobre a avaliação realizada pelos agentes envolvidos nesse processo e, para nossa alegria, descobrimos que a estudante havia se adaptado muito bem à nova escola e à nova rotina, chegando inclusive a mencionar estar mais feliz por estar entre pessoas de sua mesma faixa-etária.

Além do exercício enquanto Coordenadora da Educação Especial, o interesse dessa pesquisa nasce também junto à minha inserção no Grupo de Estudos e Pesquisas de Práticas Educativas na Educação de Jovens e Adultos (GEPPEJA), o qual tem me proporcionado (desde o ano de 2016 até o momento) grandes aprendizados, levando-me a enxergar cada dia mais com um olhar crítico e curioso a realidade educacional com a qual me deparo diariamente, sobretudo em se tratando do contexto e das questões relativas à modalidade da EJA, especialmente a diversidade de seus sujeitos, bem como em relação ao exercício da Análise Crítica do Discurso (ACD).

Em se tratando especificamente do município de Bayeux, após realizar a pesquisa de mestrado, percebo que um dos grandes entraves que dificultam a consolidação da Educação Inclusiva, consiste na ausência e/ou fragilidade da Formação Docente (seja ela a formação inicial e/ou continuada), visto que a mesma ocorre ainda de forma bastante descontextualizada

² Audiência de relacionada ao Procedimento nº 013.2018.000725, junto à 2ª Promotoria de Justiça do Ministério Público da Paraíba, ocorrida em 21 de março de 2018.

da realidade educacional com a qual os docentes da Educação de Jovens e Adultos se deparam.

Desde minha época na Coordenação da Educação Especial, já recebíamos pedidos e convites para realizar cursos ou palestras que viessem a suprir essa demanda e é, portanto, mediante esse cenário de necessidades e carências, e imbuída de uma inquietação investigativa e acadêmica, foi que nasceu o trabalho que apresento a seguir.

Todavia, cabe ressaltar que, atualmente, já não possuo mais vínculo profissional com esse município, e que hoje, professora do Centro de Educação da UFPB, ligada ao Departamento de Educação Básica, aproveito-me desse novo lugar para seguir buscando contribuir (ainda que de outra forma) com esse município que tanto me acolheu, de modo que a pesquisa aqui apresentada constitui-se como o trabalho investigativo de uma doutoranda em educação, mas é também o somatório de esforços dessa instituição de estreitar os laços do conhecimento, ampliando as fronteiras de alcance dessa Universidade e, assim, possibilitar a criação de novos espaços formativos. Desse modo, essa parceria materializa-se em um projeto de extensão³ submetido ao Edital de Fluxo Contínuo de Extensão – FLUEX (UFPB, 2019) intitulado *Curso de Formação Continuada em Práticas Inclusivas na EJA (FoCo PInEJA)*⁴. Na lógica da pesquisa-ação, a qual explicitaremos posteriormente, esse curso criou o cenário de produção de saberes e práticas colaborativas assumidas como lócus da pesquisa.

Apresentado o percurso autobiográfico em que venho constituindo-me enquanto pesquisadora, buscando deixar claro ao leitor desse texto o lugar de fala daquela que o escreve, e utilizando-me da narração reflexiva elucidada por Colombo (2016), encerro nesses parágrafos por ora escritos minha prática discursiva na primeira pessoa do singular, de forma que adentro, a partir do capítulo a seguir, em uma escrita na primeira pessoa do plural, visto que se somam à minha voz, os achados e contribuições de outros autores/pesquisadores da área de modo a enriquecer e consubstanciar melhor nossas discussões.

³ Partimos da compreensão de Extensão Universitária enquanto um conceito em construção, conforme afirma Silva (2020, p. 30) à medida que “não se deseja mais apenas fornecer o que deseja a sociedade, mas trazê-la para dentro da universidade, com suas vivências, saberes e experiências, e assim produzir um conhecimento novo, que seja desde o princípio validado pelas trocas entre saber acadêmico e saberes populares”. Assim, nossa pesquisa compartilha de uma visão de extensão universitária como sendo aquela que agrega diferentes saberes e estabelece uma relação recíproca de construção de conhecimentos/aprendizados entre a universidade e a sociedade de um modo em geral.

⁴ Abreviação utilizada com as colaboradoras no decorrer da pesquisa e cujos detalhes explicarei melhor no capítulo metodológico.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS DA TESE

[...] entendo que **nenhum objeto de pesquisa está ultrapassado** ou que todo o conhecimento sobre um dado objeto possa ser exaurido. **Existe sempre um novo olhar ainda possível aos pesquisadores.** No campo da educação (e das demais ciências), não existe um desgaste do objeto, uma vez que ele está em constante movimento, possui dinamicidade e situa-se em contextos históricos e sociais diferenciados. É produção humana exposta a transformações de toda ordem e abrangência (SILVA, 2011, p. 31, grifo nosso).

Ao olhar para nosso cenário educacional brasileiro e, de modo mais específico, à modalidade da Educação de Jovens e Adultos, deparamo-nos com sujeitos historicamente invisibilizados, cujas trajetórias formativas foram marcadas por interrupções e/ou fracassos, quer seja por questões sociais, econômicas e/ou culturais (ARROYO, 2007; MACHADO, 2009). Sabemos que essa poderia ser uma descrição aplicada a todos os sujeitos que compõem a EJA, todavia, queremos estreitar ainda mais nossa visão, no sentido de perceber sujeitos que são comumente ainda mais esquecidos, sendo eles os jovens e adultos com deficiência (SIEMS, 2012).

Conforme ressaltamos na *Apresentação*, nossas experiências no campo profissional e acadêmico evidenciaram o quão esquecidos esses sujeitos são nos estudos e nas práticas pedagógicas de nossas escolas, e é percebendo a carência desse olhar e acreditando no potencial que a EJA possui na vida desses estudantes, que nossa pesquisa se situa de modo a perceber a formação docente como uma importante ferramenta à construção de uma EJA de fato inclusiva.

Para dizer em outras palavras, a pesquisa que apresentamos nessa tese circunda enquanto objeto de estudo ***a formação continuada e suas implicações nos processos de inclusão educacional de jovens e adultos com deficiência no contexto da EJA.***

Nesse capítulo, trazemos o contexto no qual essa pesquisa segue se delineando, partindo do exercício de apontar a necessidade de tratarmos essa temática, dada a escassez de pesquisas sobre esse objeto de estudo, bem como seus aspectos estruturais, tais como problemática, hipótese, objetivos e metodologia, apresentando, por fim, os capítulos a serem explicitados nessa Tese.

Assim, situado no campo da Educação de Jovens e Adultos, nosso objeto de pesquisa adentra mais a fundo nesta modalidade, de modo a analisar a formação continuada de seus docentes, bem como sua relação com o processo inclusivo de jovens e adultos com deficiência.

Nessa direção, por compreender que nenhum objeto de investigação nasce de forma aleatória, mas que, pelo contrário, foi através de outras pesquisas e de outros contextos, de mudanças históricas e sociais que chegamos ao cenário educacional atual, e partindo da compreensão de Silva (2011) ao ressaltar a importância de aprofundarmos nossas pesquisas no campo da educação percebendo a constante dinamicidade na qual o fenômeno educativo se insere, vemos que um importante ponto de partida para nossa pesquisa seria investigar qual o estado atual do conhecimento, quando falamos de um objeto da pesquisa situado na intersecção das categorias: EJA, Educação Inclusiva (e nesta a categoria pessoa com deficiência) e a Formação Docente, nesta última trazendo o enfoque para a Formação Continuada.

Para embasar nossa compreensão do que vem a ser o Estado do Conhecimento (EC), partimos da compreensão das autoras Morosini e Fernandes (2014) as quais apresentam esse exercício como:

[...] uma matéria formativa e instrumental que favorece tanto a leitura de realidade do que está sendo discutido na comunidade acadêmica, quanto em relação a aprendizagens da escrita e da formalização metodológica para desenvolvimento do percurso investigativo (MOROSINI; FERNANDES, 2011, p. 155).

Desse modo, desenvolvemos o trabalho intitulado *A interseccionalidade dos estudos da EJA, Educação Inclusiva e Formação Docente: um estado do conhecimento*⁵, no qual apresentamos a escassez de trabalhos nessa área especificamente.

Nesse estudo, realizamos consultas em alguns portais de alcances nacionais, entre eles o Portal de Periódicos CAPES/MEC, o Banco de Teses e Dissertações presentes no Portal da CAPES, e, por fim, as produções realizadas no contexto local do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB nos últimos cinco anos. Em todos esses, buscamos estudos, dissertações, teses, bem como artigos que de alguma forma tangenciavam o objeto aqui em tela.

No entanto, cabe ressaltar que encontramos em nossas buscas três estudos que já realizaram esse mapeamento, por meio de diferentes recortes temporais, abrangendo juntos o período de 2000 e 2016, de sorte que uma vez tendo como ponto de partida os achados de

⁵ Trazemos em nossa tese apenas um resumo de nosso Estado do Conhecimento, para ter acesso ao estudo completo, ver Brito e Silva (2021).

Siems (2012), Haas (2015) e Silva e Campos (2018)⁶, os quais nos apresentam a escassez de estudos voltados na área, passamos em nossa pesquisa a afunilar nossas buscas para o interstício de 2017 a 2019, de modo a avançar nesse quadro analítico a fim de compreender quais são os conhecimentos já alcançados quando situamos o processo inclusivo de jovens e adultos com deficiência e a formação continuada dos docentes desta modalidade.

Para a construção e norteameto das buscas realizadas nos portais supracitados, direcionamos a procura a partir dos descritores EJA/Educação de Jovens e Adultos; Inclusão/Educação Inclusiva e Formação Docente/Formação Continuada, combinando-os por meio de operadores booleanos “and” e “or” que nos permitiram combinar dois dos descritores citados, refinando as buscas de acordo com os títulos e observando os resumos dos trabalhos, todavia, ressaltando os que de fato se aproximaram de nosso objeto de pesquisa, os quais foram organizados em quadros. No Quadro 1, apresentamos o EC consultado no Portal de Periódicos do CAPES/MEC.

Quadro 1 – Estado do Conhecimento segundo o Portal de Periódicos CAPES/MEC (2017-2019)

ANO	AUTOR(ES)	TÍTULO	PERIÓDICO	SUPORTE
2018	SILVA, Maria do Carmo Lobato da; CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez.	Formação de professores para inclusão escolar na modalidade de Educação de Jovens e Adultos: análises das pesquisas	Política e Gestão Educacional	Artigo

Fonte: Elaborado pela autora com base no Portal de Periódicos CAPES/MEC (2020).

Sendo o único trabalho encontrado na intersecção das categorias EJA, Formação Docente e Educação Inclusiva, o trabalho de Silva e Campos (2018) realiza uma análise de conteúdo de nove produções (dissertações e teses) defendidas entre 2008 e 2016, de modo que as autoras se utilizam da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações Brasileiras (BDTD) e do Banco de Dissertações e Teses da Capes.

Nessa perspectiva, as autoras afirmam que:

A modalidade de EJA no ensino regular é um espaço privilegiado, com potencial para atender as necessidades específicas desta faixa etária e um ambiente ideal para prover a continuidade da aprendizagem escolar e desenvolvimento humano de todos aqueles que, por qualquer motivo, tenham sido excluídos da escola, inclusive jovens e adultos com deficiência (SILVA; CAMPOS, 2018, p. 1156).

⁶ Nesse trabalho, as autoras realizam um recorte temporal de 2008 a 2016, fato este que nos impulsionou a optar pelo ano de 2017 como ponto de partida do presente levantamento.

Todavia, embora seja a EJA esse espaço privilegiado, conforme destacam as autoras, faz-se necessário perceber também as precárias políticas públicas no âmbito da educação inclusiva, o que confere ao professor o papel de espectador, ou seja, o de quem assiste o “processo educacional de jovens e adultos com deficiência inseridos na modalidade da EJA, à medida que o professor não tem uma compreensão clara sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento das pessoas com deficiência” (SILVA; CAMPOS, 2018, p. 1165).

Em seguida, aprofundando nossa busca nos Portais de Teses e Dissertações Capes/MEC e Banco Digital (BDTD), encontramos no recorte temporal já assinalado, apenas quatro trabalhos, dos quais três são dissertações e apenas uma tese de doutoramento.

Quadro 2 – Estado do Conhecimento - Portais de Teses e Dissertações (2017-2019)

ANO	AUTOR	TÍTULO	PROGRAMA	TIPO DE ESTUDO
2018	ARAUJO, Maria Auxiliadora Freitas Pimenta de.	Percepções Docentes sobre a Inclusão de Estudantes com Deficiência na Educação de Jovens e Adultos: (im) possibilidades no âmbito da formação continuada	MPEJA - UNEB	Dissertação
2018	BUENO, Melina Brandt.	Educação de Jovens e Adultos: Formação Continuada Colaborativa entre Professores da sala comum e da Educação Especial	PPGEEs-UFSCar	Dissertação
2019	ENVIY, Perla Cristiane.	Reflexões no processo ensino/aprendizagem e suas implicações na Formação Inicial Docente: Contextos Inclusivos na Educação de Jovens e Adultos	PPGE – UNICENTRO	Dissertação
2019	TASSINARI, Ana Maria.	Formação e prática pedagógica de professores da EJA junto a estudantes com deficiência intelectual	PPGEEs - UFSCar	Tese

Fontes: Elaborado pela autora com base no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES (2020) e no Banco Digital de Teses e Dissertações (2020).

Conforme evidenciado no quadro acima, observamos poucos estudos voltados para essa temática, uma vez que em um universo tão representativo, apenas quatro pesquisas foram encontradas. Destacamos Siems (2012, p. 63) ao afirmar que “ainda é fenômeno pouco estudado pelos pesquisadores da educação, tanto a partir do olhar da Educação Especial, quanto pelos educadores e pesquisadores vinculados à Educação de Jovens e Adultos”, o que é reafirmado por Silva e Campos (2018):

[...] os estudos que envolvem processos de formação de professores para interface entre EJA e Educação Especial ainda são escassos, portanto, há necessidade de ampliar investigações com este foco, bem como ampliar o debate sobre (re)estruturação de currículos de cursos de licenciaturas e

reconfiguração de programas para a formação continuada para atender a modalidade da EJA (SILVA; CAMPOS, 2018, p. 1165).

Observamos que, ao final de sua pesquisa, Araujo (2018) ressalta que após ouvir os sujeitos colaboradores de sua investigação, a formação continuada surge como demanda suscitada pelos próprios participantes como caminho para construção das práticas inclusivas, de modo que “para eles, os estudantes com deficiência, neste caso, os estudantes jovens e adultos, já se encontram nas salas de aula, eles já desenvolvem um trabalho pedagógico, porém, tendo a clareza de que esse fazer pode e deve ser melhor” (ARAUJO, 2018, p. 58). Outro achado dessa pesquisa foi evidenciado por meio da necessidade de: “efetivar uma rede que ofereça o suporte necessário para que seja garantido o acesso ao currículo e que, aos alunos com deficiência seja oferecida uma formação com vistas à autonomia e independência, tanto no espaço escolar como fora dele” (ARAUJO, 2018, p. 104).

Por sua vez, Enviy (2019, p. 109) ressalta o papel do estágio, considerando que “no momento do estágio os acadêmicos têm seu primeiro contato com tal modalidade, surgindo, portanto, suas primeiras dúvidas, inseguranças, medos e receios, o que torna o momento *lócus* fértil para fomentar discussões sobre estas dificuldades”. E conclui o seguinte:

Enquanto educadores comprometidos com o desenvolvimento de práticas inovadoras, em prol de uma transformação social que vise tornar os espaços escolares cada vez mais inclusivos, é preciso trazer para a discussão quem são os novos sujeitos que estão adentrando aos espaços escolares. Desta forma, se torna urgente que o curso de licenciatura em Pedagogia, que forma educadores, efetive também com eles novas Pedagogias (trans)formadoras, que oportunizem pensar e elaborar novos modelos, com formações em contextos práticos, que permitam recriar uma nova cultura profissional e uma epistemologia de práticas congruentes, superando a lógica dos saberes do senso comum (ENVIY, 2019, p. 116).

Na pesquisa de Bueno (2018, p. 118), fica evidenciado o potencial dos horários de trabalho pedagógico coletivo como espaços coletivos de trabalho da equipe educativa, podendo ser esses “espaços produtivos, de engajamento e reflexão docente, partindo das necessidades e vivências dos professores”, de modo que a autora reconhece a necessidade de um trabalho coletivo, colaborativo e articulado, para o qual sejam necessárias as condições de trabalho que possibilitem tais demandas.

Por fim, ao observarmos os achados explicitados na pesquisa de Tassinari (2019), constatamos que a mesma ressalta que o desconhecimento/despreparo dos docentes para o desenvolvimento de uma prática inclusiva constitui-se em um aspecto preocupante, pois,

segundo assevera essa mesma pesquisadora, se “[...] pretendemos construir uma escola diversa e inclusiva, urge o rompimento tanto com o amadorismo como com uma formatação homogeneizadora de uma prática pedagógica excludente” (TASSINARI, 2019, p. 99-100).

Nessa direção, os resultados de sua pesquisa apresentam duas importantes premissas:

Os resultados deixaram transparente que, de um lado, os professores participantes, de forma geral, se mostram favoráveis à inclusão de alunos⁷ com deficiência intelectual na EJA, e, por outro, apontaram fatores que dificultam sua atuação com esses alunos, tais como: **falta de formação** para trabalhar com eles, **necessidade do apoio** de profissionais especializados para acompanhar o aluno e orientá-los em sua prática pedagógica (TASSINARI, 2019, p. 111, grifo nosso).

Os professores foram unânimes em reconhecer que **não se sentem preparados para a inclusão escolar** do aluno com deficiência intelectual dada a ausência de um preparo mais teórico-técnico-metodológico, bem como do apoio de profissionais especializados para acompanhar o aluno e orientá-los em sua prática pedagógica (TASSINARI, 2019, p. 115, grifo nosso).

A falta de formação e a necessidade de apoio constituem-se em entraves para a efetivação de uma educação inclusiva, o que corrobora aos achados de Brito (2017b). Já o despreparo docente é ressaltado não apenas na pesquisa de Tassinari (2019), como também das demais aqui analisadas: Araujo (2018), Bueno (2018) e Enviy (2019).

De um modo geral, os achados finais desses trabalhos corroboram entre si, nos permitindo compreender a educação inclusiva enquanto paradigma ainda não alcançado em sua totalidade, além de evidenciar que na modalidade da EJA, especificamente para avançar na direção da efetiva inclusão, faz-se necessário, portanto, investir esforços na formação docente e nas práticas colaborativas, sendo estas duas importantes parceiras nessa empreitada.

Ao final da realização desse Estado do Conhecimento, observamos que, embora estudadas de formas isoladas, a Educação de Jovens e Adultos, a Formação Docente e a Educação Especial na perspectiva Inclusiva constituem-se em áreas fecundas de novas investigações e que, quando interseccionalizadas, evidenciam um terreno pouco explorado.

Mediante esse cenário, destacamos como síntese propositiva da literatura mapeada: 1- A necessidade do fortalecimento de um trabalho mais colaborativo em que professores da sala regular e professores do atendimento educacional especializado dialoguem sobre o processo

⁷ Embora nos utilizamos de um quadro teórico que em alguns momentos faça referência ao estudante como sendo "aluno", optamos por em nosso trabalho utilizar os vocábulos "estudante" e "educando" por acreditar que esses denotam um papel mais ativo e de maior visibilidade/protagonismo desses sujeitos em seus processos formativos.

inclusivo de seus educandos com deficiência, conforme evidenciado nas pesquisas de Tassinari (2019) e Bueno (2018). 2- A urgência de investir em formação continuada, que, uma vez estando relacionada à prática e às realidades encontradas nos contextos escolares, se consolidem como espaço de reflexão e promoção de novas práticas, tais como a pesquisa de Bueno (2018) e Araujo (2018). 3- O urgente suporte de um apoio especializado aos docentes por meio da contratação de profissionais que possam somar nesses processos inclusivos. 5- A demanda de fortalecer uma identidade docente para atuar na EJA, que se construa desde a formação inicial, por meio de vivências e estágios que permitam, ao professor em formação, experimentar a realidade e os desafios de uma EJA inclusiva, tal como ressalta Envy (2019).

Em síntese, nas pesquisas de Bueno (2018), Tassinari (2019), Envy (2019) e Araujo (2018), ficam evidenciados os discursos docentes de despreparo frente aos processos inclusivos de jovens e adultos com deficiência, bem como a necessidade de pesquisas que, uma vez construídas junto aos seus sujeitos participantes, fortaleçam e potencializem contextos colaborativos nos espaços formativos, como estratégias resolutivas frente aos desafios inerentes à construção das Escolas Inclusivas.

A exemplo das pesquisas de Siems (2012), Haas (2015) e Silva e Campos (2018), aproveitamos do exercício por ora realizado para atualizar os achados dos autores, bem como reafirmar a necessidade de novos estudos que inter-relacionem as áreas aqui exploradas.

Dito isso, destacamos o presente estado do conhecimento ressaltando que na intersecção das modalidades da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Especial, a formação docente se constitui em um objeto de estudo pouco investigado, ainda que essa se apresente em todas as pesquisas analisadas como sendo um dos principais instrumentos para a construção de uma educação de fato inclusiva e pertinente aos jovens e adultos com deficiência que dela necessitam.

Por fim, observamos que em todas as investigações realizadas tanto no contexto da formação inicial, quanto da formação continuada, é ressaltada a urgente necessidade de trazer as realidades escolares e os desafios inclusivos de modo mais profundo aos contextos formativos dos docentes e que só por meio de investimentos nessa área, poderemos, enfim, potencializar uma Educação de Jovens e Adultos verdadeiramente inclusiva.

Um argumento face a essa justificativa encontra-se na formação inicial dos professores, a qual ainda ocorre de modo fragmentado e sectarizado, a exemplo do nosso contexto local, quando no Projeto Político Pedagógico do curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura do Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba, em que de acordo com a Resolução da CONSEPE nº 64 (UFPB, 2006) são disponibilizadas ao graduando em

Pedagogia, duas áreas distintas de aprofundamento, sendo essas as modalidades da EJA e da Educação Especial, a serem optadas pelos graduandos no último período do curso, não inter cruzando-se as áreas, e representando assim uma defasagem para aquele que apenas em uma delas terá a oportunidade de se aprofundar.

Desse modo, o graduando que optar pelo aprofundamento em Educação Especial dificilmente terá acesso a alguma discussão do campo da EJA e, em contrapartida, aquele que optar por esta área pouco estudará sobre a inclusão nesta modalidade de ensino, de tal modo que a presença do jovem ou adulto com deficiência poderá representar para o educador da EJA não apenas as angústias por não saber lidar com as necessidades desse público específico, como também evidenciará as brechas deixadas em sua formação inicial⁸.

Assim, a formação continuada representa uma possibilidade de preencher tais lacunas, podendo vir a representar um possível avanço à medida que uma vez problematizando a realidade vivenciada por tais docentes, possa ir lhes possibilitando a construção de novos saberes e novas ressignificações de suas práticas.

Desse modo, o presente estudo se insere na linha de pesquisa dos Processos de Ensino-Aprendizagem, à medida que busca investigar os aspectos envolvidos na formação de professores e suas práticas educativas, bem como os processos de ensino-aprendizagem dos Jovens e Adultos com Deficiência, conferindo maior enfoque ao processo de ensinar, analisando-o em sua intencionalidade e dimensão prática e discursiva.

Ciente de que estudar o processo de formação de professores implica em buscar, de um modo geral, revisitar a compreensão do processo de ensino-aprendizagem, da práxis pedagógica e das relações com o saber, com as quais estudantes e professores ressignificam suas práticas discursivas sobre esse processo, ratificamos, pois a necessidade de compreendermos melhor o ponto de encontro dessas duas modalidades, a saber: a EJA e a Educação Especial, observando a relação interseccional no tocante às categorias da EJA, Educação Inclusiva (com enfoque na pessoa com deficiência) e Formação Continuada.

Consolidada em documentos legais como a Constituição Federal (BRASIL, 1988), bem como em nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (BRASIL, 1996), a Educação de Jovens e Adultos – EJA (modalidade da Educação Básica, que abarca os níveis

⁸ Destacamos aqui a recente publicação da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), a qual em uma análise preliminar já nos aponta para um agravamento da situação apresentada, uma vez que o curso de Pedagogia, por exemplo, terá suas áreas de aprofundamento extintas, restando apenas uma disciplina de Educação Especial, todavia, focalizando os “V - marcos legais, conhecimentos e conceitos básicos da Educação Especial, das propostas e projetos para o atendimento dos estudantes com deficiência e necessidades especiais” (BRASIL, 2019d, s/p), o que vem a representar uma perda de espaço num currículo e em um espaço formativo tão necessário.

fundamental e médio) é reconhecida no Marco de Ação de Belém como sendo “um componente essencial do direito à educação” (UNESCO, 2010, p. 05), afirmando também que “a aprendizagem e educação de adultos representam um componente significativo do processo de aprendizagem ao longo da vida, envolvendo um *continuum* que passa da aprendizagem formal para a não formal e para a informal” (UNESCO, 2010, p. 06).

Pensando sobre a EJA e seu contexto histórico no Brasil, vemos que esta modalidade se situava inicialmente em uma preocupação com o processo de alfabetização de jovens e adultos, por meio dos movimentos populares e campanhas nacionais de alfabetização. Em seguida, passa a preocupar-se com a alfabetização crítica e conscientizadora, ou seja, objetivando a formação do sujeito consciente de seu papel, enquanto cidadão na sociedade, a esse respeito vemos as contribuições de Freire (1981) e entre outros de seus escritos.

Seguida a esse período de democratização do direito à educação, vemos no ano 2000, os investimentos políticos e sociais em reconhecer as especificidades da EJA, à medida que esta passa a ser reconhecida como sendo “uma modalidade da Educação Básica nas suas etapas fundamental e média. O termo modalidade é diminutivo latino de *modus* (modo, maneira) e expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser” (BRASIL, 2000, p. 26).

De acordo com Souza e Silva (2016, p. 59), essa modalidade “destina-se ao atendimento de pessoas jovens e adultas que não iniciaram ou porventura interromperam suas trajetórias escolares em algum momento ou em diferentes momentos da vida”. Já para Capucho (2012, p. 65): “dentre as características que conformam a Educação de Jovens e Adultos como modalidade destaca-se a diversidade de contextos em que se desenvolve a prática pedagógica e a pluralidade de sujeitos”.

Nessa medida, a concepção da EJA adotada nesse trabalho, aproxima-se daquela preconizada no Documento Base para a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos - CONFINTEA (BRASIL, 2009b, p. 27), a qual a delinea como sendo “educação pública e gratuita como direito universal de aprender, de ampliar e partilhar conhecimentos e saberes acumulados ao longo da vida, e não apenas de se escolarizar”.

Refletindo sobre o cenário atual da EJA, vemos ser acrescentado a este público destinatário a especificidade de receber, então, os jovens e adultos com deficiência, cujo paradigma atual da educação inclusiva⁹ não apenas os insere no espaço escolar, como

⁹ Ressaltamos que a compreensão de uma educação inclusiva apresenta-se de forma bem mais abrangente, de modo que não se refere apenas à pessoa com deficiência, uma vez que abarca a todos e a todas as diferenças presentes no espaço educativo e reclama o direito à educação a todos aqueles que tiveram este acesso negado, de modo que ela faz referência aos negros, aos índios, aos pobres, aos excluídos por quaisquer diferenças de

estabelece a garantia da efetivação do desenvolvimento e aprendizado desses, aspecto este que não apenas evidencia a heterogeneidade do espaço educativo, como também expõe a necessidade de lidar com o diferente, o diverso.

A educação inclusiva pode ser caracterizada por Carvalho (2014) enquanto aquela que visa remover as barreiras existentes de forma intrínseca ou extrínseca ao educando, garantindo-lhe o acesso, a permanência e o aprendizado na escola, a qual se caracteriza por ser de boa qualidade para/com todos.

No entendimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a educação inclusiva é percebida como:

[...] um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p. 1)

Ao relacionar a questão da Educação de Jovens e Adultos ao processo educativo da pessoa com deficiência, vemos que os estudos e políticas públicas ganham ainda mais tons de escassez, quer seja no âmbito reflexivo (no campo dos estudos acadêmicos já realizados), quer seja nas próprias práticas pedagógicas (ou seja, no “chão da sala de aula”).

No tocante à formação docente, ressaltamos que:

[...] o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas **um processo em construção ao longo da carreira profissional** na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua ‘consciência prática’ (TARDIF, 2014, p. 14, grifo nosso).

É, pois, nessa compreensão dessa formação enquanto um processo em construção ao longo da carreira profissional que situamos a formação continuada e, portanto, o sujeito educador, como sendo alguém em constante aprendizado e enquanto sujeito inconcluso, conforme nos apresenta Freire (1996).

Face a essa realidade e compreendendo que “a educação inclusiva é fundamental para a realização do desenvolvimento humano, social e econômico” (UNESCO, 2010, p. 11), e após leituras, reflexões e contatos com alguns autores do campo da formação docente, tais

natureza cultural, social ou física, todavia, realizaremos no presente estudo um recorte no tocante à educação das pessoas com deficiência.

como Pimenta (2005), Franco (2012; 2015), traçamos enquanto problemática orientadora de nossa pesquisa o seguinte questionamento: ***Em que medida a formação continuada construída de modo crítico-colaborativa¹⁰ constitui-se em uma possível resposta aos desafios de uma prática pedagógica inclusiva para pessoas com deficiência na Educação de Jovens e Adultos?***

De sorte que trazemos questionamentos que nos exigirão uma análise profunda e reflexiva sobre a realidade que se apresenta diante de nossos olhos (ainda que de forma invisibilizada), não obstante, partimos da hipótese de que ***a Formação Continuada construída de modo crítico-colaborativa, ao agregar sujeitos de um mesmo cenário educativo, com visões múltiplas sobre a inclusão, contribui para construir respostas coletivas de enfrentamento aos desafios da Escola Inclusiva para o atendimento às pessoas com deficiência na EJA, bem como ao fomento de práticas pedagógicas inclusivas.***

Para tanto, realizamos em parceria com a Secretaria de Educação do município de Bayeux, um curso de *Formação Continuada para Professores da EJA na perspectiva da Educação Inclusiva*, o qual se constituiu em um espaço de observação, reflexividade, diálogo, apresentação de práticas pedagógicas e apropriação teórica a partir dos temas trabalhados a cada encontro formativo.

Tais encontros formativos ocorreram mensalmente no interstício de maio a dezembro de 2019, reunindo professores da Educação de Jovens e Adultos, do Atendimento Educacional Especializado (AEE), bem como demais profissionais da educação, os quais atendiam estudantes com Deficiência em suas salas e que manifestaram interesse em participar de novas discussões no tocante à EJA na perspectiva da Educação Inclusiva.

Desse modo, a presente pesquisa apresenta enquanto **objetivo geral**: ***Compreender as contribuições da formação continuada construída de modo crítico-colaborativo aos desafios de uma prática pedagógica inclusiva junto as pessoas com deficiência na EJA.***

E, diante desse, os seguintes **objetivos específicos**:

- ❖ Compreender as representações discursivas das profissionais da educação acerca das modalidades da EJA e da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, da relação entre elas, assim como suas perspectivas sobre os educandos com deficiência;
- ❖ Identificar as práticas pedagógicas evidenciadas no discurso das educadoras no contexto da formação continuada, analisando-as enquanto inclusivas ou excludentes;

¹⁰ Fazemos aqui referência a uma formação continuada situada em uma pesquisa-ação crítico-colaborativa conforme elucidada por Pimenta (2005).

- ❖ Refletir sobre a formação continuada como espaço fecundo para discutir os desafios oriundos de uma EJA inclusiva, observando as práticas discursivas das docentes mediante esse cenário educativo.

Além dos dispositivos legais, tais como as leis e decretos que fundamentam a educação brasileira, ancoram nossa pesquisa autores que se aprofundam e problematizam acerca dos conceitos e estudos no campo da Educação de Jovens e Adultos, tais como: Soares (2006), Silva (2011), Arroyo (2007), Machado (2009), Ireland (2012a; 2012b); na Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, a exemplo de Campbell (2009), Mantoan (2015) e Carvalho (2014), bem como Pimenta (2012), Freire (2016), Nóvoa (2019) e Tardif (2014), no tocante às discussões do campo da Formação Docente, entre outros.

Os conceitos de Educação Inclusiva, pessoa com deficiência, Educação de Jovens e Adultos, assim como a inclusão de Jovens e Adultos serão aprofundados e enriquecidos com as contribuições de outros autores no decorrer dessa tese.

Desse modo, estruturamos o presente estudo em quatro partes, as quais metaforicamente representamos por meio de peças de um quebra-cabeça que se completam, sendo cada peça referente a um bloco de capítulos dessa tese. Desse modo, temos na **Parte I- Apresentações: aspectos constituintes da pesquisadora à pesquisa**, em que trazemos uma *apresentação* da autora, expondo as justificativas acadêmicas e profissionais que nos levaram a desenvolver essa pesquisa-ação, bem como as formações anteriores que nos possibilitaram desenvolver uma pesquisa sobre a Educação Inclusiva no âmbito da EJA. No capítulo primeiro, intitulado *Considerações Iniciais da Tese*, apresentamos o Estado do Conhecimento, assim como a problematização, relevância, justificativa, hipótese de tese e os objetivos dessa pesquisa. No segundo capítulo, trazemos o *Percurso Metodológico* de nossa pesquisa, as opções feitas nesse caminho, uma vez que fomos mergulhando em nosso objeto de pesquisa.

Na **Parte II – Construindo as bases teóricas da pesquisa: entre conceitos e discussões**, trazemos três capítulos teórico reflexivos, são eles: o capítulo terceiro intitulado *A Educação de Jovens e Adultos na perspectiva da Educação Inclusiva: uma análise das ordens discursivas atuais*, no qual trazemos o cenário atual quando falamos da EJA em seus avanços e retrocessos mediante o quadro político, histórico e cultural no qual nos encontramos. No quarto capítulo: *Entre a práxis pedagógica e a prática social do discurso: o que constitui uma práxis pedagógica inclusiva das pessoas com deficiência?*, realizamos um debate mais voltado à práxis pedagógica, justificando a escolha pelo termo da práxis e ressaltando a

importância de refletirmos sobre a relação com o saber entre os discentes e os docentes, finalizando essa seção com uma breve abertura para trazermos um pouco a respeito de quem são os sujeitos jovens e adultos com deficiência, a partir da voz de alguns autores. Já o capítulo cinco intitulado: *Nas teias das práticas discursivas: o que constitui uma formação docente de modo a favorecer a inclusão das pessoas com deficiência?*, é o espaço no qual refletimos mais especificamente a respeito da formação docente, trazendo o enfoque para a formação continuada a partir de suas adjetivações: colaborativa, dialogada, protagonizada, de construção identitária e reflexiva, para só então chegarmos à discussão de uma formação voltada à construção de uma práxis inclusiva.

Na **Parte III – Da formação à práxis pedagógica inclusiva na EJA: uma análise crítica das práticas discursivas**, trazemos de forma crítico e reflexiva, dois capítulos nos quais analisamos as práticas discursivas de nossas colaboradoras, distinguindo-as entre si. De modo que no capítulo seis, abordamos os *Processos sociais de representação discursiva, de modo a refletirmos sobre a pessoa com deficiência, a educação inclusiva, EJA e formação docente* na ótica das colaboradoras e, no capítulo sete, nossas análises se direcionam sobre os *Processos sociais de inclusão e exclusão da pessoa com deficiência na EJA: uma reflexão da práxis pedagógica*, onde trazemos também uma inter-relação entre as categorias trabalhadas em nossa tese, analisando as ordens discursivas inerentes a um projeto municipal intitulado *Prêmio Escola Inclusiva*, trazendo, por fim, uma reflexão sobre as *mudanças discursivas a partir dos achados dessa experiência investigativa*.

Por fim, trazemos a **Parte IV – Consolidando a investigação: os achados da tese**, na qual tecemos as *Considerações Finais* de nosso estudo, trazendo nossas últimas inferências mediante a experiência proporcionada pela presente pesquisa-ação, refletindo sobre os alcances de nossos objetivos e apontando para a necessidade de novas pesquisas que contribuam para o fortalecimento de uma EJA Inclusiva.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Realizar uma pesquisa acadêmica pressupõe fazer escolhas sobre caminhos a serem trilhados e metodologias a serem adotadas no percurso investigativo no qual nos colocamos, refletindo constantemente sobre a viabilidade de nossas opções e redefinindo os passos seguintes sempre que necessário.

De modo geral, nossa pesquisa se delineou melhor à medida que fomos avançando nas leituras dos campos estudados sobre a EJA, a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e a Formação Docente, como também, no decorrer das disciplinas cursadas no Programa de Pós-Graduação dessa instituição de ensino. Da mesma forma, ao longo das orientações e apontamentos junto ao orientador e, sobretudo, à medida que mergulhávamos na profundidade da realidade (empíria) dos dados coletados. Consideramos, pois, que nossa pesquisa foi construída de forma flexível, dado que ela foi se delineando em um desenho aberto, à proporção que íamos estabelecendo cada passo, etapa a etapa.

Em decorrência da natureza do estudo/pesquisa, adotamos a pesquisa qualitativa como vertente metodológica de nosso trabalho, a qual, segundo Silva e Menezes (2001), considera a relação entre o mundo real e o sujeito, de modo a perceber a subjetividade dos sujeitos em questão. Para as autoras, “a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave” (SILVA; MENEZES, 2001, p. 2).

Logo, nos aproximamos dessa abordagem de pesquisa uma vez que compreendemos essa dinâmica entre o cenário real (a escola) e os participantes de nossa pesquisa (os educadores) considerando toda a subjetividade que permeia tais relações, bem como a nossa própria subjetividade.

Ao perceber que nosso objeto de estudo demandava nossa participação de modo mais ativo enquanto propositora da ação, adotamos a pesquisa-ação como proposta metodológica, visto que “se investe na convicção de pesquisa e ação podem e devem caminhar juntas, tendo em vista a transformação da prática” (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 212). De modo a ser esta transformação esperada, observada e analisada inclusive no tangente às práticas discursivas, uma vez que adotamos a Análise Crítica do Discurso (ACD), preconizada por Fairclough (2016), como técnica de análise, e que, nessa perspectiva, os discursos apresentavam-se como agentes de transformação a partir das práticas sociais nas quais se inseriam.

Nessa direção, nosso estudo situou-se no âmbito da pesquisa-ação, se diferenciando da pesquisa participante, pois “além da participação, supõe uma forma de ação planejada de

caráter social, educacional, técnico ou outro, que nem sempre se encontra em propostas de pesquisa participante” (THIOLLENT, 1986, p. 7). De modo que o autor define enquanto Pesquisa-Ação:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1986, p. 14).

Dentre as características da pesquisa-ação, Tripp (2005) destaca as seguintes: inovadora, problematizadora, intervencionista, contínua, documentada, compreendida, uma vez que se propõe a intervir face a determinado problema, agindo de forma contínua, buscando a transformação (inovação) nesse processo e mantendo seu caráter científico à medida que documenta e compreende todos os aspectos que circundam seu objeto de estudo.

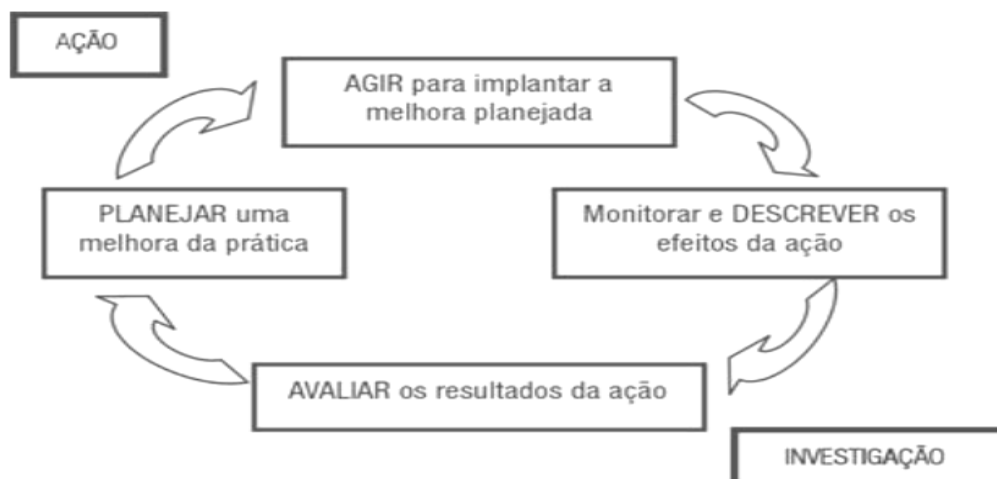
De acordo com Thiollent (1986), nesse tipo de pesquisa, os pesquisadores atuam de forma mais ativa frente aos problemas percebidos, assim como no planejamento e na avaliação das ações realizadas. Desse modo, observamos que esse tipo de pesquisa se divide nas seguintes etapas, conforme ilustramos na Figura 1, a seguir.

Destacamos, ainda, que dentre as principais características dessa proposta metodológica, saltou-nos aos olhos que: a “condição para essa modalidade de pesquisa é o mergulho na *práxis* do grupo social em estudo, do qual se extraem as perspectivas latentes, o oculto, o não-familiar que sustentam as práticas, e nela as mudanças são negociadas e geridas no coletivo” (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 213).

Acrescentamos em nossa pesquisa-ação a dimensão crítico-colaborativa, uma vez que construímos com os nossos participantes da pesquisa (doravante chamadas colaboradoras¹¹) uma postura coparticipante e crítica. Buscamos dar voz a todas através de uma formação continuada, na qual seja valorizada o saber colaborativo, bem como as experiências e vivências de cada uma das colaboradoras.

¹¹ Justificamos a utilização do substantivo no feminino, uma vez que em nossa pesquisa todos os sujeitos, cujos discursos serão analisados, se constituem em mulheres profissionais da educação.

Figura 1 – Representação do ciclo básico da Investigação-Ação para Tripp (2005)



Fonte: Tripp (2005, p. 446).

Para tanto, nos aproximamos das contribuições de Pimenta (2005), a qual vem pesquisando sobre essa metodologia de pesquisa junto à formação docente, conferindo-lhe o caráter crítico à medida que visa à transformação social e o caráter colaborativo, uma vez que coloca o pesquisador e os demais docentes como compartíipes da pesquisa.

Considerando esse desenho metodológico de formação, percebemos que seria necessário sensibilizar as colaboradoras a trazerem as demandas das temáticas de suas próprias práticas, de modo que realizamos as etapas do contato prévio com a instituição, as observações e as escutas ativas, e, por fim, a promoção dos encontros formativos.

Destacamos, ainda, em relação ao caráter crítico desta forma de pesquisa que:

A pesquisa-ação crítica considera a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido, mas não apenas para registro e posterior interpretação do pesquisador: a voz do sujeito fará parte da tessitura da metodologia da investigação. Nesse caso, a metodologia não se faz por meio das etapas de um método, mas **se organiza pelas situações relevantes que emergem do processo** (FRANCO, 2005, p. 486, grifos nossos).

Nesse sentido, realizamos um levantamento inicial das demandas junto à Secretaria de Educação do município de Bayeux - PB, com os servidores das divisões da EJA e da Educação Especial desta secretaria, bem como um mapeamento dos educandos e das escolas que possuísem estudantes com deficiência na modalidade em foco. Nesses levantamentos, observamos que a demanda de formação continuada na perspectiva da educação inclusiva e voltada à modalidade da EJA se constituía em uma necessidade que não se esgotava nos docentes das salas regulares e dos professores do Atendimento Educacional Especializado

(AEE). Havia também procura por parte de supervisores e gestores que atendiam aos educandos dessa modalidade, levando-nos a ampliar nosso olhar para os profissionais da educação da EJA em sua totalidade.

Em seguida, realizamos através de uma parceria entre a Universidade Federal da Paraíba e a Secretaria de Educação do Município de Bayeux, um Projeto de Extensão (BRITO, 2019), intitulado *Curso de Formação Continuada em Práticas Inclusivas na Educação de Jovens e Adultos (FoCo PInEJA)*. Tal experiência se constituiu em nosso principal meio para a construção e coleta dos dados empíricos.

Aprovado junto à Coordenação de Extensão da UFPB, para matrícula no curso aplicamos um questionário virtual¹², no qual os interessados responderam questões relacionadas aos perfis acadêmicos e profissionais, bem como a respeito das expectativas e interesses em relação ao curso. Foi desse questionário que começamos a delinear os temas de cada encontro formativo.

Assim, o FoCo PInEJA teve duração de 60h, as quais foram distribuídas em 32h destinadas aos encontros mensais presenciais, e 28h às atividades remotas (dentre as quais, o registro nos Cadernos de Memórias se caracterizava como sendo a principal) realizados no período de maio a dezembro de 2019. Cada encontro presencial teve os seguintes procedimentos: planejamento, propostas de intervenção, observação e análise/reflexão. Já os cadernos de memórias eram constituídos enquanto uma atividade mais livre, a ser desenvolvida pelos colaboradores no decorrer de suas semanas. Cabe salientar que nesse processo a pesquisadora também foi se construindo enquanto investigadora e sujeito da pesquisa.

Como possibilidade de circundar nosso objeto de estudo, compreendendo seu grau de complexidade, utilizamos nessa tese a Pesquisa-Ação – construída de modo crítico-colaborativa (FRANCO, 2005) e a Observação Participante (FLICK, 2009), enquanto recurso de aproximação. Destacamos que, para Flick (2009, p. 208), “o pesquisador deve, cada vez mais, tornar-se um participante e obter acesso ao campo e às pessoas [...] a observação deve passar também por um processo para tornar-se cada vez mais concreta e concentrada nos aspectos essenciais às questões de pesquisa”.

De modo que a observação participante foi desenvolvida tanto no aspecto do curso FoCo PInEJA, quanto nas visitas realizadas na Escola X¹³, atentando-nos para a necessidade

¹² Criado por meio do Google Formulários. Ver Apêndice 1.

¹³ Optamos por resguardar as identidades das instituições representadas por nossas colaboradoras, atribuindo às escolas participantes as letras do alfabeto “X” e “Y”. Contudo, cabe caracterizar que ambas escolas situam-se em

“que o pesquisador articule teoria e prática, buscando construir procedimentos teóricos e metodológicos adequados à própria realidade social que busca investigar” (MARQUES, 2016, p. 263).

Assim, Marques (2016, p. 283) acrescenta ainda que “a ‘observação participante’ não significa transformar-se em ‘nativo’, mas sim tentar colocar-se no lugar do outro, no seu ambiente social natural”, de sorte que nos apoiamos neste autor e nessa técnica de pesquisa, sem perdermos de vista que nesta faz-se necessário ao pesquisador um constante olhar introspectivo, no sentido de se questionar sobre a clareza e o modo de suas ações investigativas, buscando sempre lançar sobre estas um olhar observador e coerente com os objetivos propostos.

2.1 O CAMPO DA PESQUISA

Como cenário de nossa pesquisa, adotamos o município de Bayeux, por ter sido nosso campo de atuação profissional/acadêmico (conforme explanado no capítulo de apresentação), e por perceber (à época) o quanto falar da educação inclusiva enquanto política pública ainda representava um terreno bastante fragilizado. Aspecto este que se agravava quando trazíamos essa política pública para o campo da EJA, percebendo questões que iam desde as práticas pedagógicas que “infantilizam” o jovem ou adulto com deficiência, ou que muitas vezes os colocam no campo da invisibilidade, sendo lembrados apenas em momentos esporádicos, tais como sua inserção no Censo Escolar ou ao final do ano letivo, quando é preciso decidir a aprovação ou reprovação desse educando.

Acompanhar o processo inclusivo dos estudantes com deficiência nas escolas dessa rede foi razão do surgimento de uma série de inquietações ao longo do ano letivo de 2017. Dentre tais inquietações, destacamos as concepções dos profissionais que atuam diretamente com esses estudantes, a incipiente formação docente em face da diversidade com a qual se depararam em suas salas de aula, bem como o alto número de educandos com deficiência matriculados na Educação de Jovens e Adultos.

Para confirmar essa última inquietação quantitativamente, trazemos, a seguir, a seguinte tabulação dos dados extraídos dos Censos do INEP referentes aos anos letivos de 2017 a 2020, do município de Bayeux.

bairros próximos ao centro da cidade, cuja economia local caracteriza-se em torno do comércio (formal e informal) e que possuem em comum um expressivo quantitativo de jovens e adultos com deficiência. Todavia, elas surgem em nossa pesquisa como fator relacionado à adesão e ao comprometimento das colaboradoras profissionais atuantes nestas instituições.

Tabela 1 – Dados Quantitativos do INEP em relação às matrículas da EJA, da Educação Especial e dos Jovens e Adultos com Deficiência no município de Bayeux - PB

ANO	Número total de matrículas da EJA				Estudantes matriculados na modalidade da Educação Especial			Estudantes com deficiência da modalidade da EJA		
	Rede Municipal	Rede Estadual			Classes Comuns	Classes Especiais	Total	Ens. Fund.	Ens. Médio	Total
	Ens. Fund.	Ens. Fund.	Ens. Médio	Total						
2017	1392	657	1243	3292	765	33	798	98	08	106
2018	1521	700	1046	3267	860	21	881	103	12	115
2019	1195	653	688	2536	932	00	932	111	12	123
2020	1107	678	921	2706	960	14	974	114	22	136

Fonte: INEP (2018; 2019; 2020).

Analisando esse quadro comparativo com recorte temporal de 2017 a 2020, vemos que os dados foram tabulados em três grupos distintos: o primeiro relacionado ao quantitativo de matrículas na EJA, a qual apresentou uma redução mais expressiva na rede municipal, contabilizando uma diferença de 285 estudantes de 2017 para 2020. O segundo grupo referente às matrículas dos educandos público-alvo da Educação Especial, o qual nos apresentou um crescente número de matrículas, bem como uma procura maior nas classes comuns de ensino, uma vez que em 2019 as matrículas em classes especiais são extintas, todavia, observamos que em 2020, 14 matrículas voltaram a ser feitas nesta modalidade, de modo que a classe substitutiva/especial da *Escola Y* foi reativada, conforme informação coletada junto à supervisora da instituição.

No terceiro grupo, vemos a intersecção dos dois primeiros grupos, revelando um aumento progressivo nos anos de 2018, 2019 e 2020 em relação ao percentual apresentado no ano de 2017, de modo que as matrículas dos estudantes público-alvo da Educação Especial na EJA crescem de 106 (em 2017) para 136 (em 2020), sendo estes distribuídos nas escolas que ofertam esta modalidade, conforme podemos observar na Tabela 2.

Tabela 2 – Estabelecimentos que ofertam EJA no município de Bayeux-PB

Ano	Rede Municipal	Rede Estadual*		Total
	Ensino Fundamental	Ensino Fundamental	Ensino Médio	
2017	13	6	5	22
2018	13	6	5	22
2019	11	6	5	20
2020	10	6	5	19

*Em relação à Rede Estadual, alguns dos estabelecimentos de ensino ofertam Ensino Fundamental e Médio, daí decorre a diferença na soma total.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do INEP (2018, 2019, 2020, 2021).

Analisando a Tabela 2, vemos que, no tocante às escolas que ofertam a modalidade da EJA na Rede Estadual, o número de estabelecimentos que ofertam EJA no município de Bayeux, ao longo desses 4 últimos anos, permanece o mesmo, já em relação à Rede Municipal o quantitativo foi reduzido no ano de 2019 para 11 escolas, e em 2020 para 10 escolas, aspecto este que contrasta com o aumento da busca de jovens e adultos com deficiência por retomarem seus estudos nesta modalidade, conforme constatamos nos dados oficiais na Tabela 1.

2.2 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

Como presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo (FREIRE, 1996, p. 21).

Com vistas a considerar que nossa pesquisa se desenvolvesse nos parâmetros éticos, inicialmente realizamos uma reunião com o Secretário de Educação do Município de Bayeux¹⁴ buscando sondar quais seriam as demandas vivenciadas por este município e se haveria abertura da gestão para o desenvolvimento de nosso projeto de Pesquisa-Ação.

Uma vez tendo o consentimento dessa secretaria, reunimos todas as documentações de modo a submeter nosso projeto junto ao comitê de ética da UFPB. De sorte que essa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de ética do Centro de Ciências da Saúde da Universidade da Paraíba, junto à Plataforma Brasil, por meio do Parecer de n.º 3.734.381.

Estando devidamente autorizado por ambas as instituições, nosso trabalho seguiu se delineando junto aos técnicos da Secretaria de Educação e, em seguida, junto aos participantes que iam adentrando ao curso. Dessa forma, à medida que novos colaboradores fossem chegando, nós seguíamos explicando a especificidade do Curso FoCo PInEJA e da sua natureza (relacionada a uma pesquisa-ação de um processo de doutoramento em educação). Expostos os aspectos estruturais da nossa pesquisa, apresentávamos também os objetivos e metodologias relacionados a essa formação continuada, de sorte que apresentávamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de modo a documentar a autorização de nossas colaboradoras quanto à gravação da formação e ao uso dos dados nela produzidos.

Cabe ressaltar que optamos por gravar em vídeo¹⁵ os encontros formativos, para transcrever os discursos coletados no decorrer daquela formação, também solicitamos a

¹⁴ Reunião realizada no dia 30 de abril de 2019, na gestão do antigo prefeito Berg Lima.

¹⁵ Para registro em vídeo contávamos apenas com uma câmera digital disposta no canto esquerdo no interior da sala, posicionada em um ângulo no qual todos os presentes eram enquadrados na lente da câmera.

autorização de nossas colaboradoras com relação ao uso dos materiais produzidos durante e na formação.

Por fim, salientamos o cuidado em conferir a todos os sujeitos dessa pesquisa nomes fictícios, de modo que tanto nossas colaboradoras, como os estudantes e demais sujeitos mencionados nas práticas discursivas foram renomeados a fim de preservar suas identificações.

2.3 COLABORADORAS DA PESQUISA

Embora nosso projeto de pesquisa, inicialmente, delimitasse enquanto participantes da pesquisa um quantitativo de sete professores do Atendimento Educacional Especializado e 07 professores da EJA, os quais atendessem os jovens e adultos com deficiência, após nos reunirmos com a equipe da Secretaria de Educação do município de Bayeux¹⁶, na presença do Secretário de Educação, da Coordenação da Educação Especial, bem como da Coordenação Pedagógica e da Divisão da Educação de Jovens e Adultos, ficou decidido coletivamente que essa formação precisaria ser aberta de modo mais qualitativo às supervisoras e aos profissionais da educação que atuassem nessa modalidade, de modo que consideramos enquanto critérios: 1- O vínculo com algum educando jovem ou adulto com deficiência em sua escola/sala de aula, 2- A adesão espontânea ao curso, e 3- Disponibilidade de tempo que os permitissem estar presentes nos encontros dessa formação.

Justificamos o critério de escolha do perfil do primeiro grupo devido à Resolução nº 4/2009, a qual especifica que dentre as atribuições do professor do AEE encontra-se no inciso VIII o de “estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares” (BRASIL, 2009a, s/p). Logo, seriam os professores do AEE agentes que não apenas possuem uma visão ampliada do contexto dos estudantes com deficiência, uma vez que mantêm uma relação de maior proximidade e acompanhamento com os educandos, como também possuem potencialmente um papel de agentes multiplicadores dos saberes a serem construídos ao longo dessa formação.

No tocante aos professores das salas regulares, justificamos a necessidade de ter no curso a voz daqueles que vivenciam o cotidiano de forma mais direta com o educando com

¹⁶ Visita realizada em 13 de maio de 2019, na gestão do antigo prefeito Berg Lima.

deficiência da EJA em sala de aula, todavia, percebendo também ao fato de que, a partir de uma prévia de informações coletadas junto à Secretaria de Educação, observamos que muitos docentes possuem outros vínculos empregatícios, sendo dificultada as suas participações em cursos diurnos. Sobre a presença dos supervisores, percebemos que estes poderiam constituir-se em agentes multiplicadores em suas escolas, oportunizando novas práticas inclusivas. Acrescentou-se, ainda, a esse grupo os demais técnicos cujo interesse fosse demonstrado pela participação no curso.

Também foi acertado com os representantes administrativos da Secretaria, que essa formação aconteceria no Espaço do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, de modo a concentrar todo o curso em um mesmo lugar e com apoio técnico para a utilização do recurso das mídias, sendo também disponibilizado pela Secretaria um transporte para trazer os professores no traslado Bayeux – João Pessoa – Bayeux.

Cabe ressaltar que percebemos que para os profissionais colaboradores, havia um significado especial de retornar à universidade para realizar um curso de extensão, ainda que com uma carga horária pequena. Para alguns deles, representava retornar ao lugar no qual sua formação acadêmica se iniciou, além de representar também um desejo por retornar a este universo acadêmico, fato este que era verbalizado em alguns dos encontros formativos.

Desse modo, tivemos inicialmente a adesão de 15 profissionais da educação, todos docentes com alguma licenciatura¹⁷, mas que atuavam em funções diversas, tais como: duas Professoras do AEE, seis Supervisoras Educacionais, uma transcritora de Braille, uma professora da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), e cinco Professores das salas regulares da EJA.

Todavia, desse grupo de 15 participantes, apenas nove estiveram de fato em pelo menos um encontro, ou seja, seis deles realizaram a inscrição e não compareceram, ainda que apresentassem motivação no questionário inicial, tiveram percalços que os impossibilitaram de se fazerem presentes, justificando impossibilidade de horário livre e envolvimento com outras demandas de suas escolas. Assim sistematizamos, no Quadro 3, a frequência dos nove colaboradores que em algum momento estiveram presentes na formação.

¹⁷ Com a exceção da participante Vanessa, a qual encontrava-se, em 2019, cursando no 2º período Pedagogia na Universidade Federal da Paraíba, como pode ser verificado no Quadro 4.

Quadro 3 – Frequência dos colaboradores na formação em 2019

Nomes Fictícios ¹⁸	MESES								TOTAL
	MAIO	JUN.	JUL.	AGO.	SET.	OUT.	NOV.	DEZ.	
Professora Ana	X	X	F	F	X	X	X	X	06
Professora Mara	F	X	X	X	X	X	F	X	06
Professora Dorina	X	X	X	X	F	X	X	X	07
Transcritora Vanessa	X	F	X	X	X	X	F	X	06
Supervisora Penha	F	X	X	X	X	F	F	X	06
Professora Laura	F	F	X	X	F	F	F	F	02
Professora Frida	X	X	F	F	F	F	F	F	02
Professor Petrúcio	F	X	X	F	X	X	F	F	04

Fonte: Elaborado pela autora a partir das listas de frequências do curso.

Contudo, ressaltamos que, com exceção do mês de novembro, os encontros contavam com a participação de um mínimo de quatro e um máximo de seis profissionais, havendo um destaque para quatro colaboradoras que advinham da mesma instituição. O que não apenas fez com que o grupo fosse fortalecido, de forma a ser o mais frequente em todas as formações, como também evidenciou mais desdobramentos em seus contextos educativos, a exemplo de dois eventos¹⁹ para toda a escola, nos quais o tema da inclusão e a participação dos estudantes com deficiência foram de grandes destaques.

Em ambos os momentos, fomos convidados a estar presentes, o que nos permitiu realizar uma observação participante, a qual analisaremos melhor no Capítulo 8 desse trabalho.

¹⁸ Para fins de preservar as identidades dos colaboradores, optamos por lhes atribuir nomes fictícios, os quais foram escolhidos em homenagens a sete mulheres com deficiência, bem como um atleta paraibano paralímpico, cujos papéis sociais foram e têm sido de destaque no cenário brasileiro e mundial, sendo elas Maria da **Penha**, paraplégica, farmacêutica e ativista pelos direitos das mulheres; **Dorina** Nowill, cega, fundadora da Fundação Dorina Nowill, a qual atende a pessoas cegas; **Mara** Gabrili, tetraplégica, psicóloga, publicitária e política, atualmente senadora e que fundou o Instituto Mara Gabrilli, o qual atende pessoas com deficiência; **Ana** Rita de Paula, pessoa com deficiência congênita e progressiva, é psicóloga e premiada por sua contribuição no tocante ao Movimentos de Luta pelas pessoas com deficiência; **Vanessa** Vidal, surda, formada em Ciências Contábeis e Letras/LIBRAS, foi a primeira candidata com deficiência a concorrer no Concurso de Miss Brasil, sendo hoje reconhecida por sua luta no campo da Inclusão; **Laura** Bridgman, surda e cega, ficou conhecida por ser a primeira mulher a estudar a língua inglesa, bem como por lecionar na Escola Parkins para cegos; **Frida** Kahlo, pessoa com deficiência física, artista mexicana conhecida por sua luta feminista (D'AVILA, 2017). Acrescentamos, ainda, o **Petrúcio** Ferreira, atleta paraolímpico paraibano, o qual possui uma deficiência física, conhecido e destacado por ganhar ouro nos jogos paralímpicos de Tóquio 2021 (FECHINE; CALDAS, 2021).

¹⁹ Fomos convidados para prestigiar tais eventos e, em ambos os encontros, sempre era mencionado com muito orgulho, tanto pelas docentes quanto pela gestão escolar, o envolvimento das colaboradoras dessa escola com o curso FoCo PInEJA.

Desses nove profissionais que fizeram adesão ao curso, apenas cinco obtiveram a frequência mínima²⁰ para concluir o curso, de modo que, em nossa tese, optamos por refinar nosso olhar analítico para os discursos das cinco colaboradoras²¹ frequentes, conforme elencamos no Quadro 4.

Quadro 4 – Relação dos Profissionais Participantes da Formação no ano de 2019

Nome Fictício	Função	Escolaridade	Vínculo Profissional
Professora Ana	Professora do AEE	Graduação em Pedagogia com cursos de aprofundamento no AEE	Prestadora de Serviços
Transcritora Vanessa	Transcritora de Braile	Graduanda de Pedagogia – Com curso técnico na área do Braile	Prestadora de Serviços
Professora Dorina	Professora	Graduação em Pedagogia	Efetiva
Supervisora Penha	Professora	Graduação em Pedagogia, Especialização em Educação Inclusiva	Efetiva
Professora Mara	Professora	Letras, Pedagogia e especialização em Estudos Linguísticos e Estudos Literários	Efetiva

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do formulário de matrícula (*on line*), aplicado com os participantes da pesquisa (2019).

Em relação ao quadro acima, vemos que três das colaboradoras possuíam algum curso na área da Educação Especial, de modo que apenas as Professoras Dorina e Mara não possuíam maiores conhecimentos na área, o que nos levou a perceber ao longo dos encontros que muitas vezes estas colaboradoras traziam discursos sobre suas práticas inicialmente buscando ajuda nas situações vivenciadas junto aos educandos com deficiência e que, ao fim da formação, já relatavam suas experiências de forma segura e satisfeitas (conforme analisamos no capítulo 7).

Ressaltamos ainda nesse quadro a prevalência de servidoras efetivas, todavia, destacando a situação de caráter provisório do contrato das prestadoras de serviços professora Ana e transcritora Vanessa, de modo que no ano de 2020, em razão das mudanças políticas vivenciadas no município levaram à demissão da transcritora, permanecendo apenas Ana, professora do AEE.

²⁰ Conforme acertado no início da formação, o curso possuía um total de oito encontros presenciais, de modo que seriam certificadas as participações daqueles que obtivessem no mínimo 75% de frequência, ou seja, o equivalente a presença em seis encontros formativos.

²¹ A partir daqui, utilizaremos o substantivo flexionado no feminino, uma vez que nossa pesquisa passa a restringir-se à participação de cinco profissionais educadoras.

2.4 TÉCNICA PARA COLETA E PRODUÇÃO DOS DADOS

Como procedimentos *a priori* traçados, realizamos inicialmente um mapeamento dos estudantes com deficiência matriculados na EJA, de modo que traçamos um perfil dos jovens e adultos com deficiência na rede municipal de ensino de Bayeux, trazendo aqui a percepção dos professores sobre seus educandos.

Em seguida, aplicamos um questionário de sondagem com os profissionais da EJA que possuíam alunos com deficiência e que manifestassem interesse em participar da presente pesquisa-ação.

Tendo traçado esse perfil inicial dos docentes e da realidade encontrada, realizamos encontros mensais de formação, nos quais adotamos a seguinte estrutura:

Figura 2 – Estrutura dos Encontros Formativos no ano de 2019

Estrutura e Organização do Curso



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Desse modo, esperávamos a cada encontro abordar um tema específico oriundo da própria realidade educacional destacada. Com oito encontros formativos, o que totalizou 32 horas de atividades presenciais, somadas a estas horas, acrescentamos na carga horária do referido curso, 28 horas destinadas às atividades remotas, a fim de registrar ou de materializar as reflexões dos colaboradores nos períodos antes e depois de cada formação, sendo este instrumento de pesquisa por nós intitulado como ***Caderno de Memórias do Professor Reflexivo***, no qual propomos o exercício reflexivo sobre quatro grandes eixos temáticos:

- ✚ **Aprendizados** => algum conceito novo ou aprendido a partir do encontro formativo;
- ✚ **Provocações** => Situação pedagógica que lembrei durante o encontro sobre a escola em que trabalho;
- ✚ **Reflexões** => Alguma inquietação sobre uma situação vivenciada em sala;
- ✚ **Novas Práticas** => Uma vivência/experiência proporcionada a partir das reflexões da formação.

Destacamos, ainda, que no tocante ao *caderno de memórias*, este se constituiu em um instrumento que as colaboradoras receberam no momento de sua chegada na formação, sendo dadas as seguintes instruções: 1- Cada participante definiria o melhor momento e local para realizar seus registros, contanto que dedicasse algum momento daquele mês ao preenchimento deste; 2- Embora tenhamos colocado uma carta inicial²² direcionada aos nossos participantes, a escrita reflexiva seria construída de modo livre por cada colaborador; 3- A cada novo encontro formativo, o caderno precisava ser trazido e compartilhado com o grupo, bem como disponibilizado para que o xerocássemos; e, por fim, 4- Ao final do curso, cada professor pôde falar um pouco sobre seus registros, de modo que fizemos uma fotocópia para nossa análise e devolvemos o original para que nossas colaboradoras pudessem dar continuidade a este exercício crítico-reflexivo.

Cabe ressaltar que realizamos observações participantes por meio da construção de um diário de campo, no qual era acrescido cada nova reflexão, problematização e *insight* proporcionados antes, durante e após cada encontro, uma vez que o curso se constituiu em nosso principal enfoque de análise. Registramos também em nosso diário de campo as observações feitas nas visitas realizadas a *Escola X*²³.

Uma vez realizado cada encontro, debruçamo-nos no exercício de sua transcrição, buscando resguardar a identidade das colaboradoras da pesquisa, considerando a informalidade dos discursos apresentados no decorrer dos momentos formativos, adequamos os dados transcritos à norma padrão da Língua Portuguesa. Também sinalizamos em negrito aqueles enunciados cuja análise denotará um maior destaque; entre parênteses, termos não expressamente ditos, mas que são necessários para a compreensão do leitor; e entre colchetes expressões corporais ou comportamentais as quais consideramos necessárias, na medida em

²² Ver apêndice 2.

²³ Visitas realizadas nos dias 29 de agosto de 2019 e 14 de novembro de 2019, na gestão do prefeito Berg Lima.

que tratamos também dos discursos não verbais, assim como reticências para sinalizar pausas nas práticas discursivas das colaboradoras.

Por fim, trazemos também à nossa análise os documentos produzidos durante/na formação, bem como relatos de eventos e projetos do município, ocorridos no interstício da pesquisa, cuja relevância for considerada pertinente para a nossa tese.

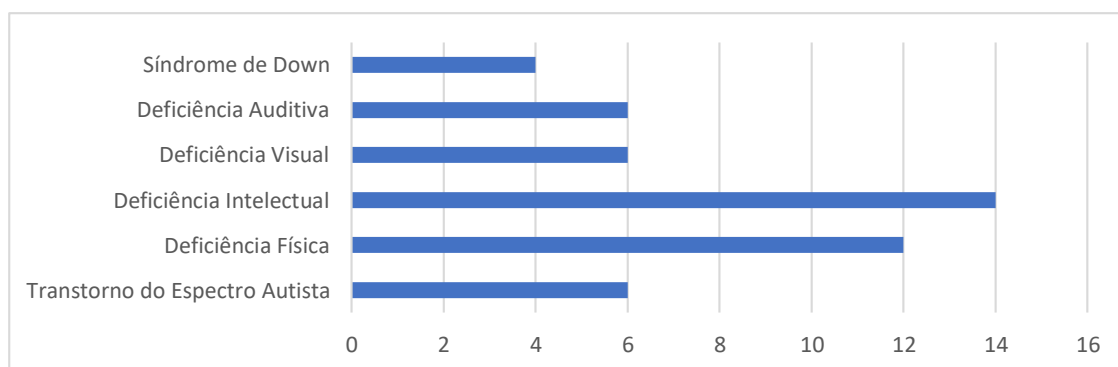
2.4.1 Apontamentos feitos nos questionários iniciais do curso FoCo PInEJA

Das escolas representadas pelos colaboradores que fizeram adesão ao curso, havia inicialmente a representação de seis escolas e do Centro de Referência de Inclusão da pessoa com deficiência do município, todavia, as cinco colaboradoras assíduas pertenciam apenas a duas dessas escolas, sendo quatro colaboradoras oriundas da *Escola X* e uma colaboradora da *Escola Y*.

Desses profissionais, três trabalhavam no turno da manhã, sete à tarde e 11 no turno da noite, sendo esse número superior aos 15 respondentes, uma vez que seis deles trabalhavam em dois turnos distintos. Destacamos, ainda, que embora os 11 referissem a EJA no turno da noite, há no município de Bayeux, duas escolas que ofertam a EJA no turno da tarde, razão pela qual entendemos que quatro desses profissionais atuavam na EJA diurna. Com o refinamento dos participantes da pesquisa, vemos que quatro das colaboradoras trabalhavam à noite e apenas uma trabalhava na EJA à tarde.

Dentre as deficiências dos educandos da EJA atendidos por esses profissionais, trazemos o seguinte gráfico:

Gráfico 1 – Deficiências dos estudantes da EJA atendidos nas escolas das participantes no curso FoCo PInEJA no ano de 2019



Fonte: Elaborado pela autora com base nos questionários aplicados no ano de 2019.

Conforme vemos no gráfico acima, há no perfil dos jovens e adultos com deficiência, uma prevalência dos estudantes com Deficiência Intelectual e com Deficiência Física. Destacamos, ainda, que os profissionais das sete instituições representadas apontam para quatro outros tipos de deficiências, sendo elas: Transtorno do Espectro Autista, Deficiência Auditiva, Deficiência Visual e Síndrome de Down.

Sobre os temas sugeridos pelos respondentes, tivemos um destaque para o tema do *Transtorno do Espectro Autista* (três indicações), um ressaltou a *Educação Inclusiva* (sem especificar mais um recorte dentro dessa temática), um apontou a temática da *EJA e suas dificuldades*, cinco apontaram para temas que convergiam no sentido de pensar o *trabalho com jovens e adultos com deficiência na EJA* de modo a pensar sobre seus *processos de aprendizagem* e as *estratégias de ensino* a eles direcionadas, um apontou de modo específico para o processo de *letramento da pessoa com deficiência*, dois para *a inclusão do jovem e do adulto com deficiência visual na escola regular*, e um para o *ensino de libras para surdos na EJA*. Sendo estes os temas inicialmente apontados e que foram parcialmente atendidos, uma vez que após conferência junto às colaboradoras frequentes nos primeiros encontros, acordamos em substituir alguns deles dadas as demandas mais específicas por elas trazidas, tais como o tema do planejamento, da avaliação e do ensino de artes para estudantes com deficiência.

Dentre as expectativas iniciais em relação ao curso, separamos as respostas em dois grupos, o primeiro com projeções relacionadas à formação em si, ao expressarem: “*uma formação continuada de qualidade*”, “*troca de experiências*”, “*uma formação teórica com atividades práticas*”. Já o segundo grupo poderia resumir-se aos aprendizados esperados, de modo que dois apontaram para o desejo de “*ampliar seus conhecimentos sobre a EJA*”, seis ressaltaram a expectativa de “*aprender como trabalhar com os estudantes com deficiência nesta modalidade*”, e três apenas ressaltaram o desejo de “*aprender*” sem especificar em relação a quê, e por fim, uma apontou para a expectativa de desenvolver na formação “*ideias inovadoras para auxiliar na aprendizagem das pessoas com deficiência*”.

Em síntese, as análises desses apontamentos iniciais dos questionários nos possibilitava inferir que a formação continuada constituía-se como um reclame dos educadores da EJA desse município e que os temas inicialmente apontados revelavam um anseio por desenvolver saberes que os possibilitassem trabalhar de forma mais inclusiva mediante as especificidades de seus educandos, assim como havia um exposto desejo de vivenciar uma formação continuada que favorecesse as trocas de experiências e os aprendizados desses no tocante ao fazer docente.

2.4.2 Estrutura Pedagógica do Curso FoCo PInEJA

Delineado em conjunto com a Equipe Técnica do Município de Bayeux, o curso trouxe como objetivo principal: “Contribuir no processo de formação continuada dos docentes que atuam na EJA e que vivenciam os desafios da educação inclusiva” (BRITO, 2019, p. 4). Após definidos os temas, traçamos como objetivos específicos, a serem alcançados a cada encontro, conforme apresentamos no Quadro 5.

Quadro 5 – Constituição dos Encontros Formativos

Encontro / Data	Tema	Objetivo	Professor Convidado
Encontro 1 Dia 24/05/2019	Paradigmas da Escola Inclusiva: Compreendendo trajetórias e conceitos	Refletir sobre o que compreendemos no tocante a ser Pessoa com deficiência e o que vem a ser a Educação Inclusiva, confrontando os paradigmas com as realidades vivenciadas nas escolas, em especial na Educação de Jovens e Adultos.	Ms. Rayssa Brito
Encontro 2 Dia 07/06/2019	Paradigmas da Educação de Jovens e Adultos na perspectiva da Educação Inclusiva: Cenários e Desafios	Compreender os principais paradigmas no tocante a modalidade da Educação de Jovens e Adultos, percebendo por meio de dados quantitativos o cenário nacional e local em relação às taxas de analfabetismo e em relação à presença da Pessoa com deficiência na EJA, bem como os desafios inerentes a esta nova realidade.	Dr. Eduardo Jorge
Encontro 3 Dia 12/07/2019	Práticas inclusivas: do planejamento às adaptações de atividades na EJA	Analisar as práticas pedagógicas quando relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência da EJA, bem como compreender os preceitos do Desenho Universal para a Aprendizagem como forma de viabilizar um planejamento que atenda a todos os educandos em suas especificidades.	Ms. Rayssa Brito
Encontro 4 Dia 09/08/2019	Práticas Inclusivas no ensino de artes na Educação de Jovens e Adultos	Comparar as principais compreensões do conceito de Arte ao longo da história, compreendendo a arte enquanto linguagem e forma de expressão. Propor distintas formas de ensino para jovens e adultos com deficiência por meio da arte.	Dra. Renata Lima
Encontro 5 Dia 06/09/2019	Jovens e Adultos do Transtorno do Espectro Autista: Compreender e Incluir	Compreender as especificidades das pessoas com Transtorno do Espectro Autista – TEA e as possibilidades de adaptação ao contexto escolar de modo a favorecer seus processos de ensino-aprendizagem.	Esp. Michele Araújo
Encontro 6 Dia 04/10/2019	Encontro 6: Práticas Inclusivas e o processo de letramento na EJA	Distinguir os processos de alfabetização e letramento, os desafios destes na modalidade da EJA, traçando estratégias de modo a favorecer o processo de letramentos das pessoas com deficiência.	Dra. Thais Silva
Encontro 7 Dia 01/11/2019	O desafio das práticas avaliativas na Educação de Jovens e Adultos	Refletir sobre o que compreendemos por avaliação, trazendo as nossas memórias enquanto discentes e confrontando as formas de avaliação excludentes com a proposta de uma avaliação inclusiva.	Ms. Cláudia Lima

Encontro 8 Dia 13/12/2019	Percepções sobre a Formação Continuada e a prática pedagógica inclusiva	Analisar o curso FoCo PINEJA, em sua proposta de formação crítico-colaborativa, de modo apontar as contribuições e os possíveis melhoramentos frente a possibilidade de sua continuidade. Situar o nível de proximidade ²⁴ dos docentes com as principais categorias temáticas elencadas ao longo da formação.	Ms. Rayssa Brito
--	--	---	------------------

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Ressaltamos também que se constituiu em um exercício muito recorrente em toda a formação: construir coletivamente e reflexivamente conceitos (representações discursivas) e/ou estratégias mediante algum tema ou situação problema, buscando trazer ênfase ao professor-pesquisador-reflexivo (COLLARES *et al.*, 2011) como sujeito protagonista de seu processo formativo, bem como de sua *práxis* pedagógica.

2.4.3 Os percalços e necessidades de (re)delineamentos no decorrer da pesquisa

Nessa seção, expomos algumas mudanças em decorrência dos atravessamentos vivenciados por nossa pesquisa no tocante à pandemia do Covid-19²⁵, a qual afetou estados e países de todo o mundo, escancarando as desigualdades sociais existentes em nossa sociedade, e no caso brasileiro a luta dos nossos cientistas em prol da credibilidade conferida à ciência atualmente.

Embora no desenho inicial de nossa pesquisa prevíssemos uma continuidade dessa pesquisa-ação para o ano de 2020, todavia, em virtude da Pandemia do Covid-19, vivenciamos no contexto local um período de isolamento e distanciamento social, desde março de 2020 até o presente momento, de modo que os educadores precisaram se redescobrir em seus fazeres docentes, sendo evidenciados grandes entraves no tocante à ausência de recursos materiais, como acesso à internet, equipamentos tecnológicos e acompanhamento das famílias no sentido de fornecer o apoio para os estudantes com deficiência de modo geral. Situação essa que nos fez repensar sobre a viabilidade da continuação de nossa pesquisa.

Destacamos que muitos foram os fatores que nos levaram a optar pelo encerramento dessa pesquisa-ação com os dados já coletados em 2019, dentre eles a riqueza dos dados coletados nesse ano (transcrições das gravações da formação, bem como os documentos que

²⁴ Nesse último, adaptamos a técnica do *Diagrama de Venn* como forma de representação visual, na qual o professor ia se posicionando frente aos temas que iriam sendo suscitados, tais como: Escola, EJA, PcD, Família, Secretaria de Educação e Políticas Públicas.

²⁵ De acordo com o Ministério da Saúde (BRASIL, 2021) a Covid – 19 refere-se a “uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global”. Para ver mais: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em: 20 de out. de 2021.

íamos produzindo no decorrer desta). Consideramos, também, como fatores a ponderar: a ausência de *internet* por parte das professoras colaboradoras e de seus educandos, a própria reorganização que esse momento demandava, bem como a reestruturação que o município vivenciava mediante todo cenário pandêmico, assim como na própria gerência municipal, uma vez que nesse ínterim houve mudança de prefeito no município e em toda a Secretaria de Educação, o que nos levou a optar por permanecer dando apoio ao grupo de colaboradoras, através do grupo coletivo e de conversas individuais (por meio de ligações e aplicativos de mensagens), todavia, optando por não trazê-las para nosso corpus analítico, visto que nosso enfoque de análise foi a formação docente.

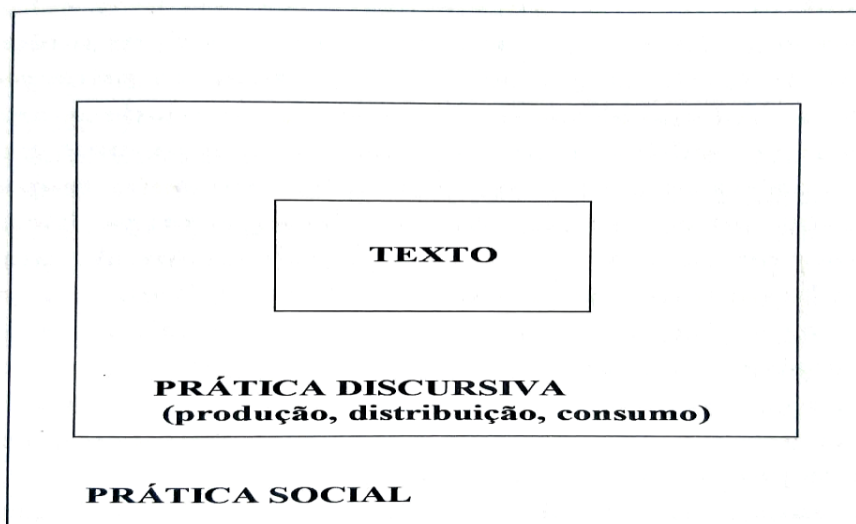
2.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Por fim, utilizando-nos das observações coletadas no decorrer de toda a pesquisa, das transcrições dos discursos suscitados ao longo dos encontros formativos, bem como dos documentos elaborados durante a formação, nos debruçamos, então, sobre eles a partir da Análise Crítica do Discurso (ACD) elucidada por Norman Fairclough (2012; 2016), utilizando esta técnica como principal aporte teórico-metodológico a fim de orientar nossas análises à medida que partimos de um problema social (a exclusão educacional dos jovens e adultos com deficiência), investigando como os discursos analisados nos apontavam para uma prática discursiva e esta, por sua vez, para uma prática social.

Para Fairclough (2012, p. 309), a ACD é definida como “a análise das relações dialéticas entre semioses (inclusive a língua) e outros elementos das práticas sociais”. Sendo a semiose essa dimensão que envolve todas as construções de sentido, tais como as imagens, a linguagem corporal e a própria língua.

Estruturada a partir da concepção tridimensional do discurso, conforme a Figura 3, a seguir, Fairclough (2016) apresenta o discurso (texto) como ponto central da análise, estando ele situado em uma prática discursiva, que, por sua vez, se insere em uma determinada prática social.

Figura 3 – Concepção Tridimensional do Discurso



Fonte: Fairclough (2016, p. 105).

Em nossa pesquisa especificamente, analisamos os discursos sobre a inclusão da pessoa com deficiência na Educação de Jovens e Adultos, assim como a formação docente, como textos enunciados, os quais situam-se sobre práticas discursivas, à medida que questionamos quem consome ou quem produz determinados discursos, a exemplo da prática discursiva da pessoa com deficiência enquanto sujeitos de direitos, e em que prática social este discurso é percebido, o qual no exemplo anterior remete-se aos discursos dos movimentos sociais mobilizados no tocante à inclusão social da pessoa com deficiência.

Desse modo, abordamos aqui alguns dos principais conceitos desse autor a fim de embasar a ACD como sendo nosso principal instrumental teórico-metodológico “uma vez que contempla não apenas a análise linguística, mas também a crítica social e o momento sócio-histórico da contemporaneidade” (TILIO, 2010, p. 86).

Por **texto**, vemos que, para Fairclough (2016, p. 107), “são feitos de formas às quais a prática discursiva passada, condensada em convenções, dota de significado potencial”. Por significado potencial, vemos que “é geralmente heterogêneo, um complexo de significados diversos, sobrepostos e algumas vezes contraditórios, de forma que os textos são em geral altamente ambivalentes e abertos a múltiplas interpretações” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 107).

Nessa etapa, cabe ressaltar que “a contextualização do discurso se torna um desafio aos estudiosos e analistas para que se consiga alcançar a prática discursiva. Os textos não surgem de forma aleatória” (BATISTA JUNIOR; SATO, 2014, p. 194), o que nos permite inferir que, de igual modo, os discursos são percebidos dentro de um contexto social, político, cultural e econômico.

Sobre a **prática discursiva**, vemos que ela “envolve processos de produção, distribuição e consumo textual, e a natureza desses processos varia entre diferentes tipos de discurso de acordo com fatores sociais” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 111).

Por **prática social**, Fairclough (2012) compreende uma intrínseca relação entre a estrutura e a ação, uma vez que:

[...] uma prática é, por um lado, uma maneira relativamente permanente de agir na sociedade, determinada por sua posição dentro da rede de práticas estruturada; e, por outro, um domínio de ação social e interação que reproduz estruturas, podendo transformá-las. Todas são práticas de produção, arenas dentro das quais a vida social é produzida, seja ela econômica, política, cultural ou cotidiana (FAIRCLOUGH, 2012, p. 308).

Outro conceito importante para esse autor é o de **ordem de discurso**. Para Magalhães (2001, p. 17), “o conceito de *ordens de discurso*, apropriado de Foucault abrange a totalidade de práticas discursivas dentro de uma instituição ou sociedade, além das relações entre elas”. Ao passo que Fairclough (2001, p. 34) complementa: “a ordem do discurso de um domínio social é a totalidade de suas práticas discursivas, e as relações (de complementaridade, inclusão/exclusão, oposição) entre elas”. Desse modo, o autor exemplifica por meio do cenário de uma escola, em que a ordem do discurso estaria na soma das práticas discursivas percebidas desde a sala de aula até a sala dos professores. Logo, a soma das ordens de discursos mais locais, uma vez relacionadas, comporiam, portanto, a ordem do discurso de uma sociedade.

Para Tílio (2010), três são os principais argumentos em favor da ACD, a saber: seu cunho sociológico, seu caráter transdisciplinar e o reconhecimento de sua subjetividade, sobre os quais o autor discorre:

A primeira é o seu **cunho sociológico**. Suas preocupações sociológicas, alinhadas ao aspecto linguístico do discurso, permitem um melhor entendimento, e até mesmo uma melhor visibilidade, de questões sociodiscursivas que permeiam a contemporaneidade. A segunda é o seu inerente **caráter transdisciplinar**, o que possibilita uma maior flexibilidade de interação com outros modelos e pressupostos teóricos compatíveis. A terceira é o **reconhecimento de sua subjetividade**. Trata-se de um modelo teórico metodológico dentro de um paradigma interpretativista de pesquisa, estando os discursos, portanto, sujeitos a diferentes interpretações de diferentes pesquisadores (TÍLIO, 2010, p. 99, grifos nosso).

Logo, vemos que para esse autor, analisar criticamente o discurso consiste em perceber o poder exercido entre os sujeitos, observando dentro dessa prática os seguintes

elementos: a atividade produtiva; os meios de produção; as relações sociais; as identidades sociais; os valores culturais; a consciência e a semiose.

De modo mais sistemático, observamos que, de acordo com Fairclough (2012), essa análise é construída da seguinte estrutura:

Quadro 6 – Etapas da ACD de acordo com a TESE

Etapa	Descrição
1. Percepção do problema	Ausência de práticas pedagógicas inclusivas e adequadas à modalidade da EJA, evidenciadas por meio da: a) infantilização dos Jovens e Adultos com deficiência da EJA; b) invisibilidade dos Jovens e Adultos com deficiência (embora o número de matrículas seja crescente); c) ausência da educação inclusiva como perspectiva a ser abordada na formação dos docentes que compõem essa modalidade. Tais fatos culminam na manutenção de uma EJA excludente.
2. Obstáculos a serem enfrentados	Ausência de Formação Docente na perspectiva da Educação Inclusiva. Necessidade de maior investimento na EJA, no tocante a oferecer um maior apoio pedagógico e formativo à comunidade escolar e aos jovens e adultos com deficiência. Nesse trabalho, a contribuição se deu por meio de uma formação continuada crítico-colaborativa realizada no decorrer de uma pesquisa-ação.
2. a) Análise de conjuntura	Contextualização histórica das modalidades da EJA e da Educação Especial, ressaltando os desafios, bem como o cenário de avanços e retrocessos do atual governo federal e do cenário local (em relação ao município investigado).
2. b) Análise do discurso	Análise dos discursos suscitados no âmbito municipal (em documentos norteadores educacionais), bem como no decorrer da formação e nas observações realizadas em uma escola do município.
2. c) Análise da prática particular	Análise dos enunciados proferidos pelas educadoras colaboradoras da pesquisa, bem como a representação de suas práticas pedagógicas relacionadas aos estudantes com deficiência da EJA.
3. Funções dos problemas na prática	Ausência de políticas públicas que viabilizem e fomentem práticas pedagógicas inclusivas na EJA. A exemplo da ausência de um programa municipal de formação continuada para professores das escolas regulares, com vistas a fomentar a inclusão educacional.
4. Possíveis formas de solucionar o problema	Apresentar a experiência construída e refletida nessa pesquisa-ação, buscando por meio dessa propor de forma coesa e elucidativa as características de um programa de formação continuada construída de modo crítico-colaborativa com enfoque na educação de jovens e adultos inclusiva.
5. Reflexão sobre a análise	As limitações de uma pesquisa face a um cenário político instável e pouco consistente, bem como os atravessamentos de uma pandemia no decorrer da pesquisa. Contribuições de uma pesquisa-ação crítico-colaborativa como ferramenta para pensar novos contextos formativos, ancorados na realidade escolar e voltados para esta.
6. Definição de um novo problema de pesquisa	Tendo investigado sobre o problema supramencionado, chegamos ao fim dessa pesquisa, salientando a necessidade de novos estudos que problematizem a formação continuada com vistas à inclusão dos jovens e adultos com deficiência na EJA, sendo esse um cenário para novas problematizações e investigações científicas.

Fonte: Elaborado pela autora (2021), inspirada no quadro de Beltrão (2019).

Embasados no quadro elucidado acima, adotamos enquanto categoria faircloughiana principal de nosso trabalho a **interdiscursividade** presente nas práticas discursivas de nossas colaboradoras, ao passo que íamos percebendo de que modo os discursos suscitados apontavam para outras ordens discursivas, bem como para representações discursivas dos elementos que compunham nosso objeto de pesquisa.

Para Fairclough (2001, p. 37), “o conceito de *interdiscursividade* enfatiza a heterogeneidade normal dos textos que são constituídos por combinações de gêneros e discursos diversos”.

Nessa perspectiva, para Bessa e Sato (2018, p. 131) “as transcrições, as análises, as interpretações e as explicações são realizadas com base nas materialidades linguísticas presentes nos textos e embasadas nos estudos históricos, sociais, linguísticos que envolvem as questões de pesquisa”, de sorte que uma vez tendo transcrito todos os discursos provocados no decorrer de nossa pesquisa-ação, e de posse das atividades desenvolvidas nesse contexto formativo, tratamos de selecionar as práticas discursivas que se aproximavam de nosso objeto de estudo, optando por desdobrá-las em categorias empíricas conforme elucidamos em nosso Capítulo 6. Assim, aprofundamos nossa análise no intuito de, seguindo as etapas descritas acima, cercearmos nosso objeto buscando refletir sobre as mudanças sociais e discursivas no que tange à formação docente como recurso para contribuir no processo inclusivo de jovens e adultos com deficiência.

Observando, por fim, os efeitos constitutivos do discurso a partir de suas funções – Identitária, Relacional e Ideacional – conforme explicita Fairclough (2016): a primeira no tocante aos processos de construção das identidades sociais e das posições ocupadas pelos sujeitos nesses espaços, a segunda no tocante às relações sociais construídas entre as pessoas por meio dos discursos, e, por fim, a terceira estando relacionada aos modos como tais discursos situam-se nos contextos macrossociais, ao contribuir para a construção dos sistemas de conhecimentos e crenças.

Não obstante, partindo desses contextos macrossociais, apresentamos o capítulo a seguir como espaço no qual discutiremos os discursos (inter)nacionais no tocante à presença dos jovens e adultos com deficiência na EJA e o reclame de seu direito no que tange à educação e à inclusão social.

**PARTE II – CONSTRUINDO AS BASES
TEÓRICAS DA PESQUISA: ENTRE
CONCEITOS E DISCUSSÕES**

3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: UMA ANÁLISE DAS ORDENS DISCURSIVAS ATUAIS

A educação de adultos é crescentemente vista como uma ferramenta importante para reparar a desigualdade social e econômica, para reduzir a pobreza, para preparar a sociedade mundial para novos paradigmas de produção e consumo sustentável, para preparar mão de obra qualificada para as economias competitivas, para criar a base para uma cultura de paz e de boa convivência, para estabelecer relações mais harmoniosas entre os ambientes humano e natural, para desenvolver o potencial de todas as pessoas (IRELAND, 2012a, p. 54).

Partindo dessas diferentes perspectivas da EJA, suscitadas por Ireland (2012a), de modo a refletir sobre os imensos desafios percebidos nesta modalidade, trazemos no presente capítulo uma reflexão sobre a presença das pessoas com deficiência na Educação de Jovens e Adultos, considerando que este é também um exercício de olhar para o cenário nacional e mundial e para a maneira como este tema é vivenciado em outros contextos sociais e culturais.

Assim, vemos emergirem documentos e tratados ao longo da história, tais como declarações mundiais, relatórios, agendas e conferências, os quais vão endossando um discurso (inter)nacional que apresenta como grande ponto de convergência a compreensão e a luta pela garantia do direito à educação para todos.

Ao discutir a Educação de Jovens e Adultos, tais documentos, a exemplo da Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), a Agenda 2030 (UNESCO, 2015), bem como os relatórios produzidos pelas Conferências Internacionais da Educação de Adultos (CONFINTEA) entre outros, começam a evidenciar, de modo progressivo, as questões relacionadas à educação das pessoas com deficiência, reflexo também dos movimentos sociais e dos contextos histórico e cultural nos quais estes documentos estão inseridos.

Cabe ressaltar que, conforme Machado (2009, p. 18, grifos nossos), ao trazer o enfoque para a Educação de Jovens e Adultos, ainda que tendo como cenário educativo o espaço escolar, o que se busca não é resumir a EJA como sendo apenas a escolarização, mas sim reconhecer que “**a luta pelo direito à educação** implica, além do acesso à escola, a produção do conhecimento que se dá no mundo da cultura e do trabalho e nos diversos espaços de convívio social, em que jovens e adultos seguem **constituindo-se como sujeitos**”.

A percepção dos jovens e adultos enquanto sujeitos e produtores de conhecimento nos leva a perceber também que, quando falamos do percurso vivenciado pelas pessoas com deficiência²⁶ ao longo da história da humanidade, também se apresenta nesse contexto de luta pelo direito à educação e, sobretudo, pelo reconhecimento destes e de sua humanidade. Assim, vemos que Exclusão Total, Segregação Institucional, Integração e Inclusão são os quatro paradigmas que nos apresentam de um modo geral este percurso (SASSAKI, 2006).

Por **exclusão total**, compreendemos o momento histórico no qual indivíduos com deficiência eram colocados à margem da sociedade, tal como ressalta Sasaki (2006). Na **segregação institucional**, vemos as pessoas com deficiência sendo retiradas dos convívios de seus familiares para serem atendidas em instituições segregadas e especializadas. Na **integração**, vemos esse público começar a frequentar espaços sociais, tais como a escola, porém, ainda tendo sérias restrições quanto à sua efetiva participação nestes espaços. Nesse paradigma, seriam as pessoas com deficiência que deveriam se adaptar aos padrões normativos estabelecidos no espaço escolar, assim o educando que não se sentisse integrado ao espaço seria responsabilizado por sua tentativa malsucedida.

O último e mais atual desses paradigmas é também chamado de **Inclusão Social**, no qual a pessoa com deficiência deve desfrutar de todos os espaços sociais com a maior autonomia possível, minimizando as barreiras espaciais (decorrentes do ambiente físico, tais como batentes, corredores e portas estreitos e entre outros), assim como as barreiras atitudinais, as quais são oriundas dos preconceitos ainda existentes em nossa sociedade, a qual culturalmente ainda enxerga as pessoas com deficiência como sendo pessoas incapazes, sendo consideradas também as barreiras comunicacionais, sociais e as pedagógicas, as quais precisam ser superadas. Essa situação vem a agravar-se quando falamos desse jovem ou adulto sem escolaridade.

Sasaki (2006) já apresentava esse paradigma como ainda em construção, uma vez que tem seu início nos anos 1990, década marcada pelos movimentos de democratização da educação e da luta por uma educação pública e de qualidade, mas que nos dias atuais (15 anos depois de sua obra), ainda não foi completamente efetivado.

Com um percurso muito próximo, no tocante aos avanços ainda muito recentes, a Educação de Jovens e Adultos também se apresenta como uma modalidade que permanece lutando para se reafirmar, dado seu lugar específico e sua luta tão marcada pelos movimentos sociais. Essa modalidade ainda encontra barreiras principalmente no tocante ao compromisso

²⁶ Estes quatro paradigmas são abordados, com maior profundidade, nos estudos de Brito e Lucena (2018).

político frente ao quantitativo de jovens e adultos, cujos processos de escolarização foram interrompidos ao longo da vida.

A esse respeito, Machado (2009) acrescenta que:

Não há na história da educação brasileira uma modalidade de ensino que tenha vivido essa experiência de convivência, tensa, mas duradoura, de um movimento permanente que luta pela institucionalização de uma política pública de direito, como é o caso da educação voltada para jovens e adultos, com essa capilaridade que atinge, hoje, todos os estados brasileiros (MACHADO, 2009, p. 34).

Nessa direção, acrescenta Haas (2015, p. 349), ao tratar da pessoa com deficiência e dos jovens e adultos com defasagem escolar, são estes grupos de sujeitos sobre os quais as discussões no que tange à educação enquanto direito “por muito tempo, ignoraram ou minimizaram um debate pedagógico e, com isso, desconsideraram o fato de eles constituírem demanda real do campo da educação e de necessitarem de saberes e de fazeres específicos às suas peculiaridades”.

Nesse capítulo, retomamos muitos desses documentos nacionais e internacionais, visando compreender em que cenário falamos quando discutimos a EJA na perspectiva da Educação Inclusiva. Cabe ressaltar que mais do que remontar um percurso histórico dessas duas grandes áreas, nossa preocupação nesses escritos seria de elucidar sobre os possíveis intercruzamentos dessas duas áreas e suas implicações quando falamos do processo de inclusão de jovens e adultos com deficiência na EJA.

3.1 DO CENÁRIO MUNDIAL AO LOCAL: A EJA E A INCLUSÃO NOS DEBATES (INTER)NACIONAIS

Ao iniciar o recorte histórico adotado em nosso trabalho, partimos da ***Declaração Mundial dos Direitos Humanos*** (UNESCO, 1948), uma vez que reconhecemos nesse importante documento, um movimento de reconhecimento dos direitos à vida, à saúde, assim como à Educação, direito este que abarcava a todos os seres humanos. De sorte que em seu artigo 7º esta Declaração ressalta que “Todos são iguais perante a lei e, sem distinção, têm direito a igual proteção da lei. Todos têm direito a proteção igual contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação” (UNESCO, 1948, s/p), permitindo-nos inferir que o direito à educação às

pessoas com deficiência constituía-se, portanto, em um direito humano fundamental e que a sua negação/exclusão se configurava em um ato discriminatório.

Ainda em se tratando da discriminação, ressaltamos a ***Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino*** (ONU, 1960), a qual afirma:

[...] entende-se por discriminação toda a distinção, exclusão, limitação ou preferência que, com fundamento na raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou qualquer outra opinião, origem nacional ou social, condição económica ou de nascimento, tenha a finalidade ou efeito de destruir ou alterar a igualdade de tratamento no domínio de educação e, em especial:

- a) Excluir qualquer pessoa ou um grupo de pessoas do acesso a diversos tipos e graus de ensino;
- b) Limitar a um nível inferior a educação de uma pessoa ou de um grupo;
- c) Sob reserva das provisões do artigo 2 da presente Convenção, instituir ou manter sistemas ou estabelecimentos de ensino separados para as pessoas ou grupos; ou
- d) Colocar uma pessoa ou um grupo numa situação incompatível com a dignidade humana. (ONU, 1960, s/p)

Em análise desta Declaração podemos inferir que a exclusão das pessoas com deficiência nos espaços educativos configura-se não apenas como um ato de discriminação como também fere a dignidade humana que lhe é garantida.

Em sequência a estas importantes declarações destacamos a ***Declaração Mundial sobre Educação para Todos***, a qual em seu artigo 6º elucida que “a aprendizagem não ocorre em situação de isolamento” (UNESCO, 1990, p. 5). Assim, ao tratar sobre a importância de se propiciar um ambiente adequado à aprendizagem, os signatários dessa Declaração reconhecem a importância das interações entre os sujeitos. Isso nos permite inferir sobre as aprendizagens entre indivíduos com ou sem deficiência, evidenciando um dos principais benefícios da educação inclusiva: a aprendizagem proporcionada pelas vivências com a diversidade.

Ao tratar da promoção da equidade, o documento ressalta sobre uma atenção especial às necessidades básicas de aprendizagem das pessoas com deficiência, de modo que “é preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores²⁷ de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo” (UNESCO, 1990, p. 4).

A relação entre a educação e o compromisso político do qual ela depende é também ressaltada nesse documento. Ele destaca que “a educação básica para todos depende de um

²⁷ Ressaltamos que embora o termo “portadores de deficiências” ainda seja apresentado nos textos normativos, não nos alinhamos com o uso dessa expressão, uma vez que a terminologia mais atual e por nós utilizada é a de pessoa com deficiência.

compromisso político e de uma vontade política, respaldados por medidas fiscais adequadas e ratificados por reformas na política educacional e pelo fortalecimento institucional” (UNESCO, 1990, p. 5). O que nos remete ao fato de que embora já bem avançada no que se refere às conquistas e amparos teóricos e legais, a EJA, assim como a Educação Inclusiva, ainda carece de ser vistas com esse compromisso político que as percebam com as devidas prioridades que lhes são tão negligenciadas.

Em todas essas constatações teóricas, remetemos o olhar para o percurso do jovem e do adulto com deficiência, tantas vezes excluído de seus processos formativos, ficando muitas vezes isolado em seu espaço familiar, não usufruindo, dessa maneira, dos demais espaços sociais, a exemplo da escola.

Posterior a esse documento, destacamos o relatório ***Educação para Todos: o compromisso de Dakar*** (UNESCO, 2001). Esse retoma os objetivos não alcançados em Jomtien, ao trazer enquanto compromisso coletivo o seguinte:

Reafirmamos a visão da Declaração Mundial de Educação para Todos (JOMTIEN, 1990), apoiada pela Declaração Universal e pela Convenção sobre os Direitos da Criança, de que **toda criança, jovem ou adulto tem o direito humano de se beneficiar de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua a aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser.** É uma educação que se destina a captar os talentos de cada pessoa e desenvolver a potencialidade dos educandos para que possam melhorar suas vidas e transformar sua sociedade (UNESCO, 2001, p. 8, grifo nosso).

Ressalte-se, nesse documento, a importância de se satisfazerem as necessidades básicas de aprendizagem dos sujeitos em todas as fases da vida, de modo a enxergar suas potencialidades e, assim, transformar, significativamente, as sociedades nas quais estão inseridos, o que nos permite refletir sobre a pessoa com deficiência como sujeitos de aprendizagem, em um processo que não deve reduzir-se à idade escolar, tampouco ao processo de escolarização, mas, sim, como aprendentes ao longo da vida, sendo este aprendizado materializado em uma educação que visa à conquista da autonomia, nesse caso, da pessoa com deficiência.

Também ressaltamos, nesse trecho citado, a referência realizada aos quatro pilares da educação, que uma vez sendo relacionado às pessoas com deficiência, evidenciam seus direitos relativos a: *aprender a aprender* – compreendendo de que forma e quais fatores favorecem seus processos de aprendizagem; *aprender a fazer* – em uma perspectiva de aproximação possível não apenas com o mundo do trabalho, como também com o

desenvolvimento de sua autonomia; *aprender a conviver* – à medida que se ampliam as relações sociais, amplia-se também a necessidade de aprender os modos de viver e se relacionar com o outro, em um exercício claro de empatia e alteridade; e, por fim, *aprender a ser* pessoa com deficiência, empoderando-se e percebendo-se enquanto pessoa com potencialidades e com limitações, como todos os demais, compreendendo que suas características e/ou deficiência não os diminui ou inferioriza frente a essa sociedade ainda tão excludente.

Assim como as declarações internacionais merecem destaque, também as Conferências Internacionais de Educação de Jovens e Adultos, constituindo-se em importantes espaços de protagonismo da EJA e de avanço nas discussões sobre essa modalidade de ensino e suas especificidades.

Buscando referência ao tema da inclusão da pessoa com deficiência, vê-se que a **V Conferência Internacional de Educação de Adultos** (V CONFINTEA), realizada em Hamburgo – Alemanha, em 1997, tornou-se mundialmente conhecida por trazer a participação da sociedade civil e dos movimentos sociais para a discussão sobre o tema da Educação de Adultos. Além disso, ela trouxe, também, a preocupação relativa à pessoa com deficiência, ao afirmar a importância de se garantir o direito de pessoas com deficiência a participar da educação de adultos, “fazendo com que adultos com deficiência tenham pleno acesso a programas de educação de adultos e a possibilidades ali oferecidas” (UNESCO, 1997, p. 20) e, ressaltando, igualmente, que é preciso:

[...] 46. Criar, continuamente, oportunidades para pessoas com deficiência e promover sua integração: a) tornando todas as formas de aprendizagem e de formação acessíveis a pessoas com deficiência e estando atentos a que os serviços, desse modo oferecidos, respondam a suas necessidades e objetivos educativos; b) favorecendo a implementação de políticas institucionais que garantam igualdade de acesso, de serviços e de possibilidades de escolha profissional e de emprego a pessoas com deficiência, adotando tecnologias educativas a necessidades especiais de aprendizagem (UNESCO, 1997, p. 20).

Assim, a Conferência Internacional de Hamburgo (UNESCO, 1997, p. 3), de um modo geral, reforça a concepção de que “a educação de adultos, nesse contexto, torna-se mais do que um direito: é a chave para o século XXI”. Tal compreensão evidencia que apenas por meio de investimentos na educação poderemos pensar em uma sociedade mais desenvolvida. Em uma perspectiva mais analítica, podemos inferir que apenas a partir das implantações de políticas públicas voltadas para as pessoas com deficiência (assim como para os demais

excluídos) é possível pensar em uma educação que ultrapassa o status de direito e passa a ser percebida como instrumento de acesso para um novo cenário social, daí a metáfora como sendo aquela que abrirá as portas para o novo século.

Ainda no tocante a uma análise desta CONFINTEA V, vemos que Ireland (2012b) afirma que esta conferência constituiu uma agenda importante para a Educação de Adultos, bem como à *educação ao longo da vida*, ainda que em um contexto social e econômico oposto, o qual conferia “ênfase em um maior individualismo e no poder do mercado como árbitro em assuntos humanos, o que contribuiu para crescentes desigualdades entre os Estados-nação e também dentro dos países” (IRELAND, 2012b, p. 61).

Por sua vez, na **VI Conferência Internacional de Educação de Adultos** (VI CONFINTEA), realizada em Belém do Pará – Brasil, em 2009, o tema da educação inclusiva é destacado no eixo Participação, Inclusão e Equidade, chamando-nos à atenção para a sua importância e o seu papel:

[...] a educação inclusiva é fundamental para a realização do desenvolvimento humano, social e econômico. Preparar todos os indivíduos para que desenvolvam seu potencial contribui significativamente para incentivá-los a conviver em harmonia e com dignidade. Não pode haver exclusão decorrente de idade, gênero, etnia, condição de imigrante, língua, religião, deficiência, ruralidade, identidade ou orientação sexual, pobreza, deslocamento ou encarceramento. É particularmente importante combater o efeito cumulativo de carências múltiplas. Devem ser tomadas medidas para aumentar a motivação e o acesso de todos (UNESCO, 2010, p. 270).

De maneira geral, essa conferência avança não apenas ao conferir visibilidade à educação inclusiva, mas também ao tratar da aprendizagem como um objetivo que abarca também as pessoas com deficiência. Destacamos, no trecho citado acima, a premissa de que é fundamental que a educação seja de fato inclusiva, a fim de que se efetive o desenvolvimento humano, social e econômico, o que implica dizer que só quando promovermos uma educação de qualidade para todos é que poderemos não apenas extinguir os mecanismos de exclusão social e, assim, pensarmos em uma sociedade mais desenvolvida.

De acordo com Bueno (2018, p. 26, grifos nossos), no documento final elaborado nessa Conferência, “a educação ao longo da vida já era referenciada como essencial para enfrentar questões e desafios globais e educacionais, devendo ser fundamentada em valores **inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos**”.

Desse modo, percebemos nesse documento, que a educação é destinada aos indivíduos de modo contínuo e em todas as fases da vida (por isso, chamada de ao longo da vida), a qual

não pode limitar-se ao processo de escolarização relacionado às capacidades de ler e escrever, como também ratifica o direito do jovem e do adulto com deficiência em ter acesso a processos educativos mais amplos que possibilitem incluí-los no mercado de trabalho, assim como no acesso às novas tecnologias, bem como no empoderamento de seus direitos, visando conscientizá-los quanto aos conhecimentos que possibilitem conviver em sociedade de modo mais autônomo, sendo protagonista de sua história.

Partindo dessa compreensão, vemos que essa educação precisa ancorar-se em *valores inclusivos* – não permitindo a exclusão de nenhum indivíduo (sob quaisquer distinções: negros, pobres, pessoas com deficiência e etc.); *emancipatórios* – à medida que permite ao indivíduo empoderar-se, conquistando sua autonomia; *humanistas* – uma vez que considera o aspecto humano de incompletude, bem como no tocante ao constante exercício de reconhecer-nos como semelhantes à medida que exercemos a empatia; assim como *democráticos* – uma vez que se baseia na diversidade de ideias e concepções, buscando contudo respeitar a opinião do outro e assim, buscar no coletivo as respostas necessárias à sociedade.

Ainda sobre essa perspectiva democrática, vemos que Capucho (2012, p. 75) ao tratar da EJA e sua identidade de forma democrática, destaca, pois, “a importância de uma prática pedagógica emancipatória e propulsora de transformações. Seus sujeitos são essencialmente cidadãos(ãs) que não tiveram o direito à educação, e tantos outros assegurados em outras fases da vida”.

Por fim, trazemos também o documento *Educação 2030 – Declaração de Incheon Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*, oriundo do Fórum Mundial de Educação 2015, realizado pela UNESCO, em parceria com o UNICEF, o Banco Mundial e outras entidades, reunindo mais de 160 países de todo o mundo, bem como representantes da sociedade civil e da profissão docente, entre outros. O mencionado documento teve por objetivo estabelecer uma nova visão para a educação nos 15 anos subsequentes à elaboração do texto. Discorrendo sobre o assunto, assevera:

Inclusão e equidade na e por meio da educação são o alicerce de uma agenda de educação transformadora e, assim, comprometemo-nos a enfrentar todas as formas de exclusão e marginalização, bem como disparidades e desigualdades no acesso, na participação e nos resultados de aprendizagem. Nenhuma meta de educação deverá ser considerada cumprida, a menos que tenha sido atingida por todos. Portanto, comprometemo-nos a fazer mudanças necessárias nas políticas de educação e a concentrar nossos esforços nos mais desfavorecidos, especialmente aqueles com deficiências, **a fim de assegurar que ninguém seja deixado para trás** (UNESCO, 2015, p. 4, grifos nossos).

A *Agenda para o futuro* (UNESCO, 2015), como também ficou conhecida, manifesta uma inquietação pertinente e historicamente ancorada, uma vez que, ao se preocupar em “não deixar ninguém para trás”, busca avançar, não retornando mais aos tempos nos quais as pessoas com deficiência eram excluídas e deixadas à margem de nossa sociedade, tal como destacávamos nos paradigmas da exclusão total e da segregação institucional conforme elucidados por Sassaki (2006).

Logo, esses documentos até aqui apresentados, de um modo geral, convergem no sentido de compreender as pessoas com deficiência como sendo sujeitos de direitos, sobretudo, uma educação de qualidade em todas as fases da vida, de modo que Werneck (2003, p. 23) nos aponta para a inclusão enquanto sensibilidade, sobretudo para que o outro se manifeste em nós, de sorte que na sua visão, a inclusão “pressupõe mudanças de velhas práticas. Na sociedade inclusiva ninguém é bonzinho. Cada cidadão é consciente da sua responsabilidade, na construção de um mundo que dê oportunidade para todos”. Essa manifestação de que trata Werneck (2003) consiste na compreensão de que mais do que bondade, incluir deve ser um dever, um compromisso e uma responsabilidade de todos.

Ao remeter nosso olhar para o contexto brasileiro, vemos avanços nacionais no sentido de ressaltar nossa **Constituição Federal** (BRASIL, 1988), ao afirmar a educação como direito de todos e dever do Estado, da sociedade e das famílias. Em seguida a **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** de nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que uma vez sendo alterada pela **Lei nº 13.632**, de 6 de março de 2018, passa a dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida de modo a trazer nova redação para o artigo 37, no qual: “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (BRASIL, 2018, s/p), bem como no que se refere à educação especial em seu artigo 58, no parágrafo 3º, o qual ressalta que “a oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e **estende-se ao longo da vida**” (BRASIL, 2018, s/p, grifo nosso). Em ambas as designações, a educação é ressaltada a partir do paradigma ao longo da vida, garantindo, portanto, que será ofertada a educação escolar aos sujeitos independentemente da faixa-etária e da fase da vida em que este se encontrar, incluso, portanto, as pessoas com deficiência nas fases jovem, adulta e idosa.

Dentre os muitos outros documentos oriundos desse período, destacamos o Parecer 11/2000, o qual institui as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**, avançando na compreensão da EJA enquanto uma modalidade específica que traz,

consigo, um modo específico de pensar seu currículo, seu planejamento, sua avaliação e suas práticas pedagógicas (BRASIL, 2000). Destacamos, nesse documento, as funções da EJA, a saber: *reparadora*, *equalizadora* e *qualificadora*. Quando analisadas de maneira bastante específica, é possível observar que tais funções contemplam também os sujeitos com deficiência.

Desse modo, essa modalidade constitui-se enquanto *reparadora*, ao conferir a oportunidade de restituir um direito que lhes foi negado (o direito à educação); *equalizadora*, à medida que busca promover a igualdade de oportunidades entre os indivíduos; e, por fim, *qualificadora*, porque busca formar o sujeito, levando em consideração seu processo constante e permanente de formação. Essa última, contudo, é a razão de ser dessa modalidade, haja vista que a formação dos sujeitos e a sua aprendizagem ao longo da vida são o maior objetivo da Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000).

No tocante às funções da EJA e sua relação com as pessoas com deficiência, observamos que a *função reparadora* reconhece o lugar de privação de direitos no qual essas pessoas foram colocadas historicamente, de modo que percebemos que o jovem e adulto com deficiência, que procura a modalidade da EJA para dar continuidade a seus estudos, evidencia em sua trajetória de vida um direito que lhe foi negado, a saber o direito à escolarização na idade prevista, mas, não apenas esse, como também o direito de usufruir da escola e das relações sociais por ela possibilitadas.

Ao refletir sobre a inserção dos estudantes com deficiência na educação básica e sobretudo, na EJA, vemos que “esse grupo se caracteriza, especialmente, por pessoas cujo histórico escolar tem um registro de tempo de permanência significativo em Instituição de Educação Especial ou Classe Especial e, ainda, de fracasso na turma regular” (HAAS, 2015, p. 349).

A esse respeito vemos, ainda, que Haas (2015, p. 350) ao pensar a função de reparação da EJA apresentada nesse documento enquanto uma “dívida social”, é possível perceber que “isso significa pensar pedagogicamente acerca de trajetórias humanas e escolares específicas, articulando os saberes sociais dos sujeitos aos escolares e rompendo com as práticas infantilizadas”.

Sobre a *função equalizadora* vemos aqui um dos paradigmas basilares da educação inclusiva, a equidade, a qual compreendemos como aquela que proporciona aos indivíduos com necessidades distintas, diferentes formas de estímulos e/ou suportes (nesse caso, podendo ser técnico ou pedagógico) a fim de garantir a igualdade de oportunidades entre todos, logo, “a equidade é entendida como possibilidade de as diferenças serem manifestadas e respeitadas

sem discriminação” (CAMPBELL, 2009, p. 183). Nesse paradigma, fica evidenciado que não é a matrícula que garante a inclusão, tampouco a inserção dos estudantes na sala enquanto espaço físico, mas, sim, o envolvimento dos sujeitos (professor e educandos) e o compromisso com o processo educativo de modo a investir esforços para que a aprendizagem se efetive, respeitando aqui o tempo, o ritmo e o modo com o qual cada pessoa aprende.

Por sua vez, a *função qualificadora* se faz à medida que se investe para que os educandos jovens e adultos com deficiência possam não apenas ter acesso à escola (como ocorria na fase da integração), como também possa ter garantido o seu desenvolvimento neste espaço educativo, a qualificação relacionada a estas pessoas se encontra intrinsecamente relacionada ao processo de conquista de suas autonomias na busca por uma melhor qualidade de vida. A qualificação, nessa perspectiva, também se faz na conquista do acesso ao mercado de trabalho e na independência financeira e pessoal tão almejada por esses indivíduos.

Outro documento que merece igual destaque é a Lei nº 13146/2015, também conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência. Nessa, é ressaltado em seu artigo 27 que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015, s/p).

Nessa perspectiva, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) ressalta o direito dessas pessoas a um sistema educacional inclusivo, bem como ao desenvolvimento das potencialidades em relação aos educandos com deficiência, destacando em seu artigo 28 que: “incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar” o processo inclusivos destas pessoas, de modo que, em seu inciso X ressalta a “adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2015, s/p).

Desse modo, a LBI prevê que o caminho para a efetivação das práticas pedagógicas inclusivas perpassa sobretudo pelos investimentos na formação docente, de sorte que destacamos ainda a premissa na qual o “aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta

de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena” (BRASIL, 2015, s/p).

Ao relacionar as discussões desses documentos com as realidades vivenciadas na prática por pesquisadores como Rodriguez, Dutra e Storto (2017), Haas (2015), Brito (2017b) e entre outros, observamos que, legal e academicamente, muitos já foram os avanços alcançados, todavia, nas práticas das escolas, persiste ainda uma educação, na maioria das vezes, excludente e segregacionista, a qual situa as pessoas com deficiência em lugares de invisibilidade, tal como acontecia nos paradigmas da segregação ou da integração educacional.

Devemos, no entanto, reconhecer que a ampliação do debate, e o progressivo espaço que se tem aberto nas pesquisas e nos ambientes sociais para esses sujeitos, evidenciam que estamos caminhando e modificando a realidade escolar, e que se têm conquistado pequenos e significativos avanços em direção à educação inclusiva.

Como exemplo, podem ser citados os processos de relocação de jovens e adultos com deficiência vivenciados no Município de Bayeux – PB, introduzindo-os na Educação de Jovens e Adultos, uma vez que esses, em virtude de uma sucessão de anos repetidos em uma mesma etapa, encontravam-se cursando as séries iniciais junto às crianças, refletindo grandes distorções na relação idade-série.

Observamos, assim, mudanças qualitativas em seus processos inclusivos, quando estudando com outros jovens e/ou adultos, uma vez que se encontram agora em melhor condição de paridade. Evidenciam esses avanços a potencialização de suas frequências nas salas regulares, sendo mais assíduos (de acordo com o relato de suas educadoras, demonstrados por meio de relatos obtidos no decorrer da formação), bem como as conquistas em seus processos formativos, a exemplo dos avanços em seus processos de ensino-aprendizagem, sendo possível destacar, que entre outras competências, há a ampliação de suas autonomias.

Tais avanços representam a outra face de uma realidade a qual evidencia que a inclusão é um projeto possível, porém, ainda não alcançado, quando ampliado nosso olhar de modo a abranger todo o cenário educacional brasileiro, à medida que:

Na análise do contexto histórico brasileiro acerca da formalização e do desenvolvimento de políticas públicas para a Educação Especial e para a EJA, nitidamente se observam trajetórias que convergem no que diz respeito à tradição de descaso dirigido a essas duas áreas. Isso representou, para os sujeitos da Educação Especial, a legitimação de espaços externos à

Educação, em geral, de cunho assistencialista e medicalizante, em detrimento do acesso aos saberes pedagógicos (HAAS, 2015, p. 348).

O trecho descrito por Haas (2015) evidencia que, quando nos referimos aos percursos históricos da EJA e da Educação Especial, fica evidente o descaso dirigido a ambas as modalidades, todavia, tal situação se agrava uma vez que legitima lugares segregados às pessoas com deficiência, de modo que os distanciam do que o autor chama de saberes pedagógicos, ou seja, dos saberes sistematizados cujo foco é atribuído ao espaço escolar.

Desse modo, concluímos essa discussão, apresentando o tópico a seguir, no qual problematizamos o cenário atual sobre o qual nossa pesquisa segue acompanhando, cujas mudanças constantes evidenciam que enquanto a educação permanecer atrelada a uma política descompromissada e inconsistente, enviesada por ideais excludentes, uma certa instabilidade tornar-se-á, de certa forma, notória.

3.2 DO CENÁRIO NACIONAL ATUAL, A EJA E A INCLUSÃO: DOIS TERRENOS E UMA MESMA AMEAÇA

Reconhecendo que, em se tratando da EJA, “o poder público dispensa a esse segmento um tratamento marginal, relegando-o, assim, como a modalidade à qual ele pertence, a uma posição inferiorizada na hierarquia educacional” (FERREIRA, 2008, p. 135), não poderíamos deixar de mencionar em nosso estudo a atualidade de discutirmos a EJA no cenário nacional, considerando que uma das primeiras medidas vivenciadas, no ano de 2019, fora o fim da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), o que afetou não somente as políticas de inclusão educacional, uma vez que esta passa a integrar uma pasta mais segregada no âmbito do Ministério da Educação, como também afeta com ainda mais intensidade a modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

Cabe ressaltar que essa Secretaria foi criada em 2004, no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva (Partido dos Trabalhadores), entretanto, somente em 2009 durante o 2º mandato do presidente Lula, com o acréscimo das políticas voltadas à inclusão, vem a tornar-se SECADI, e que a mesma apresentava como objetivo “fortalecer a atenção especial aos grupos que historicamente são excluídos da escolarização” (SALDAÑA, 2019, s/p). Desse modo, as políticas dessa pasta deveriam considerar a diversidade em suas múltiplas formas: geracional, de raça, cor, etnia, gênero, orientação sexual, deficiências e entre outras.

De acordo com Saldaña (2019, s/p), a iniciativa de extinguir tal Secretaria “foi uma manobra para eliminar as temáticas de direitos humanos, de educação étnico-raciais e a própria palavra diversidade”, agendas estas as quais têm sido fortemente combatidas pelo governo de extrema direita e que se fortalece com a ascensão e adesão das massas à ideologia do governo do então presidente Jair Bolsonaro (eleito em 2018 pelo Partido Social Liberal e que, atualmente, encontra-se sem partido).

Mas, o fechamento dessa importante secretaria não se constitui um fato isolado em si. Arelado a esse cenário de desmontes, temos vivenciado nos contextos das escolas municipais e estaduais os fechamentos de turmas da EJA, sob a alegação da ausência de demandas, todavia, percebemos que nosso país ainda apresenta altos índices de analfabetismo e de jovens e adultos que não concluíram sequer sua escolarização inicial²⁸.

Ainda em se tratando de números que evidenciam esse cenário, vemos que, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) “o número de matrículas da educação de jovens e adultos (EJA) diminuiu 7,7% no último ano, chegando a 3,2 milhões em 2019” (BRASIL, 2020a, p. 8). Já o “número de matrículas da educação especial chegou a 1,3 milhão em 2019, um aumento de 34,4% em relação a 2015”, sendo esses referentes às “matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação em classes comuns (incluídos) ou em classes especiais exclusivas” (BRASIL, 2020a, p. 9). Logo, é possível percebermos o aumento de matrículas no segundo grupo, referente às pessoas com deficiência, torna-se também evidente na modalidade da EJA, conforme evidenciado na Tabela 3 a seguir:

Tabela 3 – Matrículas da Educação Especial por Etapa de Ensino (2015-2019)

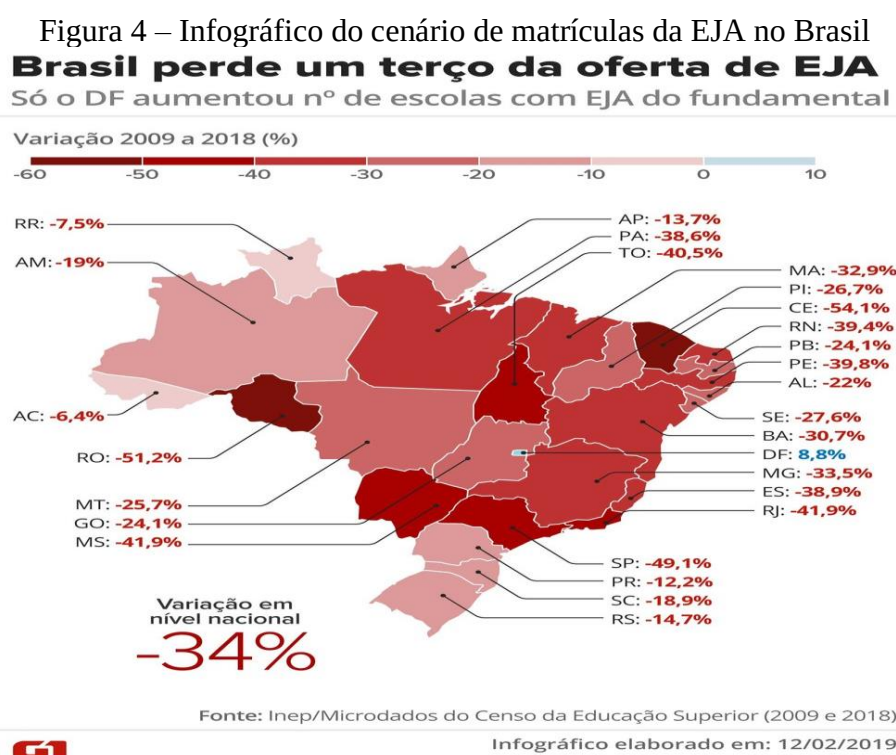
ANO	ETAPA DE ENSINO					
	Total	Educ. inf.	Ens. fund.	Ens. méd.	Prof. con./sub.	EJA
2015	930.683	64.048	682.667	65.757	3.306	114.905
2016	971.372	69.784	709.805	75.059	2.899	113.825
2017	1.066.446	79.749	768.360	94.274	3.548	120.515
2018	1.181.276	91.394	837.993	116.287	5.313	130.289
2019	1.250.967	107.955	885.761	126.029	4.784	126.438

Fonte: Brasil (2020a, p. 21).

²⁸ Segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, de 2019, 11 milhões (6,6%) 15 anos ou mais (jovens, adultos e idosos) se encontravam ainda em estado de analfabetismo, dos quais, 56,2% ou 6,2 milhões encontram-se na região Nordeste. E, acima de 25 anos, “entre os que não completaram a educação básica, 6,4% eram sem instrução, 32,2% tinham o ensino fundamental incompleto, 8,0% tinham o ensino fundamental completo e 4,5%, o ensino médio incompleto” (BRASIL, 2020b, p. 3).

Nessa tabela, podemos observar que, entre os anos de 2015 a 2019, houve um aumento de 11.533 matrículas especificamente na EJA, o que representa 9,12% das matrículas na modalidade. Sendo evidenciado também um crescente aumento de matrículas desse público nos demais níveis de ensino, bem como no ensino profissionalizante.

Observando, em contrapartida, que quando enfocamos nosso olhar no tocante às matrículas da EJA, em relação ao quantitativo total de estudantes, vemos que em um contexto mais local, conforme evidenciado no infográfico a seguir, no estado paraibano houve uma queda de 24,1% de matrículas nessa modalidade.



Fonte: Moreno (2019, s/p).

Nesse infográfico, fica ainda explicitado que tal realidade encontra-se presente em todos os estados brasileiros, com exceção do Distrito Federal, que apresenta em contrapartida, um aumento de 8,8%.

Assim, o fim da SECADI representa não só para os pesquisadores da área, como também para os movimentos sociais alinhados ao objeto dessa secretaria, um significativo retrocesso das conquistas até então obtidas, uma vez que a questão da diversidade e do analfabetismo perde espaço e passa a tornar-se pouco priorizada no governo de Jair Messias Bolsonaro.

Cabe ressaltar que foi criada no lugar da SECADI, a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, a qual na redação inicial do Decreto nº 9.665, de 2 de janeiro de 2019, possuía as subpastas: 1. Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência; 2. Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos; e, 3. Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras (BRASIL, 2019a); sendo alterada pelo Decreto nº 10.195, de 30 de dezembro de 2019, passando a organizar-se na seguinte estrutura: 1. Diretoria de Educação Especial; 2. Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos; e 3. Diretoria de Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras (BRASIL, 2019b).

Desse modo, no tocante à estrutura organizacional do Ministério da Educação, o que modifica entre estes decretos dá-se na nomenclatura da subpasta 1, que inicialmente se definia de modo mais completo – Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência – trazendo mais elementos que na redação do segundo decreto ao restringir-se apenas à Educação Especial.

Outra medida que merece destaque nesse cenário foi a Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, a qual dentre o público-alvo apresenta os estudantes da educação de jovens e adultos; os jovens e adultos sem matrícula no ensino formal; e os estudantes das modalidades especializadas de educação (BRASIL, 2019c).

Como vemos, a PNA define a alfabetização enquanto “ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, a fim de que o alfabetizando se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão” (BRASIL, 2019c, s/p). Tal compreensão é ressaltada por Mortatti (2019) como sendo um conceito rudimentar de alfabetização, bem como uma falsa premissa, a qual prejudica os estudantes oriundos das escolas públicas, acentuando, assim, as desigualdades sociais, bem como “ocultando-se resultados de pesquisas científicas que advertem para o fato de que a ‘consciência fonêmica’ não tem como consequência direta a capacidade de leitura e escrita de ‘textos com autonomia e compreensão’” (MORTATTI, 2019, p. 28).

De acordo com a PNA, são considerados enquanto componentes essenciais para o processo de alfabetização: “a) consciência fonêmica; b) instrução fônica sistemática; c) fluência em leitura oral; d) desenvolvimento de vocabulário; e) compreensão de textos; e f) produção de escrita” (BRASIL, 2019c, s/p). Todavia, ao trazer esses componentes para o contexto da EJA, observamos a ausência de princípios freirianos, tais como a criticidade, o

diálogo e a conscientização, o que destoa da especificidade dessa modalidade. Nessa direção, Maciel e Resende (2019) afirmam que:

A PNA, quando desconsidera Paulo Freire e os paradigmas social, cultural e pedagógico, impede que o professor alfabetizador de jovens, adultos e idosos atue de forma dialógica e crítica, tornando-se um mero transmissor, aquele que deposita conhecimentos na cabeça do educando, o que Paulo Freire chamou de Educação bancária (MACIEL; RESENDE, 2019, p. 132).

Logo, em análise mais aprofundada sobre essa política, vemos que Mortatti (2019, p. 29) a classifica como sendo “uma ‘guinada’ ideológica-metodológica para trás e pela direita”, à medida que a mesma se baseia em evidências científicas (expressão utilizada para justificar a ausência de estudos científicos) e que afirma ser o método fônico o único eficiente para garantir o processo de alfabetização. Desse modo, a autora também tece críticas sobre o modo como essa política foi criada, de forma impositiva por meio de decreto e sem a participação de pesquisadores, de professores alfabetizadores, bem como da sociedade civil (MORTATTI, 2019).

Em se tratando da PNA e sua relação com a EJA, vemos que essa política chega a igualar o processo de alfabetização das crianças ao dos adultos, de modo que “deixam de contemplar diferenças específicas do público adulto” (MACIEL; RESENDE, 2019, p. 131).

Já em se tratando do Caderno da Política Nacional de Alfabetização (PNA), o qual apresenta uma página dedicada à alfabetização na EJA, em que embora seja assemelhada ao processo de alfabetização das crianças, vemos que possui como elementos que os distinguem “como o conhecimento de mundo que trazem consigo, as suas tentativas anteriores de alfabetização e os seus conhecimentos prévios sobre o sistema de escrita” (BRASIL, 2019c, p. 35). Destacando a função social da leitura e da escrita à medida que apresenta a aquisição destas como responsável por abrir novas oportunidades para este público.

Para Maciel e Resende (2019):

É lamentável verificar o descaso com o direito à educação, o que atinge a todos os cidadãos brasileiros e, especialmente, 29% da população com idade entre 15 a 64 anos, analfabetos funcionais que continuarão sem perspectivas, diante da ausência de uma política educacional que atenda o direito de saber ler e escrever (MACIEL; RESENDE, 2019, p. 133).

Ainda analisando o Caderno da PNA, vemos que uma outra página é dedicada à alfabetização no contexto das modalidades especializadas de educação, a qual abarca o público-alvo da educação especial, quilombolas e indígenas, fazendo menção ao processo de

alfabetização da criança, todavia sem mencionar o jovem e adulto com alguma deficiência e/ou quilombola e/ou indígena.

Destacamos, ainda, em consonância com a Política Nacional de Alfabetização (PNA), a Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021, a qual Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à PNA e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos à Distância.

Em uma análise mais específica desse documento normativo, observamos que em seu artigo 8º o atendimento aos jovens e adultos com deficiência poderá ser ofertado de acordo com as suas especificidades “a partir da acessibilidade curricular promovida com utilização de metodologias e técnicas específicas, oferta de tecnologias assistivas conforme as necessidades dos estudantes, apoiados por profissionais qualificados” (BRASIL, 2021, p. 3), possibilitando, ainda, a ocorrência do Atendimento Educacional Especializado no mesmo turno, bem como elucidando sobre os casos nos quais será facultada às famílias a possibilidade da terminalidade específica, conforme comprovação necessária.

Também ressaltamos que no interstício de nossa pesquisa (2018 a 2021), algumas outras leis as quais favoreciam a pessoa com deficiência encontram-se ameaçadas de sofrerem sérias modificações, em específico a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), cuja orientação seria de priorizar a inclusão das pessoas com deficiência nas redes regulares de ensino. Em contrapartida, estuda-se agora a possibilidade flexibilizar a matrícula para as instituições especializadas, o que pode vir a representar um retrocesso, uma vez que o texto abre espaço para o paradigma da segregação institucional.

Bilches (2019) apresenta os dois movimentos relacionados a essa reforma política, o primeiro grupo defendendo uma educação diferenciada às pessoas com deficiência, enquanto o segundo grupo aponta para essa reforma, como um retorno à segregação, uma vez que o receio seria o de que “os alunos com deficiência acabem afastados da convivência com os demais estudantes” (BILCHES, 2019, s/p).

Ressaltamos que essa política foi materializada por meio do Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, a qual institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (BRASIL, 2020c), o que ocasionou uma série de repercussões e lutas dos movimentos sociais defensores da Educação Inclusiva, resultando na suspensão deste, por meio do ministro do Supremo Tribunal Federal, Dias Toffoli, no dia 01 de dezembro de 2020.

Em análise a essa política, vemos que Rocha, Mendes e Lacerda (2021) afirmam que:

A PNEE-2020 parece ter sido elaborada para garantir o direito à escolaridade ao longo da vida; todavia, essa escolaridade foi ampliada no sentido de poder ser realizada em espaço exclusivo, retrocedendo a perspectiva internacional de atendimento escolar ao PAEE na escola de todos (princípio da educação inclusiva que foi desprestigiado). Da forma como está redigida, favorece o não atendimento desse público na escola comum, o seu isolamento em escolas especiais e não garante que o Estado se responsabilize por esses estudantes, já que o espaço para a iniciativa privada/filantrópica, nesse campo, fica preservado, podendo até ser ampliado em função da disputa pelo financiamento público (ROCHA; MENDES; LACERDA, 2021, p. 14).

Dessa forma, refletimos, à luz dos autores, sobre a inconstitucionalidade desse decreto, bem como sobre o retrocesso que este pode vir a significar caso seja aprovado, uma vez que referenda espaços de segregação dos estudantes com deficiência em lugar do que preconiza o paradigma da Educação Inclusiva. Assim, os autores compreendem que se trata de uma pauta ainda não encerrada, já que o decreto segue tramitando em outras instâncias para ser aprovado ou não.

Outro possível retrocesso está relacionado a um Projeto de Lei de nº 6159/2019, o qual prevê a retirada das cotas das pessoas com deficiência nas grandes empresas²⁹, o que pode vir a representar a não inserção ou a inviabilização das pessoas com deficiência frente ao mercado de trabalho, vindo a prejudicar jovens e adultos com deficiência que se qualificam e que desejam desenvolver distintas profissões em nossa sociedade.

Para Brigatti (2019), esse Projeto de Lei 6159/2019 permite que as empresas substituam a contratação das pessoas com deficiência pelo pagamento de um valor correspondente a dois salários-mínimos mensais à União, como forma de compensação pela não contratação. Em nossas pesquisas, constatamos que esse projeto de lei ainda segue tramitando, aguardando a apreciação de uma Comissão Especial a fim de que seja votado mais à frente.

Afora todo esse cenário de instabilidades, destacamos ainda os Planos Nacional, Estadual e Municipal de Educação, uma vez que se encontram em período de vigência e cujas modalidades da EJA e da Educação Especial encontram-se mencionados. No tocante ao Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014a), destacamos as Metas 9, 10 e 16, as quais tratam respectivamente do combate ao analfabetismo entre jovens, adultos e idosos; a segunda

²⁹ Pela Lei de nº 8.213, de 24 de julho de 1991, ainda vigente, em seu artigo 93. “A empresa com 100 (cem) ou mais empregados está obrigada a preencher de 2% (dois por cento) a 5% (cinco por cento) dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência, habilitadas, na seguinte proporção: I - até 200 empregados - 2%; II - de 201 a 500 - 3%; III - de 501 a 1.000 - 4%; IV - de 1.001 em diante - 5%” (BRASIL, 1991).

em relação à integralização da EJA à educação profissional e a Meta 16 em relação à formação docente frente às necessidades atuais dos sistemas de ensino.

Embora a Meta 4 seja a que mais enfoque as questões relacionadas à pessoa com deficiência, não observamos nas estratégias traçadas nenhuma menção ao jovem e ao adulto com deficiência, o que já passa a acontecer nas Metas 9 e 10.

Assim, vemos que a Meta 9 apresenta o objetivo de ampliar o índice de alfabetização das pessoas “com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional” (BRASIL, 2014a, s/p).

Conforme analisamos na Meta 9, são colocadas enquanto objetivos a erradicação do analfabetismo absoluto ao fim da vigência do Plano Nacional de Educação. A esse respeito, lemos no Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020, que “a meta de erradicação do analfabetismo adulto até 2024 está 6,6 p.p. de ser alcançada” (BRASIL, 2020d, p. 8), ressaltamos também contrastar com esta meta o cenário atual de desmonte e fechamento de turmas da EJA.

Para alcançá-la, dentre as estratégias destacamos:

9.1) assegurar a oferta gratuita da educação de jovens e adultos a todos os que não tiveram acesso à educação básica na idade própria;

9.11) **implementar programas de capacitação tecnológica da população jovem e adulta**, direcionados para os segmentos com baixos níveis de escolarização formal e **para os (as) alunos (as) com deficiência**, articulando os sistemas de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, as universidades, as cooperativas e as associações, por meio de ações de extensão desenvolvidas em centros vocacionais tecnológicos, com tecnologias assistivas que favoreçam a efetiva inclusão social e produtiva dessa população (BRASIL, 2014a, s/p, grifos nossos).

Destacamos na estratégia 9.11 a articulação da capacitação tecnológica com os estudantes com deficiência, representando, assim, uma possível inclusão destes em outros espaços formativos, tais como as universidades, cooperativas, as associações e entre outros.

Sobre a Meta 10, vemos que esta visa “oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional” (BRASIL, 2014a, s/p), de modo que ressaltamos a ampliação das oportunidades às pessoas com deficiência, bem como a melhoria das estruturas físicas das escolas, conforme explicitado nas seguintes estratégias:

10.4) ampliar as oportunidades profissionais dos jovens e adultos com deficiência e baixo nível de escolaridade, por meio do acesso à educação de jovens e adultos articulada à educação profissional;

10.5) implantar programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos voltados à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas que atuam na educação de jovens e adultos integrada à educação profissional, garantindo acessibilidade à pessoa com deficiência (BRASIL, 2014a, s/p).

Observamos que o caminho apontado como estratégia para alcançar essa meta perpassa pela necessidade de ampliação de oportunidades, bem como uma maior aproximação de uma EJA que dialogue e produza uma forte parceria com a Educação Profissional, o que nos permite retomar a função qualificadora da EJA, conforme lemos no Parecer nº 11/2000 (BRASIL, 2000).

Por fim, vemos ainda nesse PNE a meta 16, a qual refere-se à formação docente ao objetivar a ampliação do nível de formação de metade dos professores da educação básica para a pós-graduação, assim como “garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2014a, s/p, grifo nosso).

Assim, fica evidente a preocupação com uma formação continuada que considere as demandas de cada sistema de ensino, sendo esta, a nosso ver, uma estratégia crucial a fim de alcançar a educação inclusiva conforme ressaltamos nesse trabalho. Todavia, mais uma vez, o texto disposto nesse PNE contrasta com o baixo investimento do Ministério da Educação em nossas universidades e programas de formação continuada, nos permitindo apontar à ausência de uma formação continuada voltada à construção de uma escola inclusiva neste município, aspecto este já suscitado em uma pesquisa em Bayeux por meio de Brito (2017b), o que nos leva ao contexto local de nossa pesquisa conforme analisamos no tópico a seguir.

No tocante ao Plano Estadual de Educação (PEE), destacamos as seguintes estratégias, referentes à inclusão da pessoa com deficiência, sobretudo em relação ao jovem e adulto com deficiência:

7.2. Promover, no prazo de vigência deste PEE, a ampliação do atendimento educacional especializado (AEE) à demanda manifesta pelas famílias de pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação, com idade inferior e superior à faixa etária de escolarização obrigatória (PARAÍBA, 2015, p. 55).

9.8. Implementar programas de capacitação tecnológica para a população de jovens e adultos com baixo nível de escolarização formal e para os alunos com deficiência, articulando a rede federal de educação profissional,

científica e tecnológicas, universidades, cooperativas, associações, fundação de apoio a deficientes, que favoreçam a efetiva inclusão social e produtiva dessa população (PARAÍBA, 2015, p. 63).

Observamos nas estratégias destacadas a menção direta ao grupo das pessoas com deficiência, sendo que a 7.2 refere-se à ampliação do AEE de modo a alcançar os estudantes com idade inferior e superior à idade prevista para determinado ano/série, o que, a nosso ver, reclama esse atendimento àqueles que se encontram em situação de distorção idade-série, contemplando, portanto, os educandos da EJA. Já a estratégia 9.8 refere-se à capacitação tecnológica ao jovens e adultos, incluindo aqui as pessoas com deficiência, estabelecendo para isso uma rede federal de educação profissional, científica e tecnológica.

Em relação ao Plano Municipal de Educação (PME) do município de Bayeux, vemos que embora muitas de suas metas repliquem o modelo alcançado no Plano Nacional, não há nenhuma articulação explícita em relação ao processo de inclusão do jovem e do adulto com deficiência, como tampouco da formação continuada voltada a esta temática (BAYEUX, 2015).

Mediante tantas ameaças e frente a possibilidades de tantos retrocessos, observamos em todas as metas apresentadas um horizonte possível de fortalecimento dessa modalidade, caso estas venham a ser consideradas pelo poder público, não perdendo de vista que enquanto serviço público a função da EJA “vincula-se à inclusão do conjunto de brasileiros(as) historicamente vulnerabilizados(as)” (CAPUCHO, 2012, p. 80), de modo que, para esta autora, faz-se necessário políticas de formação inicial e continuada que sejam construídas baseando-se nos princípios, bem como na perspectiva de uma educação inclusiva.

Logo, ressaltamos a formação docente como via de acesso e de fortalecimento frente a esse cenário, certos de que “buscar qualidade de vida implica um processo de convencimento das pessoas não escolarizadas de que faz sentido a luta pelo acesso ao conhecimento” (MACHADO, 2009, p. 34). De modo que para essa autora, essa é uma luta que perpassa pela valorização e formação dos profissionais e de todos que atuam e lutam por uma EJA de qualidade.

Por ser esse um capítulo no qual apresentamos um recorte da análise de conjuntura do cenário educacional de uma EJA inclusiva, propomos aqui uma discussão em aberto, em um exercício de permanecermos atentos aos projetos de lei e decretos propostos, acreditando nas conquistas populares dos movimentos de resistência frente a esses cenários de desmontes.

Assim, uma vez tendo apresentado os cenários educacionais nacional e local da EJA em relação à inclusão da pessoa com deficiência, assim como em relação à inclusão

educacional da pessoa com deficiência, observando os avanços e os retrocessos, o passado e os horizontes possíveis quando tratamos desses sujeitos, concluímos esse capítulo, ressaltando seu estado de inacabamento e desejando que novas pesquisas sejam realizadas no campo interseccional da EJA e da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, de modo que possamos caminhar na direção da inclusão destes sujeitos no lugar que lhes é por direito.

Dito isso, apresentamos o capítulo a seguir no intuito de cercear o processo educativo ao qual os jovens e adultos com deficiência são inseridos, de modo a compreender as práticas pedagógicas inclusivas, às relações destes com os saberes, e, por fim, quem são esses sujeitos nos processos educativos.

4 ENTRE A PRÁXIS PEDAGÓGICA E A PRÁTICA SOCIAL DO DISCURSO: O QUE CONSTITUI UMA PRÁXIS PEDAGÓGICA INCLUSIVA DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA?

Para Freire (1981 p. 35), “toda prática educativa envolve uma postura teórica por parte do educador”. Partindo desta afirmação e sentindo a necessidade de compreender de que modo as concepções influem sobre as práticas, trazemos no presente capítulo um diálogo sobre as práticas e a práxis pedagógica a partir das principais concepções que fundamentam a pedagogia, e, em específico, suas implicações no processo de ensino-aprendizagem. Em seguida, discutimos a relação dos discentes e docentes com o saber, para, por fim, discutir sobre quem são os sujeitos jovens e adultos com deficiência nesse processo educativo, certos de que “é importante aqui argumentar a favor do reconhecimento do papel dos sujeitos nos processos de comunicação e das particularidades de cada um destes sujeitos para a formulação e o desenvolvimento de práticas educativas inclusivas” (NOVAIS, 2010, p. 198).

4.1 PARA INÍCIO DE CONVERSA: QUAL PEDAGOGIA TRAZEMOS PARA NOSSAS SALAS DE AULA?

Sabemos, como destaca Franco (2015, p. 68), que “a educação é uma prática social humana; é um processo histórico inconcluso, que emerge da dialética entre homem, mundo, história e circunstâncias”. É nesse processo histórico inconcluso que percebemos o esforço humano em compreender como se dá o processo educativo, modificando muitas vezes suas formas de se relacionar com o conhecimento.

Assim, quando analisamos as abordagens do ensino vivenciadas no decorrer dos séculos, observamos que há várias formas de classificá-las, de modo a variar de acordo com os enfoques adotados.

Para a construção do presente capítulo, em específico nessa seção, trazemos ao diálogo as classificações de Mizukami (1986), reconhecendo as contribuições de seus estudos, e de modo especial, na obra intitulada *Ensino: as abordagens do processo*, que se constitui como um clássico quando pensamos as classificações dos processos de ensino-aprendizagem. Acrescentamos a esse diálogo, os estudos de Santos (2005), o qual retoma os achados de Mizukami (1986), de modo que para tais autores as teorias do conhecimento são construídas a partir de variadas combinações no tocante às características do primado do sujeito, do primado do objeto, assim como da interação traçada entre estes.

Tradicional, Comportamentalista, Humanista, Cognitivista e Sociocultural são as formas com as quais Mizukami (1986) classifica os processos de ensino-aprendizagem. Contudo, cabe ressaltar que nos ancoramos em Santos (2005, p. 20) para compreender o processo educativo “como um objeto em permanente construção e com diferentes causas e efeitos de acordo com a dimensão enfocada”.

A esse respeito, Mizukami (1986) caracteriza o fenômeno educativo como sendo um fenômeno humano, multidimensional e histórico, no qual se fazem presentes as dimensões humana, técnica, cognitiva, sócio-política, emocional e cultural, de forma a serem percebidas a partir de suas relações e múltiplas implicações.

A autora destaca ainda que há várias formas de nos aproximarmos do fenômeno educativo, sendo estas aproximações “consideradas como mediações historicamente possíveis, que permitem explicá-lo, se não em sua totalidade, pelo menos em alguns de seus aspectos; por isto, devem ser elas analisadas, contextualizadas e discutidas criticamente” (MIZUKAMI, 1986, p. 1). Nesse sentido, e uma vez adotando a classificação dessa autora, começamos por compreender as especificidades de cada uma dessas abordagens.

Por *abordagem tradicional*, compreendemos a “prática educativa caracterizada pela transmissão dos conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo dos tempos” (SANTOS, 2005, p. 21). Nessa abordagem, o professor ocupa o lugar de centralidade, sendo o educando um mero receptor passivo do saber acumulado e transmitido pelo professor.

Nessa compreensão, Freire (2016) intitula essa abordagem de educação bancária, à medida que o educando se constitui em um simples depositário dos conhecimentos, não sendo considerado no que já sabe e no que gosta ou deseja aprender.

Nessa ótica, cabe ao professor o papel de narrador dos conteúdos sistematizados, conforme ressalta Freire (2016):

Quanto mais analisamos as relações educador-educandos, na escola, em qualquer de seus níveis, (ou fora dela), parece que mais nos podemos convencer de que estas relações apresentam um caráter especial e marcante – o de serem relações fundamentalmente narradoras, dissertadoras. Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica num sujeito – o narrador – e em objetos paciente, ouvintes – os educandos (FREIRE, 2016, p. 103).

Em análise ao exposto por Freire (2016), vemos que nessa abordagem a educação se faz alheia da realidade concreta de seus sujeitos, ao passo que ao professor cabe o papel de narrador de um conhecimento já estabelecido. Essa classificação é também marcada pela

cultura do individualismo, responsabilizando o estudante como o único responsável por seus sucessos e fracassos, uma vez que nessa compreensão da educação metaforicamente comparada a uma visão bancária, o que verificamos se constituir em um processo de transferência de saberes daqueles que são considerados sábios para aqueles cuja posição ocupada nesse processo é de não possuírem nenhum saber.

De um modo geral, vemos também que, nessa abordagem, os conteúdos não fazem necessariamente uma relação com o cotidiano do educando, tampouco com suas realidades sociais, o que nos leva a concordar com o que Franco (2015, p. 612-613) constata ao afirmar: “o ensino sem sentido, imposto de fora para dentro e de cima para baixo não cria condições de aprendizagem”.

De acordo com Mizukami (1986, p. 8), o professor assume papel central nessa abordagem, de modo que “esse tipo de ensino volta-se para o que é externo ao aluno: o programa, as disciplinas, o professor. O aluno apenas executa prescrições que lhes são fixadas por autoridades exteriores”.

Santos (2005) sintetiza que nessa abordagem especificamente, a escola surge como lugar ideal para a realização do fazer educativo, sendo esta organizada em suas funções e com normas disciplinares rígidas, tendo como principal objetivo preparar os indivíduos para a sociedade, de modo a torná-los sujeitos subordinados e obedientes às normas sociais estabelecidas.

Ao educando, sendo este sujeito passivo do processo, cabe-lhe o papel de assimilar os conteúdos transmitidos pelo professor. Por sua vez, o professor assume o papel preponderante de autoridade e de transmissor de conteúdos. Predominam, pois, as aulas expositivas, com exercícios de memorização, fixação, leituras-cópia, baseados nos conteúdos de uma cultura universalmente acumulada.

Uma crítica a essa abordagem seria a ausência de reflexividade dos educandos nesse processo, não sendo a aprendizagem desses conteúdos a representação de algo significativo para suas vidas no tocante à problematização e transformação de suas realidades.

Relacionando essa abordagem às realidades educativas da EJA, vemos que ainda é possível perceber resquícios ou evidências de que na prática nossas escolas ainda se apresentam, sob muitos aspectos, dentro dessa corrente. Professores ocupando a centralidade do processo formativo, educandos que pouco refletem sobre suas realidades, livros e conteúdos escolares díspares de seus contextos sociais, atividades de repetição e memorização são evidências percebidas em boa parte dos contextos educacionais dessa modalidade de ensino, os quais tivemos a oportunidade de conhecer ao longo de nossa prática profissional.

Todavia, essa questão parece agravar-se ainda mais quando acrescentamos à sala de aula a presença do jovem e/ou adulto com deficiência, uma vez que este é constantemente isolado ou excluído deste espaço formativo, sendo muitas vezes tratados de forma infantilizada e tendo seus saberes subestimados ou desconsiderados em sala (HAAS, 2015). Por exemplo, em nossas vivências pedagógicas, ao longo dos últimos anos, nos deparamos algumas vezes com estudantes com deficiência na EJA realizando atividades diferentes de seus pares. Sendo possível perceber, por exemplo, que enquanto os colegas estudavam os planetas do sistema solar, estes realizavam atividades de pinturas e pontilhados da turma da Mônica, que em nada se relacionava ao conteúdo explicitado.

A segunda abordagem de ensino apresentada por Mizukami (1986) é a *abordagem comportamentalista*, caracterizada pela autora por sua ênfase no empirismo, de modo que os processos de ensino-aprendizagem são construídos de maneira a moldar os comportamentos humanos e reforçá-los positivamente quando estes correspondem ao que lhes era esperado.

Santos (2005, p. 22), ao analisar tal abordagem, acrescenta que esta “se caracteriza pela ênfase no objeto, no conhecimento, utilizando, porém, de uma ‘engenharia’ comportamental e social sofisticada para moldar os comportamentos sociais”.

Nessa perspectiva, “o homem é uma consequência das influências ou forças existentes no meio ambiente” (MIZUKAMI, 1986, p. 20), dito de outra forma “o homem é considerado como produto do meio; conseqüentemente, pode-se manipulá-lo e controlá-lo por meio da transmissão dos conhecimentos decididos pela sociedade ou por seus dirigentes” (SANTOS, 2005, p. 22).

De um modo geral, Santos (2005) destaca como elementos relevantes dessa abordagem: o modelo empresarial aplicado à escola, a divisão estabelecida entre quem planeja e quem executa o ensino, utilização das tecnologias da informação, a exemplo da ênfase na educação à distância, o professor seria aquele que seleciona, organiza e aplica um conjunto de meios que garantam a eficiência do ensino, sendo considerado eficiente o estudante que lida “cientificamente” com os problemas da realidade.

Por fim, no tocante ao processo de ensino-aprendizagem, vemos que de acordo com Mizukami (1986), são evidências dessa abordagem a aplicação de avaliações, sendo as notas atribuídas possíveis reforçadores para esse processo, podendo ser acrescentado a esta ainda enquanto elementos reforçadores: os elogios, os prêmios e os prestígios conferidos ao estudante mediante seu comportamento e/ou desempenho, o que nos permite refletir também sobre a estrutura de organização das seriações e divisões dos tempos escolares, como

delimitações que estruturam em um processo de sequenciação, no qual o estudante é avaliado de modo a progredir ou não para a continuidade destes.

Podemos também associar aqui essa abordagem às principais metodologias de ensino aplicadas às pessoas com deficiência, as quais estabelecem uma contínua relação de ação-consequência, causa-efeito e de condicionante-reforçador transformando o comportamento desejado a partir de um reforçamento positivo³⁰, a exemplo da Análise de Comportamento Aplicada (ABA), considerada enquanto principal ciência aplicada a respeito de comportamento junto às crianças, jovens e adultos do Transtorno do Espectro Autista. Segundo Camargo e Rispoli (2013), essa é descrita enquanto uma ciência do comportamento ancorada nos estudos de Skinner e que deriva de quatro pressupostos filosóficos: o determinismo, o empiricismo, a parcimônia e o método científico.

Cabe salientar as contribuições dessa ciência no tocante a ampliação de repertório social e de mudanças comportamentais significativas para os indivíduos do Transtorno do Espectro Autista. Contudo, mais uma vez a crítica reside na ausência da reflexividade dos sujeitos, os quais são normalizados a fim de se adequar ao modelo/padrão que a sociedade deles espera. Nesse aspecto, Mantoan (2010) assinala que através dos processos de normalização as instituições educacionais exercem seu poder buscando eleger uma identidade como sendo “normal” ou “padrão” e a partir dela segue regulando suas práticas educativas em relação aos estudantes em geral, de modo a desconsiderar suas singularidades.

A normalização atua também sobre o processo de construção identitária desses sujeitos, sendo descrita por Silva (2000) como:

[...] um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. [...] A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade (SILVA, 2000, p. 83).

No campo educativo, tal processo é evidenciado à medida que estabelecemos um modelo de “estudante ideal”, cabendo ao estudante com deficiência adequar-se a este modelo e não considerando a heterogeneidade dos sujeitos que compõem este espaço formativo.

Relacionando ao contexto da EJA, observamos que “pensar sujeitos da EJA é trabalhar para, com e na diversidade” (BRASIL, 2009b, p. 28), sendo esta diversidade por gênero, raça, etnia, geracional ou em relação às pessoas com deficiência e outros.

³⁰ Mais conhecido por sua sigla em inglês – ABA, a qual significa Applied Behavior Analysis.

Em se tratando da *abordagem humanista*, vemos que a centralidade do processo é o sujeito a ser formado – o educando. Ao professor cabe o papel de facilitador da aprendizagem, ou seja, criar as condições para que os educandos aprendam. Nessa abordagem, as experiências dos estudantes são enriquecidas e valorizadas, se constituindo enquanto conteúdo a ser estudado, sendo as atividades pedagógicas construídas a partir da interação com o meio (MIZUKAMI, 1986). Ao passo que Santos (2005, p. 24) acrescenta que “os conteúdos de ensino são vistos como externos e assumem papel secundário, privilegiando-se o relacionamento das pessoas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem”.

Dentre os aspectos importantes dessa abordagem, vemos a escola visando ao desenvolvimento e à autonomia dos educandos, sendo para todos e compreendida de forma democrática. O professor deixa de ocupar o lugar de autoridade superior e passa a ser facilitador e aprendiz no processo. O educando passa a ser um sujeito ativo, participativo e criativo, sendo uma das premissas o “*aprender a aprender*”. Os objetivos educacionais obedecem em sua maior parte o desenvolvimento psicológico do estudante.

Dentre os princípios básicos dessa abordagem, destacamos, de acordo com Mizukami (1986), o reconhecimento da potencialidade do educando para aprender, o que o torna aberto a novas experiências, sendo a avaliação nessa abordagem realizada por meio da autoavaliação, cujas funções são: a criatividade, a autoconfiança e a independência, o que nos remete como evidências dessa abordagem, nos dias atuais, à utilização das autoavaliações no processo de ensino-aprendizagem como forma de valorizar os aspectos relacionais apresentados pelos educandos referentes ao seu envolvimento e aprendizado no decorrer desse processo educativo.

Remetendo essa discussão ao contexto educacional dos educandos com deficiência, observamos a presença dos relatórios descritivos dos estudantes, nos quais é possível analisar o desenvolvimento desses estudantes em seus processos de socialização, bem como das habilidades sociais. Também relacionamos essa abordagem com uma pedagogia inclusiva, à medida que considera os interesses dos educandos como um modo de mediar seus processos formativos de forma a ser significativos para eles, considerando também a potencialidade de todos a aprender, conforme evidenciado por Mizukami (1986) ao trazer os princípios dessa abordagem.

Sobre a *abordagem cognitivista*, vemos que utiliza o termo “cognitivista” a fim de se referir à investigação dos psicólogos, os quais focalizam em seus estudos os “‘processos centrais’ do indivíduo, dificilmente observáveis, tais como: organização do conhecimento,

processamento de informações, estilos de pensamento, estilos de comportamento, comportamentos relativos à tomada de decisões, etc.” (MIZUKAMI, 1986, p. 59).

Nesse sentido, de acordo com Santos (2005), a aprendizagem ocorre em decorrência da assimilação do conhecimento pelo sujeito e também a partir das mudanças nas estruturas mentais já existentes, sendo ressaltado, portanto, o caráter interacionista estabelecido entre o sujeito e o objeto. Por ser Piaget o principal teórico dessa abordagem, vemos que “na teoria piagetiana pode-se constatar o estabelecimento de relações entre a cooperação e a formação/desenvolvimento intelectual” (MIZUKAMI, 1986, p. 73), implicando, pois, na “interdependência do homem em relação ao meio em que vive, a sociedade, sua cultura, seus valores e seus objetos” (SANTOS, 2005, p. 25).

Para além das características já apresentadas, vemos que de acordo com Mizukami (1986) e Santos (2005), merecem também ser destacados o papel da escola – ao proporcionar ao educando as condições para que ele possa aprender por si próprio, devendo promover um ambiente desafiador de modo a favorecer a motivação intrínseca do estudante.

Com relação ao educando cabe o papel ativo de observar, analisar, comparar, inferir, argumentar e entre outras coisas. Quanto ao professor, cabe o papel de desafiador de seus educandos, dentro de suas potencialidades, estabelecendo condições de reciprocidade e cooperação entre os sujeitos da formação. Sobre o processo de ensino e aprendizagem, o autor destaca ainda que o ensino é baseado na resolução de problemas, com ênfase nos trabalhos em equipe e nos jogos, facilitando, sobretudo, o “aprender a pensar”.

A *abordagem sociocultural* é a última classificação apresentada por Mizukami (1986), a qual contextualiza seu surgimento a partir dos trabalhos de Paulo Freire e nos movimentos de cultura/educação popular, de modo a ressaltar que: “segundo esta abordagem, não existem senão homens concretos, situados no tempo e no espaço, inseridos num contexto sócio-econômico-cultural-político, enfim, num contexto histórico” (MIZUKAMI, 1986, p. 86). Ao passo que Santos (2005) acrescenta que nessa abordagem:

O fenômeno educativo não se restringe à educação formal, por intermédio da escola, mas um processo amplo de ensino e aprendizagem, inserido na sociedade. **A educação é vista como um ato político** que deve provocar e criar condições para que se desenvolva uma atitude de reflexão crítica, comprometida com a sociedade e sua cultura. **Portanto deve levar o indivíduo a uma consciência crítica de sua realidade, transformando-a e a melhorando-a** (SANTOS, 2005, p. 25, grifos nossos).

Assim, compreendemos essa abordagem a partir do interacionismo entre o sujeito e objeto de conhecimento, todavia, o sujeito educando passa a também ser considerado como sujeito elaborador e criador do conhecimento, sendo o maior foco da educação a transformação social e é por isso que falamos na importância de um indivíduo crítico e consciente.

A educação é, portanto, um ato político tendo em vista que possibilita aos seus indivíduos questionarem seus locais e o poder exercido em seus contextos sociais, histórico, político e culturais.

Observamos que, de um modo geral, a abordagem sociocultural é descrita por Mizukami (1986) e Santos (2005) à medida que percebe a necessidade de uma escola organizada a fim de proporcionar os meios para que a educação aconteça em seus múltiplos aspectos.

Ao professor cabe o papel de direcionar e conduzir o processo educativo, estabelecendo com os estudantes uma relação horizontal, na qual ambos são sujeitos ativos do ato de conhecimento. O educando é descrito como uma pessoa concreta, o qual influencia e é influenciado por seu contexto. Já o processo de ensino-aprendizagem busca a formação de uma conscientização crítica, sendo os objetivos do ensino elaborados a partir de uma necessidade histórico-social no qual se encontram os sujeitos.

Cabe ainda ressaltar, nessa abordagem, a ênfase conferida ao diálogo e aos grupos de discussões, a exemplo dos círculos de conversa iniciados por temas geradores, extraídos das próprias realidades dos educandos.

Ao relacionar essa abordagem com nossas realidades educativas, vemos que tem influenciado novas práticas que vão além da reorganização da disposição das cadeiras na sala de aula, antes enfileiradas e hoje em formatos (semi)circulares, mas, que também perpassam algumas posturas individuais, nas quais vemos professores buscando de seus educandos temas para abordar em sala e, ao mesmo tempo, conferindo-lhes e privilegiando suas vozes nesses espaços educativos.

Contudo, após todas essas classificações e abordagens, vemos que de acordo com Santos (2005, p. 28), “é inegável que a educação não pode ser analisada isoladamente, sem considerarmos a sociedade-cultura envolvida nem tampouco seu momento histórico, com todos os seus efeitos sobre os indivíduos”.

Ao analisar todas essas formas de compreender o processo de ensino aprendizagem, precisamos sempre ter em mente o contexto social, político e histórico no qual cada abordagem surge. A exemplo da abordagem sociocultural, a qual emerge em um período de

luta dos movimentos populares pelos direitos civis, tais como o voto e a cidadania, a valorização de trajetórias dos educandos, bem como os direitos trabalhistas e entre outros.

Nesse leque de distintas abordagens, Charlot (2014) acrescenta que mais do que o embate entre a pedagogia tradicional e a construtivista, o mais importante é considerar que:

Ambas, por serem pedagogias, apesar das suas diferenças, valorizam a atividade de aprendizagem e visam à transmissão de um patrimônio humano. A solução teórica desse problema existe. Nós, professores, somos exageradamente professores de respostas e pouco professores de questionamentos. Fazer nascerem novos questionamentos e, a seguir, levar ou fazer construir respostas, é a forma fundamental do ensino. É o questionamento anterior que dá sentido às respostas, isto é, aos conteúdos escolares e à atividade para construí-los ou apropriar-se deles. **O essencial é que o aluno se aproprie de conhecimentos que tenham sentido para ele e que, ao responderem a questões ou resolverem problemas, esclarecem o mundo** (CHARLOT, 2014, p. 82, grifo nosso).

Logo, observamos que nossas escolas possuem ainda hoje uma série de aproximações com todas essas abordagens, o que reflete o hibridismo no qual se construiu a educação brasileira.

No entanto, uma vez refletindo sobre cada uma delas, passamos a compreender algumas posturas no espaço educativo e a qual abordagens do ensino essas se aproximam. Porém, longe de fazer desse espaço discursivo um lugar de descredibilização da escola, corroboramos com Santos (2005, p. 28) quando afirma que: “a escola, com todas as suas críticas, ainda tem sido o local ideal para a realização do processo de ensino e aprendizagem. E, para tanto, deve utilizar todos os meios materiais, humanos e tecnológicos possíveis para atingir seus objetivos”. Dessa forma, para o autor, a escola uma vez relacionada aos processos sociais nos quais se encontra inserida, é percebida enquanto um agente que influencia e é influenciada pelo contexto no qual se insere.

Com relação ao nosso campo de pesquisa, a EJA na perspectiva da educação inclusiva, observamos que embora a escola nos moldes atuais apresente-se de forma híbrida com relação às suas práticas pedagógicas, para caracterizá-la enquanto escola inclusiva faz-se necessário descrevê-la enquanto uma escola que por natureza apresente-se de forma dialógica, em que se partilha os saberes de forma equitativa e que respeita as diferenças.

Para Massaro e Silva (2021, p. 103), “não se pode pensar numa escola de fato democrática que não seja capaz de acolher a todos independente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais, culturais”. De modo que se faz necessário “abandonar um ensino transmissivo e adotar uma pedagogia ativa, dialógica, interativa, integradora, que se

contraponha a toda e qualquer visão unidirecional, de transferência unitária, individualizada e hierárquica do saber” (MANTOAN, 2015, p. 71-72).

Ao passo que Rodrigues, Dutra e Storto (2017, p. 247) acrescentam que esse ensino para todos constitui-se como sendo um potencial de mudança, de modo que ao trazer o estudante para o centro do processo educativo “possibilita a todos os envolvidos a descoberta contínua de si e do outro, enriquecendo de significado o saber, e pauta-se na solidariedade, na colaboração e no compartilhamento do processo educativo entre todos os envolvidos”.

Assim, sua abordagem se aproxima de uma concepção mais humanista e sociocultural à medida que compreende o lugar do outro como sendo importante nesse processo de ensino-aprendizagem, de modo a aprender com ou por meio do próximo, seja ele educando ou professor, bem como com suas próprias reflexões no tocante às suas práticas, como é o caso do professor-reflexivo.

Assim, o tópico a seguir trata da diferenciação da prática pedagógica em relação à práxis, trazendo enquanto principal elemento de distinção a reflexão na/sobre a prática.

4.2 DA PRÁTICA À PRÁXIS PEDAGÓGICA: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA

Após compreender todas as abordagens apresentadas até aqui, percebemos que as práticas pedagógicas constituem-se, para Franco (2015), como sendo a forma pela qual concretizamos o exercício de ensinar-aprender. Dito isso, verificamos que uma importante categoria a ser estudada por nós, enquanto pesquisadores situados no campo dos processos de ensino-aprendizagem, seria a compreensão das práticas pedagógicas.

Para tanto, partimos da compreensão de Franco (2015, p. 604), para a qual as práticas pedagógicas caracterizam-se como sendo aquelas dotadas de intencionalidade, as quais visam efetivar expectativas educacionais, por meio de uma práxis a qual “dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social”.

Desse modo, observamos que, para essa autora, tais práticas se configuram por meio da mediação com o outro, que podem também vir a constituir-se como sendo espaço de resistência ou de dominação, e que é, portanto, “um espaço eivado de contradições” (FRANCO, 2015, p. 601).

Logo, observamos que, para Franco (2015), as práticas pedagógicas são constituídas de projetos alargados e embasadas nas intencionalidades percebidas pelo campo da pedagogia. Ao passo que essa autora acrescenta que são as práticas pedagógicas reveladoras

do outro nesse processo educativo, podendo este resistir ou não às ações nelas propostas, de modo que Franco (2015) ressalta essa pedagogia, enquanto ciência que se faz na prática.

Nesse exercício de compreender a prática pedagógica, vemos que Souza (2009) a define como sendo muito mais abrangente do que a ação docente em si. Para esse autor, a prática pedagógica envolve uma dimensão maior e o todo no fazer educativo. Logo, ele afirma que “a prática docente é apenas uma das dimensões da prática pedagógica interconectada com a prática gestora, a prática discente e a prática gnosiológica e/ou epistemológica. A prática pedagógica inclui a prática docente, mas a ela não se reduz” (SOUZA, 2009, p. 5). Aspecto esse que nos aponta para uma nova concepção quando discutimos o fenômeno educativo, a qual nos remete a um debate mais aprofundado nesse campo discursivo – a *práxis pedagógica*, uma vez que “a pedagogia e suas práticas são da ordem da práxis; assim, ocorrem em meio a processos que estruturam a vida e a existência” (FRANCO, 2015, p. 603). Todavia, partimos da compreensão dessa enquanto uma análise reflexiva, embasada teoricamente e que seja realizada pelo coletivo de sujeitos nela envolvidos (SOUZA, 2009).

Portanto, para Souza (2009), a *práxis pedagógica* é:

[...] inter-relação de práticas de sujeitos sociais formadores que objetivam a formação de sujeitos que desejam ser educados (sujeitos em formação) respondendo aos requerimentos de uma determinada sociedade em um momento determinado de sua história, produzindo conhecimentos que ajudem a compreender e atuar nessa mesma sociedade e na realização humana dos seus sujeitos (SOUZA, 2009, p. 8).

Desse modo, o autor nos apresenta a *práxis pedagógica* a partir de seu caráter relacional, destacando seus sujeitos e suas relações ao afirmar que consiste na “realização de um currículo por meio das relações e ações que se dão entre os sujeitos em suas práticas. Sujeito educador (prática docente). Sujeito educando (prática discente). Sujeito gestor (prática gestora)” (SOUZA, 2009, p. 27).

A *práxis* é, nessa perspectiva, o meio pelo qual reflete-se na e sobre a ação, de modo a ressignificar-se em sua própria epistemologia, uma vez que a prática não consiste em apenas lugar de referendar a aplicabilidade de uma teoria, mas é também espaço para o surgimento de novas teorias.

Nessa ótica, vemos que para ser considerada uma prática pedagógica, o docente precisa perceber-se em dois distintos movimentos, o de quem exerce uma reflexão crítica sobre sua prática e o de quem possui clareza da intencionalidade de suas práticas (FRANCO,

2015). Para essa autora, uma intervenção pedagógica com vistas à emancipação deve considerar por meio da práxis uma relação proximal e intrínseca entre a teoria que fundamenta sua prática, bem como as ações que o educador efetiva, podendo ser transformada à medida que ele reflete criticamente sobre tais. Logo, só por meio dessa reflexão crítica realizada na práxis pedagógica é que podem os professores emancipar-se nesses processos dialéticos.

A dialética é aqui expressa por meio do compromisso docente à medida que este se insere nesse processo de reflexão-ação de sua prática, evidenciando assim a intencionalidade do ato educativo. Nessa ótica, Franco (2015, p. 601) ressalta que o professor precisa “insistir, ouvir, refazer, fazer de outro jeito, acompanhar a lógica do aluno, descobrir e compreender as relações que ele estabelece com o saber, mudar o enfoque didático, as abordagens de interação e os caminhos do diálogo”.

Observemos, no entanto, que embora Franco (2015) destaque a importância da “insistência docente” no ato de ensinar, vemos que a autora ressalta que essa insistência não se evidencia em ações impositivas, mas, sim, consiste no esforço contínuo do professor de modo a ensinar de diversas maneiras visando alcançar o aprendizado de seus educandos.

Por esta razão, Franco (2015, p. 607) afirma que apenas a ação docente, sendo percebida e concretizada enquanto prática social, “pode produzir saberes, saberes disciplinares, saberes referentes a conteúdos e sua abrangência social, ou mesmo saberes didáticos, referentes às diferentes formas de gestão de conteúdos, de dinâmicas da aprendizagem, de valores e projetos de ensino”.

Educar pessoas é, portanto, efetivar práticas, de modo que é preciso retomarmos aqui o fato de que a função primordial das escolas implica em formar indivíduos para sobreviver nessa sociedade, considerando que para isso, tais educandos precisarão:

[...] da ciência, da cultura, da arte, precisam saber coisas, saber resolver dilemas, ter autonomia e responsabilidade, saber dos seus direitos e deveres, construir sua dignidade humana, ter uma auto-imagem positiva, desenvolver capacidades cognitivas para se apropriar criticamente dos benefícios da ciência e da tecnologia em favor do seu trabalho, da sua vida cotidiana, do seu crescimento pessoal (LIBÂNEO, 2005, p. 17).

Libâneo (2005) assume três premissas no tocante às condições do agir pedagógico: a primeira se refere ao fato de que as práticas pedagógicas envolvem decisões e ações sobre o futuro das pessoas, e que, portanto, apontam para a necessidade de projetos que evidenciem o sentido do agir pedagógico. A segunda diz respeito a uma análise mais específica do problema

educativo, não sendo suficiente uma análise globalizante. E, por fim, vemos que para esse autor, a terceira premissa implica em perceber a complexidade das práticas educativas, uma vez que em virtude da dialeticidade da pedagogia, a qual relaciona os processos de subjetivação e socialização, assim como a individuação e diferenciação dos sujeitos, faz-se indispensável, portanto, compreender tais práticas como sendo dotadas de complexidade, apontando à necessidade de uma discussão que seja enriquecida pelas contribuições de outros campos de estudos e saberes.

Partindo de todos esses princípios constituintes do fenômeno educativo é que passamos a analisar a práxis pedagógica dos docentes da EJA por perceber que dentro desta modalidade há especificidades ainda mais atenuantes quando tratamos dos processos de ensino-aprendizagem voltados para jovens e adultos com deficiência.

Por essa razão só uma nova forma de conceber a relação dos docentes e discentes poderia nos apresentar os caminhos para (re)construir uma formação docente baseada em uma práxis pedagógica de fato inclusiva. De modo que discorreremos no tópico a seguir sobre a relação com o saber estabelecida entre os discentes e os docentes, tendo como enfoque os educandos com deficiência e seus educadores.

4.3 A RELAÇÃO COM O SABER: ENTRE DISCENTES E DOCENTES

Por ser a práxis o campo das relações, sendo compreendida também como “o processo pelo qual o homem transforma a natureza e, ao transformá-la, transforma a si mesmo” (CHARLOT, 2014, p. 78), vemos que uma importante relação no espaço educacional é a relação estabelecida entre docentes e discentes e entre estes e o saber.

Para refletir melhor sobre essas relações, percebendo também o poder nelas exercido, traçamos nessa seção um diálogo entre Franco (2012) e Charlot (2014) ao se referirem à escola como sendo necessária e indispensável à sociedade.

Nessa perspectiva, Franco (2012) descreve tal escola enquanto uma demanda social, assim como recurso importante à ampliação da socialização de seus educandos, sendo mediadora entre os distintos modelos sociais e as contradições inerentes aos sujeitos, ao conhecimento e ao mundo no qual este encontra-se inserido.

Para Charlot (2014, p. 77), a educação é vista como um triplo processo de socialização, humanização e subjetivação, sendo todos estes processos históricos e distintos entre si, porém, indissociáveis. *Humaniza* uma vez que a “espécie humana é construída por ela mesma no decorrer da história; o homem é construído enquanto espécie humana”

(CHARLOT, 2014, p. 77); *socializa* à medida que o indivíduo “é construído como membro de uma sociedade e de uma cultura; a sociedade e a cultura têm uma história e cada um de nós pertence a uma cultura que foi constituída no tempo” (CHARLOT, 2014, p. 77), e, *subjativa* à medida que “o homem é construído enquanto sujeito singular que tem uma história singular” (CHARLOT, 2014, p. 77).

Logo, a escola se insere nesse tríplice processo à medida que, de modo formal e sistematizado, conduz ou media seus educandos em um processo de construção de si próprios, de seus grupos de identificações sociais e de sua singularidade. Nesse último, Charlot (2014) refere-se às posições objetivas e subjetivas ocupadas pelo indivíduo socialmente.

Sendo as *posições sociais objetivas* os lugares ocupados pelos indivíduos no tocante às classes sociais e às relações de poder, e *subjetivas* com relação às escolhas que este indivíduo realiza ao longo de suas trajetórias de vida, as quais os tornam singulares.

Relacionando essa concepção com nosso objeto de pesquisa, podemos compreender que o sujeito da EJA com deficiência em sua maioria constitui-se em indivíduos oriundos de classes populares, porém, as possibilidades que lhe são abertas por meio da educação, tais como realização de cursos nas suas áreas de aptidão/potencialidades ou realização de esportes ou outras possibilidades, são exemplos das posições subjetivas que tais indivíduos poderão em suas trajetórias ocupar.

Assim, Charlot (2014, p. 81) ao considerar o processo de humanização o qual o ser humano vivencia desde o momento de seu nascimento, confrontando-se com um mundo que o precede, afirma: “dessa forma, a educação é, ao mesmo tempo e indissociavelmente, um processo de autoconstrução e um processo de apropriação de um patrimônio, um movimento de dentro (a criança educa-se) e de fora (a criança é educada)”, o que nos leva a endossar nossa compreensão de uma educação, a qual potencialmente influi mudanças, de forma intrínseca e extrínseca ao sujeito e à sua relação com o conhecimento.

Outra importante contribuição de Charlot (2014) para o campo educativo se refere à importância da autoestima a ser desenvolvida nos educandos por meio do saber. No campo da EJA, o jovem e adulto com deficiência precisa descobrir-se como alguém capaz de aprender, desse modo sua jornada educativa passa a ocorrer de modo mais significativo.

Mas esse não é um processo de motivação, ou seja, extrínseco ao sujeito, pelo contrário, o autor trata de uma questão mais de mobilização, ao afirmar:

Não gosto muito dessa ideia de motivar os alunos, porque, muitas vezes, esse ato de motivar é o mesmo que enrolar os alunos para que eles façam alguma

coisa que não estão a fim de fazer. O problema não é de motivação, mas de mobilização, que é coisa muito diferente. A motivação é externa, ao passo que a mobilização é um fenômeno interno: motiva-se alguém de fora, enquanto mobiliza-se a si mesmo de dentro. O problema é saber como podemos despertar no aluno um movimento interno, um desejo interno de aprender (CHARLOT, 2014, p. 74).

Nessa perspectiva, o autor traça a necessidade de que o educando se implique nesse processo de construção de conhecimento, ao ponto de mobilizar-se no que ele chama de “desejo interno de aprender”. Todavia, cabe ressaltar que, para Charlot (2014), esse processo de ensino-aprendizagem decorre da articulação entre a mobilização do educando e a ação do professor.

Desse modo, Franco (2012, p. 127) resalta que para Charlot “cada criança, cada jovem constrói uma relação com o saber única, fruto das significações que foram sendo elaboradas em sua história pessoal”, daí a importância de ressignificarmos, enquanto discentes e docentes, essas novas formas de nos relacionarmos com os saberes.

Franco (2015), ao tratar desses processos de ensino-aprendizagem e relação com o saber estabelecida entre docentes e discentes, afirma que:

Na maioria das vezes, o professor quer ensinar e o aluno quer aprender; mas nem sempre entram em acordo. O aluno, muitas vezes, não aprende aquilo que o professor quer ensinar, mas aquilo que a vida e suas experiências disponibilizam. O professor quer ter a certeza de que o aluno aprendeu o saber ensinado; mas, muitas vezes, o aluno aprendeu outras coisas do saber ensinado. Como disse, **não há uma correlação imediata entre ensinar e aprender** (FRANCO, 2015, p. 612, grifo nosso).

Daí a importância de tornar o ensino algo desejável para tais educandos, uma vez que tais aprendizagens são construídas por diversos meios, os quais podem vir a competir ou serem potencializados mediante o ensino escolar, de modo que “aí está o desafio da tarefa pedagógica hoje: tornar o ensino escolar tão desejável e vigoroso quanto outros ensinamentos que invadem a vida dos alunos” (FRANCO, 2015, p. 604). Logo, concordamos com a autora ao compreender que o processo educativo se faz em meio a diálogos e contradições, em um processo em que os indivíduos modificam e são modificados mutuamente, de modo que a mesma ressalta ainda no tocante ao ato educativo, que docentes, estudantes, assim como a escola e tudo que a compõe, se relacionam de forma muitas vezes tensa e contraditória.

O professor é visto como um desencadeador de processos de aprendizagem, uma vez que tal dinâmica provoca em seus educandos “situações desafiadoras, intrigantes, exigentes, aos retornos que os alunos produzem, misturando vida, experiência atual e interpretações dos

desafios postos, é a marca da identidade do processo ensino-aprendizagem, visto em sua complexidade e amplitude” (FRANCO, 2015, p. 605).

Disso decorre a necessidade de compreendermos o papel docente nesse processo educativo, uma vez que as relações dos educandos com o conhecimento pode ser ainda mais potencializadora, quanto mais instigante lhes for o ensino.

A esse respeito Rodriguez, Dutra e Storto (2017, p. 247) expõem o fato de que o educador “precisa conhecer a história de vida do aluno, acreditar na potencialidade de cada um, estimulando constantemente a busca pela superação e pelo crescimento pessoal e profissional”. Desse modo, as autoras acrescentam que a prática desse docente pode contribuir ou prejudicar a aprendizagem deste estudante da EJA, podendo trazer repercussões em suas histórias de vida enquanto cidadãos.

Não obstante, percebemos que muitos educandos da EJA apresentam em suas biografias alguma recordação que remete ao descrédito de algum docente sobre a sua capacidade de aprender, levando-o a inclusive reconhecer-se como um sujeito não-aprendente frente aos saberes escolarizados. A esse respeito, vemos a situação ainda mais acentuada quando nos referimos aos educandos com deficiência dessa modalidade, de modo que o tópico seguinte situa quem são esses sujeitos no processo educativo.

4.4 EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: QUEM SÃO ESSES SUJEITOS NO PROCESSO EDUCATIVO?

E se, portanto, tratamos no item anterior das diferentes relações com o saber estabelecidas entre os docentes e discentes, precisamos nesse construto teórico ressaltar a especificidade implícita quando falamos de jovens e adultos com deficiência que adentram na educação de jovens e adultos, considerando que, de acordo com Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), o aumento de estudantes nessa modalidade deve-se a:

[...] três trajetórias escolares básicas: para os que iniciam a escolaridade já na condição de adultos trabalhadores; para adolescentes e adultos jovens que ingressaram na escola regular e a abandonaram há algum tempo, frequentemente motivados pelo ingresso no trabalho ou em razão de movimentos migratórios e, finalmente, para **adolescentes que ingressaram e cursaram recentemente a escola regular, mas acumularam aí grandes defasagens entre a idade e a série cursada** (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 65, grifos nosso).

Tendo uma vez percebido os grupos citados por esses autores, destacamos o último como sendo aquele cuja aproximação é ainda mais evidente quando falamos dos jovens e adultos com deficiência, uma vez que apresentam, na maioria das vezes, trajetórias de defasagens no tocante à distorção idade-série. No entanto, falar dos educandos da EJA significa também perceber que cada educando traz consigo sua própria trajetória de vida, e, portanto, em suas subjetividades, distintas razões pelas quais seus estudos foram inviabilizados e/ou interrompidos.

Arroyo (2007), ao tratar dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, nos chama a atenção à necessidade de enxergar nossos educandos, de modo a reconhecer que o olhar sobre eles proporciona uma mudança sobre a maneira como lidamos com os conteúdos e com a nossa mediação/prática didática e, sobretudo, em um exercício de introspecção, olhar com atenção para nossos educandos muda também a forma como olhamos para nós mesmos enquanto professores.

Ele afirma o seguinte:

Em cada aluno(a) há uma história pessoal, grupal, de gênero, raça, classe ou idade. Percursos singulares ou coletivos que se entrelaçam com seus percursos escolares. É impossível pretender entender estes isolados daqueles. É impossível entender-nos como professores sem entender a totalidade dos percursos dos educandos. Por trás de cada nome que chamamos na lista de chamada se fará presente um nome próprio, uma identidade social, racial, sexual, de idade (ARROYO, 2007, p. 64).

Ao longo de nossa experiência profissional, percebemos que esses sujeitos (os jovens e adultos com deficiência) possuem algumas características em comum com o público da EJA no geral, ao observar que tiveram seus processos de escolarização interrompidos, ampliando assim suas distorções de idade/série, retornando à escola com suas trajetórias marcadas por tentativas e afastamentos, possuem gostos e saberes já construídos ao longo da vida e possuem, muitas vezes, suas aptidões negadas/apagadas no espaço escolar.

A esse respeito, Silva (2010, p. 66) ressalta que, ao retornarem aos espaços de educação formal, os educandos jovens e adultos “carregam consigo marcas profundas de vivências constitutivas de suas dificuldades, mas também de esperanças e possibilidades, algo que não deveria ficar fora do processo de construção do saber vivenciado na escola”.

Silva (2010) também nos destaca que, quando nos propomos a realizar reflexões e ações nessa modalidade, uma outra categoria a ser ressaltada quando falamos dos educandos

da EJA é a *diversidade*, assim como as especificidades dessa modalidade, devendo ser tais aspectos os norteadores das relações que nela se estabelecem.

Assim, a diversidade presente nas escolas é invisibilizada e seus são conflitos ignorados, de modo que não são, portanto, aproveitados em seus processos de construção de conhecimento. Essa diversidade também se materializa e é categoricamente silenciada à medida que se desconsidera que esses educandos são “sujeitos ativos que possuem corpos e sexualidade, com pertencimento de classe, etário, geracional, étnico-racial e de gênero” (SILVA, 2010, p. 69).

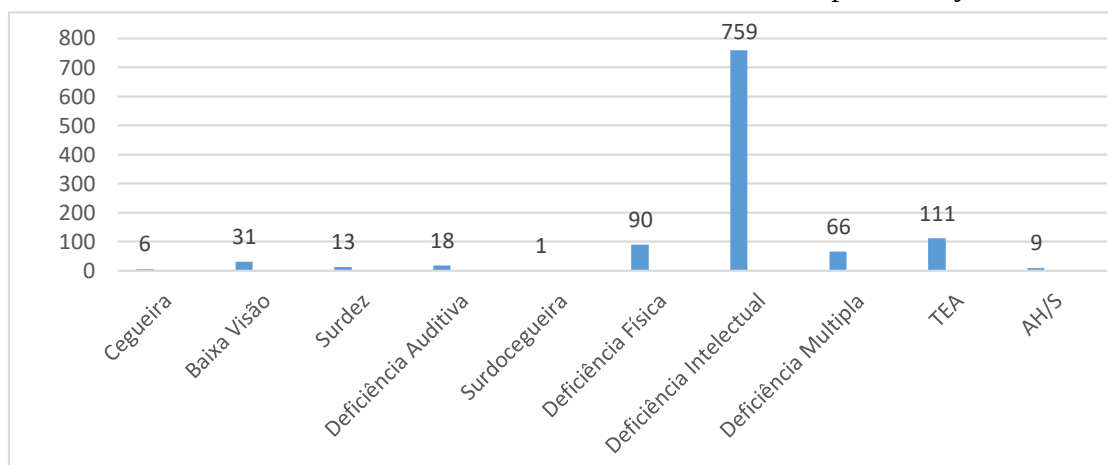
Em se tratando dos jovens e adultos com deficiência, observamos que se agrava ainda mais o silenciamento das suas especificidades, muitas vezes atribuindo-lhes estereótipos de agressividade ou de sexualidade exacerbada em virtude de seu diagnóstico clínico, ou mais precisamente do rótulo que lhes foi imputado por meio do CID 10³¹ atribuído.

Haas (2015, p. 356) afirma que em se tratando dos jovens e adultos com deficiência, a ausência de esforços para incluí-los nos espaços escolares “pode significar a permanência desses sujeitos nos espaços especializados ou, mesmo quando há o deslocamento para o ensino comum, pode significar a manutenção da mesma configuração ou forma segregadora”. Ou ainda contribuir para situá-los nesse lugar de desconhecimento frente aos seus direitos, tal como elucida Capucho (2012, p. 77-78) ao afirmar que: “esses sujeitos, muitas vezes despossuídos do conhecimento sobre seus direitos e mecanismos de exercício da cidadania ativa, chegam às escolas para adquirirem o conhecimento socialmente valorizado”, sendo daí a oportunidade desses professores contribuírem assim para o processo de humanização de tais sujeitos. A autora ainda ressalta que ter acesso a uma educação de qualidade é, para tais sujeitos, uma condição importante para que se empoderem e para que possam, assim, exercer e ampliar seus direitos (CAPUCHO, 2012).

Em relação ao quantitativo de pessoas com deficiência no município de Bayeux – PB, não encontramos de forma específica dados relacionados à sua classificação de acordo com suas deficiências relacionados à modalidade da EJA, de modo que nos utilizamos de um dado geral, na medida que acreditamos que esse percentual se replica também na EJA. Vejamos o Gráfico 2.

³¹ Referente à Classificação Internacional de Doenças, instrumento utilizado no Brasil como principal identificador e classificador das deficiências e transtornos do desenvolvimento.

Gráfico 2 – Perfil dos Educandos com Deficiência do município de Bayeux - PB



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do INEP³² (2019).

Como podemos ver no gráfico apresentado, em relação ao quantitativo geral de estudantes com deficiência matriculados na rede municipal, há no município de Bayeux, especificamente uma predominância dos educandos com Deficiência Intelectual, sendo as duas outras deficiências de maior destaque, respectivamente, o Transtorno do Espectro Autista e a Deficiência Física, realidade que se aplica, também, ao público da Educação de Jovens e Adultos.

Todavia, trazemos esses dados não como forma de despersonalizar a pessoa com deficiência, de modo a enxergar seus diagnósticos antes de suas personalidades, ou características intrínsecas, mas, sim, como uma forma de refletir sobre os desafios inerentes ao exercício de ensinar pessoas com tais deficiências e quais as implicações disso na dinâmica do cotidiano escolar, conforme analisaremos no capítulo 6 e 7 desse trabalho.

Uma vez tendo situado quem são esses sujeitos, e compreendendo o processo de ensino-aprendizagem a partir de suas diferentes abordagens, bem como caracterizando o que apresentamos por uma *práxis pedagógica inclusiva*, vimos nesse breve capítulo que a prática pedagógica se diferencia da práxis, pois esta propõe como característica preponderante a reflexão na e sobre a prática. Por essa razão, a trazemos como uma das categorias centrais de nosso trabalho, por compreender que só por meio de um exercício crítico-reflexivo é que os professores conseguem ressignificar suas práticas.

Observamos também em nossos estudos a importância de professores e estudantes ressignificarem suas relações com o saber, de modo a conceber tais relações de formas mais

³² Cabe salientar que conforme a Nota Técnica nº 4 de 2014 do MEC, para efetivação do cadastro dos estudantes com deficiência no Censo Escolar (INEP), cabe à escola informar sobre a deficiência deste estudante por meio de laudo médico e/ou de um estudo de caso (BRASIL, 2014b).

prazerosas e próximas de seus cotidianos; trazendo também brevemente as especificidades inerentes aos educandos com deficiência da EJA, de modo que apresentamos a seguir um capítulo que visa discutir que formação é essa, a qual mencionamos quando tratamos de uma formação continuada voltada à construção de uma escola de fato inclusiva.

5 NAS TEIAS DAS PRÁTICAS DISCURSIVAS: O QUE CONSTITUI UMA FORMAÇÃO DOCENTE DE MODO A FAVORECER A INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA?

Para efetivar uma práxis pedagógica inclusiva, considerando as especificidades dos sujeitos da EJA os quais possuem alguma deficiência, vemos que um outro importante desafio a mencionar seria o da formação de professores.

Conforme ressalta Siems (2012, p. 76), ainda se faz necessário que seja disponibilizado aos docentes da EJA “os saberes e recursos pedagógicos necessários ao atendimento das necessidades específicas dos alunos, assegurando aos professores estruturas de apoio para a realização de práticas pedagógicas compatíveis com as necessidades desses”.

Desse modo, discutiremos nas seções a seguir, quais os aspectos que caracterizam e fundamentam a formação docente para efetivar, o que de fato vem a ser, uma educação inclusiva.

5.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO PRÁTICA COLABORATIVA E DIALOGADA

A formação de quaisquer pessoas ou profissionais, inclusive da educação, não resulta de uma prática docente, mas de uma *práxis* pedagógica não apenas de uma instituição, mas de várias. Uma professora ou um professor não se forma por meio da prática de um docente, ainda que um ou outro possa ter sido decisivo nesse processo. A formação de um professor também não provém da ação, ainda que conjunta, de docentes da Educação Superior, mas da *práxis* pedagógica de várias instituições formadoras e de muitas outras experiências formativas que vai vivendo ao longo da vida e de seus ambientes culturais (SOUZA, 2009, p. 4).

Partindo, da compreensão de Souza (2009), para o qual a formação docente se dá por meio de várias instâncias formadoras e embora esta formação seja iniciada formalmente nos cursos de magistério e/ou em seguida na graduação, são nos cursos de formação continuada que os professores se debruçarão por mais tempo e com mais afinco em seus processos formativos ao longo da socialização profissional, em um processo de construção de sua profissionalidade, o que nos leva à compreensão de Severo (2016, p. 270), o qual a elucida enquanto “um conceito que sintetiza o processo de construção do ser e estar na profissão, envolvendo os significados que imbricam a representação que vincula o indivíduo e sua atividade profissional”.

Todavia, embora compreendamos a dimensão processual da formação docente, percebendo as múltiplas dimensões que constituem a docência, a saber as dimensões pessoais, institucionais e as socioculturais (SEVERO, 2016), vemos que os programas e experiências de formação continuada tendem a ocorrer de modo descontextualizado das realidades educacionais encontradas nas escolas, o que se agrava ainda mais quando tratamos das especificidades da EJA, desconsiderando, pois, as dimensões supracitadas pelo autor.

Se analisarmos historicamente, veremos que, de modo geral, segundo Imbernón³³ (2010), a formação continuada tem seu início nos anos de 1970, marcada por práticas isoladas resultantes do esforço ou interesse do próprio docente em aprimorar seu processo formativo. Nos anos de 1980, a formação continuada começa a focar demasiadamente no caráter técnico de modo a realizar, inclusive, prescrições de como o professor deveria agir em sala. Em 1990, inicia-se um discurso de necessidade de mudanças nessas formas de compreender a formação e, por fim, dos anos 2000 até hoje vemos fortemente uma busca por novas alternativas formativas.

No cenário educacional brasileiro, trazemos a reflexão os estudos de Batista Neto e Freire (2013) afirmam que:

A formação de professores tal como modernamente a conhecemos, com uma instituição especializada, um corpo de formadores, um currículo (percurso), um tempo de formação, um diploma que sanciona estudos e habilita o exercício profissional é um fenômeno relativamente recente na história do país (BATISTA NETO; FREIRE, 2013, p. 49).

Os autores ao refletirem sobre o período vivenciado após o fim da década de 1970 aos dias atuais no Brasil, citam distintas entidades relacionadas à formação docente, como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação (ANFOPE), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e outras, apontando para os embates, bem como a busca por “novos significados para o trabalho do professor, suscitando novos requerimentos para sua formação, daí resultando uma agenda que visa fazer avançar o processo de reconhecimento social” (BATISTA NETO; FREIRE, 2013, p. 40).

Magalhães e Cardoso (2014, p. 34) ao refletirem sobre o contexto mais atual, afirmam que começamos a superar os modelos formativos mais transmissivos, de modo que “emergem

³³ Embora trate o autor do contexto formativo no cenário europeu, compreendemos uma aproximação possível com os períodos históricos vivenciados no contexto brasileiro.

debates e experiências em torno de um modelo reflexivo, no qual a reflexão sobre a prática pedagógica ganha força”.

Nóvoa (1995, p. 25) acrescenta sobre a importância de investirmos nesse saber que provém da experiência, uma vez que “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”.

Contudo, embora tenhamos avançado no tocante a uma compreensão mais consubstanciada sobre a formação docente, a qual relacione a teoria e a prática em uma perspectiva crítico reflexiva (NÓVOA, 1995), na prática vemos que os discursos de mudança educacional, apesar de altamente reforçados nos últimos anos, provocaram poucos resultados no sentido de transformações significativas no tocante às práticas docentes, de modo que a formação continuada precisa ser assumida como fundamental para alcançar o sucesso nas reformas educacionais. Essas permanecem ainda descontextualizadas, configurando-se como transmissoras de conteúdo, sendo também padronizadas distantes dos problemas da prática e, principalmente, fundamentando-se na maioria das vezes em um parâmetro de educador ideal, que, como sabemos, não existe (IMBERNÓN, 2010).

Assim, Imbernón (2010) apresenta a metáfora da escola como uma “caixa de ovos” (LORTIE, 1975 apud IMBERNÓN, 2010) para representar a cultura de separação e individualismo criada e fomentada no seu interior. Nesse sentido, a caixa de ovos representa bem essa cultura à medida que, embora os ovos estejam em uma mesma caixa, sua estrutura é pensada para que os mesmos não se toquem, e metaforicamente representando, não dialoguem entre si. Logo, Imbernón (2010, p. 64) alerta: “mas essa escola *cartón de huevos* propicia uma cultura individualista e de afastamento, com suas vantagens e inconvenientes. É importante examinar se essa cultura acarreta mais inconvenientes do que vantagens”. Vantagens e desvantagens são destacadas pelo autor: as primeiras em referência à autonomia e à busca individual de cada docente; as segundas, por reforçar o caráter competitivo e isolado entre estes.

Todavia, cabe ressaltar que, para esse autor, é preciso diferenciar o individualismo da individualidade/individualização. O primeiro estaria relacionado à cultura do isolamento, já o segundo refere-se muito mais ao processo de autoconstrução, no qual os professores se percebem como atores/criadores/autores de sua própria biografia.

Para Norbert Elias (1994), o processo de individualização encontra-se atrelado à nossa própria constituição enquanto sujeitos, à medida que nos diferenciamos do outro, sendo uma outra face desse processo a socialização tendo em vista que nos (re)conhecemos em uma

coletividade, em uma aproximação a partir de nossas semelhanças. Para esse autor, estes processos são indissociáveis e não estáticos de modo que construímos ao longo da vida aproximações e distanciamentos frente às relações que estabelecemos com os demais indivíduos que compõem a chamada sociedade.

Trazendo as contribuições desse autor para refletir sobre a individualização do docente, em uma perspectiva formativa, percebemos que seguimos nos formando e nos constituindo docentes à proporção que nos aproximamos e nos distanciamos de determinadas concepções e práticas, o que nos remete, mais uma vez, à reflexão sobre a construção da profissionalidade docente, uma vez que de acordo com Severo (2016, p. 270), ela “está relacionada ao modo de como o professor constrói o seu contexto de trabalho e se constrói a partir dele, em um complexo movimento que entrelaça subjetividade e práticas socioinstitucionais”.

Sobre a identidade, vemos que:

Se partimos do fato de que a identidade se forma por meio de um processo dialógico em que uma experiência e a sua interpretação social conversam uma com a outra, o papel da formação continuada adquire uma dimensão que vai além do cumprimento de um requisito para obter um reconhecimento administrativo (HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, 2016, p. 155).

A formação é, nessa ótica, percebida como um dos espaços que constitui a identidade docente e sua profissionalidade (SEVERO, 2016), todavia, cabe salientar que “uma identidade profissional não é algo estático, mas um constante processo de (re)interpretação das próprias experiências” (PÉREZ; GARCÍA, 2016, p. 52), de modo que são nas relações, nesse processo de socialização/individualização, que o docente segue construindo-se em sua identidade profissional.

Assim, destacamos em Imbernón (2010) a compreensão de que a formação inter-relaciona as dimensões individuais e coletivas do docente, de modo que a formação continuada constitui-se enquanto uma importante ferramenta para promover a superação da cultura individualista (ainda presente em nossas instituições), valorizando enquanto pilares do trabalho colaborativo: o diálogo, o debate, a metodologia de trabalho e o clima afetivo. O autor acrescenta aos princípios/pilares da formação continuada sob o viés do trabalho coletivo: a aprendizagem da colegialidade participativa; uma correta sequência formadora; a escuta ativa e comunicação; um projeto de trabalho em conjunto; a resolução de situações problemáticas; bem como a necessidade de superar as resistências (IMBERNÓN, 2010).

Em concordância com os princípios apresentados por esse autor, acrescentamos a contribuição de Hernández-Hernández (2016, p. 155) sobre trabalhar em conjunto, ao afirmar que “a formação entendida como uma experiência dialógica em uma comunidade de formação não permite somente enfrentar as tensões das relações pedagógicas na escola, mas também aprender a falar em conjunto”.

Cabe considerar que a cultura do isolamento, além de acirrar a competitividade entre os professores no espaço escolar, acaba também por caracterizar-se em um dos grandes males da docência, requer considerar que as inovações individuais, embora possam significar mudanças para o indivíduo que as realiza, pouco repercute-se na coletividade, uma vez que “o isolamento gera incomunicabilidade, o indivíduo guarda para si mesmo o que sabe sobre a experiência educativa” (IMBERNÓN, 2010, p. 67). Evitar, pois, o fortalecimento dessa cultura torna-se uma premissa desse novo modelo formativo.

Nóvoa (2019) nos apresenta a importância da colaboração e do aprendizado entre os pares, destacando a impossibilidade de se aprender a profissão docente sem a contribuição e o apoio de outros docentes, complementando que “ninguém constrói novas práticas pedagógicas sem se apoiar numa reflexão com os colegas. Precisamos dos outros para nos tornarmos professores” (NÓVOA, 2019, p. 10).

Nessa ótica, retomamos a premissa de Paulo Freire em relação ao processo de educar o outro e a si mesmo nessa troca de saberes, trazendo essa compreensão também ao processo formativo dos professores, quando afirma que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2016, p. 120), nos permitindo refletir sobre esse percurso de mútuo aprendizado, de modo que nesse contexto formativo, docentes aprendem e ensinam entre si, mediatizados, ou seja, recebendo influências por meio das informações e dos discursos socialmente construídos, nos contextos nos quais estão inseridos.

Todavia, observamos que, na ótica de Imbernón (2010), o desafio consiste em instaurar uma cultura colaborativa nas instituições escolares, uma vez que foram criadas em uma época distinta da nossa e baseada em outros modos de conceber a educação. Constatação essa que converge ao modelo escolar historicamente estabelecido e que ainda se mantém, conforme é apresentado por Nóvoa (2019), cujas características são: um prédio próprio cujo núcleo é a sala de aula, estudantes sentados em fileiras direcionados a um ponto central (onde fica o professor e o quadro/lousa), turmas dotadas de uma homogeneidade relativa (em relação à idade e ao nível cognitivo), e por fim, um currículo organizado em aulas com duração de uma hora (em média).

Como podemos verificar, a escola elucidada por Nóvoa (2019) e sua estrutura específica se mantém sob muitos aspectos da mesma forma desde sua criação em meados do século XIX, todavia, como ressalta o próprio autor, esta escola já não responde mais aos desafios da contemporaneidade, sendo, pois necessária sua reconfiguração.

Em consonância a essa reconfiguração do espaço escolar (NÓVOA, 2019), vemos trabalhos que evidenciam caminhos possíveis de entendimento deste espaço como sendo um lugar potencialmente popular e formativo, a exemplo da pesquisa realizada por Oliveira (2018), a qual após realizar uma pesquisa-ação promovendo uma formação continuada com professores da EJA, em uma escola da rede municipal de João Pessoa – PB, afirma que:

[...] a construção da formação continuada dos professores, nos espaços diversos que a própria escola permite, favorece ao surgimento, por meio das ações pedagógicas e políticas, presentes no cotidiano, de novas relações entre os sujeitos e a produção de saberes que, em si, são renovadores da consciência do que é ser professor em uma escola pública popular (OLIVEIRA, 2018, p. 66).

Nessa perspectiva, Imbernón (2010) apresenta as estratégias para promover a cultura colaborativa em instituições educacionais, sendo algumas destas: escutar a todos da mesma forma; aceitar a diversidade de opiniões sobre o ensino e a aprendizagem; pedir ajuda aos colegas; equilibrar o trabalho docente e a vida; reivindicar tempo e espaço para formação na instituição.

Observemos que, se antes apresentávamos nesse estudo as diferentes abordagens do processo de ensino-aprendizagem a partir de Santos (2005) e de Mizukami (1986), agora, com o auxílio de Imbernón (2010) e Nóvoa (2019), conseguimos compreender que toda essa diversidade de opiniões, que se encontram presentes no espaço escolar, precisa ser respeitada, todavia, buscamos fazê-las convergir em um diálogo visando ao estabelecimento de um objetivo institucional comum a todos.

Por essa razão, percebemos o quanto é preciso romper com a cultura profissional tradicional, na qual professores são separados por paredes estruturais e mentais, tal como se ilustrava no exemplo da “caixa de ovos” apresentado anteriormente.

Desse modo, vemos que Imbernón (2010) propõe um novo modelo de formação baseado na valorização da prática e da reflexão teórico-prática, destacando a importância de uma cultura colaborativa no espaço escolar na qual o professor é sujeito construtor da formação.

Uma possibilidade de construção de uma cultura colaborativa entre os docentes é também apresentada por Franco (2015, p. 611), destacando enquanto aspecto fundamental que: “para transformar uma ação pedagógica em práticas colaborativas, considero fundamental que pesquisadores e professores se engajem em processos mútuos de aprender-ensinar, de estranhar-compreender”. Assim, a autora aponta à necessidade de superarmos a ótica dos docentes como objetos de estudos, enxergando-os enquanto participantes e protagonistas de suas práticas em um contexto que relacionem pesquisadores e professores em um mesmo movimento de ação-reflexiva.

5.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO ESPAÇO DE PROTAGONISMO, CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA E REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA

A mudança no futuro da formação continuada deve estar na condição de que **os professores assumam-se sujeitos da formação**, compartilhando seus significados com a consciência de que somos sujeitos quando nos diferenciamos trabalhando juntos, e desenvolvendo uma identidade profissional, sem ser um mero instrumento nas mãos dos outros (IMBERNÓN, 2010, p. 78, grifo nosso).

É no processo de assumir a postura de sujeitos de sua formação, que Franco (2015, p. 607) apresenta as características necessárias a este novo sujeito: “precisa ser dialogante, crítico e reflexivo. Ter consciência das intencionalidades que presidem sua prática”. Logo, para essa autora, os saberes docentes referem-se às dimensões dos saberes da formação profissional, dos saberes disciplinares, dos saberes curriculares e dos saberes da experiência.

Sobre esses saberes, vemos as contribuições de Tardif (2014, p. 36), o qual nos apresenta os saberes docentes enquanto plurais e “formado[s] pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

Por saberes profissionais, vemos que se referem ao que é ensinado nas instituições responsáveis pela formação dos professores, todavia, o autor ressalta que nesse campo “a prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos” (TARDIF, 2014, p. 37). Os saberes pedagógicos são construídos a partir das reflexões sobre as práticas educativas em seu sentido amplo, as quais representam e orientam as atividades educativas de modo a relacionarem-se com as ciências da educação a fim de legitimarem-se cientificamente.

Sobre os saberes disciplinares, Tardif (2014) apresenta-os como sendo oriundos dos diferentes campos do conhecimento, sistematizados nas disciplinas de forma específica como matemática, história, literatura e etc. Já os saberes curriculares são aqueles que “correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e da formação da cultura erudita” (TARDIF, 2014, p. 38).

Atrelando os saberes apresentados por Tardif (2014) ao nosso objeto de estudo, verificamos que a formação continuada se constitui enquanto espaço fecundo no qual esses saberes são consolidados, confrontados ou acrescentados, de modo que a formação continuada precisa constituir-se em espaço para que os docentes partilhem seus saberes e de igual forma suas incertezas e/ou não-saberes, em um processo inesgotável para construção de suas profissionalidades.

Nessa ótica, dentre todos os saberes docentes apresentados pelo autor, o que mais nos chama a atenção são os saberes experienciais, também chamados de saberes práticos, uma vez que são desenvolvidos pelos próprios professores no exercício de sua profissionalidade. Para Tardif (2014, p. 29), “esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser”. Sendo, portanto, saberes tácitos e que na medida em que se explicitam, deixam de sê-lo para se converterem em pedagógicos.

Todavia, como ressalta Franco (2015):

[...] há que se considerar que tais saberes se organizam, se entrecruzam, se mobilizam, se reformulam pela capacidade do sujeito interrogante, dialogante, crítico e criativo. Nessa direção, pode-se dizer que o sujeito, para integrar e potencializar tais saberes em sua prática profissional, precisa constituir-se em um sujeito *empoderado*, ou seja, com capacidade de diálogo e contato consigo próprio, com disponibilidade de aproveitar-se da crítica e do coletivo para recompor e atualizar tais saberes (FRANCO, 2015, p. 609).

A formação docente consiste, para Imbernón (2010), em perceber que o protagonismo, a participação e o diálogo são categorias importantes na construção dessa coletividade e desse processo formativo. O que corrobora as contribuições de Freire, quando vem a caracterizar o educador progressista, ao se questionar sobre: “Como ser educador, sobretudo numa perspectiva progressista, sem aprender, com maior ou menor esforço, a conviver com os diferentes?” (FREIRE, 1996, p. 75).

Esse diálogo com o outro, com o diferente, pressupõe o exercício de ouvir, assim, “escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro”. (FREIRE, 1996, p. 135). E é nessa relação de reconhecimento de si e do outro, em um processo de diferenciações e assemelhações que se situa a condição de ser professor em constante formação.

Nesse sentido, para Imbernón (2010), a formação continuada docente constitui-se em espaço para que o docente siga construindo sua identidade enquanto sujeito de sua formação e não como objeto a ser manipulado por outrem.

Sabendo que a identidade docente se constrói como o resultado da capacidade reflexiva, uma vez que ela se constrói na relação entre o contexto no qual o docente trabalha e o trabalho que por ele é desenvolvido, ressaltamos a importância de tornar o espaço escolar, um espaço da práxis pedagógica, assim, concordamos com o autor de que “o (re)conhecimento da identidade permite melhor interpretar o trabalho docente e melhor interagir com os outros e com a situação que se vive diariamente nas instituições escolares” (IMBERNÓN, 2010, p. 79).

Nessa perspectiva, relacionamos tais discussões ao que Charlot (2014) trazia como posições sociais dos sujeitos (objetivas e subjetivas), sendo possível relacioná-las às contribuições de Imbernón (2010, p. 82), pois, à medida que os professores seguem percebendo-se nesse processo de construção, vão também assimilando as decisões e direções tomadas a partir de suas subjetividades, ao passo que esse define a subjetividade no campo da formação docente, como sendo a “relação entre a experiência do sujeito e o compromisso com o mundo educativo e social”.

É nessa compreensão de compromisso e envolvimento profissional que concordamos com Franco (2015), quando retoma ao fato de que as mudanças no espaço educativo não se efetuam por meios de decretos ou por imposições. Para a autora, as práticas pedagógicas só poderão mudar quando os professores se envolverem criticamente, refletindo sobre suas práticas.

Nesse processo de mudanças, Souza (2009) nos apresenta as dimensões desse problema educativo, no tocante a lidar com a cultura dos professores:

A ampliação dessas capacidades de lidar com a cultura dos futuros professores e professoras é um problema **epistemológico** (produção e direcionalidade da produção de conhecimentos), **político** (implicações em termos de autonomia, dominação, subordinação, opressão, apoderamento

e/ou empoderamento [*empowerment*] desses futuros profissionais, **social** (inter-relações macro e microculturais em que vivem os sujeitos aprendizes, a sociedade), **pedagógico** (o debate sobre a humanização; a formação humana do sujeito humano no confronto entre culturas ou traços culturais diferentes) e **didático**, enquanto criação das condições de sua intervenção qualificada na *Práxis* Pedagógica, tanto nos Círculos de Cultura ou na sala de aula quanto nos movimentos sociais e nas organizações da sociedade civil ou de empresas (SANTOS, 2009, p. 51).

Sendo um problema de ordem epistemológica, política, social, pedagógica e didática, que envolve autonomia ou subordinação, dentre outros elementos da contradição, percebemos que em suma, faz-se necessário potencializar no professor cada vez mais o seu senso crítico/reflexivo, sendo também pesquisadores na/da prática. Desse modo, Freire (1996) nos afirma que ensinar exige reflexão sobre a prática, de modo que “como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho” (FREIRE, 1996, p. 76).

Por essa razão, vemos que “o professor em processo de formação, dentro da perspectiva de uma epistemologia crítica da prática, enriquece-se quando percebe como construir, rever, criticar e ressignificar, em processo, tais conhecimentos” (FRANCO, 2015, p. 609-610).

Nessa epistemologia crítica da prática, vemos que Franco (2015) apresenta a pesquisa-ação como caminho viável para trabalharmos na/com a práxis. A autora ressalta os eixos que norteiam esse modelo de formação, sendo: “o eixo da ação, que parte de uma ação individual para uma ação estruturada coletivamente; e o eixo da significação da ação, que parte de uma concepção individual, pautada em bom senso, e chega ao esclarecimento crítico ideológico” (FRANCO, 2015, p. 610). Cabe ressaltar que, para a autora, na mediação desses dois eixos encontra-se a reflexão coletiva e emancipatória.

Em relação ao primeiro eixo, vemos que a ação é percebida a partir da coletividade, estando relacionada aos processos de socialização das reflexões, bem como do espaço às críticas coletivas. No segundo eixo, vemos que a significação está relacionada à forma como cada sujeito concebe as razões de suas ações, relacionando-as às teorias por ele conhecidas.

Para Franco (2015, p. 610), em geral, professores costumam relacionar as suas práticas a algum significado construído de forma intuitiva ou à luz de teorias não explícitas, de modo que ao imergirem “em processos de pesquisa-ação, eles vão sendo interpelados pelo grupo, entram em processos de dissonância cognitiva e buscam no coletivo novas formas de perceber o mundo, de analisar os condicionantes ideológicos de sua prática”.

Ainda sobre a pesquisa-ação como uma possibilidade para fortalecimento da formação continuada, vemos que a sua realização no espaço da escola pública, de acordo com Oliveira (2018, p. 202), contribui para uma práxis pedagógica que “passa a ser pensada e planejada com mais atenção a natureza complexa, diversa, interligando os fatos para potencializar a criação de alternativas pedagógicas”.

Desse modo, a ação assim como a pesquisa, são postas como instâncias concomitantes, observando uma articulação dialética entre elas, de modo a relacionar “o fazer reflexivo e o pesquisar; o fazer pesquisando e o pesquisar fazendo” (FRANCO, 2015, p. 611). Franco (2015) destaca que todos os sujeitos envolvidos na prática reflexiva precisam também descobrir-se como investigadores no contexto da práxis, desenvolvendo, assim, saberes que corroborem a sua própria emancipação enquanto sujeito de seu processo formativo.

Assim, observamos que “a grande dificuldade em relação à formação de professores é que, se quisermos ter bons professores, teremos de formá-los como sujeitos capazes de produzir conhecimentos, ações e saberes sobre a prática” (FRANCO, 2015, p. 607).

Ressaltando essa necessária reflexão sobre a prática docente, Freire (1996, p. 43-44) destaca a formação como espaço para refletir criticamente sobre a prática, de modo que ele afirma que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática”.

Faz-se necessário destacar a necessidade de fortalecer o professor enquanto pesquisador-reflexivo, uma vez que “a prática do professor-pesquisador-reflexivo é o núcleo do currículo dos cursos de formação continuada de professores, que consideram o ensino, a pesquisa e a reflexão fundamentos da práxis docente” (COLARES *et al.*, 2011, p. 155).

Em se tratando da formação dos docentes que atuam na EJA, os quais atendem em suas turmas/salas de aulas a estudantes com deficiência, verificamos que se acentua ainda mais a necessidade de se fazer da formação continuada esse espaço de incentivo ao professor-reflexivo, o qual possa partilhar seus saberes e assim repensar suas práticas junto aos estudantes com deficiência, de modo a contribuir de forma mais qualitativa em seus processos de ensino-aprendizagem, sendo também confrontados quanto às especificidades dessa modalidade e ao compromisso e às implicações de se promover uma educação inclusiva.

Para Colares *et al.* (2011), o professor-pesquisador-reflexivo constrói-se e se reconstrói nesse processo de encontro com os distintos saberes, de modo que “sua prática é o movimento ininterrupto que (re)cria, (re)pensa e (re)articula os conteúdos científicos e

tecnológicos com a complexidade da vida cósmica, empírica, cultural” (COLARES *et al.*, 2011, p. 162-163).

Ao tratar da formação de professores-reflexivos, Pimenta (1996, p. 86) acrescenta que: “compreende um projeto humano emancipatório. Desenvolver pesquisas nessa tendência implica posições político-educacionais que apostam nos professores como autores na prática social”. Teoria e prática, são, portanto, vistas de forma articulada, à medida que reconhecemos a:

[...] importância dos saberes da experiência e da reflexão crítica na melhoria da prática, [atribuindo] ao professor um papel ativo no próprio processo de desenvolvimento profissional, e [defendendo] a criação de espaços coletivos na escola para desenvolver comunidades reflexivas (ANDRÉ, 2001, p. 57).

Nessa ótica, retomamos a pesquisa-ação crítico-colaborativa (conforme discutíamos em nosso capítulo metodológico), nas perspectivas elucidadas por Franco (2015) e Pimenta (2005). A partir das contribuições dessas autoras, percebemos a construção de um modelo formativo, cujas especificidades de suas dimensões *crítica*, ou seja, que lance um olhar individual e coletivo de reflexão sobre a realidade de nossas escolas e de nosso país, assim como *colaborativa*, à medida que potencializa a participação de seus sujeitos como forma de cooperação e mútuo aprendizado.

Ao remeter esse modelo formativo ao nosso cenário de pesquisa, vemos que este se constitui enquanto uma importante ferramenta para o fomento de uma EJA cada vez mais inclusiva, sobretudo, às pessoas com deficiência.

Isso leva-nos a discorrer, no tópico a seguir, sobre a formação e sua relação com a construção de novas práticas inclusivas, ressaltando a potencialidade desse novo paradigma formativo como espaço de diálogo e debate tão necessários e destacados no contexto da Educação Inclusiva no campo da EJA.

5.3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO ESPAÇO PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA

Para Capucho (2012, p. 71), “o debate em torno de uma educação inclusiva favorece para que a escola seja compreendida em seu potencial democrático, como espaço de participação e aprendizagem”. Partindo dessa compreensão, vemos que a educação inclusiva é evidenciada em todos os seus aspectos, compreendendo o processo de ensino-aprendizagem

desde o planejamento até as metodologias e avaliações adotadas, uma vez que, para Rodrigues, Dutra e Storto (2017, p. 255), estas “devem ser pensadas e aplicadas considerando a maneira particular de cada educando em aprender e demonstrar o conhecimento adquirido. Não como se ele fosse incapaz de construir conhecimento”.

Também Campbell (2009, p. 141) caracteriza a educação inclusiva como sendo aquela que atenta à diversidade humana, buscando “perceber e atender às necessidades educativas especiais de todos os alunos em salas de aulas comuns, em um sistema regular de ensino, de forma que se promovam a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos”.

Destacamos, contudo, a ênfase conferida por Campbell (2009) à necessidade não apenas dos estudantes com deficiência acessarem o sistema regular de ensino, como também deste representar um espaço de promoção das aprendizagens e do desenvolvimento pessoal de seus educandos. Desse modo, observamos que “o docente necessita, diariamente, buscar alternativas metodológicas para que a aprendizagem aconteça para todos os alunos, independentemente de terem alguma necessidade educacional especial” (RODRIGUEZ; DUTRA; STORTO, 2017, p. 253).

A escola torna-se, portanto, esse espaço privilegiado (porém, não único), para a promoção da educação inclusiva. A esse respeito, ressaltamos que o conceito de escola inclusiva pode ser compreendido como aquela que “garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades” (ARANHA, 2004, p. 7). Nessa direção,

A educação inclusiva é um processo de reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas, de modo que essas correspondam à diversidade de alunos. É também uma abordagem humanística, democrática, que percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos (CARVALHO, 2006, s/p).

Contudo, atrelado ao processo de mudança cultural, necessário à educação inclusiva sobre o qual discorre Carvalho (2006), trazemos à reflexão Santos (2002), quando nos chama a atenção para o fato de que o processo de transformação de uma escola excludente para uma inclusiva requer mudanças, sobretudo, nas práticas sociais do sistema educacional brasileiro, as quais perpassam todos os aspectos do fenômeno educativo, já mencionados neste estudo.

Para essa autora, “apenas a boa vontade docente não dá conta de superar os desafios da prática educativa de inclusão de alunos com deficiência” (SANTOS, 2002, p. 34). E, por essa

razão, vemos que “são necessários investimentos na formação inicial e continuada dos docentes, bem como melhoria das condições materiais de trabalho” (SANTOS, 2002, p. 35).

Vemos, portanto, que a proposta de educação inclusiva propõe o rompimento de culturas antes arraigadas, as quais preconizavam apenas a inserção da pessoa com deficiência nos espaços sociais, em contrapartida, apresentando de forma muito mais abrangente e significativa, de modo que se faz necessário a efetiva participação da pessoa com deficiência em todas as atividades no tocante ao processo de ensino-aprendizagem, principalmente, no contexto da sala de aula (CARVALHO, 2014).

Nessa perspectiva de mudanças necessárias com vistas à inclusão, Martins (2012) ainda acrescenta que:

Se almejamos, pois, uma escola que possa garantir a efetiva participação e aprendizagem dos alunos em geral, necessário se faz a sua reestruturação, implicando na busca pela remoção de barreiras visíveis (de acessibilidade física, pedagógicas) e invisíveis, que são as mais sérias de serem removidas pois envolvem atitudes, preconceitos, estigmas e mecanismos de defesa ainda existentes frente ao aluno tido como “diferente” (MARTINS, 2012, p. 33-34).

Falar de educação inclusiva, na perspectiva docente, implica também em assumir-se como sujeitos inconclusos e aprendentes, tal como ressalta Freire (1996, p. 94) “me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente [...] Sou gente. Sei que ignoro e sei que sei. Por isso, tanto posso saber o que ainda não sei como posso saber melhor o que já sei”.

É com este reconhecimento de que posso saber melhor o que já sei, que Freire (1996) nos leva a refletir sobre a capacidade de aprendermos constantemente a cada experiência ou vivência, destacando que ensinar é ter consciência do nosso inacabamento, exigindo entre outras coisas uma atitude de curiosidade, criticidade, bem como ética e estética. Para Freire (1996):

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação (FREIRE, 1996, p. 45).

Reconhecer as características que fazem do professor inconcluso, em uma perspectiva holística, implica também em reconhecer que sua formação e seus saberes fazem, portanto, parte de um processo em constante construção, uma vez que “a formação nunca está pronta e acabada, é um processo que continua ao longo da vida” (NÓVOA, 2019, p. 09).

Nesse sentido, Freire (1996, p. 64) acrescenta que “é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados”. De modo que, para este autor, “este é um saber fundante da nossa prática educativa, da formação docente, o da nossa inconclusão assumida” (FREIRE, 1996, p. 65).

E por isso, se faz tão necessário reforçar ainda mais uma formação dialógica e que traga para seu centro epistêmico os problemas e as inquietações do cotidiano docente, para que na ação e na significação desta, possamos compreender de que forma nosso ensino pode melhorar, de que forma podemos alcançar a heterogeneidade presente em nossa sala de aula.

Falar de práticas pedagógicas inclusivas significa, para nós, falar da importância das ações pedagógicas e da necessidade da reflexividade lançada sobre elas. Por isso, nossa ênfase na compreensão da práxis pedagógica, uma vez que daria mais conta do caráter de transformação social com o qual percebemos a educação.

É preciso, portanto, romper não só com a cultura do isolamento conforme Imbernón (2010) apontava, é preciso também sairmos de nossas antigas zonas de conforto, reconhecendo a vastidão de horizontes a se conhecer e, principalmente, nos assumirmos enquanto aprendizes e sujeitos em constante processo de identificação, cujas identidades seguem se construindo, assim como nossas profissões nesse campo discursivo e formativo.

Em se tratando especificamente do campo da Educação de Jovens e Adultos, vemos que refletir sobre a formação dos docentes atuantes nessa modalidade tem revelado, de acordo com Capucho (2012, p. 65), que tais profissionais não possuem habilitação específica de modo que trazem “em sua prática as marcas da precarização e, embora a despeito da sua criatividade e compromisso, tem sua docência constituída na improvisação e no aligeiramento”. Partindo dessa problematização elucidada por Capucho (2012), passamos a analisar especificamente a modalidade da Educação de Jovens e Adultos no tocante ao aspecto da formação docente observando nesse cenário os desafios inerentes ao processo inclusivo de jovens e adultos com deficiência, uma vez que esta tem sido uma barreira apresentada pelos docentes em relação à promoção de uma educação inclusiva.

Para tanto, tomamos a premissa de que “a busca pela formação deve ser uma constante na vida de cada educador da atualidade, que integra uma sociedade cada vez mais complexa e exigente” (RODRIGUEZ; DUTRA; STORTO, 2017, p. 257).

Em se tratando da formação relacionada aos docentes da EJA, vemos que:

Abrir-se para uma prática pedagógica inclusiva exige compreender a Educação como direito humano e em sua dimensão e capacidade de equalização de oportunidades, bem como considerar e respeitar a diferença e a diversidade dos(as) estudantes jovens e adultos(as). Isto significa desafiar governos e escolas a incluir a todos(as) independentemente de suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras, garantindo o acesso, a aprendizagem, a socialização e a permanência (CAPUCHO, 2012, p. 72).

Ao passo que a autora acrescenta, ainda, que pensar uma prática pedagógica inclusiva evidencia a necessidade de pensar em políticas públicas que fortaleçam a formação dos docentes atuantes da EJA, proporcionando nesse contexto formativo o trabalho com as temáticas relacionadas à inclusão e livres de discriminação (CAPUCHO, 2012).

Desse modo, refletindo sobre a metamorfose escolar proposta por Nóvoa (2019), observamos que ela “acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construírem práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar”³⁴ (NÓVOA, 2019, p. 11).

Ao passo que Magalhães e Cardoso (2014, p. 34) elucidam que “as mudanças na prática pedagógica ocorrem de modo gradativo quando estes professores, em torno de um trabalho cooperativo, pensam sobre sua prática e colocam-se como pessoas diante de desafios e não apenas como profissionais”.

Assim, pensar uma formação docente que vise potencializar o processo de escolarização dos educandos com deficiência significa, portanto, desafiar “os espaços escolares a construírem novas/outras lógicas de ensino” (JESUS; EFFGEN, 2012, p. 17). Sabendo que para esses autores a formação continuada tem se constituído enquanto uma possibilidade de refletir sobre as demandas oriundas do contexto escolar, sobretudo, em se tratando dos educandos com deficiência.

Por essa razão, retomamos a compreensão de Novais (2010, p. 199), a qual nos chama a atenção para o aspecto relacional entre os sujeitos, quando pensamos a formação docente com vistas à educação inclusiva, de modo que considera ser importante trazer as narrativas e realidades plurais de seus sujeitos, buscando reconhecer a contribuição do outro nessa relação educativa, de modo que “a pessoalidade requer o fortalecimento e a valorização da dimensão pessoal no processo de constituição profissional do(a) professor(a)”.

³⁴ Para o autor, a metamorfose escolar, pressupõe o surgimento de uma nova forma de pensar o cenário educacional, de modo que o modelo existente será superado, afirmando que “trata-se do fim da escola, tal como a conhecemos, e do princípio de uma nova instituição, que certamente terá o mesmo nome, mas que será muito diferente” (NÓVOA, 2019, p. 2).

Esse reconhecimento do outro perpassa, pois, o exercício de perceber a educação enquanto direito de todos, sendo o espaço da formação continuada:

[...] um espaço-tempo de constituição e reflexão da ação educativa. É um espaço de potencialização das práticas pedagógicas. Uma oportunidade para (re)pensar as relações de poder existentes no currículo, os mecanismos utilizados para validar os conhecimentos e os pressupostos que fundamentam quem pode ou não aprender na escola (JESUS; EFFGEN, 2012, p. 18).

De modo que concordamos com a premissa elucidada por Pimentel (2012, p. 140), para a qual “a inclusão educacional requer professores preparados para atuar na diversidade, compreendendo as diferenças e valorizando as potencialidades de cada estudante de modo que o ensino favoreça a aprendizagem de todos”.

Para Costa (2012, p. 92) a inclusão se faz como um caminho possível, implicando, pois, no fortalecimento da democracia, todavia, considerando uma educação inclusiva que “se materialize no enfrentamento e encaminhamento de propostas e programas de ensino e adoção de princípios pedagógicos democráticos em respeito às minorias historicamente excluídas da educação”. De modo que a autora adota a escola pública como lócus de sua pesquisa.

Logo, destacamos que, para Costa (2012), a inclusão é possível desde que possamos fortalecer a construção de uma sociedade democrática, aspecto que corrobora ao que Mittler (2003, p. 24) afirma: “o que acontece nas escolas é um reflexo da sociedade em que elas funcionam”.

Cabe, portanto, salientar que nesse espaço democrático o processo de inclusão é, pois, constituído como sendo:

[...] responsabilidade de todos da comunidade escolar e deve ser praticado pelo corpo de funcionários, equipe pedagógica, equipe administrativa e, em especial, pelo grupo de professores e alunos. Esse processo é um desafio e seu sucesso depende, em grande parte, da forma como a escola percebe e promove a inclusão. O sucesso dos alunos está intimamente ligado às oportunidades de participação e de aprendizagem que lhe são disponibilizadas pelo docente, as quais precisam considerar as particularidades e especificidades de cada um (RODRIGUEZ; DUTRA; STORTO, 2017, p. 246).

Desse modo, percebemos que embora nossas escolas se caracterizem por certo hibridismo em suas abordagens educativas, importa aos seus sujeitos (educadores, gestores, discentes) que possam ter clareza de suas concepções e que possam reunir-se no mesmo propósito de aprender.

Contudo, foi necessário destacar as mudanças e as novas formas de caracterizar esses espaços formativos, enquanto colaborativos, dialógicos e etc., visando promover inovações coletivas nos espaços escolares.

Qualificamos também a formação docente que potencializa a construção de escolas inclusivas, à medida que promovam entre os docentes o constante exercício da reflexão da/na prática pedagógica. Ressaltamos que essa formação é fortalecida quando abraçada pelo coletivo docente, reconhecendo a importância dos pares na constituição de nossa identidade profissional e sua profissionalidade, concordamos com os autores apresentados, os quais expõem que ser um professor da educação inclusiva é reconhecer-se como aprendente e em constante busca por novos saberes.

Acrescentamos ainda a prática discursiva de Nozi e Vitaliano (2013, p. 34), quando ponderam que:

[...] o professor que se compromete profissionalmente com a oferta de um ensino de qualidade para todos os seus alunos, independentemente de suas características: física, cognitiva, social, cultural religiosa, étnica, econômica etc., possui os conhecimentos básicos para atuação junto aos alunos com necessidades educacionais especiais, já que **tais alunos não precisam, no ensino regular, de um professor especialista em sua deficiência, mas sim de um professor que se disponha a ensiná-los o que ensina para seus outros alunos** (NOZI; VITALIANO, 2013, p. 34, grifo nosso).

Para os autores citados, mais importante que ter um professor especializado sobre cada deficiência no espaço escolar, é ter um professor comprometido em ensinar a todos os seus educandos, disposto a buscar nos saberes decorrentes da experiência e da prática refletir junto a seus educandos com/sem deficiência o modo como cada um aprende e como é possível potencializar seus processos de ensino-aprendizagem.

Ressaltamos também a importância de se modificar os espaços de formação docente, por percebê-los como lugar de construções identitárias, de ressignificação das práticas e principalmente como espaço de expor nossas dúvidas e inquietações.

Face a tudo que construímos até aqui, apresentamos, a seguir, nossos capítulos analíticos, nos quais nos utilizamos do exercício da Análise Crítica do Discurso sobre os processos sociais e as práticas discursivas, apresentados no decorrer dos achados da presente pesquisa-ação.

**Parte III - DA FORMAÇÃO À PRÁXIS
PEDAGÓGICA INCLUSIVA NA EJA: UMA
ANÁLISE CRÍTICA DAS PRÁTICAS
DISCURSIVAS**



6 PROCESSOS SOCIAIS DE REPRESENTAÇÃO DISCURSIVA: PESSOA COM DEFICIÊNCIA, INCLUSÃO, EJA E FORMAÇÃO CONTINUADA NA ÓTICA DAS COLABORADORAS

Um projeto de inclusão é um ato coletivo e só tem sentido no quadro de um projeto local de desenvolvimento consubstanciado em uma lógica comunitária, algo que pressupõe uma profunda transformação cultural (PACHECO, 2012, p. 13)

A inclusão enquanto projeto coletivo é apresentada por Pacheco (2012) como sendo possível à medida que se vive o que ele chama de “profunda transformação cultural”, de modo que passamos a observar as transformações que começam por se materializar nos discursos expressos por aqueles que compõem os espaços sociais, a exemplo da escola. Nesse capítulo, iniciamos nossas análises a partir dos dados coletados, percebendo as mudanças discursivas manifestadas entre as colaboradoras de nossa pesquisa, as quais nos remetem a novas práticas sociais e, por assim dizer, a novas ordens do discurso.

Situamos nosso processo investigativo em um momento sócio-histórico brasileiro em que muito se tem questionado sobre qual o lugar da pessoa com deficiência em nossas escolas e sociedade. De um lado, vemos um crescente movimento pelo retorno de uma educação segregacionista, tais como a nova Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2020c) e, por outro lado, os que lutam e acreditam na Educação Inclusiva como sendo o caminho que garante às pessoas com deficiência o direito de ocuparem todos os lugares sociais que assim o desejarem.

Para tanto, trazemos nesse capítulo uma análise crítica dos discursos mediante o contexto das práticas sociais de representação discursiva, pautada nas orientações de Fairclough (2016), bem como processos sociais de inclusão e exclusão, refletindo sobre os desdobramentos desses processos a partir das práticas discursivas materializadas nos discursos trazidos ao longo de nosso trabalho.

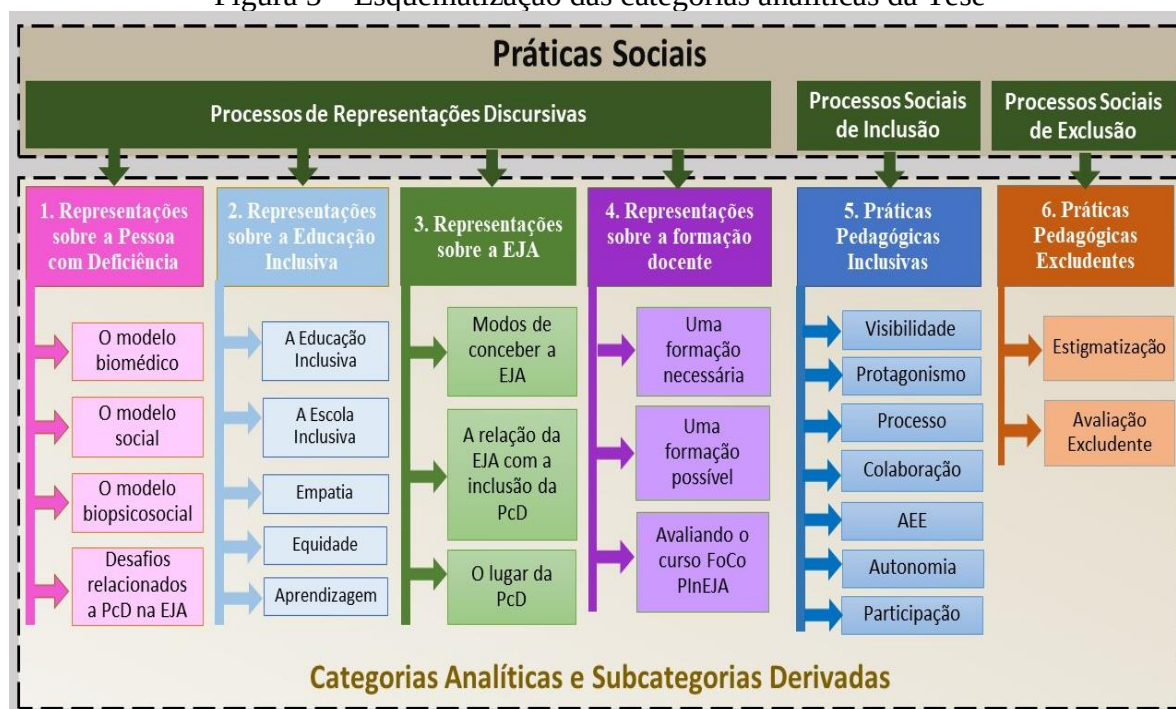
Adotamos a compreensão do discurso enquanto “uma dimensão das práticas sociais, que seriam constituídas também por elementos não discursivos como as crenças, valores, desejos, instituições e relações sociais” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 29), acrescentando a esta definição, a contribuição de Magalhães (2005, p. 5), quando esta afirma que “agimos discursivamente, bem como representamos discursivamente o mundo (social) a nossa volta”.

E, ainda, para Fairclough (2016, p. 120), “a análise da prática discursiva deve envolver uma combinação do que se poderia denominar ‘microanálise’ e ‘macroanálise’”. Em microanálise, temos os discursos e as análises a partir de uma ótica mais focada nos participantes e na macroanálise vemos a que ordens do discurso tais textos pertencem.

Ressaltamos que, para tanto, adotamos a estruturação desse capítulo partindo do esquema ilustrado a seguir, tomando a liberdade de chamarmos de categorias os tópicos temáticos sobre os quais nos debruçamos ao longo de nossas análises, e trazendo a categoria Faircloughiana da *Interdiscursividade* como elemento orientador de toda a nossa análise.

Para melhor compreensão do esquema apresentado, propomos caixas de textos em diferentes cores e para as quais destacamos um significado: em verde escuro, apresentamos as práticas sociais analisadas nesse trabalho, com setas de mesma cor apontando seus desdobramentos; seguido a esse, temos as práticas discursivas separadas em categorias representadas nas cores rosa, azul claro, verde, roxo, azul escuro e laranja, sendo oriundas dessas as subcategorias conforme as caixas em cores mais claras, como ilustramos na Figura 5:

Figura 5 – Esquemática das categorias analíticas da Tese



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Assim, temos como Processos Sociais de Representações Discursivas, que deram origem às categorias primárias da presente tese:

1- Representações Discursivas sobre a pessoa com deficiência, categoria na qual analisamos a presença de discursos baseados em modelos clínicos e social, o que confere distintos modos de enxergar a pessoa com deficiência;

2- Representações Discursivas sobre a Educação Inclusiva, na qual problematizamos a concepção de EI trazida pelas colaboradoras de nossa pesquisa, observando quem são seus sujeitos e de que modo a escola inclusiva é representada em seus discursos;

3- Representações Discursivas sobre a EJA, na qual trazemos as práticas discursivas sobre esta modalidade, distinguindo entre as concepções, os sujeitos e os desafios desta;

4- Representações Discursivas sobre a Formação Docente, categoria esta que nos permite distinguir entre uma formação necessária e as práticas discursivas que apontam para a sua necessidade e características fundamentais, bem como uma formação possível, na qual refletimos sobre os apontamentos feitos sobre a experiência vivenciada nesse modelo formativo de uma formação continuada crítico-colaborativa.

A esse escopo analítico acrescentamos, respectivamente, os Processos Sociais de Inclusão e Exclusão, com as seguintes categorias³⁵:

5- Práticas Pedagógicas Inclusivas, a qual refere-se às narrativas de vivências nas quais o jovem e/ou adulto com deficiência foi incluído/visibilizado, momento no qual traremos em algumas situações a própria voz dos jovens e adultos com deficiência por meio das narrativas das colaboradoras da pesquisa;

6- Práticas Pedagógicas Excludentes, referindo-nos às narrativas de vivências nas quais o jovem e/ou adulto com deficiência foi excluído/invisibilizado.

Conforme apresentado em nosso capítulo metodológico, nossa principal proposta para geração dos dados se deu por meio de uma pesquisa-ação crítico-colaborativa, o que nos possibilitou ofertar uma formação continuada sob essa perspectiva (seguindo a mesma nomenclatura da pesquisa-ação) inspirados nas pesquisas de Ghedin e Franco (2008). De modo que a formação continuada é, para nós, componente de nosso objeto de estudos, *meio* pelo qual construímos e produzimos nossos dados de pesquisa, e *finalidade* na medida em que buscamos, por meio dessa experiência vivida, refletir sobre as possibilidades de uma formação inclusiva e suas potencialidades para o fomento das práticas pedagógicas inclusivas.

Nessa perspectiva, trazemos nesse capítulo excertos das práticas discursivas das colaboradoras de nossa pesquisa, alguns recortes de seus cadernos de memórias, assim como alguns registros de nosso diário de campo, no qual registrávamos nossas observações sobre a

³⁵ Essas duas últimas categorias referentes aos Processos Sociais de Inclusão e Exclusão serão analisadas no capítulo 7 dessa tese.

formação, bem como sobre as visitas realizadas na *Escola X*. Isso posto, estruturamos as seções a seguir em tópicos que seguem a mesma sequenciação de nossas categorias analíticas.

6.1 REPRESENTAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Tomamos como ponto de partida de nossa investigação compreender como as colaboradoras representavam discursivamente a pessoa com deficiência, uma vez que isso nos revelaria qual o lugar dos jovens e adultos com deficiência em suas perspectivas enquanto educadoras, tanto no espaço da sala regular, como na escola.

Silva (2021) ao discutir sobre as concepções das deficiências e a relação destas com a educação, ratifica a necessidade de estudarmos tais concepções, uma vez que as representações discursivas dos profissionais da educação do que vem a ser a deficiência provoca interferência e implicações no desenvolvimento dos estudantes de um modo geral, podendo influir de modo a colaborar com o seu êxito ou fracasso escolar.

Em nosso estudo, trazemos os achados de Silva (2021) e Prychodco (2020), os quais apresentam três modelos distintos de compreensão da deficiência, sendo eles: o **Modelo Biomédico**, sendo este modelo também chamado de caritativo, o **Modelo Social** e, por fim, o **Modelo Biopsicossocial**, também chamado de sistêmico.

No **Modelo Biomédico**, vemos que a deficiência se centra no indivíduo, sendo esta percebida enquanto “uma desvantagem que incapacita às pessoas, impedindo-as de levar uma vida independente e de exercer os direitos reservados a todos que vivem em sociedades democráticas” (PRYCHODCO, 2020, p. 28).

Sobre esse modelo, vemos que Silva (2021, p. 12) aponta às críticas atuais direcionadas a este, uma vez que “estabelece uma relação de causalidade entre a deficiência e a situação de desvantagem social, sem considerar as barreiras presentes no meio social”. De modo que há aqui uma responsabilização do próprio indivíduo em não poder se utilizar dos distintos espaços sociais.

É também nesse modelo que observamos as tentativas de normalização das pessoas com deficiência, à medida que são estes sujeitos que precisam ser “ajustados” a fim de desfrutar da sociedade de um modo geral. Na educação, esse aspecto se materializa no fortalecimento da concepção de que é o estudante com deficiência quem deve adequar-se à escola e não o contrário. Essa compreensão faz-se bastante presente no paradigma da integração escolar.

O segundo modelo discutido pelos autores é chamado de **Modelo Social**, e concentra a percepção da deficiência não mais no indivíduo, mas, sim, no ambiente ao qual está inserido, podendo ser este bastante limitador.

Sobre esta compreensão, destacamos a crítica tecida por Silva (2021, p. 13), segundo a qual o Modelo Social ao dar mais ênfase ao contexto “acaba por anular o papel do sujeito com deficiência. Como se o ser humano fosse apenas produto do meio. Não considera que ele é também produtor de sua realidade, subdeterminado pelos limites impostos pela deficiência”. No contexto educacional, observamos que esta compreensão se materializa sempre que o enfoque é demasiadamente centrado nos fatores externos, não considerando a pessoa com deficiência em suas potencialidades e dificuldades apresentadas.

O terceiro e último modelo apresenta-se como sendo um possível conciliador dos dois anteriores, uma vez que partindo de sua nomenclatura **Modelo Biopsicossocial**, agrega tanto os fatores intrínsecos ao indivíduo (biológico e psicológico) como também os fatores ambientais (sociais), oriundo do meio no qual estes sujeitos se encontram inseridos. Em se tratando das práticas pedagógicas, nesse modelo vemos que o foco se centra no desenvolvimento do estudante, bem como na organização do ambiente educativo, visando potencializar o desenvolvimento do educando com deficiência (SILVA, 2021).

Nesta direção utilizamos a definição de pessoa com deficiência expressa em nossa Lei Brasileira de Inclusão, a qual em seu artigo segundo afirma:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015, s/p)

Todavia, embora compreendamos esse terceiro modelo como sendo o mais assertivo, à medida que se caracteriza por uma visão mais ampla e holística da pessoa com deficiência, inclusive dele nos apropriando como perspectiva adotada em nosso trabalho, consideramos importante ressaltar que:

Embora os modelos possuam marcos históricos que delimitem suas origens, todos operam influências ainda nos tempos atuais e fornecem suportes teóricos para a compreensão de princípios norteadores acerca da elaboração e implementação de Políticas Públicas, das concepções de EI que se apresentam nas práticas de intervenção e da forma como profissionais de Saúde e Educação interagem durante o trabalho intersetorial (PRYCHODCO, 2020, p. 27).

Observamos, a partir da constatação de Prychodco (2020), que embora esses modelos se refiram a paradigmas distintos ao longo da história da educação especial – Exclusão, Segregação, Integração e Inclusão Educacional –, vemos que ainda se fazem presentes nas práticas discursivas dos distintos sujeitos de nossa sociedade. Desse modo, faz-se importante conferir visibilidade a essa discussão, uma vez que estudos como o de Silva (2021, p. 19) evidenciam que “o entendimento equivocado sobre a pessoa com deficiência contribuiu para uma organização escolar excludente”.

Instigadas por tal discussão, propomos ao grupo de colaboradoras presentes no primeiro encontro formativo que sintetizassem suas compreensões acerca do conceito de pessoa com deficiência³⁶ (uma vez que essa é a terminologia correta e mais atual), problematizando coletivamente por meio de categorias ou frases suas percepções sobre esse tema. Logo, as colaboradoras sintetizaram em um cartaz o conceito de pessoa com deficiência, o qual ilustraremos na Figura 6, justificando cada um desses aspectos em seus discursos, conforme analisaremos mais à frente.

Figura 6 – Representação Discursiva sobre a pessoa com deficiência



Fonte: Figura reconstruída pela autora por meio do *Power Point*, como releitura de uma atividade realizada no Curso FoCo PInEJA no dia 24 de maio de 2019, pelas Equipes 1 e 3, compostas por Ana, Vanessa, Helen e Dorina, sendo uma transcrição digital das categorias redigidas em cartolina pelas colaboradoras. Cabe ressaltar que mantivemos a mesma disposição gráfica e textual da atividade realizada na formação.

No tocante à compreensão do que vem a ser pessoa com deficiência, observamos que as participantes refletem criticamente sobre o termo **pessoa**, trazendo o aspecto da

³⁶ Para concretização desta atividade, dividimos as colaboradoras em duas equipes, sendo a Equipe 1 formada por Ana, Dorina e Vanessa, representando o conceito de Pessoa com deficiência, e a Equipe 2 por Helen e Frida; representando a Educação Inclusiva. Em seguida refizemos as equipes de modo a propor uma nova reelaboração do conceito proposto, logo, trazemos aqui as elaborações finais elucidadas pelos grupos 3 da Pessoa com deficiência composta agora por Ana, Helen e 4 por Frida, Dorina e Vanessa com a Educação/Escola Inclusiva.

humanidade inerente ao reconhecimento histórico da pessoa com deficiência, isso porque, em outros momentos da história, tais sujeitos tinham sua humanidade negada, de modo que eram sacrificados e/ou considerados possuidores de maus espíritos, momento também conhecido como sendo de exclusão total (SASSAKI, 2006).

*Quando a gente pensa sobre pessoa com deficiência, o que vem à mente? Primeiramente que é uma pessoa, até porque o nome pessoa já vem antes de deficiência, mostrando **que ele é uma pessoa, que ele é um cidadão**. E além de todos os **direitos** que a gente tem, também tem os **direitos** deles a mais (Professora Ana, Representante da Equipe 1, composta por Ana, Vanessa e Dorina, Formação dia 24 de maio de 2019).*

No discurso exposto pela professora Ana (a qual apresenta a sistematização de seu grupo, mediante as discussões sobre o presente tema), observamos que ela faz duas vezes referência ao “*direito*” das pessoas enquanto cidadãos de modo geral, bem como dos direitos específicos capazes de atender as especificidades desses sujeitos para incluí-los na sociedade. A professora Ana também se utiliza da atual terminologia “*pessoa com deficiência*”, dando ênfase ao primeiro termo desse substantivo composto – o termo pessoa – de modo a ressaltar o reconhecimento da pessoa com deficiência a partir de seu aspecto enquanto cidadão e dotado de direitos, aspecto que se alinha à **Convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência** (ONU, 2008).

Abarca também nessa categoria de pessoalidade o reconhecimento de que as pessoas com deficiência são também dotadas de inquietações, de sentimentos, de necessidades, de afetividade, de habilidades, de sonhos e aspirações e entre outras coisas, permitindo-nos perceber nessa ótica, o modelo biopsicossocial da pessoa com deficiência, ou seja, atentando-nos a elas em sua integralidade e de forma sistêmica (PRYCHODCO, 2020).

Outro ponto importante discutido pelos dois grupos foi o reconhecimento da capacidade de aprender por parte dos educandos com deficiência, no tópico intitulado **aprendizagem**, em que é ressaltado no discurso do grupo e sintetizado pela professora Ana:

***A questão da aprendizagem.** Quando a gente diz assim: pessoa com deficiência. - Ah, “esse aí aprende devagar” ou “ele não sabe” ou porque ele também tem a deficiência classificada. **Então**, a gente deve levar em conta que **cada um tem seu tempo, o seu ritmo, o seu momento, o seu espaço** (Professora Ana, Representante da Equipe 1, composta por Ana, Vanessa e Dorina, Formação dia 24 de maio de 2019).*

Inicialmente, vemos que esse discurso se apresenta a partir de duas construções argumentativas, a primeira expondo estigmatizações impostas à pessoa com deficiência no tocante ao seu ritmo e capacidade de aprender. Embora essa primeira premissa não seja concluída, vemos que a segunda linha de argumentação é precedida por uma conjunção conclusiva “*então*”, a qual pressupõe a formulação de um discurso, que contraposto ao anterior, refere-se à sua conclusão sobre essa temática, fazendo uma ponte com a oração inicial “*A questão da aprendizagem*”. Desse modo, trazemos o foco para a mudança discursiva da forma com a qual Ana conclui seu pensamento, evidenciando como se deve compreender atualmente tais sujeitos, a saber, como aqueles que possuem “seu tempo, o seu ritmo, o seu momento, o seu espaço” conforme grifamos no extrato acima. Tais aspectos também denotam a especificidade inerente ao processo de ensino-aprendizagem das pessoas com deficiência.

Nessa direção, Bins (2013), afirma:

A pessoa com deficiência intelectual, como qualquer outro ser humano, está em processo contínuo de desenvolvimento, por isso deve ser valorizada em sua condição de adulta, mesmo que não se enquadre em todas as definições estabelecidas sobre adulez. Suas singularidades devem ser respeitadas, elas devem ser motivadas a construir sua história de vida como sujeitos adultos em desenvolvimento (BINS, 2013, p. 41).

Embora Bins (2013) faça referência de modo específico à pessoa com deficiência intelectual, vemos que suas reflexões abarcam também as demais pessoas com deficiência de modo mais abrangente.

O terceiro importante tópico apresentado pelas participantes nesse tema foi a relação entre as pessoas com deficiência e as **Políticas Públicas**, de modo que ressaltamos na prática discursiva a seguir o reclame às pessoas com deficiência não apenas com relação à necessidade de políticas públicas focadas neles, como também construída com e para eles.

*Políticas públicas também é um tópico como a gente pensa a pessoa com deficiência e vem muito à nossa mente. Como é que andam as leis? Como é? Será que são exigidas? Será que elas são empoderadas de poder sentir as leis, de exige-las e de fazer realmente acontecer? Será que essas leis são feitas com eles? São construídas com eles e para eles? **Porque nada mais justo do que a pessoa com deficiência fazer parte do meio, porque ali eles sabem realmente o que necessitam** (Professora Ana, Representante da Equipe 1, composta por Ana, Vanessa e Dorina, Formação dia 24 de maio de 2019).*

Nesse aspecto, observamos que as professoras suscitam perguntas retóricas, ao passo que constroem uma resposta a tais questionamentos buscando explicar, bem como referendar o lugar das pessoas com deficiência também no tocante à elaboração dessas leis, não ficando de forma passiva a elas, mas, pelo contrário, empoderando-se delas, de forma a exigir sua efetivação e seu cumprimento.

Sobre a participação das pessoas com deficiência no processo de constituição das leis específicas para esse grupo, vemos o lema do Movimento de Luta da Pessoa Com Deficiência: **“Nada sobre nós, sem nós”**, o qual reafirma o conceito de participação plena das pessoas com deficiência, de modo que “o lema comunica a ideia de que nenhuma política deveria ser decidida por nenhum representante sem a plena e direta participação dos membros do grupo atingido por essa política” (SASSAKI, 2007, p. 9).

Ainda nesse campo discursivo, vemos a reflexão da transcritora Vanessa sobre o caráter recente dessa nova ordem do discurso, confirmando através de sua percepção a transição entre os paradigmas da integração à inclusão escolar em relação à pessoa com deficiência.

*E a gente percebeu que as pessoas com deficiência, **elas vieram começar a ter espaço realmente com a questão das leis, lá na década de noventa.** Porque antes tinha essa questão da **separação**. Depois da agregação na escola que elas vão falar, mas **não existia a questão da equidade** para a pessoa com deficiência, essa questão de políticas públicas (Transcritora Vanessa, formação dia 24 de maio de 2019).*

Para realizar essa distinção, vemos a referência de Vanessa à ausência da equidade nesse primeiro momento, isso porque o paradigma da equidade serve para pensarmos que igualdade de direitos nem sempre consegue proporcionar igualdade de oportunidades (CAMPBELL, 2009). Logo, a equidade se pauta nesses diferentes recursos conferidos às pessoas com deficiência para que possam desfrutar da igualdade de direito, dentre eles o direito à educação.

Assim, ao afirmar que **“elas vieram começar a ter espaço realmente com a questão das leis, lá na década de noventa”**, o que Vanessa está nos elucidando refere-se ao movimento que busca a inclusão de todos os educandos nas classes regulares, o qual é fortemente vivenciado no cenário brasileiro da década de 1990 (MARTINS, 2012). De sorte que ao referir-se ao contexto dessa época, a autora ressalta que nesse movimento “reconhece-se que crianças, jovens e adultos com necessidades especiais devem aprender junto aos demais alunos, independentemente das suas diferenças” (MARTINS, 2012, p. 28).

Por essa razão nos atentamos ao contexto da “*separação*” (expressão utilizada por Vanessa, para se referir ao período de segregação institucional) em contraponto à integração “*agregação na escola*”, todavia ressaltando em ambas a ausência da equidade, princípio que será reclamado no paradigma da inclusão escolar (BRASIL, 2008).

O **respeito** é também apresentado como um tópico importante atrelado a esse tema, isso como forma de reconhecimento de que por muito tempo tais pessoas foram tratadas pelo olhar da piedade, da incapacidade e do coitadismo, o que se alinhava ao modelo médico ressaltado por Prychodco (2020) e Silva (2021).

Sobre esse aspecto, as colaboradoras acrescentam:

*O respeito que a gente falou aqui não é nem sempre de chamar ele de tadinho ou de coitadinha, mas o **respeito de saber que ele existe ali na sala de aula**. Porque a gente diz assim, eu só vou faltar com respeito se eu, por exemplo, dizer assim “tadinho... é o cego ou o mudo” – já que muitos usam essa linguagem para o surdo, não é? – **Até o fato de você nem falar com ele e fazer de conta que ele não é ninguém, está faltando com respeito muito grande** (Professora Ana, Representante da Equipe 1, composta por Ana, Vanessa e Dorina, formação dia 24 de maio de 2019).*

Desse modo, as professoras refletem sobre a necessidade de pensar o respeito para além de uma cultura do capacitismo³⁷, mas, sim, como o respeito à presença da pessoa com deficiência no espaço educacional. Como sabemos e já discutimos nesse trabalho, não é à toa que jovens e adultos com deficiência são encaminhados à EJA, visando retomar seus processos de escolarização, mas justamente por buscar e acreditar que ali será um espaço que proporcionará seu desenvolvimento.

De modo que nessa perspectiva, o desrespeito se materializa quando tais indivíduos são ignorados, tendo suas presenças invisibilizadas ou desprezadas nesse contexto educacional, tal como fica evidenciado na prática discursiva da professora Ana: “- *Até o fato de você nem falar com ele e fazer de conta que ele não é ninguém, está faltando com respeito muito grande*”. No uso do advérbio “*até*”, vemos que Ana nos aponta à ideia de que quando em uma situação ao ignorar a presença do outro, não se atentando àquele sendo ignorado, ocorre nessa circunstância uma ação de desrespeito e que, nesse caso, se refere ao estudante com deficiência. Assim, vemos que em seu discurso, o educando com deficiência é

³⁷ Em nosso trabalho, utilizamos a compreensão de capacitismo suscitada por Mangili (2016, s/p) para a qual o “Capacitismo é a crença social de que o indivíduo com deficiência é incompleto, diferente e menos apto para executar qualquer função ou gerir a própria vida”.

representado como alguém cujo respeito precisa ser assegurado, inclusive de modo a conferir-lhe visibilidade e consideração.

Nessa ótica, o grupo ressaltou a necessidade de refletirmos sobre o espaço e a participação das pessoas com deficiência na sociedade, ao afirmar que: “[...] *a gente quer que ele participe, quer que a sociedade sinta realmente que ele existe e que ele está ali presente*” (Professora Ana, em 24 de maio de 2019). Sendo esse, portanto, um chamamento a dar voz aos educandos com deficiência, fazendo-os ouvidos nos espaços sociais, dentre eles a escola.

Observamos, ainda, na prática discursiva da professora Ana que se, por um lado, há a presença de um olhar capacitista voltado para a pessoa com deficiência, no qual são tratados a partir de adjetivos pejorativos tais como “*tadinho*”, “*coitadinha*”, em contraposição a esse olhar penoso e limitante, a professora propõe a percepção por meio do respeito no sentido de “*saber que existe alguém ali na sala*”.

Embora pareça redundante essa prática discursiva em um primeiro momento, uma vez que em uma rápida olhada, seja perceptível a presença física da pessoa com deficiência em quaisquer que sejam os espaços, observamos que a professora se refere ao lugar de invisibilização ao qual esses indivíduos são impostos, em ações em que, por exemplo, eles são vistos, porém, não cumprimentados, ou em que os outros agem como se a pessoa com deficiência não fosse ninguém. Por isso, embora redundante em um primeiro momento, quando olhamos mais a fundo, percebemos na prática discursiva da professora Ana, um reclame à visibilidade das pessoas com deficiência na sala de aula, ou seja, um olhar de respeito ao educando de modo geral.

A respeito desse assunto, vemos que em se tratando dos jovens e adultos com deficiência, Haas (2015) aponta para o fato de que:

[...] a invisibilidade de ações para incluí-los nos processos escolares do ensino comum pode significar a permanência desses sujeitos nos espaços especializados ou, mesmo quando há o deslocamento para o ensino comum, pode significar a manutenção da mesma configuração ou forma segregadora (HAAS, 2015, p. 356).

Sobre esses sujeitos, Tassinari (2019, p. 44) acrescenta que no tocante ao processo de ensino-aprendizagem do jovem e adulto com deficiência é preciso considerar “que o aprendizado se processa durante toda a vida, cremos ser relevante pensar uma escola que acolha todos os alunos para a escolarização [...] e sobretudo acreditando na capacidade de aprendizagem desse público”.

Ainda no exercício de compreender a representação discursiva da pessoa com deficiência, vemos que uma outra questão se refere à participação deles nos espaços sociais, conforme sintetiza Ana, nas discussões de seu grupo:

E a participação dele na sociedade. Porque a gente quer que ele participe, quer que a sociedade sinta realmente que ele existe e que ele está ali presente (Professora Ana, Representante da Equipe 1, composta por Ana, Vanessa e Dorina, Formação dia 24 de maio de 2019).

Destacamos na prática discursiva acima que a visibilidade, antes reclamada ao espaço da sala de aula, é agora relacionada também à sociedade de um modo geral, de modo que a pessoa com deficiência passa a ser não apenas percebida em sua existência, como também em sua presença, denotando assim um papel mais ativo no sentido de “*estar ali presente*”.

Após descrever a pessoa com deficiência em diferentes tópicos, provocamos o grupo a fim de refletir quais mudanças são percebidas quando passamos a enxergar nossos jovens e adultos com deficiência pelo paradigma da diferença e não pelas lentes da concepção clínica da limitação, conforme vem ocorrendo ao longo da história, de modo que as colaboradoras responderam:

Muda justamente o meu jeito de olhar. *Por que eu tenho que olhar uma pessoa com deficiência? Porque ele tem aquela, como você diz, aquele diferencial diferente de mim, eu não posso ver aquilo ali com um olhar de menos, eu tenho que ter um olhar igualitário, sabendo que tem as limitações, mas eu tenho que olhar pra ela. Com Karol foi que a escola olhou para ela como Karol* (Professora Dorina, Formação dia 24 de maio de 2019).

*E perceberam que ela não era igual assim, ela era diferente nessa questão. Porque muitas vezes a gente percebe na sociedade que as pessoas querem também dizer que a pessoa que não tem visão, é igual a mim e não, **ela não tem a visão, ela é diferente nessa questão*** (Transcritora Vanessa, Formação dia 24 de maio de 2019).

Nas falas da professora Mara e da transcritora Vanessa, observamos um relação complementar no tocante ao olhar direcionado à pessoa com deficiência, uma vez que, se por um lado, se faz necessário um olhar de igualdade, no sentido de sermos sujeitos de direitos, por outro lado, cabe nesse olhar, a percepção também da diferença, à medida que a transcritora Vanessa pontua “*ela não tem a visão*”, o que denota um marcador de diferença constituinte da identidade da estudante em questão, uma vez que Karol é uma estudante com deficiência visual.

Seguindo ao modelo biopsicossocial, conforme explanado anteriormente, vemos que são inter-relacionadas de forma multidimensional como as características do indivíduo com deficiência que lhes são inerentes, bem como o contexto social no qual esse encontra-se inserido (SILVA, 2021).

Ainda analisando as falas de Dorina e Vanessa, vemos a contribuição no processo formativo em questão quando problematizamos o modo como cada uma percebe a pessoa com deficiência, uma vez que como ressalta Dorina ao afirmar: “*muda o meu jeito de olhar*” ou seja, se colocando de modo ativo na oração, de quem percebe o outro de forma diferente, e como ousaríamos dizer, mais qualitativamente.

Desse modo, ressaltamos na continuidade da prática discursiva da transcritora Vanessa a necessidade de reafirmar a pessoa com deficiência como sendo capaz, ou seja, dotada de outras potencialidades e capaz de desenvolver-se de distintas formas expressas pela conjunção, “*mas*”, buscando, portanto, conferir um olhar equitativo para os sujeitos com e sem deficiência, em uma relação de assemelhações e diferenciações, ela afirma:

*As pessoas precisam entender isso, que ela não tem a visão, **mas** tem essa questão intelectual, ela tem sentimentos e é isso que a gente precisa e foi o que a escola fez com Karol, entendeu que **ela era diferente nesse aspecto, a falta da visão, mas que ela era capaz, que ela tinha autonomia e que ela era igual a todos nessa questão cognitiva** (Transcritora Vanessa, Formação dia 24 de maio de 2019).*

Conforme evidenciado no discurso dessa transcritora, vemos que a negação das diferenças, ao reclamar uma *pseudo* igualdade entre os sujeitos, torna-se uma armadilha de modo a descaracterizar o outro. Nessa direção, concordamos com Santos e Nunes (2003, p. 56), ao afirmarem que: “As pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza; e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza”.

O uso da conjunção “*mas*” torna-se recorrente no discurso de Vanessa e em ambas as situações vemos que a transcritora nos remete a perceber as potencialidades de Karol, como alguém que é capaz de aprender, possui autonomia e apresenta um bom desenvolvimento cognitivo. O que nos leva a perceber que em sua prática discursiva Vanessa não se limita ao modelo clínico da deficiência, à medida que percebe o que “falta” em sua estudante, porém, sem limitar o seu olhar para essa ausência.

Ainda na prática discursiva de Vanessa, vemos uma referência a uma ação da escola para com a estudante Karol, em alusão ao fato de ter percebido na educanda sua integralidade

enquanto ser humano, de modo a reconhecê-la em seus aspectos físicos, psíquicos e emocionais.

Logo, olhar para as pessoas com deficiência consiste nessa perspectiva em compreender um processo de assemelhações e diferenciações, nos quais seguimos construindo nossa identidade. A este respeito, concordamos com Silva (2021, p. 17), segundo a qual:

Não se trata, porém, de negar as características relacionadas às deficiência/diferença físicas, sensoriais ou intelectuais, mas de contextualizá-las no conjunto das relações sociais como um dos elementos que pode influenciar em diferentes graus a constituição do sujeito social.

Nessa perspectiva, muda também o sentimento de pertença, tal como fica evidenciado no relato da professora Dorina sobre a educanda Karol.

*Eu acho que muda, eu vejo assim, no trabalho com Karol, que quando ela coloca os pés ali na escola é outro mundo para ela, é outra realidade. Assim, desde o porteiro até a direção que ela passa, até o semblante dela muda. Eu já dei carona a ela e ela vem no carro assim, aí quando ela põe os pés na calçada da escola, **Karol é a Karol. Acho que foi o lugar onde ela se encontrou de verdade** (Professora Dorina, Formação dia 24 de maio de 2019).*

Observamos nessa prática social o empoderamento e a realização da estudante Karol em relação à *Escola X*, a afirmação de que ali “*Karol é a Karol*” constitui-se em um discurso de distinção desse espaço social, uma vez que nesse lugar a educanda sente-se à vontade, sendo evidenciado em seu semblante (afirmação que pôde ser constatada no momento de nossas visitas à *Escola X*), daí o porquê da escola representar para ela uma outra realidade. Por essa razão, observamos a função social da escola na vida de Karol, como sendo um espaço na qual ela não apenas se sente incluída, como também um espaço no qual ela pode vir a ser ela mesma, nos evidenciando seu empoderamento tal como fica evidenciado na afirmativa “*foi o lugar onde ela se encontrou de verdade*”.

No caso da estudante em questão, se por um lado a diferença é marcada pelo aspecto biológico da ausência de visão, por outro lado fica evidenciado uma relação de igualdade de seus pares no sentido da autonomia e do seu desenvolvimento cognitivo, sendo essa a primeira implicação pedagógica de uma percepção da pessoa com deficiência a partir de um modelo biopsicossocial, a saber, a representação da pessoa com deficiência a partir de suas

potencialidades e limitações, atentando-se também às barreiras sociais/atitudinais³⁸, de modo que outra implicação pedagógica estaria em perceber a pessoa com deficiência pelo olhar da equidade, a exemplo da realização de adaptações pedagógicas em atividades transcritas para o braile de modo a torná-la acessíveis à estudante com deficiência visual, tal como fica evidenciado no exemplo da estudante Karol.

Sendo esse um caminho a ser trilhado a partir da compreensão da equidade, de modo que por meio de uma simples adaptação é possível garantir, pois, a efetiva participação do educando com deficiência nas atividades pedagógicas, conforme elucida a transcritora Vanessa:

*A questão da **adaptação**, um exemplo, vamos dizer na sala de aula. A questão da **adaptação das atividades**. Um exemplo, a atividade é pra turma, o professor, no caso, ele tem que trazer a atividade, **adaptar pra Karol**, essa questão que eu falo... Eu acho muito importante, porque não adianta o professor chegar lá pra mim, como eu tenho que transcrever, **eu acredito que o professor tem que me dar antes pra atividade de Karol ser igual a de todos, mas no caso em braile, essa é a questão** (Transcritora Vanessa, Formação dia 24 de maio de 2019).*

O discurso dessa transcritora não apenas evidencia modos em que a inclusão se faz possível, por meio do diálogo entre a professora e a transcritora, como também ressalta que a **adaptação** só acontece de fato quando ocorre dentro de um planejamento colaborativo e dialogado.

No caso da estudante Karol, a qual possui deficiência visual, vemos que mais que uma adaptação a algo já posto, numa perspectiva de um planejamento por meio do DUA, caberia a professora já dispor em seu planejamento de recursos sensoriais acessíveis, sonoros ou táteis que a auxiliassem na assimilação dos conteúdos, além do próprio uso do sistema braile como mecanismo de acessibilidade e que pode potencializar a autonomia do estudante com deficiência visual, uma vez que por meio deste sistema o educando “vai aos poucos construindo noções de identidade e pertencimento à comunidade de pessoas cegas” (FARIAS; SILVA, 2021, p. 146).

³⁸ De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão são consideradas barreiras “qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros” (BRASIL, 2015, s/p). Sendo estas classificadas enquanto barreiras: urbanísticas; arquitetônicas; nos transportes, nas comunicações e na informação; atitudinais; tecnológicas.

Nessa perspectiva, a exemplo das adaptações realizadas para a estudante Karol, vemos que os educadores evidenciam por meio dessas práticas pedagógicas que suas percepções sobre as pessoas com deficiência passam a considerar tanto a dificuldade presente no indivíduo, no sentido da ausência da visão, como também os fatores ambientais, ou seja, a ausência de recursos didáticos acessíveis. Portanto, evidencia-se uma prática pedagógica apoiada em uma compreensão da pessoa com deficiência a partir do modelo biopsicossocial, ancorados nos estudos de Prychodco (2020) e Silva (2021).

6.1.1 Representação discursiva dos educandos com deficiência mencionados na pesquisa

Dando continuidade ao exercício anterior no qual realizávamos a tentativa de construir uma representação coletiva da pessoa com deficiência, percebemos também que ao longo dos demais encontros formativos, outras distintas representações discursivas eram construídas, nas quais os colaboradores da pesquisa traziam memórias e narrativas sobre seus educandos com deficiência³⁹ e suas trajetórias educacionais, de modo a se perceberem nessas relações de forma mais proximal, à medida que iam conhecendo-os melhor. Assim, trazemos a seguir a descrição de quatro estudantes com deficiência da EJA, sendo três estudantes da *Escola X* e um da *Escola Y*, os quais são recorrentemente mencionados ao longo dos nossos encontros e para os quais muitas aulas foram pensadas e planejadas no decorrer da formação. Todavia, cabe salientar os maiores destaques conferidos aos educandos Lucas e Karol, uma vez que estes foram recorrentemente os mais citados ao longo de nosso curso e sobre os quais obtivemos um maior escopo de discursos a analisar.

 Educanda Karol (pessoa com deficiência visual):

Ela perdeu a visão dela, ela não foi de nascença. Ela tem 36 anos de idade e perdeu a visão quando tinha 20. Aí teve a questão pessoal, ela noiva e como aconteceu isso a pessoa não quis mais, aí ficou essa questão... (Transcritora Vanessa, Formação dia 24 de maio de 2019).

A história de vida da educanda Karol é sucintamente apresentada pela transcritora Vanessa, de modo que percebemos que esta educanda adquiriu tal deficiência em sua juventude e que deste fato decorreram alguns acontecimentos, tais como o fim de seu noivado, nos permitindo analisar sobre os círculos sociais que são muitas vezes rompidos e de

³⁹ Embora não sejam participantes diretos de nossa pesquisa, consideramos importante situar um pouco sobre os sujeitos com deficiência mencionados nas práticas discursivas de nossas colaboradoras.

outros que são iniciados em virtude da deficiência (neste caso adquirida). Analisar a presença do aspecto dos relacionamentos pessoais da estudante Karol, no discurso da transcritora Vanessa, nos remete a refletir sobre a importância e o impacto deste fato na vida da educanda por ela acompanhada.

Outro aspecto biográfico dessa educanda foi também compartilhado com os colegas da classe, quando esta começa a tratar de sua inserção no mercado de trabalho.

Ela [Karol] pegou o microfone e falou da realidade dela que era sobre o mundo do trabalho. Ela falou que ela começou a trabalhar vendendo as mercadorias dela, mesmo sem conseguir enxergar... para arcar com uma despesa, porque alguém sujou o nome dela... Foi assim fantástico, foi muito impactante, todo mundo na hora fez: -“Ah!”, ficou assim impressionado, e Karol é assim, totalmente tímida. Eu acho ela um pouco tímida e ela puxou o microfone e falou (Professora Ana, Formação dia 24 de maio de 2019).

Na prática discursiva da professora Ana, percebemos um olhar de admiração e de impacto da professora e dos demais presentes, com relação à atividade laboral realizada por Karol mediante sua deficiência, uma vez que ela afirma “*mesmo sem conseguir enxergar*”, fazendo referência à deficiência visual da estudante Karol. Ao utilizar a conjunção concessiva “mesmo”, vemos que surpreendia a esta professora o fato de que embora Karol fosse uma pessoa cega, ainda assim, ela mesma conseguia desempenhar uma profissão, a de comerciante informal, levando-nos a refletir mais uma vez sobre os estigmas impostos às pessoas com deficiência (FERNANDES; DENARI, 2017).

A manutenção de preconceitos e estereótipos, de acordo com Garcia (2014, p. 183), é uma realidade ainda presente na sociedade, pois, “mesmo que grande parte da sociedade reconheça hoje o potencial produtivo das pessoas com deficiência, na realidade cotidiana persistem exemplos de condutas inapropriadas e até mesmo discriminatórias”. Desse modo, Garcia (2014) cita o exemplo das pessoas cegas, as quais são tratadas como se dependessem de uma assistência em tempo integral, sendo essa mais uma conduta a qual impacta de forma negativa a contratação das pessoas com deficiência⁴⁰.

Outro ponto que merece nossa atenção é o tipo de trabalho realizado pela educanda, sendo este um “trabalho informal” (sem nenhuma formalização de seus direitos trabalhistas), realidade que se estende a outros jovens e adultos com deficiência, para os quais as políticas públicas de incentivo ao ingresso e permanência desses sujeitos ao mercado de trabalho são

⁴⁰ Contrapomos esse entendimento, a partir de estudos como o de Aciem e Mazotta (2013), intitulado “Autonomia pessoal e social de pessoas com deficiência visual após reabilitação”, no qual os autores evidenciam a (re)conquista da autonomia da pessoa cega e as implicações desta na qualidade de vida desta população.

deficitárias ou inexistentes, agravando-se ainda mais quando esse jovem e/ou adulto com deficiência possui pouca escolaridade (GARCIA, 2014).

Embora a reação dos colegas face a explanação da história da Karol fosse de uma aparente compaixão, chamou-nos a atenção a superação desta estudante, ao se expor para os colegas de modo a falar para toda a escola.

Retomando os modelos de compreensão da deficiência discutidos por Prychodco (2020) e Silva (2021), vemos que se por um lado as colaboradoras se aproximavam mais do modelo biomédico, por outro lado, é a partir do modelo biopsicossocial que passamos a enxergar não apenas a deficiência da estudante Karol, como os fatores ambientais e sociais que lhe afetam, a exemplo dos preconceitos no que concerne à inserção das pessoas com deficiência no mercado de trabalho.

Educando Lucas (pessoa com deficiência intelectual)

*E Lucas... **ele já tem acho que uns dez anos na mesma série, ele é aquele tipo de aluno que é rejeitado**, aí assim, eu comecei a trazer para cá porque assim, ele é lento, **mas**, quando você começa com qualquer assunto ele dá um show. **Era aquele aluno esquecido** (Professora Dorina, Formação dia 24 de maio de 2019).*

Conforme vemos no discurso dessa educadora, há expressa uma constatação: um educando que passa dez anos de sua vida matriculado em um mesmo ciclo; esse educando não apenas é caracterizado como alguém rejeitado, como também alguém cujo desenvolvimento ocorre de forma lenta. No entanto, a conjunção adversativa – mas – propõe que tal estigmatização tem sido superada mediante a prática pedagógica dessa professora, à medida que menciona que uma vez dada a oportunidade (quando você começa com qualquer assunto...) o estudante corresponde dando um “show”. Também ressaltamos que o verbo conjugado na última oração se encontra no passado, o que denota um deslocamento da condição desse educando, antes “*esquecido*” e agora já não mais.

Ainda em relação ao estudante Lucas, a professora Dorina começa situando-o pelo aspecto da temporalidade, uma vez que se trata de um estudante há dez anos frequentando o mesmo ciclo da EJA, o que nos levaria a questionar qual a razão para a ocorrência de tal fato, sendo apresentado pela própria professora uma possível justificativa ao afirmar ser ele “*aquele tipo de aluno rejeitado*”, “*esquecido*”, mas uma vez nos despertando um novo questionamento sobre qual representação do alunado poderia incidir na sua rejeição, e é na

continuidade desse discurso que se apresenta o fato de “*ser lento*” em seu processo de aprendizagem a justificativa para a possível rejeição de seus antigos professores.

Tal o lugar de rejeição e esquecimento historicamente ocupado pelo estudante Lucas, que a professora retoma em um outro momento representando-o como o estudante que estava acostumado a ocupar um lugar invisibilizado em sua sala de aula, conforme percebemos a seguir:

Lucas, ele era aquele aluno que chegava e ficava lá atrás e como diz a história: chegava calado e saía mudo (Professora Dorina, Formação dia 07 de junho de 2019).

Assim, o estudante em questão é, pois, retratado como alguém cuja voz era silenciada na sala de aula. Todavia, ressaltamos dois fatos que nos chamam a atenção nesses excertos analisados, se por um lado a professora Dorina refere-se ao estudante Lucas utilizando-se de verbos conjugados no pretérito imperfeito, denotando uma ação ocorrida no passado, mas que não foi completamente terminada, por outro lado a mudança discursiva se faz percebida também no excerto anterior, quando ao trazer o estigma imposto de sua lentidão face ao aprendizado.

O discurso da professora Ana corrobora um dos princípios de uma prática docente emancipatória apontada por Freire (1996, p. 59), na qual ensinar exige respeito à autonomia do educando, seja criança, jovem ou adulto com/sem deficiência, de modo que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”.

Nesse sentido, Freire (1996, p. 121) afirma ainda que: “ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada”.

Passamos a refletir sobre a timidez do educando Lucas e da educanda Karol mencionadas pela professora Ana e pela transcritora Vanessa, isso porque acreditamos que muitas vezes essa é uma timidez proveniente de um lugar tal de invisibilidade, que para tais estudantes o exercício de falar em público no espaço escolar era algo novo, uma vez que estes estudantes tinham suas presenças muitas vezes despercebidas.

Esse aspecto fica evidenciado quando a professora Dorina descreve a mudança do seu educando Lucas, de modo a reconhecer que, embora antes tivesse uma imagem construída dele como sendo tímido, hoje ela percebe que:

*Então ele já senta na frente, já interage, a oralidade dele é 1000, ele é participativo em tudo, então assim, ele já vai para uma roda de conversa, ele já participa de debates, então eu descobri esse outro lado dele, da timidez que eu pensei que ele tivesse, **mas eu notei que ele não é tímido coisa nenhuma** (Professora Dorina, Formação dia 24 de maio de 2019).*

O discurso suscitado pela professora Dorina nos permite perceber com maior clareza que os educandos com deficiência ainda se encontram inseridos em uma prática social de silenciamento e invisibilidade, de modo que a mudança se torna possível à medida que se investe esforços para promover o seu desenvolvimento, quer seja no tocante às suas potencialidades, como também no protagonismo de seus processos formativos.

De sorte que ressaltamos que em seu discurso, a professora Dorina destaca a participação e interação do educando Lucas que se expressa muito bem através da oralidade, características muito comuns aos educandos da EJA, os quais trazem consigo diversos conhecimentos, e são capazes de realizar uma leitura de mundo como ressalta Freire (1996), que precisa ser valorizado e incluído nos processos de ensino-aprendizagem, de modo que a escola seja um espaço de acolhida dos diversos tipos de saberes, com práticas pedagógicas significativas e prazerosas para com esse público.

Educando Mário (pessoa com deficiência física)

*Eu tenho um (educando), ele é cadeirante e se chama Mário. **A história dele é impactante, ele tem uma história tremenda e eu sinto que ele tem um pouco de rejeição.** Ele ficou de fazer uma atividade de artes e eu queria que ele fosse até a frente se apresentar, não é? Porque ele tem aquele dom, mas ele ficou dizendo: - Não, não vou não. E acabou que no dia do aulão ele não foi, então eu senti, por mais que, digamos assim, ele não tenha demonstrado, mas eu senti, que eu acho que no dia do aulão ele não foi justamente para mim não ter aquela, de instigar ele a querer (Professora Ana, Formação dia 24 de maio de 2019)*

Todavia, a professora Dorina complementou que a justificativa de Mário não ter participado da atividade em questão decorre, sobretudo, de uma concepção tradicional da educação em que a aula só poderá ser assim considerada quando organizada sobre os moldes tradicionais, conforme afirma Dorina no discurso abaixo:

*A questão de Mário é que ele tem em mente que é **só em sala de aula que se aprende**, entendesse? A questão dele é essa. **E eu acho que não só para ele, como também para maioria** (Professora Dorina, Formação dia 24 de maio de 2019).*

Conforme vemos no discurso da professora Dorina, não apenas o estudante Mário apresentava certa resistência aos aulões⁴¹ organizados em outros espaços da escola, como também os demais estudantes da EJA, de modo que para estes a aula precisa estar atrelada a um exercício copiado no quadro e todos sentados em sala.

Desse modo, os aulões foram se tornando espaços amplos no qual observávamos uma crescente participação dos estudantes com deficiência. Tamanho era o empenho das docentes da instituição em envolvê-los que observamos uma certa frustração da professora Dorina, devido à ausência do estudante Mário na atividade em questão, de modo que a professora Ana complementa:

*Mas eu não iria forçá-lo e eu acho que **meu desafio é fazer com que ele se solte, se sinta aluno, se sinta parte do meio**, ele é muito tímido* (Professora Ana, Formação dia 24 de maio de 2019).

Todavia, cabe-nos analisar que se, por um lado, a professora frustra-se pela não participação desse estudante, por outro lado, fica evidente seu compromisso e a confiança a qual depositava em seu educando, à medida que o desafiava, ao mesmo tempo em que respeitava a ponto de não forçá-lo face a sua insegurança.

✚ Educando Paulo (pessoa com deficiência intelectual)

*Um aluno novato e que **nunca tinha entrado em uma escola na vida. Nunca tinha feito parte da vida dele o mundo da escola.** E o que eu venho observando e que eu observei nesse período não foi nem uma questão de adaptação de currículo, foi uma questão de **adaptação na vida dele.** De vida, de situação, de espaço de vida. Então chegou no espaço da escola, de entender como é que funciona o espaço da sala de aula* (Supervisora Penha, Formação dia 09 de agosto de 2019).

No discurso da supervisora Penha, vemos que o estudante Paulo é representado como alguém que, ao longo da vida, não teve acesso ao processo de escolarização. De modo que todos os aspectos da rotina escolar lhes eram tidos como novos.

Assim, destacamos no discurso desta supervisora, o ineditismo da escola na vida do estudante, o que evidencia um processo de exclusão e privação do direito à educação.

⁴¹ Ressaltamos que, no decorrer do ano de 2019, a *Escola X* realizou três aulões, dos quais estivemos presentes em dois, na qualidade de observadora participante, de modo que pudemos observar um aumento progressivo da participação dos estudantes, sobretudo, os educandos com deficiência, nestes novos formatos de atividades pedagógicas.

Todavia, essa realidade começa a ser modificada, à medida que percebemos na prática discursiva docente, evidências de que o estudante vem se desenvolvendo nesse contexto educativo, conforme afirma:

*Nesse tempo agora ele já está mais solto, sabe? **Mais integrado.** Já está chegando na escola e indo direto para a sala. **Já interage com os colegas, porque antes não interagía com ninguém.** Então, eu venho observando esse comportamento dele sempre que posso. Porque eu não sou a professora da sala (Supervisora Penha, Formação dia 09 de agosto de 2019).*

Analizamos, que embora a supervisora se distancie discursivamente do estudante, justificando não ser sua professora, uma vez que exerce a função de supervisora escolar, em contrapartida, ela afirma estar observando-o e acompanhando-o de modo a perceber sua interação com os colegas, o que antes não acontecia, afirmando também que ele está mais integrado.

Uma vez tendo apresentado os principais educandos com deficiência mencionados nas práticas discursivas de nossas colaboradoras, refletimos a seguir sobre os desafios de incluí-los no contexto da EJA.

6.1.2 Desafios relacionados aos jovens e adultos com deficiência

Ao conhecer os jovens e adultos com deficiência mencionados anteriormente, observamos ainda que havia algo nas práticas discursivas de nossas colaboradoras que merecia nossa atenção: os desafios latentes que emergiam à medida que íamos dando maior visibilidade a esses sujeitos em seus processos inclusivos.

Para a sistematização e melhor compreensão desses desafios, ressaltamos dois deles: o primeiro relacionado às famílias das pessoas com deficiência e o processo de crescimento e amadurecimento da pessoa com deficiência atrelado ao desafio do desenvolvimento da autonomia e de seu empoderamento; e o segundo relacionado ao desafio de como receber o estudante com deficiência a cada novo ano letivo, como conhecê-lo e de que forma a escola pode construir pontes no sentido de favorecer a inclusão desse estudante.

Sobre o primeiro desafio, vemos que a relação traçada entre as famílias e os jovens e adultos com deficiência é, muitas vezes, fruto de uma relação construída desde o processo gestacional de tais indivíduos, de modo que a esse respeito, a supervisora Penha nos aponta à relação de causa e consequência, a qual uma vez que se percebe que o indivíduo em questão possui uma deficiência, de imediato são reforçados estigmas caritativos associados ao modelo

médico de que a pessoa com deficiência constitui-se em alguém digno de pena e que, em função disso, precisa ter como compensatória todos os seus desejos prontamente atendidos, ou seja, a causa estando relacionada ao diagnóstico da pessoa com deficiência e a consequência ao tratamento que lhe é conferido por parte de sua família.

É porque, infelizmente, em nossa sociedade ainda tem aquela questão do... primeiro que quando você engravida a primeira coisa que você pede é saúde, e aí quando nasce com deficiência, as pessoas têm a ideia de que o bichinho não pode sofrer, então tudo que o bichinho quiser é pra dar ao bichinho. E aí o bichinho vai crescendo, mas na cabeça da família, da mãe, do pai, da avó, ou seja, lá de quem for, ele continua o bichinho (Supervisora Penha, Formação dia 02 de julho de 2019).

Assim, mais de uma vez a expressão penosa “bichinho” é utilizada em referência à pessoa com deficiência, marcando-a em seus primeiros processos de socialização, a exemplo de suas relações parentais, dando-nos a ideia de que esse estigma é de igual modo conferido à pessoa com deficiência ao longo da vida.

Nessa perspectiva, a supervisora complementa:

Tem a questão do acreditar e a questão do desmame mesmo. Eu convivo no meio de mães de pessoas com deficiência e eu vejo pessoas tipo juízas, médicas, enfim... que tem filho com deficiência com essa mesma escravidão da pessoa que não lê e não escreve, do pai analfabeto. Por conta da superproteção, por conta de não acreditar (Supervisora Penha, Formação dia 02 de julho de 2019).

Essa superproteção ressaltada pela supervisora Penha se faz presente em famílias de todas as classes sociais, prejudicando assim o desenvolvimento da pessoa com deficiência, uma vez que tal descrédito retarda e alguns casos chega a impedir o processo de construção da autonomia da pessoa com deficiência ao longo de sua vida.

Cabe salientar que o discurso da professora Penha elucida a realidade que muitos jovens e adultos com deficiência vivenciam – a negação do direito à educação, de modo que esses sujeitos vivem processos diversos de exclusão social, como ressaltam Soares, Giovanetti e Gomes (2011), ao refletirem sobre os sujeitos da EJA de modo geral. A negação do direito e acesso à educação vem acompanhado de um discurso de proteção dos familiares pela ausência de políticas educacionais, formação dos professores, bem como uma escola acessível às necessidades desse público.

Essa realidade é percebida de modo mais efetivo quando esses sujeitos chegam à fase adulta, na qual são obrigados a repetir a mesma série várias vezes ou são incluídos nas salas

infantis (em situações de grandes distorções idade/ano/série) ou ainda são retirados das escolas e mantidos em casa, sendo tais situações reforçadas no discurso da supervisora Penha.

Esse modo de se relacionar socialmente de formas distintas com a famílias e com outros espaços sociais, nos remete à percepção da supervisora Penha:

*E assim, como todo aluno, como toda pessoa, você em cada grupo social que está, se comporta de maneira diferente. E eles provavelmente em casa tem um comportamento e na rua, na escola tem um outro comportamento diferenciado e que a mãe nem conhece e acha que ele não tem potencialidade pra ir porque ela não acredita e não vê em casa. **E por que não vê em casa? Porque não dá oportunidade. É como aquela senhora disse, minha cabeça tá ruim, mas não tá tão ruim. Eu sei cozinhar, eu quero morar sozinha** (Supervisora Penha, Formação dia 02 de julho de 2019).*

Ao passo que a supervisora faz alusão aos comportamentos distintos da pessoa com deficiência a variar conforme os lugares e pessoas com as quais se encontra, ela faz alusão a uma senhora apresentada em um vídeo⁴² durante a formação, à qual faz referência a si mesma como alguém que acredita ser capaz de desenvolver-se e cuidar de si mesma, expressando, a contragosto de sua família, o desejo de morar sozinha.

Assim, vemos que em muitos casos, os processos de desenvolvimento de autonomia e de empoderamento das pessoas com deficiência são paulatinamente dificultados, de modo a refletir nos jovens e adultos com deficiência, impossibilitando-os muitas vezes de inclusive poder desfrutar de outros espaços e convívios sociais. Tassinari (2019, p. 43), a esse respeito, destaca que “cumpre analisar e caracterizar os fatores que contribuem para o aprendizado dos estudantes com deficiência intelectual na EJA; ou seja, estimulá-los a pensar e a refletir, desenvolvendo as suas percepções, sua autonomia, sem, no entanto, infantilizá-los”.

Em concordância, ressaltamos “a necessidade de efetivar uma rede que ofereça o suporte necessário para que seja garantido o acesso ao currículo e que, aos alunos com deficiência seja oferecida uma formação **com vistas à autonomia e independência, tanto no espaço escolar como fora dele**” (ARAUJO, 2018, p. 104, grifos nossos).

O segundo importante desafio relacionado à percepção da pessoa com deficiência, refere-se às questões pedagógicas inerentes à continuidade dos estudos dos jovens e adultos com deficiência, o que nos leva a refletir sobre a forma como os estudantes são passados de uma turma para outra, e como eles são introduzidos em uma nova turma/ciclo:

⁴² Intitulado Pessoas e Histórias Parte III, feito pelo Instituto Paradigma, A Inclusão no Conceito da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vX6HtZlaUIQ&t=30s>

*Assim, a questão desses alunos, é que muitos chegam pra nós e a gente não recebe um relatório daquele aluno, a gente não entra em contato, tem pouco contato com a família. **A gente não vê um laudo...*** (Professora Mara, Formação dia 02 de julho de 2019).

Só faz dizer isso... fulano é intelectual leve e pronto... é um deficiente visual... mas a gente não tem uma história. E falta na escola essa reunião com esses pais da EJA, da gente conhecer e ouvir o desejo de colocar os filhos, o filho com os pais pra gente escutar como é o comportamento. Não tem (Professora Dorina, Formação dia 02 de julho de 2019).

Nas falas das Professoras Mara e Dorina, vemos preocupações distintas e que apontam para duas perspectivas diferentes, a primeira em referência à ausência de um laudo médico remetendo ao modelo médico/clínico da deficiência e a segunda expressa uma inquietação com relação ao desconhecimento da história da pessoa com deficiência, de seus comportamentos e preferências.

Sobre a questão do laudo, a professora Ana complementa:

*A questão do laudo, realmente lá na minha escola tem muito essa questão, mas só para dar respaldo..., **mas o laudo ele contribui para poder entender melhor o aluno, não é? Isso é fundamental*** (Professora Ana, Formação dia 07 de junho de 2019).

Assim, a professora Ana nos chama a atenção para o laudo médico, como instrumento que confere respaldo no processo educacional, pois ele ajuda a entender melhor o estudante, de modo que afirma ser fundamental esse documento.

Logo, notamos que embora em alguns momentos os discursos se reportassem a um modelo médico/clínico da deficiência, focado nas limitações da pessoa com deficiência, em muitos outros casos, as práticas discursivas apontavam para uma mudança na ordem do discurso, uma vez que percebemos ser possível tratar o laudo e a história de vida do estudante com deficiência como sendo complementares instrumentos nos quais a pessoa com deficiência é percebida em sua integralidade, nos aproximando assim do modelo biopsicossocial da deficiência e de suas implicações pedagógicas, de modo que faz necessário conhecer a deficiência que o indivíduo possui, assim como, de igual modo, as barreiras sociais que precisam ser superadas a fim de viabilizar seu processo inclusivo.

Nessa perspectiva, averiguamos que se, por um lado, no exercício de construir uma compreensão coletiva da pessoa com deficiência surgem nas práticas discursivas termos que nos remetem ao modelo biopsicossocial da pessoa com deficiência, uma vez que se fazem

presentes discursos em relação à especificidade da pessoa com deficiência em si, por outro lado, o meio no qual esta se encontra inserida é também problematizado. Desse modo, se faz importante romper com mitos de que o jovem e adulto com deficiência será uma eterna criança, e que em contrapartida estes são, sim, pessoas capazes de aprender e se desenvolver no tocante à sua autonomia e que o lugar deles na EJA será melhor aproveitado quando, de fato, ocuparem um lugar de visibilidade e protagonismo.

Vimos ao final dessa seção que ainda não há uma clareza entre as educadoras sobre qual a melhor forma de apresentar o educando com deficiência para sua futura turma ou educadora, visto que algumas reclamam a importância do laudo médico, outras uma conversa prévia com família, outras ainda a realização de um relatório que registre o desenvolvimento do estudante. Consideramos todos estes instrumentos e estratégias como sendo de fato importantes, todavia, ressaltamos que por trás de todos esses trâmites há um sujeito estudante que precisa ser visto, ser conhecido, e que nem o laudo, nem a família e nem o relatório, serão capazes de ocupar o lugar que a própria voz do indivíduo possui, e que a melhor de todas as estratégias estaria em dialogar e conhecer o próprio sujeito em si.

Pensando nas distintas formas como a pessoa com deficiência tem sido representada discursivamente, vemos que muito dessa ótica com a qual tais sujeitos são vistos encontra-se igualmente atrelada ao modo como a Educação Inclusiva é compreendida e representada, de sorte que nos debruçaremos na seção a seguir sobre esta questão e seus desdobramentos.

6.2 REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

No significado representacional de nosso objeto de estudo, observamos que uma das importantes dimensões nas quais a prática social de inclusão das pessoas com deficiência se constitui na forma com a qual representamos discursivamente a Educação Inclusiva e a Escola Inclusiva, visto que tais modos de representação refletem na forma como nos implicamos nesse fazer educativo.

Uma vez tendo refletido sobre os modelos de representação da pessoa com deficiência e analisando a representação das nossas colaboradoras sobre os estudantes com deficiência mencionados em nossa pesquisa, observamos que seria imprescindível em nosso estudo, refletir sobre a Educação Inclusiva enquanto paradigma basilar de nossa investigação. Desse modo, nessa seção, refletimos sobre esses discursos que se materializam como uma dimensão da prática social (FAIRCLOUGH, 2016), de modo a contrapormos nessas representações discursivas as (sutis) diferenças entre a integração e a inclusão escolar.

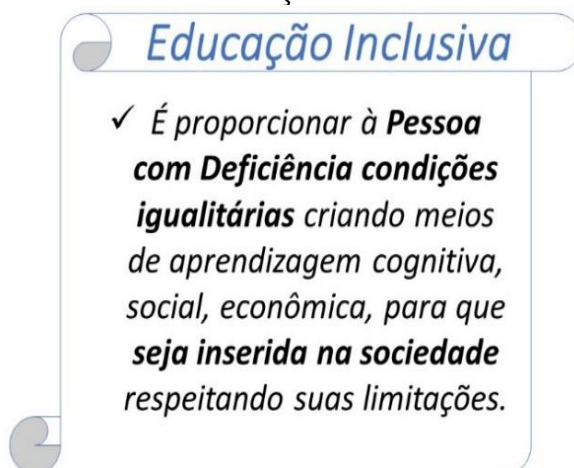
Ao estudar o processo de representações sociais sobre a Educação Inclusiva por parte dos docentes, Oliveira (2017, p. 643) ressalta que os docentes estão “da mesma forma, submetidos a essa estrutura de formação do pensamento e, portanto, suas representações atuam diretamente no ato pedagógico, entrelaçando o conhecimento teórico e seu equipamento emocional, nem sempre consciente”. Assim, a autora explicita em suas palavras “a pessoalidade do professor como elemento fundamental para a constituição de práticas inclusivas” (OLIVEIRA, 2017, p. 653), ou seja, a forma como o docente se percebe nesse fazer educativo influi no modo como constitui suas práticas pedagógicas.

Logo, observamos que quanto mais consciente e crítico for o docente no tocante à sua práxis pedagógica e quanto mais profundamente compreender o que vem a ser uma educação verdadeiramente inclusiva, melhor e mais embasada será sua prática, potencializando, assim, o que nesse trabalho identificamos por uma *práxis pedagógica inclusiva*.

6.2.1 Práticas Discursivas sobre a Educação Inclusiva

Para a construção inicial do conceito de Educação Inclusiva (EI) compartilhado entre as colaboradoras da pesquisa, partimos da realização de um cartaz (Figura 7), no qual elas sintetizaram em uma frase o conceito em que elas representam a EI.

Figura 7 – Conceito de Educação Inclusiva – Síntese Coletiva



Fonte: Figura reconstruída pela autora por meio do *Power Point*, como releitura de uma atividade realizada no Curso FoCo PInEJA no dia 24 de maio de 2019, pelas Equipes 2 e 4, compostas por Helen, Frida, Dorina e Vanessa sendo uma transcrição digital do conceito redigido em cartolina pelas colaboradoras. Cabe ressaltar que mantivemos a mesma disposição gráfica e textual da atividade realizada na formação.

Analisando a conceituação no cartaz acima, vemos que a primeira definição, o conceito de **Educação Inclusiva** encontra-se atrelado ao paradigma da **equidade**, uma vez que a ênfase é dada às condições igualitárias às pessoas com deficiência, de modo que a ação é designada pelo verbo criar, estando apresentado na forma do gerúndio, o que denota uma ação já iniciada, porém, em andamento, destacando ainda a finalidade desta ação, que vem a ser a inserção da pessoa com deficiência na sociedade, o que nos remete também ao conceito de Inclusão Social definido por Sassaki (2006).

Todavia, para melhor compreensão do que vem a ser a inclusão, analisamos nas falas das colaboradoras uma distinção entre esse paradigma e o da integração institucional, também elucidado por Sassaki (2006), de modo que a distinção entre as fases da integração e da inclusão é realizada pela professora Dorina, quando rememora sua época de estudante, ressaltando o tratamento distinto que os estudantes com deficiência recebiam e demonstra a falta de informação daquela comunidade educativa, uma vez que tal estranhamento não apenas os distanciava de seus convívios, como também os faziam acreditar na periculosidade inerente a presença da pessoa com deficiência nesse mesmo ambiente social:

*Quando eu estudava na rede estadual, tinha sala para esses alunos que eram especiais, então **eles eram tratados diferentemente**, eram alunos perigosos, então **a gente tinha medo de se aproximar**, de derrubar, de machucar, então assim, **hoje já traz para sala de aula, já tem todo um convívio com os outros** (Professora Dorina, Formação dia 24 de maio de 2019).*

No discurso da professora Dorina, fica evidente por meio dos tempos verbais que se trata de duas práticas discursivas distintas, a primeira em referência ao tempo passado, no “*eles eram*” tratados de forma diferente, enquanto “*a gente*” (posiciona-se enquanto sujeito da oração) “*tinha medo de se aproximar*” para referir-se ao estranhamento causado socialmente pela ausência de informações sobre o assunto. Em contrapartida, ao remeter-se ao tempo presente, Dorina se coloca na voz ativa, denotando aqui uma prática social na qual se reconhece enquanto sujeito que realiza a ação “*traz para a sala de aula*” de modo a promover o “*convívio com os outros*”. Todavia, ressaltamos que a socialização, ou seja, a prática social de inserir a pessoa com deficiência no convívio com os pares não implica necessariamente em seu processo de inclusão.

Destacamos, no discurso da professora Dorina, o reconhecimento da presença das pessoas com deficiência no espaço escolar, sendo essa presença uma conquista do direito a uma escola inclusiva (SASSAKI, 2006; CAMPBELL, 2009; MANTOAN, 2015), não mais

em uma perspectiva de segregação ou integração, mas de inclusão. No entanto, é importante enfatizar que essa conquista é fruto da luta e das mobilizações dos movimentos sociais em defesa de uma educação de qualidade para todos, incluso também os movimentos e organizações sociais das pessoas com deficiência (CARDOZO, 2017).

Nessa direção, acrescenta a transcritora Vanessa, ao analisar tais contextos a partir da ótica das leis:

*A lei era para colocar essas pessoas, para se matricularem nas escolas regulares, mas, mesmo assim, na escola eles eram “taxados”, havia uma diferença e hoje a gente vê que existe ainda, com certeza, mesmo em sala de aula, um pouco de exclusão, mas que está ganhando, através de políticas públicas, **a pessoa com deficiência está ganhando espaço na educação** (Transcritora Vanessa, Formação dia 24 de maio de 2019).*

Logo, a transcritora Vanessa reconhece que, embora a exclusão ainda se faça presente em contextos da sala de aula, ela ressalta que “*a pessoa com deficiência está ganhando espaço na educação*” por meio das políticas públicas. O que nos permite inferir sobre o “já” e o “ainda não”, à medida que a inclusão já tem apresentado fortes avanços, porém, ainda não se caracteriza enquanto *inclusão plena* conforme preconiza a nossa Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015).

Nessa direção, em se tratando das políticas públicas e a inclusão, Barreta e Canan (2012, p. 6) compreendem que “a implementação das políticas públicas de educação inclusiva no âmbito educacional é relevante, pois contribui efetivamente com uma educação que fará a diferença”.

Partindo dessa constatação da transcritora Vanessa, percebemos uma realidade conflitante a qual instiga nossa reflexão, isto é, se por um lado nossas observações apontavam para o protagonismo da *Escola X* e os esforços de quatro de nossas colaboradoras em tornar a EJA uma modalidade inclusiva, na qual estudantes com e sem deficiência comungassem do mesmo espaço educativo, por outro lado, havia também em nossos encontros formativos a presença de uma profissional que trazia sua realidade um tanto atípica nesse cenário educacional quando comparada ao contexto geral do município. Tratava-se da *Escola Y* e o contexto de sua classe substitutiva/especial⁴³.

⁴³ Baseada na modalidade substitutiva da Educação Especial, ocorre em escolas/classes especiais em substituição ao ensino comum, dentre outros aspectos destaca-se por ser composta exclusivamente por pessoas com deficiência, sendo esta uma realidade ainda presente no Brasil nos dias atuais (ROSA, 2016).

Criada nos tempos do paradigma da Integração, a EJA diurna dessa escola destacava-se por possuir uma turma de EJA, Ciclo I, cujos estudantes matriculados possuíam algo em comum, todas as matrículas eram de pessoas com deficiência.

*Lá na escola tem uma turma muito específica de **EJA com pessoas só com deficiência**. Aí vocês podem dizer: **Isso é inclusão? É segregação? Enfim, não sei o nome...** Quando cheguei lá, esta turma já existia e a gente vem fazendo um trabalho pra ir colocando essas pessoas na escola regular, **só que essas pessoas estão lá há mais de 10 anos** (Supervisora Penha, Formação dia 07 de junho de 2019)*

Como vemos na prática discursiva da supervisora Penha, trata-se de uma realidade vivenciada há mais de 10 anos, o que nos remete a uma época na qual o direito à matrícula das pessoas com deficiência era garantido, porém, eram mantidas em espaços segregados dentro da escola. Preocupa-nos também no tocante a esse aspecto temporal de mais de uma década, uma vez que a permanência deles no mesmo ciclo denota a ausência de uma progressão em seus processos formativos, uma vez que não há continuidade para os ciclos posteriores.

Longe de entendermos esse processo como sendo inclusivo, vemos que a supervisora Penha também comunga desse entendimento, de modo que ela se questiona “*Isso é inclusão? É segregação? Enfim, não sei o nome...*”. Observamos que a docente apresenta questionamentos sobre qual paradigma estaria mais próximo desse contexto educativo, de modo que conclui afirmando não identificar o nome, ou seja, o paradigma que justificaria a existência dessa classe. Nessa perspectiva, Penha faz referência aos esforços e ações a fim de dirimir essa classe, realocando e encaminhando os estudantes dessa turma para escolas próximas e que ofereçam a EJA regular.

Analisando de modo ainda mais aprofundado, percebemos que ao se questionar sobre essa realidade, se seria este um exemplo de inclusão ou segregação, vemos que, com isso, Penha nos aponta para duas práticas discursivas que refletem duas práticas sociais distintas: na primeira, a inclusão, vemos que para ser assim considerada, os estudantes com deficiência precisariam estar em convívio com estudantes sem deficiência em sua mesma classe. No entanto, ao fazer distinção dos estudantes com deficiência dos demais, segregando-os dentro desse espaço escolar, vemos que a prática social aqui evidenciada seria a da integração escolar, o que a nosso ver constitui-se de modo excludente, fugindo assim do que é preconizado pelo paradigma da EI (MANTOAN, 2015).

Analisando essas distintas práticas sociais, vemos que Mantoan (2015, p. 29) afirma: “a distinção entre integração e inclusão é um bom começo para esclarecermos o processo de transformação das escolas, de modo que possam receber, indistintamente, todos os alunos, nas salas de aula e em todos os níveis e etapas de ensino”.

Nessa direção, observamos que Penha segue relatando seus esforços a fim de que esses estudantes fossem retirados dessa classe especial, passando a ser inseridos em classes regulares, de forma inclusiva:

*E aí assim, a gente conseguiu tirar cinco para entrar em uma EJA regular, não é? No ciclo três. Pretendemos no final do ano tirar mais cinco, para ir diminuindo e ir colocando esse pessoal **no lugar de verdade deles**. De conhecerem um novo mundo, uma nova possibilidade. Você já imaginou 10 anos da gente todo mundo junto aqui todo dia? É difícil fazer, ou estar sendo muito difícil, por conta da resistência dos pais. **Não é nem por eles, eles estão extremamente animados e felizes para ir para um outro ambiente** (Supervisora Penha, Formação dia 07 de junho de 2019).*

A menção ao “*lugar de verdade deles*” é posta pela supervisora Penha em relação aos estudantes com deficiência que conseguiram adentrar em outras turmas da EJA regular, de modo que progrediram para os ciclos posteriores, observamos que a EJA regular é aqui posta como sendo uma conquista, uma nova possibilidade de aprendizados (CAPUCHO, 2012).

Ressaltamos ainda na prática discursiva acima, o processo paulatino de mudança, em que a cada ano apenas cinco estudantes são realocados, bem como o processo de convencimento das famílias para a realização deste feito, uma vez que embora os jovens e adultos com deficiência demonstrem animação e felicidade perante a possibilidade de conhecer novos espaços, é das famílias que prevalece a resistência face a este processo.

Mas, isso não é algo que ocorre de modo isolado ou sem justificativa, uma vez que a escola para essas famílias representa uma conquista enquanto espaço de socialização dos jovens e adultos com deficiência, tal como afirma a supervisora Penha:

*Pelos relatos dos pais, eles viviam confinados, eles viviam sem espaço educativo no município, por conta da idade que já tinham vinte, vinte e cinco, trinta anos, **não cabiam nas turmas**. Aí quando eles viram uma turma, uma escola que criou aquele espaço em que o meu filho poderia estar, **se agarraram nisso**, não se agarraram na condição da evolução do filho, mas sim do espaço que o filho poderia frequentar, porque ainda na cabeça de alguns pais tem aquela coisa: **casa, igreja e escola** (Supervisora Penha, Formação dia 07 de junho de 2019).*

Ao remontar o cenário educacional de seu município, Penha nos descreve uma situação na qual jovens e adultos não encontravam lugar nas escolas regulares, de modo que ela constata que “*não cabiam nas turmas*”, isto porque no paradigma integracionista são os estudantes com deficiência que precisam se adequar ou se encaixar nesses modelos de turmas/escolas (SASSAKI, 2006). Todavia, cabe reconhecer que mesmo em se tratando do contexto das classes especiais, havia nesta época uma ideia de avanço, visto que as pessoas com deficiência estavam a conquistar um novo espaço, embora hoje percebamos não ser esta conquista mais suficiente por si só. Percebemos que Penha aponta para esse contexto histórico e para o sentimento das famílias ao “*se agarrarem nisso*”, ou seja, a possibilidade de terem seus filhos e filhas desfrutando desse espaço social, ainda que não em sua totalidade.

Ressaltamos, ainda, na prática discursiva de Penha, a menção a três distintos espaços sociais “*casa, igreja e escola*” aos quais os jovens e adultos com deficiência dispõem ou que passariam a frequentar, como no exemplo da escola, o que nos leva a refletir sobre a sua função social. Ao analisar a escola no discurso de jovens, adultos e idosos analfabetos, vemos que Silva (2014a) aponta para enunciados que atribuem ao papel da escola o de possibilitar a seus sujeitos melhores condições sociais.

Desse modo, o autor acrescenta que:

Mas, se a escola, em sua maioria, não consegue dialogar com os saberes populares. [...] Que função ela vem exercendo para atrair jovens, adultos e idosos para si? **Por hipótese, as mudanças que a sociedade e o mundo vivenciam nas últimas décadas (tecnológicas, de gênero, etnia, sexualidade etc.) são indícios de que ela seja importante para estes sujeitos conviverem com maior intensidade e se sentirem incluídos.** E, para isso, a aquisição dos saberes socialmente aprovados são imprescindíveis aos sujeitos que para ela acorrem (SILVA, 2014a, p. 197, grifos nossos).

Destacamos nas palavras de Silva (2014a) a percepção dessa sociedade que segue mudando e daí a importância de termos na escola a oportunidade de proporcionar que os sujeitos convivam com maior intensidade, com suas diferenças, adquirindo assim novos saberes. Nessa mesma direção, Silva (2014b) segue apontando para o papel da escola no sentido de contribuir para a emancipação do ser humano, destacando que para tanto se fazem necessários alguns elementos como: “compreensão de escola que se aproxima da comunidade, que discute as questões da ordem do trabalho de modo crítico, dentro de uma consciência de classe, as quais sugerem participação política e a formação das pessoas no conjunto das relações” (SILVA, 2014b, p. 199).

Assim, embora reconheçamos a importância das duas escolas em questão, sobretudo em se tratando de seu significado para os jovens e adultos com deficiência que dela usufruem, em se tratando do paradigma de inclusão e da integração, ao contrapomos a situação da *Escola Y* com a *Escola X*, percebemos nesta segunda uma maior aproximação da inclusão educacional com relação aos jovens e adultos com deficiência. A esse respeito, a professora Mara afirma que:

Já faz uns 10 anos que eu estou na EJA, à noite, também sempre nas minhas turmas, sempre aparecem alunos especiais. É deficiente intelectual, é deficiente físico, é visual, que esse ano veio uma deficiente visual na minha sala, Karol. E assim, é sempre um desafio, porque a gente sempre procura assim, ajudar, eu fico preocupada com aquele aluno que fica ali no cantinho calado. Eu procuro ver algumas estratégias para não deixar ele excluído. E assim, a minha vontade é que eles aprendam também, que eles evoluam. Eu sei que o ritmo não vai ser igual, mas o que eles aprenderem ali vai estar de bom tamanho. Eu penso assim... Que ele não fique lá excluído, sozinho. Não é fácil, mas é possível (Professora Mara, Formação dia 07 de junho de 2019).

Destacamos na prática discursiva da professora Mara duas importantes afirmativas, na primeira, a professora afirma que em sua turma nos últimos dez anos sempre há algum estudante com deficiência sendo matriculado na EJA, o que nos revela não ser este um fato novo, reforçando assim nossa constatação face ao lugar de invisibilidade da pessoa com deficiência no contexto desta modalidade.

A outra afirmativa ocorre após a professora mencionar suas ações e esforços pedagógicos a fim de que seus estudantes com deficiência aprendam, de modo que ela conclui com uma importante constatação: “*não é fácil, mas é possível*”, diz ela sobre a inclusão da pessoa com deficiência na sala de aula, de modo que podemos inferir, à luz de suas reflexões, que os esforços investidos a fazem perceber a inclusão como sendo possível, uma vez que se enfrentem tais dificuldades. Desse modo, vemos na prática discursiva da professora Mara um compromisso assumido para com seus educandos com deficiência, levando-nos a corroborar com Rodriguez, Dutra e Storto (2017, p. 250), quando afirmam que “o compromisso maior do professor deve ser com o seu aluno, com a efetiva aprendizagem de cada um dos estudantes e, conseqüentemente, com a educação de qualidade”. De sorte que as autoras propõem o trabalho coletivo na instituição como forma de superar tais desafios e dificuldades (RODRIGUEZ; DUTRA; STORTO, 2017, p. 251).

Verificamos, ainda, que a prática discursiva apresentada pela professora Mara dialoga com os princípios de uma educação emancipatória apresentada por Freire (1996, p. 52), na

qual o ensino não se resume a transferir conhecimentos “mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou sua construção”, dessa forma as pessoas com deficiência na EJA são incluídas no processo de aprendizagem respeitando seus ritmos, seus limites, assim como reconhecendo também seus avanços.

Nessa perspectiva, de igual modo, observamos que as práticas discursivas sobre a inclusão educacional iam se consolidando entre as colaboradoras da pesquisa à medida que íamos aprofundando nossos diálogos sobre esse tema, de modo que chegamos ao final do curso com reflexões mais aprofundadas sobre uma inclusão educacional e os desafios a ela inerentes.

Assim, destacamos a prática discursiva da supervisora Penha, a qual percebe a inclusão como mais do que estar presente, implica em acreditar na capacidade da pessoa com deficiência.

Porque inclusão não é só matricular, não é só você estar presente na escola. A inclusão educacional é, sem limitar a EJA, ela vai desde o seu primeiro bom dia, à forma como você é recebida no ambiente escolar. Da forma como você é aceito naquele novo ciclo. E aí eu acho que a inclusão das pessoas com deficiência na escola, ainda são muito botadas de lado. Tá fora do padrão, então deixa quieto. A inclusão educacional deve acontecer a partir da mobilização e empatia. É necessário acreditar na capacidade da pessoa com deficiência (Supervisora Penha, Formação dia 13 de dezembro de 2019).

Analisando o discurso de Penha, observamos que faz alusão à matrícula do estudante com deficiência, assim como sua permanência, todavia, reconhecendo não ser estes suficientes à inclusão, visto que, como nos aponta Capucho (2012), faz-se necessário também garantir a sua socialização e aprendizagem.

No entanto, ressaltamos que para essa supervisora a escola ainda se caracteriza por práticas sociais excludentes, as quais tentam enquadrar seus educandos em padrões pré-existentes, de modo que quando isto não ocorre, ela afirma “*são muito botadas de lado*” (em referência as pessoas com deficiência) ou “*deixa quieto*”, sendo esta última uma expressão popular utilizada para eximir o sujeito de sua responsabilidade ou omitir-se de uma ação concreta, ou seja, desconsiderar tais sujeitos.

Em contraste a essa escola que se omite e silencia ao “*deixar quieto*”, Penha afirma que “*a inclusão educacional deve acontecer a partir da mobilização e empatia*”, de modo que observamos em sua prática discursiva duas premissas, sendo a primeira referente ao ato de mobilizar-se, ou seja, mover-se ou agir em direção a algo, pressupondo, portanto, a

necessidade de um esforço coletivo em prol da inclusão (MANTOAN, 2015) e a segunda no tocante ao ato de exercer a empatia.

Sobre a empatia e sua importância na relação educador-educando, vemos que pode ser considerada como uma relação de qualidade quando “há empatia entre os envolvidos, mas também há a proposição de situações pedagógicas que realmente ofereçam condições para o aprendizado do aluno, conferindo-lhe autonomia e independência em suas ações” (OLIVEIRA; CAMPOS, 2015, p. 37). Desse modo, as autoras complementam afirmando ser uma peça importante no desenvolvimento de qualquer estudante (seja ele com deficiência ou não) a qualidade da mediação que lhes é oferecida (OLIVEIRA; CAMPOS, 2015).

Analisamos, ainda, na prática discursiva da supervisora Penha, uma outra importante afirmação sobre uma educação que se faz inclusiva, ela diz “*é necessário acreditar na capacidade da pessoa com deficiência*”, compreendemos que Penha traz em seu discurso um chamamento para uma necessidade real: a de que professores percebam seus educandos com deficiência como sujeitos aprendentes, tal como vemos no estudo de Rodriguez, Dutra e Storto (2017), ou seja, de modo a evidenciar suas potencialidades.

Em continuidade a esse exercício de repensar a educação inclusiva nos momentos finais de nosso curso FoCo PInEJA, vemos que em seu discurso a professora Mara adjetiva a inclusão como sendo um processo lento, e ao mesmo tempo necessário, uma vez que se constitui em um direito adquirido.

É um processo que acontece lentamente, mas que precisa acontecer. *Que precisa ser ampliado nessa visão. Porque é um direito adquirido e todas as pessoas com deficiência precisam desse olhar inclusivo* (Professora Mara, Formação dia 13 de dezembro de 2019).

Destacamos na prática discursiva de Mara que embora a mesma comece constatando o ritmo em que esse processo de inclusão ocorra, o que segue nessa oração constitui-se como uma comprovação importante, ela afirma “*precisa acontecer*”, sustentando seu argumento à medida que faz alusão a um direito adquirido, ou seja, que não pode ser negado. Desse modo, vemos uma repetição do verbo “*precisar*”, sendo utilizado na primeira vez sobre o processo inclusivo e na segunda vez de modo mais específico à pessoa com deficiência, nos permitindo perceber uma representação discursiva que parte de uma prática social (a inclusão educacional) para uma prática discursiva mais específica, ou seja, de modo a referir-se especificamente às pessoas com deficiência.

Em concordância, a professora Ana complementa no sentido de algo que precisa continuar sendo feito.

Inclusão é necessária. Tanto no contexto de já existir algo, como algo que precisa continuar sendo feito (Professora Ana, Formação dia 13 de dezembro de 2019).

Se, por um lado, Mara nos chamava a atenção para o verbo “precisar”, Ana segue apresentando a inclusão pela ótica da necessidade. Vemos que Ana aponta para os esforços já existentes no sentido de “já existir algo” como também algo que necessita ser continuado, de modo que percebemos na prática discursiva de Ana o entendimento da inclusão como processo iniciado, porém, ainda não concluído (MITTLER, 2003).

Por fim, Dorina encerra o debate afirmando que a inclusão precisa ser um projeto abraçado por todos que compõem a escola, todavia, a professora reclama a necessidade de um maior suporte às escolas e aos professores:

A inclusão educacional acontece com todos os alunos, professores e escola como um todo. E as pessoas que estão lá no birô devem ter um olhar mais abrangente a essa questão. Dar mais suporte às escolas e aos professores (Professora Dorina, Formação dia 13 de dezembro de 2019).

No discurso de Dorina, vemos a inclusão sendo apontada como um projeto coletivo (MANTOAN, 2015) e cuja necessidade de maior suporte se faz latente. Tal colaboradora nos chama a atenção ao fazer referência “as pessoas que estão lá no birô”, ou seja, às pessoas que ocupando cargos de gerência, deveriam olhar para tais demandas. Desse modo, Rodriguez, Dutra e Storto (2017, p. 251) afirmam que “ao Estado cabe oferecer à escola e ao professor todo suporte necessário para garantia de um ensino adequado a todos”. Logo, vemos que Dorina está em seu discurso a reclamar um maior investimento (suporte) para si e seus colegas, de modo a auxiliar tais escolas nesse processo de construção de uma educação inclusiva. Em outras palavras, compreendemos nessa ausência de suporte reclamada pela educadora, uma ausência de políticas públicas que de fato contribuam para a efetivação desse paradigma educacional na prática.

Refletindo sobre a prática discursiva de Dorina, assim como das demais colaboradoras, percebemos que a educação inclusiva pode ser adjetivada como sendo difícil, um processo lento, não reduzível apenas à matrícula da pessoa com deficiência na escola regular, sendo também necessária, um direito adquirido, um projeto coletivo, e resumida nas

palavras “empatia” e “acreditar”, esta última em referência aos potenciais das pessoas com deficiência e seus processos de ensino-aprendizagem.

Desse modo, face a todos os atributos já suscitados, ressaltamos, à luz dos enunciados proferidos nos discursos das colaboradoras, que a educação inclusiva é desafiadora e que revela as mudanças urgentes e necessárias para alcançarmos uma educação que garanta o direito à aprendizagem de todos os seus educandos.

Nessa direção, percebemos que a educação inclusiva se materializa, sobretudo, na construção de uma escola que se caracteriza como sendo inclusiva, o que traz fortes implicações a esse novo cenário educacional conforme abordaremos na seção a seguir.

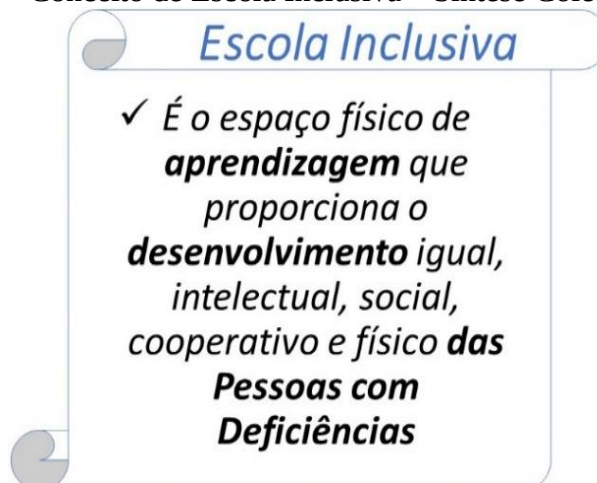
6.2.2 Práticas discursivas sobre a Escola Inclusiva

De igual modo aos achados da EI enquanto paradigma que se difere da integração e da segregação institucional (SASSAKI, 2006), trazemos a Escola Inclusiva como pauta de nossos debates, buscando compreender como tais colaboradoras representam esta escola e quais características fundamentariam a sua adjetivação enquanto inclusiva.

O conceito de Escola Inclusiva foi, mais uma vez, sistematizado em um exercício de construção coletiva pelas colaboradoras dessa pesquisa, já nos primeiros momentos da formação, no intuito de traçarmos qual seria nosso ponto de partida no tocante a essa questão e cujo debate era retomado sempre que possível.

Desse modo, as colaboradoras expuseram um cartaz com a seguinte conceituação:

Figura 8 – Conceito de Escola Inclusiva – Síntese Coletiva



Fonte: Figura reconstruída pela autora por meio do *Power Point*, como releitura de uma atividade realizada no Curso FoCo PInEJA no dia 24 de maio de 2019, pelas Equipes 2 e 4, compostas por Helen, Frida, Dorina e Vanessa sendo uma transcrição digital do conceito redigido em cartolina pelas colaboradoras. Cabe ressaltar que mantivemos a mesma disposição gráfica e textual da atividade realizada na formação.

Vemos que de acordo com a síntese elaborada pelo grupo, a **escola inclusiva** é delimitada inicialmente pelo espaço físico cujo foco incide na **aprendizagem**, ou seja, fica ressaltada a finalidade dessa escola que precisa ter clareza de seu papel, visto que neste ambiente ocorrerá o desenvolvimento da pessoa com deficiência.

Ao descrever a escola inclusiva, deparamo-nos com uma publicação do MEC intitulada *Educação inclusiva: a escola*, a qual é organizada por Aranha (2004) e descreve: “uma escola somente poderá ser considerada inclusiva quando estiver organizada para favorecer a cada aluno, independentemente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação” (ARANHA, 2004, p. 7), nos apresentando, portanto, a multiplicidade de seus sujeitos.

Em se tratando do estudante com deficiência, vemos que as colaboradoras discorrem sobre a importância da acessibilidade do espaço físico, sobretudo, como sendo o primeiro aspecto a ser contemplado pela Escola Inclusiva, todavia, a professora Ana complementa:

A questão do espaço, a escola inclusiva, a escola tem rampa e tal e tal... tudo bem adaptado. Mas os professores não são preparados. E a questão do professor estar preparado e estar em uma escola que não tem bem essa questão da acessibilidade. Então, é em conjunto (Professora Ana, Formação dia 24 de maio de 2019).

Analizamos na prática discursiva de Ana a constatação de duas situações hipotéticas, na primeira a escola é arquitetonicamente acessível, todavia, marcada pela ausência de um corpo docente qualificado e comprometido, já na segunda situação os professores estariam preparados, porém, em uma escola inacessível. Logo, percebemos que tais aspectos são definidos pela docente como sendo complementares, ou seja, que integraria um conjunto formado por recursos humanos e materiais (BRITO, 2017b), daí a conjunção conclusiva “*então*” a qual precede sua proposição final “*é um conjunto*”, ou seja, para construção da escola inclusiva, faz-se necessário um somatório de esforços que vão desde a adequação arquitetônica à capacitação dos profissionais que constituem esta instituição.

Mas essa preparação ou qualificação, a qual reclama à escola inclusiva, ocorre sobretudo no âmbito da Formação Continuada, bem como na busca e nos estudos individuais na tentativa de realizar um planejamento da melhor forma possível com vistas a atender o educando que em sua sala está inserido, tal como ressalta a transcritora Vanessa:

Ter mais formação continuada para ampliar o conhecimento e saber como trabalhar, planejar a aula, já visando à adaptação de atividade e avaliação quando necessário (Transcritora Vanessa, Formação dia 13 de dezembro de 2019).

Observamos que Vanessa reflete sobre a necessidade de uma formação que se materialize em saberes, que possibilite ao educador pensar sua prática de forma inclusiva, ou seja, desde o planejamento até a avaliação de seus educandos. Destacamos, ainda, na prática discursiva de Vanessa, o uso do advérbio de intensidade “*mais*” o que nos revela que embora já exista alguma formação nesse município, faz-se necessário ampliar tal formação de modo a distingui-la por sua finalidade: uma formação com vistas a “*ampliar o conhecimento e saber como trabalhar*” com os educandos com deficiência.

Nessa direção, observamos que o conhecimento construído nesse distinto espaço formativo se atrela a uma ampliação da responsabilidade do fazer educativo, uma vez que, conforme destaca Ana:

Eu acho que é fazer valer aquilo que está por lei e aquilo que tem que acontecer na vida do estudante e da escola em si. Porque, um exemplo básico, digamos o caso do porteiro, que não é o caso da nossa escola. Se ele está agindo dessa forma [refere-se a agir de forma desrespeitosa], cabe a nós ou a mim que percebi e que tenho conhecimento, que faz parte de todo processo, ter um momento com ele e esclarecer que não é bem assim e tentar melhorar (Professora Ana, Formação dia 24 de maio de 2019).

Vemos que, com seu discurso, a professora Ana amplia a concepção do cartaz, fazendo agora menção aos sujeitos que, estando inseridos nesse espaço formativo, precisam perceber-se enquanto sujeitos corresponsáveis pela promoção da inclusão.

Ao trazer a figura do porteiro escolar, vemos que Ana utiliza-o como exemplo para refletir sobre alguém que, uma vez agindo de modo desrespeitoso, precisa ser advertido e orientado. Desse modo, Ana chama para si tal responsabilidade à medida que afirma “*cabe a nós ou a mim que percebi e que tenho conhecimento... ter um momento com ele e esclarecer que não é bem assim e tentar melhorar*”. Evidencia, assim, o compromisso docente com o processo de inclusão dos educandos com deficiência, por meio de sua busca constante por auxílio, na formação ou entre seus pares, assim como pela busca da coerência enquanto aproximação de suas convicções à sua prática, tal como ressalta Rodriguez, Dutra e Storto (2017):

O docente comprometido com a inclusão, em todas as suas formas, busca na formação continuada, na literatura, na equipe pedagógica, nos colegas de trabalho e na própria experiência profissional, formas de aperfeiçoar sua prática pedagógica, **objetivando uma educação de qualidade**, que promova a igualdade e que evidencie as potencialidades desse alunado (RODRIGUEZ; DUTRA; STORTO, 2017, p. 247, grifo nosso).

Logo, vemos que a inclusão acaba por ir além de uma questão de formação dos docentes, envolve também uma mudança na cultura escolar, de modo a envolver inclusive os estudantes sem deficiência em um projeto de mútuo respeito e equidade (RODRIGUEZ; DUTRA; STORTO, 2017).

A respeito desses papéis exercidos, destacamos a necessidade de uma gestão escolar que se comprometa com a EI. Tal comprometimento se torna, portanto, um aspecto que diferencia a *Escola X*, uma vez que no discurso da professora Ana, há uma distinção ao papel exercido pela gestão escolar, haja vista que o projeto de construção de uma escola inclusiva é também abraçado pela equipe gestora.

E graças a Deus, lá na Escola X eu acho que faz acontecer, eu acho que é uma das escolas, não sei, você trabalhou nessa questão da educação especial, você vê que realmente acontece, a gestora tem essa preocupação de fazer acontecer. E, nesses dias, as vezes até mais a compreensão e a educação dos alunos especiais. Ela tem uma visão bem ampla e voltada para isso, com todo cuidado (Professora Ana, Formação dia 24 de maio de 2019).

Em análise da prática discursiva da professora Ana, vemos que a princípio a professora coloca sua percepção como sendo particular, e ainda com determinada incerteza, uma vez que esta afirma “achar” que a escola faz acontecer, no entanto, segue falando do diferencial de sua instituição em relação à Educação Especial, ao passo que arremata “você vê que realmente acontece”. Tal constatação é, logo em seguida, atribuída à gestora principal dessa instituição e seu protagonismo no tocante ao cuidado e à ampla visão para com os estudantes com deficiência, tal como afirma “a gestora tem essa preocupação de fazer acontecer”. Ao colocar o papel da gestora escolar como sendo de grande importância, Ana nos aponta para figura dessa gestora/diretora como sendo a promotora de ações cooperativas que visam à inclusão.

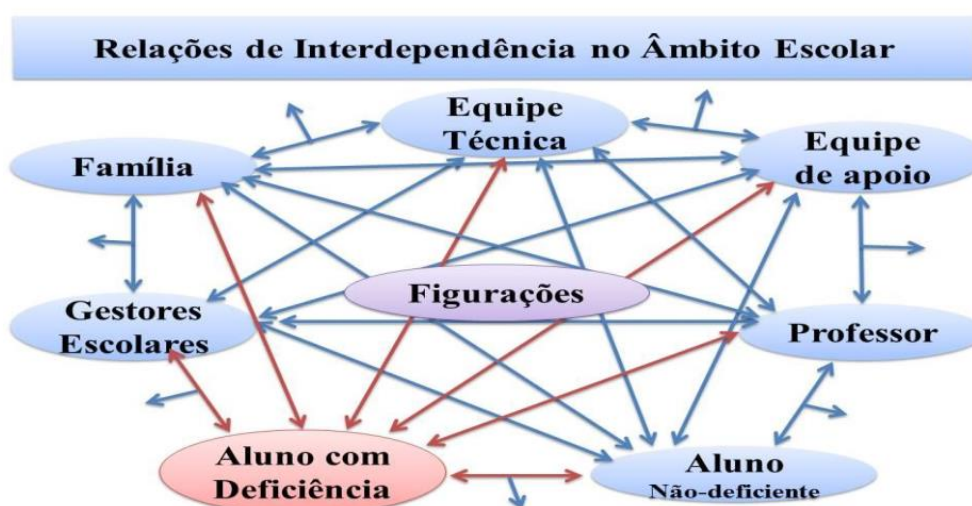
Em concordância Sage (1999, p. 129) afirma: “o papel do diretor em provocar as mudanças necessárias do sistema em cada nível — o setor escolar central, a escola e cada turma — é essencialmente um papel de facilitação”. De modo que para esse autor, cabe ao

diretor/gestor o papel de encorajar novos comportamentos, além de ampliar os esforços no sentido da inclusão. Assim, o autor complementa:

É comum que os professores temam inovação e assumam riscos que sejam encarados de forma negativa e com desconfiança pelos pares que estão aferrados aos modelos tradicionais. O diretor é de fundamental importância na superação dessas barreiras previsíveis e pode fazê-lo através de palavras e ações adequadas que reforçam o apoio aos professores (SAGE, 1999, p. 138).

Aspecto esse que corrobora a compreensão de que para tornar-se uma escola de fato inclusiva, faz-se necessário que a proposta seja abraçada por todos, tal como fica evidenciado na Figura 9.

Figura 9 – Figurações no Espaço Escolar ⁴⁴



Fonte: Brito (2017b, p. 79).

Na Figura 9, vemos uma releitura das teias de relações de interdependência⁴⁵ de Norbert Elias, na qual representa-se por meio das setas em vermelho as figurações⁴⁶ exercidas

⁴⁴ Atualizando a nomenclatura, onde antes se lia Aluno Não-deficiente, lê-se agora estudante sem-deficiência e onde se lia aluno com deficiência, agora se lê estudante com deficiência.

⁴⁵ Conceito sociológico *eliasiano* o qual nos permite compreender que as pessoas exercem diferentes gradientes de poder entre si, de modo que a “rede de interdependência entre os seres humanos é o que os liga. Elas formam o nexos do que é aqui chamado configuração, ou seja, uma estrutura de pessoas mutuamente orientadas e dependentes” (ELIAS, 2011, p. 249).

⁴⁶ Por figurações, compreendemos como sendo um conceito que reconhece que as pessoas ao estabelecerem relações entre si, exercem também funções para com o outro. Para Elias (2011, p. 249): “as pessoas são mais ou menos dependentes entre si, inicialmente por ação da natureza e mais tarde através da aprendizagem social, da educação, socialização e necessidades recíprocas socialmente geradas, elas existem, poderíamos nos arriscar a dizer, apenas como pluralidade, como configurações”.

pelo educando com deficiência com todos os demais sujeitos que compõem esse espaço educativo. Também observamos que há algumas setas menores, as quais representam valências abertas como forma de novas possibilidades de figurações (BRITO, 2017b).

Para que tais figurações sejam melhor estabelecidas entre tais sujeitos, observamos ser importante estabelecer também uma clareza nos papéis dos profissionais envolvidos nesse processo educativo, a esse respeito destaca a transcritora Vanessa:

Às vezes, as pessoas confundem o papel dos intérpretes, sendo apenas um canal entre o professor e o aluno, não é o dever dele ensinar, alfabetizar... é o dever do professor e muita gente confunde isso (Transcritora Vanessa, Formação dia 02 de julho de 2019).

Ao afirmar que “às vezes, as pessoas confundem o papel dos intérpretes”, Vanessa nos chama a atenção para o fato de que muitas vezes o estudante com deficiência fica delegado a outros profissionais, sejam eles profissionais de apoio da educação especial (também chamados de cuidadores ou monitores), transcritores e intérpretes. Nessa perspectiva, o professor se isentaria de exercer sua principal atribuição que é o ensino para com todos os estudantes, incluso também o estudante com deficiência, restando àqueles profissionais assumir o processo educativo de tais estudantes. Dessa forma, Vanessa pontua em relação ao intérprete que “*não é dever dele*” e “*é o dever do professor*”.

Refletimos sobre as falas de Vanessa como um alerta para a necessidade de que os profissionais exerçam seus papéis com clareza, em uma relação de interdependência, assim como de funcionalidade, de modo que o ensino seja delegado a quem o compete, e a mediação de igual forma. Gestores, professores, equipe técnica, equipe de apoio, famílias, estudantes com/sem deficiência e demais sujeitos coparticipes da escola compondo uma rede colaborativa e comprometida com a inclusão de todos.

Desse modo, questionamos as professoras colaboradoras ao final do curso e de todo o processo de sensibilização vivenciado no decorrer dos oito meses de encontros de formação, sobre, afinal, quais seriam seus papéis nesse processo formativo. Dentre as respostas obtidas, trazemos as seguintes afirmações:

O papel de formador. O docente deve ter uma postura formadora mesmo perante as adversidades, visto que deve orientar a todos os alunos sem exceção e contribuir para o sucesso dos educandos (Professora Mara, Formação dia 13 de dezembro de 2019).

O profissional de educação precisa ter consciência de tudo que foi dito acima e ser o maior incentivador de seus alunos, bem como de seus colegas

de trabalho, utilizando os meios possíveis e o mais importante, se colocando no lugar do seu aluno (Supervisora Penha, Formação dia 13 de dezembro de 2019).

Destacamos, na prática discursiva da professora Mara, a chamada para si própria no tocante ao papel formativo de todos os seus estudantes, sem ocorrer nenhuma exceção, assim como neste processo, contribuir para que seus educandos alcancem sucesso, ou seja, que se desenvolvam. Em concordância com Mara e seu entendimento enquanto educadora comprometida com a formação de seus estudantes, vemos que Mantoan (2015) acrescenta que:

[...] precisamos ressignificar o papel da escola com professores, pais e comunidades interessadas e instalar no seu cotidiano formas mais plurais de convivência. São as escolas que têm de mudar e não os alunos, para que estes tem assegurado o direito de aprender, de estudar nelas! (MANTOAN, 2015, p. 15-16).

Nessa mesma direção, a supervisora Penha menciona o professor que incentiva seus estudantes e que em um exercício de empatia se coloca no lugar do seu educando. Ao refletir sobre essa última ação, vemos o quão desafiador e, ao mesmo tempo, enriquecedor é para o professor e toda sua turma, quando este vivencia (ainda que em sua subjetividade) o lugar do outro, de modo a pensar um processo educativo muito mais sensível (FREIRE, 1996) e eficaz à medida que focalizaria no real contexto de seus estudantes (PIMENTEL, 2012).

Mas, no exercício consciente de seus papéis docentes, vemos que as práticas discursivas das colaboradoras evidenciam também as barreiras encontradas nos processos inclusivos de seus estudantes, a saber:

Uma das barreiras para mim é o tempo. A gente tem que adaptar as atividades, a gente não pode... sabendo que aquele aluno não acompanha, aquela atividade mais geral, porque ele às vezes é dependente e a gente tem que dar um apoio a mais (Professora Mara, Formação dia 13 de dezembro de 2019).

Uma dificuldade que eu encontrei é que à noite não tem monitor, se tivesse um monitor para esse aluno, o trabalho iria fluir melhor, porque a gente vai dar atenção, mas um monitor ali, ao lado dele você ia ver maravilhas. Porque a gente adapta a tarefa, o exercício à aula, mas o que falta é um apoio. Ana é uma vez por semana. Mas todos os dias, ter um apoio, seria maravilhoso. A noite deixa a desejar essa parte, falta um monitor (Professora Dorina, Formação dia 13 de dezembro de 2019).

De modo revelador, as falas acima denotam duas grandes dificuldades enfrentadas pelos professores da EJA de um modo geral, sobretudo em se tratando do estudante com deficiência. A primeira refere-se ao curto espaço de tempo no qual os professores precisam administrar sua aula de modo a alcançar suas turmas heterogêneas, não disponibilizando de um tempo maior para corresponder a demanda requerida por um estudante com deficiência. A segunda relaciona-se à escassez com a qual as políticas de apoio chegam a essa modalidade, a exemplo do profissional de apoio da educação especial, conforme preconiza a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), a qual prevê a disponibilização deste profissional para os educandos com deficiência nas atividades que se fizerem necessárias.

Não bastasse esse cenário de escassez, vemos que o Atendimento Educacional Especializado muitas vezes é negado aos educandos da EJA, deixando-os mais uma vez à margem do que lhes é seu por direito (HAAS, 2015). Esse aspecto fica evidenciado na prática discursiva da professora Ana, a respeito da oferta do AEE na EJA de sua escola:

Como Olga falou, assim... não é dever, mas a gente quer poder acompanhar, até porque eu precisaria ter contato com esses alunos pra poder relatar algo sobre eles. Foi quando eu comecei a ter contato com os alunos da EJA da noite (Professora Ana, Formação dia 22 de novembro de 2019).

Como vemos na prática discursiva de Ana, há um entendimento equivocado com relação à oferta do AEE na EJA, quando esta afirma não ser este um “dever”, desobrigando assim a oferta desse atendimento ao público da EJA, o que difere do inciso III, do artigo 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a qual garante o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a **todos os níveis, etapas e modalidades**, preferencialmente na rede regular de ensino⁴⁷” (BRASIL, 2013, s/p, grifos nossos). Isso é endossado pela Nota Técnica nº 36, de 22 de abril de 2016, a qual ressalta que em se tratando das “especificidades dos estudantes da EJA, cabe ao AEE identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, a fim de eliminar as barreiras à plena participação dos estudantes jovens, adultos e idosos com deficiência nas turmas comuns da EJA” (BRASIL, 2016, s/p).

Em contrapartida, Ana utiliza-se da conjunção adversativa “mas” para assinalar que em sua prática há um desejo pessoal em atender a esses educandos, de modo que percebemos

⁴⁷ Redação dada pela a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, a qual altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

que a professora faz uso de verbos como “acompanhar” e “relatar”, sendo estes verbos alinhados aos objetivos do AEE (BRASIL, 2009) e sendo este um direito adquirido inclusive para os jovens e adultos com deficiência.

Endossando esse direito, vemos a Resolução nº 1 de 28 de maio de 2021, a qual se refere ao AEE como sendo uma exigência da EJA com ênfase na *educação ao longo da vida*, inclusive sendo de forma complementar e preferencialmente ofertado no mesmo turno (BRASIL, 2021).

Ainda com relação ao papel social da escola inclusiva no processo educacional dos jovens e adultos com deficiência, destacamos o discurso proferido pela transcritora Vanessa, a qual elucida sobre a acolhida dos pares (colegas de classe) em relação à educanda Karol, de modo a possibilitar a esta estudante uma nova forma de ser/estar nesse espaço microssocial que é a escola:

*Mas o que eu acho interessante é que a EJA proporcionou pra Karol liberdade, porque **ela encontra na escola refúgio**. Os colegas da classe gostam, quando ela não está na sala de aula, os colegas dela têm a preocupação de perguntar por ela. Então essas pessoas, os adultos, os idosos, eles mesmo assim incluem Karol na sala de aula e **ela se sente acolhida, ela se sente bem, ela dialoga**, coisas que antes ela não tinha e hoje ela está tendo a oportunidade de poder se expressar, de **poder estar ali e poder aprender também** (Transcritora Vanessa, Formação dia 24 de maio de 2019).*

No discurso da transcritora Vanessa, vemos que Karol é descrita a partir de um papel ativo, referenciando partir desta jovem a busca pela escola, ao dizer “*ela encontra na escola refúgio*” de modo que a mesma representa a escola como um espaço no qual a estudante encontra amparo e segurança. Nessa mesma perspectiva, Vanessa segue descrevendo a *Escola X* a partir dos sentimentos de sua educanda, sendo um espaço de acolhimento, de bons sentimentos, de diálogo e, sobretudo, de aprendizado. O que nos permite inferir sobre a importância de estar no espaço escolar como pessoa respeitada em sua totalidade, sendo acolhida, assim como os demais colegas sem deficiência.

É nesse sentido que a professora Mara complementa:

*Porque eu acho que **foi o lugar que olharam pra ela de forma diferente**, pois como ela está dizendo, **de chamar** (Professora Mara, Formação dia 24 de maio de 2019).*

A forma distinta com a qual a educanda Karol foi percebida nos leva a compreender o potencial que a Escola Inclusiva possui na vida de seus estudantes com deficiência, de modo a possibilitá-los um olhar diferente, ou seja, de ser chamado a estarem juntos e ousaríamos acrescentar: aprendendo juntos.

Observando os discursos tecidos pelas colaboradoras sobre a estudante Karol, percebemos que a Escola Inclusiva é aquela que percebe seu papel como uma ampliação dos espaços sociais dos quais as pessoas com deficiência irão desfrutar, se socializando, ampliando suas vivências e, sobretudo, apreendendo novos saberes, visando uma vida com mais autonomia e possibilidades sociais.

E assim, é percebendo o potencial que a educação/escola inclusiva possui na vida de seus estudantes, que refletimos, na seção a seguir, sobre os modos de representação discursiva da EJA e quais as especificidades desta modalidade e que implicam em uma EJA que se constrói na perspectiva inclusiva.

6.3 REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Com o amplo movimento político de promoção dos direitos dos indivíduos com deficiência e do seu acesso ao ensino regular, esses sujeitos também passam a compor o coletivo da EJA (HAAS, 2015, p. 349).

Observando a chegada da pessoa com deficiência na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, conforme elucida Haas (2015), refletimos nessa seção sobre as especificidades que compõem esta modalidade e as práticas discursivas de nossas colaboradoras a esse respeito. Desse modo, dividimos esse tópico em quatro importantes subseções: modos de conceber a EJA, a relação da EJA com a inclusão da pessoa com deficiência, reflexões sobre uma ação colaborativa na EJA e, por fim, o lugar da pessoa com deficiência nesta modalidade.

6.3.1 Modos de conceber a EJA

A começar pelo modo como as colaboradoras representavam a EJA em si, observamos que elas construíam suas práticas discursivas buscando relacionar a modalidade a partir de

suas funções qualificadora, reparadora e equalizadora⁴⁸ (BRASIL, 2000). Desse modo, a supervisora Penha ressalta:

*Eu acho que é uma das funções mais importantes, porque a partir do “**como reparar**” e do “**quê reparar**” é que eu posso chegar na qualificação e na equidade. Então, o que é que eu preciso reparar de cada um... eles são adultos, tem suas histórias, tem suas vidas... Então, eu acho que primeiro, uma das coisas muito importantes é a questão reparadora, que é preciso saber o que eu vou reparar, enquanto professor, enquanto supervisor... até onde você foi e o que eu preciso melhorar em você, pra você chegar aonde você quer chegar, não aonde eu quero que você chegue* (Supervisora Penha, Formação dia 02 de julho de 2019).

Analizamos, no discurso de Penha, a duplicidade interpretativa aplicada ao verbo “reparar”, a qual em uma primeira vista poderia corresponder ao sentido de ver/observar, de modo a fazer com que os estudantes com deficiência sejam visibilizados nesse espaço escolar, todavia, em um olhar mais específico ao uso deste verbo na expressão “o que é que eu preciso reparar de cada um...”, vemos que é acompanhado pela preposição “de”, ou seja, reparar de algo/alguma coisa, e nesse caso, este algo vem a ser a educação, enquanto direito que lhes fora negado (BRASIL, 2000).

Vemos, ainda, no discurso de Penha, que a reparação é vista sobre o prisma de dois questionamentos, sendo o primeiro relacionado ao modo como esta ocorrerá, ou seja, “como reparar”, e o segundo referente ao objeto a ser reparado, ou seja, “do quê reparar”. Tomando o Parecer nº 11/2000 para refletir sobre os questionamentos suscitados pela educadora, vemos que a função reparadora “significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano” (BRASIL, 2000, p. 6), o que nos leva a compreender que o modo como esta função se concretiza fica evidenciado pelo reconhecimento de que ontologicamente somos seres iguais, ou seja, dotados de capacidades, limitações e potencialmente capazes de aprender. Por sua vez, Ireland (2012a) nos ajuda a compreender a função reparadora como um importante recurso para reparar nossos jovens, adultos e idosos dos processos de desigualdades econômicas e sociais dos quais lhes foram imputados.

Assim, no discurso da supervisora Penha, é preciso reconhecer que cada jovem e adulto possui sua própria história de vida. Respeitada a individualidade do estudante da EJA,

⁴⁸ Sobre a função equalizadora, vemos que é comumente relacionada discursivamente com a Educação Inclusiva, a partir do pressuposto da equidade, de modo que analisamos no item 7.1 as práticas discursivas relacionadas a esta categoria analítica.

a professora acrescenta ser a função reparadora uma das mais importantes e que, para tanto, é preciso que o professor tenha em mente o quê e como irá reparar. Na perspectiva do direito, refletimos sobre quais direitos foram negados aos sujeitos da EJA e como a educação ofertada no espaço da escola regular pode atuar no sentido de reparar os danos dessa negação (HAAS, 2015; CAPUCHO, 2012).

Destacamos, na prática discursiva da supervisora Penha, a sensibilidade no sentido do docente preocupar-se com os desejos do próprio estudante, à medida que o professor possa auxiliá-lo a alcançar os seus objetivos pessoais. Desse modo, a professora complementa sobre a importância dessa função:

*Então, é por isso que eu acho muito importante a função reparadora, porque **eu preciso saber o que é que você sabe, o que precisa ser reparado e o que é que você quer reparar**. Porque a gente nunca ouve, não é? É muito difícil. É um ou outro aluno da EJA no geral que senta e que conversa e diz como é a vida dele, o que ele quer aprender, como aquela senhora (do vídeo apresentado), eu quero aprender a andar de ônibus sozinha... eu sei escrever, mas, não sei ler. Então, cada um quer uma coisa diferente. E é necessário que a gente tenha esse entendimento que ele não está ali para aprender apenas português e matemática (Supervisora Penha, Formação dia 02 de julho de 2019).*

Vemos que o discurso acima revela uma compreensão da reparação como sendo algo a ser consertado ou complementado, de sorte que se trocarmos o verbo “reparar” por “complementar”, compreendemos com maior clareza o entendimento de Penha, evidenciando assim que em sua prática discursiva a função reparadora da EJA estaria atrelada a um currículo personalizado, no qual a reparação se daria pelo desenvolvimento de aprendizados suscitados pelo desejo do próprio educando. Em contraste à compreensão dessa colaboradora, vemos que de acordo com Haas (2015), essa é uma função da EJA, ancorada no Parecer nº11/2000 (BRASIL, 2000), cujo sentido refere-se muito mais à ação de minimizar as injustiças sociais, as quais tais grupos foram submetidos, a exemplo da exclusão social das pessoas com deficiência.

Nessa direção, vemos que essa função deve ser percebida “ao mesmo tempo, como uma oportunidade concreta de presença de jovens e adultos na escola e uma alternativa viável em função das especificidades sócio-culturais destes segmentos para os quais se espera uma efetiva atuação das políticas sociais” (BRASIL, 2000, p. 8).

Na prática discursiva dessa docente, percebemos a necessidade de que o professor compreenda o ponto de partida dos saberes já desenvolvidos por seu educando, os saberes e competências que precisam ser desenvolvidos, e por fim, o que seu educando deseja aprender.

Assim, a professora cita o exemplo de um vídeo⁴⁹ apresentado em um dos encontros formativos, no sentido de ponderar os desejos suscitados pelos próprios estudantes. No vídeo especificamente, uma senhora, estudante da EJA, expressa seu desejo em aprender a andar de ônibus.

Ainda sobre esse desejo de se locomover, a transcritora Vanessa nos relata sobre uma necessidade de aprendizagem suscitada por uma educanda com deficiência da EJA:

*Eu lembrei de um dos alunos que eu tive. Karol e outro aluno adolescente. Eles queriam ter autonomia de pegar o ônibus, de se locomover sozinhos. Coisa que eles não tinham. Como ele era adolescente, eu fiz um trabalho bem árduo com ele, pena que eu não pude continuar, concluir... para ele seguir sua vida independente. **Que era ter autonomia de poder andar só. De poder fazer cursos. Fazer um curso de computação. Eles não tiveram essa oportunidade.** Karol está com 37 anos e ela não anda sozinha, nem na esquina de casa, nem para ir a um mercadinho, conversando com ela eu percebi isso... e ela me disse que ela queria ter isso, queria poder andar só, **poder ser independente** (Transcritora Vanessa, Formação dia 02 de julho de 2019).*

Na narrativa apresentada acima, destacamos o exemplo da estudante Karol, com a finalidade de refletirmos sobre a necessidade de aprendizagem suscitada por ela, ao expressar seu desejo de “poder ser independente”, ou seja, mesmo possuindo 37 anos, Karol ainda não possui autonomia no sentido de transitar sozinha pelo seu próprio bairro, de modo que a transcritora Vanessa ressalta o potencial que a educação possui na vida desta educanda, podendo vir a possibilitá-la uma vida com maior autonomia. Nesse sentido, “a EJA necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos” (BRASIL, 2000, p. 8), ou seja, trazida tal demanda pela educanda, vemos o potencial pedagógico que esta situação possui, uma vez que poderia a educadora trazer para a sala de aula temas como meios de transporte, bairros da cidade, valores e distâncias, de modo trabalhar a interdisciplinarmente com toda a turma, saberes que os auxiliariam em seus cotidianos.

Isso se alinha à função qualificadora, conforme ressalta a supervisora Penha:

*Realmente, com relação à qualificação eu vejo assim, quando a gente pensa... para o mercado de trabalho e para a vida. Aí, eu penso na **qualificação para a vida, eles estão buscando uma melhora na qualidade de vida de cada um deles** (Supervisora Penha, Formação dia 02 de julho de 2019).*

⁴⁹ Vide nota de rodapé nº 38.

De acordo com o Parecer nº 11/2000, vemos que “esta tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é **a função permanente** da EJA que pode se chamar de **qualificadora**” (BRASIL, 2000, p. 10, grifos nossos), de modo que a função qualificadora da EJA vem a se constituir como sendo “o próprio sentido da EJA”, ou seja, a razão de ser dessa modalidade, visto que os seres humanos são vistos a partir de suas incompletudes e sendo percebidos enquanto aprendentes ao longo da vida.

Machado (2008, p. 162) ao referir-se ao reconhecimento do direito à educação aos jovens e adultos, afirma que ao percebermos os sujeitos da EJA sob esse olhar, há uma mudança na prática social dessa escola, de modo “a perceber que os seus conhecimentos prévios e o aprendizado acumulado ao longo da vida têm muito a contribuir para o conhecimento produzido pelas diversas áreas da ciência”, levando-nos inclusive a representar tais sujeitos como sendo também produtores de conhecimento. Nessa direção, o relator Jamil Cury, arremata em tal parecer supracitado que “é possível se formar, se desenvolver e constituir conhecimentos, habilidades, competências e valores que transcendam os espaços formais da escolaridade e conduzam à realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito” (BRASIL, 2000, p. 11).

Desse modo, as colaboradoras pensam uma EJA que atue no sentido da preparação para o mercado de trabalho, assim como que prepare seus educandos para a vida. Porém, se por um lado percebemos que a função qualificadora vem com o intuito de ampliar as oportunidades para os estudantes da EJA, vemos que um outro paradigma desta modalidade consiste na valorização dos saberes, no sentido de trazer ao processo de ensino-aprendizagem as leituras de mundo e histórias de vida de cada um destes estudantes. Dorina, nesse sentido, elucida que:

É fazer com que o aluno se sinta parte. As vezes ele está ali só pra receber e ele não imagina a carga que tem e que pode passar pra gente também. Então, na sala a gente tem muita roda de conversa... no início, você vê qualquer aluno diferente, com um semblante diferente, então a gente vai, abre aquele espaço e dali já começa uma nova aula... Então, eu acho que passa por esse sentido, de deixar o aluno ser o centro naquele dia, ele chega e diz: - Professora deixa eu começar sobre uma reportagem que eu assisti, daí eles já começam a contar da própria vida (Professora Dorina, Formação dia 22 de novembro de 2019).

Vemos, na prática discursiva da professora Dorina, as implicações pedagógicas de um professor que compreende o papel social da EJA na vida de seus estudantes, tendo em vista que a professora não só se coloca em um lugar de igual aprendizado junto a seus educandos

(FREIRE, 1996), como valoriza aulas descentralizadas, nas quais cada estudante pode ocupar a posição central a depender de suas experiências de vida trazidas à sala de aula, de modo que se sinta parte daquele coletivo.

Logo, a prática pedagógica representada na prática discursiva dessa professora não apenas a afasta de uma educação bancária (FREIRE, 2016), na qual o estudante é visto como um mero receptor de conhecimento, aproximando-se muito mais de uma educação libertadora, a qual traz o seu educando para um lugar de protagonismo e de diálogo.

Uma vez tendo problematizado a EJA em todos os nossos encontros formativos, utilizamo-nos do nosso último encontro para avaliar nossa participação neste curso de formação continuada, retomando os importantes conceitos discutidos e construídos coletivamente, de modo que entre os discursos finais encontramos mais compreensões sobre a EJA.

Começamos por analisar o discurso da professora Dorina, a qual reconhece a EJA enquanto um direito, todavia, ainda desconhecido por muitos.

***É um direito assegurado e que muitos ainda desconhecem.** Em relação à EJA, é um direito adquirido em ter escola no turno da noite em pleno funcionamento (Professora Dorina, Formação dia 13 de dezembro de 2019).*

Em consonância à compreensão trazida pela sobredita professora, vemos que Enviy (2019) nos elucida que para pensarmos a EJA a partir de uma nova concepção, faz-se necessário reconhecer a EJA como direitos de todos, independentemente de sua idade, ou quaisquer outras características/circunstâncias. Assim, Enviy (2019, p. 28) não apenas ressalta a importância de compreender a EJA enquanto direito do cidadão, como também afirma ser necessário “afastar-se da ideia de compensação, e assumindo a reparação e equidade, aprendizagem e qualificação permanentes, não apenas de caráter suplementar, mas fundamental”. Logo, podemos concluir, a partir dessa autora, que muito mais que uma compensação, o que se busca com essa modalidade seria garantir aos jovens, adultos e idosos, de um modo geral, o direito a aprender de forma permanente e ao longo da vida.

Nessa questão do direito, temos o seguinte discurso que vem a complementar o que abordamos no parágrafo anterior:

*A questão do direito, de ser uma educação reparadora. Ficou muito forte na minha memória essa questão. O que não foi vivenciado no tempo certo e na hora certa, se transforma em uma educação reparadora. **A resolução de um***

problema que foi criado lá atrás. O direito da oportunidade (Supervisora Penha, Formação dia 13 de dezembro de 2019).

Como podemos ver, após os encontros formativos do Curso FoCo PInEJA, a professora retoma seu olhar para a função que mais lhe chamou a atenção no decorrer dos encontros formativos, ao passo que compreende a EJA enquanto resolução de um problema, em relação à quebra ou interrupção no processo de escolarização, sendo o jovem e adulto antes privado de seu direito à educação, ele passa a encontrar nessa modalidade uma oportunidade de restaurar o acesso e a efetivação deste direito, em uma perspectiva de aprendizado ao longo da vida (MACHADO, 2009). Assim, a supervisora Penha faz referência a “*um problema que foi criado lá atrás*” em alusão aos processos de exclusão vivenciados por esses sujeitos, ao passo que a colaboradora conclui afirmando a EJA enquanto “*O direito da oportunidade*”, ou seja, a oportunidade do acesso à educação.

Outra percepção retomada a partir das colaboradoras refere-se à necessidade de que a EJA seja mais priorizada pelo poder público:

A EJA é uma modalidade que as políticas, o governo precisaria dar mais visibilidade e ter um olhar micro para esse público (Transcritora Vanessa, Formação dia 13 de dezembro de 2019).

A educação de jovens e adultos é uma modalidade de ensino que requer muito apoio dos nossos governantes para que as políticas públicas sejam efetivadas de fato e saiam do papel, porque os nossos jovens e adultos precisam estudar para obterem mais oportunidades, visto que chegam cheios de sonhos, mas desistem com facilidade por motivos pessoais ou quando não são acolhidos como deveriam, ou seja, não atende às suas necessidades (Professora Mara, Formação dia 13 de dezembro de 2019).

Desse modo, vemos que se por um lado a transcritora Vanessa reclama um lugar de maior visibilidade à EJA, tal como destaca Haas (2015), por outro lado a professora Mara reclama o fato de que as políticas públicas já existentes sejam efetivadas, de modo “*a sair do papel*”, visando trazer mais oportunidades aos educandos desta modalidade. Nessa perspectiva, Machado e Grossi Júnior (2009, p. 9-10) afirmam que: “ocorre que ainda a política pública de educação está longe de cumprir o mínimo previsto na expansão da escolaridade e ainda mais distantes de alcançar uma proposta de acesso à educação continuada”. O que nos permite compreender que a distância entre o previsto em nossas leis e sua real efetivação reside na ausência de um compromisso político (ou seja, de nossos governantes) com a educação pública, gratuita e de qualidade para todos.

Por fim, ainda sobre os sujeitos que compõem a EJA, vemos a reflexão da professora Ana, a qual estende a compreensão de inclusão a todo o público da EJA, uma vez que ela compreende que os sujeitos da modalidade são, devido à sua própria condição, excluídos.

*Quando a gente pensa inclusão, principalmente na EJA, a gente não vê só o aluno com deficiência, **porque o público da EJA já é um público muito excluído** (Professora Ana, Formação dia 13 de dezembro de 2019).*

Ana amplia em seu discurso o olhar para os processos de exclusão vivenciados pelos jovens, adultos e idosos de um modo geral, os quais tiveram seus processos de escolarização privados ou interrompidos, quer seja em razão das desigualdades sociais, econômicas e culturais as quais tais sujeitos foram submetidos. Desse modo, destacamos em seu discurso o uso da conjunção explicativa “*porque*”, utilizada como forma de explicar seu olhar para esse público em toda a sua abrangência.

Assim, a EJA é, pois, representada discursivamente como uma modalidade que possui funções específicas e que se destina a sujeitos cujo direito à educação lhes foi negado, concordando com o que asseveram Arroyo (2007) e Machado (2009). Nessa direção, trazemos, no tópico a seguir, uma análise mais específica sobre a relação da EJA com a educação inclusiva para pessoa com deficiência e as implicações presentes nesta relação.

6.3.2 A relação da EJA com a inclusão da pessoa com deficiência

Discutir o tema da Educação de Jovens e Adultos na perspectiva do direito educacional e das práticas pedagógicas inclusivas nos permite refletir sobre os modos como as colaboradoras da pesquisa enxergam esta modalidade e como percebem a inserção dos jovens e adultos com deficiência no cotidiano escolar da EJA. Assim, a supervisora Penha reflete sobre o despreparo escolar frente ao ineditismo da Inclusão na EJA, todavia, ela chega também a concluir que essa premissa, na verdade, aplica-se a toda a educação básica.

A meu ver, a EJA nem está preparada para isso, mas ao mesmo tempo também não se preparou, ao longo desses 10 anos, no sentido de que as pessoas com deficiência entraram na escola regular (Supervisora Penha, Formação dia 07 de junho de 2019).

Ao referir-se à EJA e à escola como despreparadas, vemos que Penha refere-se à ausência dos saberes docentes, no sentido de compreender como trabalhar com o estudante com deficiência em seus contextos educativos. Em sua pesquisa, Tassinari (2019, p. 115) nos

revela o despreparo do docente da EJA no sentido de atender aos educandos da EJA, uma vez que assinala “os professores foram unânimes em reconhecer que não se sentem preparados para a inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual dada a ausência de um preparo mais teórico-técnico-metodológico”. Embora a pesquisadora em questão esteja a se referir à realidade do educando com deficiência intelectual, vemos que esta realidade se aplica aos demais jovens e adultos com deficiência.

Ampliando nosso olhar para toda a educação básica, assim como faz a supervisora Penha, observamos que “depois de tantos anos de implementação da inclusão nas escolas brasileiras, persiste em professores do ensino regular a ideia de que não estão preparados para ensinar a todos os alunos” (MANTOAN, 2015, p. 25).

Contudo, por não ser um fenômeno novo, vemos que suas configurações vêm sofrendo modificações, tal como nos alertava Mittler (2003) ao afirmar a inclusão enquanto processo. Essas modificações são percebidas desde as mudanças nas práticas pedagógicas dos docentes que se comprometem com a inclusão, assim como a chegada dos estudantes com deficiência na EJA, reclamando um lugar que lhes é seu de direito (HAAS, 2015).

A esse respeito, Mantoan (2015) aponta:

Nas redes de ensino público e particular que resolveram adotar medidas inclusivas de organização escolar, as mudanças podem ser observadas de três ângulos: o dos desafios provocados por essa inovação; o das ações no sentido de efetivá-las nas turmas escolares, incluindo o trabalho de formação de professores; e, finalmente, o das perspectivas que se abrem à educação escolar com a implementação de projetos inclusivos (MANTOAN, 2015, p. 62).

Cabe ressaltar no discurso da supervisora Penha que embora esta colaboradora demarque um espaço temporal de uma década, ao afirmar “*não se preparou, ao longo desses 10 anos*” (ao referir-se à chegada dos estudantes com deficiência nas escolas regulares), em sua percepção, ainda assim a escola segue sem considerar-se preparada para recebê-los. Como sabemos, a inclusão é um movimento que tem sido fomentado no Brasil desde os anos 1990 (SASSAKI, 2006), o que agrava ainda mais a constatação da supervisora Penha, uma vez que mais de três décadas já se passaram, e ainda vemos discursos de incapacidade ou ausência de preparação para atuar nos processos inclusivos das pessoas com deficiência.

A esse respeito, Mendes (2006) assinala que:

De modo geral, pode-se concluir que o debate sobre o princípio da inclusão escolar no Brasil é hoje um fenômeno da retórica, como foi a integração

escolar nos últimos trinta anos. Ainda estamos na luta pelo acesso, e este deve ser direcionado necessariamente para aumentar as matrículas nas classes comuns das escolas públicas do ensino regular. Entretanto, só o acesso não é suficiente, e traduzir a filosofia de inclusão das leis, dos planos e das intenções para a realidade dos sistemas e das escolas requer conhecimento e prática (MENDES, 2006, p. 402).

No tocante ao aspecto histórico da EJA, vemos que as colaboradoras ao refletirem sobre este percurso, que antes era pensado para os estudantes que trabalhavam durante o dia, razão pela qual o ensino foi pensado a priori à noite, trazem à tona a especificidade dos educandos com deficiência, bem como a necessidade do ensino diurno.

*Uma questão assim que você fala, ensino noturno regular para a EJA e pensando na pessoa com deficiência na EJA à noite. Algumas deficiências... algumas limitações... a pessoa quer estudar, **mas não pode ir para noite porque toma uma medicação**, porque tem alguma questão particular, não é? Eu acho que assim, pensaram no turno, disso aí, **mas a gente que precisa repensar** (Supervisora Penha, Formação dia 07 de junho de 2019).*

Atribuir a EJA ao ensino noturno tornou-se uma prática social consolidada historicamente em nosso país, de modo que as políticas públicas voltadas para esta modalidade dificilmente enxergam os educandos que por questões específicas (de ordem física, social ou econômica) precisam estudar no horário diurno, o que acaba por desfavorecer tais sujeitos, a exemplo dos estudantes com deficiência conforme evidencia a supervisora Penha, afirmando, portanto, ser preciso repensar essa prática social.

Outra questão pertinente ao cenário da EJA tem sido o processo de juvenilização do seu público, de modo que a professora Mara aponta à necessidade de percebermos o distanciamento dos adolescentes e jovens em relação aos adultos na EJA. Assim, a professora ao refletir sobre estes dois públicos nessa mesma modalidade, afirma que:

*Antes os alunos, quando fazia a mistura, a integração na mesma sala, os adultos desistiam muito. Eles desistiam porque os jovens são mais agitados, não é? O interesse deles, o vocabulário, eles querem muito respeito, os adultos. Aí, às vezes, tem as brincadeiras, as conversas demais, porque o interesse deles é aprender, eles não querem perder um minuto sequer da noite, **eles querem estar copiando, escrevendo, porque para eles, a aprendizagem é só copiar, ler e escrever, mas não é**. A gente sabe que não é! Mas assim, eles desistiam muito, agora diminuiu bastante (Professora Mara, Formação dia 07 de junho de 2019).*

A professora Mara ao realizar uma distinção entre os sujeitos da EJA, dividindo-os em dois diferentes grupos, sendo o primeiro referente aos adolescentes e jovens e o segundo

grupo formado pelos adultos e idosos, acaba por ressaltar os interesses distintos desses grupos, aspecto que estaria resultando em maior evasão dos adultos. Destacamos, ainda, no discurso dessa docente, sua constatação de que o interesse maior desse segundo grupo seria o de aprender, de modo que ela afirma “*eles querem estar copiando, escrevendo, porque para eles, a aprendizagem é só copiar, ler e escrever, mas não é*”, o que nos permite perceber a criticidade exercida por esta educadora à medida que discorda de seus educandos sobre a aprendizagem restringir-se aos atos de copiar/escrever e ler.

A esse respeito, vemos que Barros (2016) já nos apontava para a importância do desenvolvimento da leitura e da escrita para os sujeitos da EJA, todavia, faz necessário investir em uma educação que também o auxilie na compreensão e no exercício de sua cidadania, de modo a desenvolver sua criticidade e as demais contribuições de uma educação de fato libertadora (FREIRE, 2016).

Assim, retomando à questão da evasão escolar na EJA, vemos que a *Escola X* adotou como estratégia para minimizar a evasão, dividir as turmas separando-as por idade, de modo que:

*Na nossa escola, a supervisora teve esse cuidado, esse olhar, Escola X, lá em Bayeux. Ela separou o terceiro ciclo “a” do “b”, jovens em uma sala, alunos com mais idade, os adultos em outra. Então, o momento de interação era o intervalo, são os aulões que lá na escola acontecem, foi a solução. Então, assim, a escola está com a frequência boa dos alunos, então não teve mais aquele problema de desistência que teve no início. Tanto jovem, como os adultos e idosos também. Então, a escola teve essa preocupação, a supervisora lá teve, então na escola a gente está trabalhando nesse caminho. Sair do segundo ciclo, terceiro e quarto são separados por faixa etária, **está fluindo muito bem** (Professora Dorina, Formação dia 07 de junho de 2019).*

Nessa escola, a partir da realidade de sua comunidade educativa, observamos que a estratégia adotada obteve êxito, de modo que fica evidenciado nas afirmativas de que a frequência dos estudantes melhorou, o problema de desistência (evasão) foi reduzido e que, por fim, está “*fluindo muito bem*”. Logo, vemos por meio do discurso suscitado pela professora Dorina, que a estratégia pedagógica da separação da EJA juvenil e da EJA adulto não apenas obteve êxito como também se constituiu como uma estratégia com vistas à mudança social: evitar/minimizar a evasão escolar.

Sobre esse processo de juvenilização dos educandos da EJA, Carvalho (2009) reflete sobre os fatores que têm contribuído neste processo, entre os quais destaca:

As deficiências do sistema de ensino regular público, como a evasão, repetência, que ocasionam a defasagem entre a idade/série, a possibilidade de aceleração de estudos (como o fato de concluir em menor tempo o Ensino Fundamental e Médio) e a necessidade do emprego, contribuem para a migração dos jovens à EJA (CARVALHO, 2009, p. 7804).

Mas observamos que não é apenas o processo de juvenilização da EJA que tem modificado a realidade da sala de aula, outro fator também importante tem consistido na chegada da pessoa com deficiência. A exemplo disso, vemos o caso de dois adultos cujas deficiências foram desenvolvidas no decorrer da vida, a perda auditiva, de modo que a professora Mara menciona ter dois educandos com deficiência auditiva, sendo que um com uma perda de 50% da audição (recentemente descoberto) e uma senhora com 72 anos, para os quais a professora adota diversas estratégias, afirmando que:

Tem que se virar nos trinta, não é? Aí, os dois com problemas de audição, eu tenho que falar de frente para entender (Professora Mara, 07 de junho de 2019).

Vemos, na prática discursiva da professora Mara, uma expressão inicial que aponta para o jogo de cintura que ela tem vivenciado, buscando estratégias que potencializem a participação de seus alunos com deficiência auditiva na sala de aula, a exemplo da leitura labial. De acordo com essa professora, a perda auditiva de seus educandos repercute na dificuldade do processo de alfabetização:

Pois ele não se alfabetizou ainda por conta da audição, eu tenho certeza, porque ele já passou por professores excelentes lá na escola, ele chegou lá no segundo ciclo, ainda sem estar alfabetizado (Professora Mara, Formação dia 07 de junho de 2019).

Mediante essa constatação, vemos a barreira excludente à qual esse aluno tem sido submetido, uma vez que seu processo de alfabetização tem sido prejudicado em virtude da ausência de tecnologias assistivas que pudessem amplificar o volume do som que consegue captar através de sua audição.

Arelada a essa ausência de recursos, vemos que no cenário da EJA outro fator que chega de forma muito precarizada constitui-se no Atendimento Educacional Especializado ofertado aos educandos com deficiência desta modalidade, de modo que a oferta deste “poderia contribuir no sentido de ressignificar a sua experiência de adulto, propondo formas de participação social” (HAAS, 2015, p. 351).

De modo que Haas (2015) destaca o entendimento falho da orientação do texto legal, no qual deve ocorrer de forma unicamente no turno oposto:

A legislação [...] ao sustentar a sala de recursos multifuncionais como espaço pedagógico **prioritário** para o atendimento, **no turno inverso ao da escolarização**, dá ênfase a essa configuração, mas não a nomeia como a única possível. Contudo, o acompanhamento das movimentações dos sistemas públicos escolares sugere que **a leitura enrijecedora do texto legal**, na proposição de uma única configuração ao Atendimento Educacional Especializado, vem prevalecendo, sendo recorrente a alegação de que o aluno da EJA com deficiência não tem tempo para frequentar a Sala de Recursos Multifuncionais (HAAS, 2015, p. 352, grifos nossos).

Para esse mesmo autor, há outras possibilidades de propiciar esse atendimento de modo que o jovem e o adulto com deficiência sejam contemplados também pelo AEE em outros espaços que não sejam unicamente restritos à sala de recursos multifuncionais (HASS, 2015). Articulado com a questão do AEE, temos o discurso do laudo médico, com o qual a escola se documenta para poder ofertar esse atendimento e tomar outras providências cabíveis, a depender do caso e do tipo de deficiência apresentadas pelos educandos.

Sobre o AEE ofertado à EJA, vemos ainda o discurso da professora Ana, pelo qual também corrobora de que seja um espaço no qual a escuta dos educandos pode ser feita de modo mais individualizada, sendo considerada com aspecto diferenciador do processo educativo, a exemplo da experiência vivenciada com a educanda Karol.

*Esse momento de **parar e escutar** (referindo-se a escutar a professora de sala regular) **faz toda a diferença**. Teve um dia que o meu atendimento foi só escutar Karol, na sala. O atendimento na Sala de Recursos em uma noite foi só ficar conversando. Ouvi-la e orientá-la (Professora Ana, Formação dia 07 de junho de 2019).*

No discurso da professora Ana, vemos que situa sua prática pedagógica na realização do Atendimento Educacional ofertado à estudante Karol a partir de dois verbos, os quais analisamos: 1- sobre o uso do verbo “*parar*”, vemos que Ana faz referência à interrupção das atividades previstas em seu planejamento para aquele atendimento, de modo que esta parada possui uma finalidade específica; 2- “*escutar*”, ou seja, o objetivo pedagógico desse atendimento passa a ser o exercício da “escuta” das demandas trazidas pela educanda. Desse modo, embora em seu discurso Ana relate “*o atendimento na sala de recursos em uma noite foi só ficar conversando*”, vemos que o diálogo traçado neste espaço formativo possibilitou que professora e educanda pudessem mutuamente se ouvir, trazendo orientações para a vida

da estudante Karol, de modo que acreditamos ser esta escuta atenta o exercício de se conectar ao outro tal como nos elucidava Freire (1996). Assim, vemos que as ações pedagógicas realizadas pela professora Ana não apenas evidenciam uma prática pedagógica inclusiva, como também uma estratégia imprescindível a uma EJA construída de modo inclusivo.

Cabe salientar que essa escuta da qual nos atentamos não refere-se apenas à relação professora-educanda, mas também se faz necessária entre os professores e toda a comunidade educativa, tal como analisaremos no subtópico a seguir.

6.3.3 Ação Colaborativa de Inclusão na EJA

Realizamos também no decorrer dos encontros formativos diferentes vivências baseadas em situações reais, como também fictícias, dentre as quais destacamos uma atividade de discussão partindo da proposição de um estudo de caso fictício, no qual as colaboradoras deveriam pensar uma série de possíveis ações frente ao caso apresentado.

No Quadro 7, apresentamos a síntese do caso, no qual as colaboradoras se depararam com a situação de um estudante com deficiência, que se afastou da escola, de modo que foram convidadas a pensar coletivamente as ações a serem realizadas por distintos sujeitos desse processo educativo, sendo eles: a Secretaria de Educação, a Gestão Escolar e os Professores.

Quadro 7 – Estudo de Caso Fictício – Ação Colaborativa de Inclusão

Estudo de Caso 1 – Caros gestores, Professores e Representantes da Secretaria de Educação, recebemos a notícia de que o senhor Antônio Silva, 30 anos, com laudo de deficiência Intelectual Leve, aluno da Escola X, evadiu-se da instituição em meados de abril do corrente ano. Sabendo que o mesmo não está tendo acesso à Educação, necessitando retornar a escola o quanto antes, que este ainda não foi alfabetizado e acreditando na importância de uma rede cooperativa de ações integrativas, gostaríamos de saber qual seria a sua contribuição no tocante a viabilização do processo inclusivo deste aluno.

Secretaria de Educação	Gestão Escolar	Professores
1-Entrar em contato com a escola na qual o aluno estava matriculado 2-Obter o retorno (Dados sobre o aluno Antônio) 3-Promover uma ação conjunta as coordenações da EJA e da Educação Especial 4-Identificar o problema: Falta de profissional de apoio escolar 5-Apontar as soluções: Direcionar a escola o profissional de apoio 6-Retorno	1-Visita domiciliar 2-Contatar a rede de apoio (Conselho escolar, Secretaria, CRIS) 3-A partir do histórico analisado, pensar estratégias de permanência com o corpo docente. 4-Solicitar profissional de apoio pedagógico a Secretaria de Educação	1-Acolhida 2-Planejar aulas diferenciadas, articulando com o cotidiano dos alunos 3-Perguntar o que ele gostaria de aprender 4- Mostrar a importância de ele estar na escola 5-Promover a Socialização na sala de aula com dinâmicas e debates.

Fonte: Elaborado pela autora com base em atividade realizada no dia 07/06/2019.

Desse modo, vemos que nos três posicionamentos possíveis, os grupos sempre mencionavam a necessidade de uma rede de colaboração, estando cada grupo ciente de seus

papéis dado o lugar de fala de cada um. Nessas discussões, ressaltamos sobre o movimento de refletir sobre as ações possíveis a partir de cada posição ocupada e da relação de interdependência destas ações, uma vez que em última instância todos esses atores sociais são importantes para que a inclusão plena aconteça.

Também acrescentamos aqui duas percepções desse dia, elucidadas no encontro seguinte, de modo que refletimos sobre as provocações e percepções dos colaboradores frente ao tema da EJA enquanto direito.

*Professora, eu amei o primeiro encontro, **porque a gente descobriu**, agora a gente pode afirmar aquelas “regrinhas”, **as leis que têm para os Jovens e Adultos**. A gente ficava perdida, não era? Agora a gente pode... tem como comprovar, não é, Mara? Na lei, ir direto na lei e mostrar que existe, que tem aquele respaldo para os meninos (Professora Dorina, Formação dia 12 de julho de 2019).*

*Foi muito importante porque só reforça, não é? Que nós, enquanto estudantes, enquanto profissionais da educação, precisamos estar estudando, precisamos estar lendo, relendo, vendo o que nós temos de direitos para os nossos alunos, porque normalmente as famílias sabem dos direitos com relação aos BPC da vida. **Mas com relação à escola, somos nós mesmos que temos que ter esse conhecimento, somos nós que temos que lutar** (Supervisora Penha, Formação dia 12 de julho de 2019).*

Nas práticas discursivas apresentadas acima, vemos as docentes Dorina e Penha refletindo sobre as implicações inerentes ao fato de conhecer as leis que ancoram essa modalidade, de modo que a professora Dorina ressalta ganhar mais respaldo para comprovar e “*ir direto na lei*”, em referência à busca de apoio junto à Secretaria de Educação, valendo-se do respaldo legal como forma de endossar seu pedido. Já a supervisora Penha reflete sobre o conhecimento das famílias em relação ao Benefício de Prestação Continuada (BPC) assegurado às pessoas com deficiência, ao passo que chama a responsabilidade da escola à necessidade de conhecer as demais leis e de se inserir nessa luta em prol do processo inclusivo de seus estudantes.

Nas reflexões de ambas as colaboradoras, destacamos o quanto a formação tem contribuído para uma mudança social, por meio das alterações em suas práticas discursivas (agora, considerando-se mais apropriadas dos dispositivos legais), o que nos remete a uma nova prática social – ao posicionar-se como alguém que, enquanto escola, precisa lutar (em relação ao processo de inclusão educacional de seus educandos).

Nessa perspectiva da relação dos profissionais da EJA com o conhecimento dos aspectos que constituem esta modalidade, destacamos a pesquisa de Araujo (2018, p. 102), a

qual analisa a percepção dos docentes com relação a esta modalidade, de modo que afirma que “nas descrições dos sujeitos colaboradores a falta de conhecimento desses documentos que compõem a legislação da Educação de Jovens e Adultos, tem sido grande obstáculo para que desenvolvam uma prática mais efetiva com esses estudantes”.

Por essa razão, a autora destaca a importância de que os profissionais dessa modalidade devem conhecer as suas especificidades a fim de que sua *práxis* possa, de fato, ser otimizada, conferindo-lhe maior efetividade (ARAÚJO, 2018).

Destacamos, por fim, uma reflexão da professora Mara no tocante à sua prática, de modo que:

*Às vezes, como eu estava falando, a gente deixa ali, quietinho, às vezes sem muito auxílio e, assim, a gente vibra um pouco mais em poder ajudar e se eu não estiver em condições de ajudar, **mas eu coloco um aluno que possa, que tenha um nível mais avançado, que possa sentar junto e ajudar*** (Professora Mara, Formação dia 12 de julho de 2019).

Chama-nos a atenção nessa reflexão da professora não apenas seu envolvimento e inquietação com relação ao desenvolvimento de seus educandos em sala, como também sua estratégia de estabelecer uma mediação entre os estudantes de forma que eles possam se ajudar entre si a partir de atividades de cooperação. Essa mediação nos remete, portanto, a evidências de uma abordagem sociocultural do ensino, bem como ao reconhecimento do outro como parte importante no processo de constituição do “eu”, à medida que os estudantes são agrupados de modo a auxiliarem-se nas atividades. Todavia, é preciso reconhecer que nessa prática discursiva há o reconhecimento da docente de que nem sempre ela se encontra em condições de ajudar tais educandos, o que nos permite refletir sobre a necessidade de que demandam de uma atenção maior nesse espaço educativo, ao passo que se faz necessária a adoção de diferentes estratégias como forma de enfrentamento a esse cenário.

Frente a todas essas reflexões sobre a EJA inclusiva e motivados a compreender ao fim do curso de formação continuada como as colaboradoras passavam a enxergar o lugar das pessoas com deficiência nesta modalidade, trazemos, no subtópico a seguir, algumas inferências possíveis a partir dessas práticas discursivas.

6.3.4 O lugar da pessoa com deficiência na EJA

Por fim, após todas as discussões realizadas no decorrer da formação, questionamos as colaboradoras a respeito do lugar a ser ocupado pela pessoa com deficiência na modalidade

em questão. Para tanto, partimos da compreensão de Grigoletto (2007, p. 5), a qual afirma que “o sujeito sempre fala de um determinado lugar social, o qual é afetado por diferentes relações de poder, e isso é constitutivo do seu discurso. Então, é pela prática discursiva que se estabiliza um determinado lugar social/empírico”. De modo que a perspectiva de lugar social adotada em nosso estudo se refere à posição ocupada pelas pessoas com deficiência no âmbito social, histórico e culturalmente.

Assim, obtivemos os seguintes discursos:

O lugar da pessoa com deficiência é onde ela quiser estar, desde que bem estimulada, ela chega onde quiser. Realiza seus sonhos (Supervisora Penha, Formação dia 13 de dezembro de 2019).

O lugar da pessoa com deficiência na EJA é onde ela quiser. Em um lugar de igualdade (Transcritora Vanessa, Formação dia 13 de dezembro de 2019).

O lugar da pessoa com deficiência na EJA deve estar na posição da equidade para que as oportunidades sejam iguais. No centro (Professora Mara, Formação dia 13 de dezembro de 2019).

O aluno com deficiência na EJA faz parte de um todo e merece igualdade perante os outros alunos. No centro (Professora Dorina, Formação dia 13 de dezembro de 2019).

Analisando as práticas discursivas das colaboradoras, começamos por perceber as contribuições dessa formação continuada como ferramenta para fomentar mudanças sociais, a exemplo da posição ocupada pela pessoa com deficiência em relação ao processo de ensino-aprendizagem, bem como os espaços ocupados na EJA na escola regular, uma vez que se antes estes sujeitos eram postos em um lugar de invisibilidade, agora passavam a ser vistos como sujeitos ativos e dotados de vontade, tais como a expressão “onde ela quiser estar”, não lhes imputando mais o lugar historicamente construído de exclusão e segregação, mas permitindo-lhes ocupar o lugar de centro, ou seja, de protagonismo de suas próprias histórias.

Embora os enunciados em destaques revelem uma mudança social na forma como as colaboradoras passavam a enxergar seus educandos, evidenciando suas intenções para com eles, vemos que isso não se constitui em uma mudança fácil. A esse respeito, concordamos com Mantoan (2015), quando afirma que “não há receita para mudar a escola! Reinventar nossas práticas e mentalidades é parte da tarefa do nosso tempo. Tempo de Inclusão!”, ou seja, embora não exista um manual que, de forma homogênea, nos dite o passo a passo para

tornar nossa educação/escola inclusiva, temos no exemplo dessa experiência formativa uma prática discursiva que revela uma maior sensibilidade para com o estudante com deficiência.

Como sabemos, e já mencionamos em nosso estudo, a presença das pessoas com deficiência em nossas escolas regulares se constitui em uma mudança social, assim como em um avanço na história da Educação Especial. Assim, quando ouvimos de nossas colaboradoras expressões como “*onde ela quiser*”, estamos, com isso, nos atentando às mudanças nas relações de poder, as quais conferem inclusive o direito de escolha, a exemplo dos jovens e adultos com deficiência que optam por voltar à escola a fim retomar seus estudos e processos formativos.

Outra relação de igual importância faz-se em referência à *igualdade* e à *equidade* das pessoas com deficiência com relação aos demais estudantes, o primeiro fazendo referência à condição de paridade frente aos colegas, assim como equidade no tocante às necessidades de que as oportunidades lhe fossem oferecidas de modo igual, ainda que, neste último caso, os estímulos pedagógicos precisem ser diferentes (CAMPBELL, 2009).

Com isso, retomamos a perspectiva da professora Dorina, quando afirma que “*aluno com deficiência na EJA faz parte de um todo*”, ou seja, ele precisa ser visto como um sujeito partícipe do processo de ensino-aprendizagem, possuindo igual direito assim como seus colegas de usufruir desse espaço formativo. Nessa ótica, vemos que na perspectiva inclusiva, a escola “é o lugar que vai proporcionar-lhes condições de se desenvolverem e de se tornarem cidadãos e lhes conferirá oportunidades de ser e de viver dignamente” (MANTOAN, 2015, p. 59).

Assim, concluímos o presente tópico, reafirmando uma EJA que reconhece os sujeitos que a compõem, dentre eles as pessoas com deficiência, que se faz necessária de ser repensada buscando atender aos desafios atuais da sociedade e que, para isso, precisa ser melhor vista pelos governantes e pelas políticas públicas educacionais e que, por fim, constitua-se de modo emancipatório, valorizando os saberes de seus educandos e possibilitando-os ocupar os lugares sociais que assim o desejarem.

Uma vez compreendendo o solo em que se constitui essa EJA emancipatória e inclusiva, refletimos, na seção a seguir, sobre os achados e práticas discursivas no tocante à formação docente, partindo de nossa experiência no âmbito da formação continuada crítico-colaborativa.

6.4 PRÁTICAS DISCURSIVAS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

Nessa seção, analisamos as práticas discursivas que versam sobre a formação docente. Nesse sentido, interessa-nos agora compreender quais as expectativas das colaboradoras a respeito da formação continuada, bem como de que modo a experiência vivenciada por meio da formação continuada crítico-colaborativa torna-se elucidativa para pensarmos elementos de uma formação possível e que efetivamente colabore no sentido de fomentar práticas pedagógicas inclusivas no âmbito da EJA.

Não obstante, vemos que ao discutir a formação docente Nóvoa (2019, p. 11) acrescenta que “é na complexidade de uma formação que se alarga a partir das experiências e das culturas profissionais que poderemos encontrar uma saída para os dilemas dos professores”, logo, trazemos as contribuições deste autor a fim de ressaltar a formação continuada como um importante instrumento nesse processo de mudança social, acerca do qual discorreremos em nosso estudo.

Isso nos leva a discutir nesse tópico três importantes seções: a primeira chamada *uma formação necessária*, na qual ressaltamos os discursos que reclamam essa formação; a segunda intitulada *uma formação possível*, na qual discorreremos sobre as vivências possibilitadas pela experiência vivenciada no Curso FoCo PInEJA; e, por fim, encerramos esse capítulo realizando uma avaliação reflexiva do curso e dos aprendizados alcançados.

6.4.1 Uma formação necessária: práticas discursivas que reclamam uma formação continuada

Partindo, inicialmente, dos desejos docentes por uma formação que os auxiliassem no processo de inclusão dos jovens e adultos com deficiência, razão que nos impulsionou o desejo de realizar essa pesquisa, trazemos a prática discursiva da professora Dorina sobre a sede de aprender, comparando a necessidade formativa metaforicamente a uma necessidade física, e já demonstrando o porquê de seu interesse – como trabalhar melhor com ele (seu estudante com deficiência) e com os demais estudantes de sua turma.

Então, assim, estou aqui com essa sede de aprender a como trabalhar melhor, com ele e com outros também em sala de aula (Professora Dorina, Formação dia 07 de junho de 2019).

Destacamos, na prática discursiva de Dorina, uma importante constatação: o professor que busca trabalhar de forma mais inclusiva não só contribui para o desenvolvimento do estudante com deficiência, como também com todos os seus educandos, uma vez que a educação inclusiva abarca a turma como um todo. Dorina também nos permite refletir, através de sua prática discursiva, sobre a necessidade do docente ter essa busca por uma formação contínua, tal como fica ressaltada na expressão “*sede de aprender*”, sendo esta uma característica do docente comprometido com a Educação Inclusiva, conforme nos assinala Rodriguez, Dutra e Storto (2017).

Alinhado a esse desejo da professora Dorina, vemos que a supervisora Penha soma-se nessa direção ao afirmar que o professor deve preparar-se para receber seus estudantes, no entanto, o estar pronto não compreende um sentido estático, ou um patamar acabado, tal qual uma linha de chegada.

Porque a gente nunca se prepara pra nada, no sentido de estar pronto. A gente não está pronto. Se eu tenho um aluno diferente, com deficiência, eu estou acostumada com um aluno cego, de repente chega um surdo, eu tenho que me preparar pra me adaptar a esse aluno (Supervisora Penha, Formação dia 02 de julho de 2019).

Assim, Penha nos aponta aos saberes específicos e que podem variar em razão das particularidades de cada deficiência, gerando demandas pedagógicas, as quais se atrelam às suas necessidades específicas. Todavia, ressaltamos ainda que se soma a esses aspectos intrínsecos ao estudante com deficiência, as suas próprias subjetividades, de modo que ainda que o professor se depare em dois anos letivos com dois estudantes com a mesma deficiência, ainda assim, cada educando trará consigo suas diferenças sociais, culturais e entre outras. Por isso, retomamos aqui a necessidade de que tais estudantes sejam vistos a partir do modelo biopsicossocial da deficiência, respeitando, assim, a heterogeneidade que comporá a turma a cada novo ano letivo.

Nessa ótica, considerando o fato de que cada educando é único, contrapomos o discurso da supervisora Penha em diferentes encontros, uma vez que, no dia 02 de julho de 2019, a supervisora Penha refletia sobre a preparação pela ótica da deficiência, todavia, no encontro do mês anterior, a supervisora refletia sobre a diversidade e a singularidade de cada pessoa com deficiência, ao afirmar:

De não estar preparado profissional a gente nunca está, por quê? Cada pessoa com deficiência é única, eu posso trabalhar com dez pessoas surdas, mas todas dez são diferentes. Dez downs, todos os downs são diferentes,

dez, cada um é um como cada um de nós, é um (Supervisora Penha, Formação dia 07 de junho de 2019).

No enunciado do discurso acima, a supervisora Penha problematiza que embora tenha vários estudantes com deficiência, cada estudante é único, assim como cada indivíduo da sociedade. De modo que não basta reconhecer o fato de não estar preparado para lidar com as demandas dessa modalidade, faz-se necessário estar disposto a perceber as especificidades do outro, assim como a subjetividade dos sujeitos nesse processo educativo, sendo diferentes entre si, e estar abertos a reconhecer que serão também diferentes a cada novo ano letivo.

Prychodco (2020), nesse sentido, assinala que:

Duas pessoas que apresentem o mesmo código CID podem responder aos estímulos do ambiente de diferentes maneiras, da mesma forma que a mesma pessoa pode funcionar de maneira diferente dependendo dos facilitadores ou barreiras impostas pelo ambiente (PRYCHODCO, 2020, p. 43).

Ainda sobre a prática discursiva da supervisora Penha, vemos que ao afirmar que “*nunca está*” preparada, refere-se à consciência de seu inacabamento. Nessa mesma linha de raciocínio, utilizamo-nos de Freire (1996, p. 124-125), para o qual, “inacabado e consciente de seu inacabamento, histórico, necessariamente o ser humano se faria um ser ético, um ser de opção, de decisão”. E é nesse âmbito da decisão que vemos o deslocamento do enfoque para uma ação do sujeito, nesse caso o sujeito educador, que decide buscar formar-se continuamente visando, assim, atender do melhor modo a cada um de seus estudantes.

Penha nos serve também a pensar em sua prática discursiva sobre o sentimento que era gerado à medida que compara o desejo de formação de seus colegas (*Escola Y*) em contraste com o protagonismo exercido pelas educadoras da *Escola X*, uma vez que nesse contexto específico de sua escola, percebia que não houve entre os professores o mesmo empenho em estar em uma formação como esta, conforme afirma:

Eu vendo o processo da escola de vocês, na minha escola eu sinto a necessidade de que os professores participem de uma formação a esse nível, para entender como é que funciona o processo de aprendizagem da pessoa com deficiência. Porque é dada formação ao profissional de apoio, mas ao professor não é dado (Supervisora Penha, Formação dia 13 de dezembro de 2019).

Podemos inferir, a partir da prática discursiva dessa supervisora, que a ausência de seus pares nesse contexto formativo constituía-se em um fator de incômodo, uma vez que as

demais colaboradoras faziam parte de uma mesma instituição, o que facilitava um trabalho mais colaborativo. Em contrapartida, Penha constata que seus colegas precisariam compreender melhor sobre o processo de aprendizagem da pessoa com deficiência, ao passo que reclama ser disponibilizada por meio da Secretaria de Educação do município formação para os profissionais de apoio da educação especial (cuidadores e monitores dos estudantes com deficiência), sendo que para os professores da sala regular esta mesma formação não era ofertada.

De modo que ela afirma que a formação vivenciada nessa pesquisa-ação, deveria ser estendida aos demais professores.

Eu acho que esse curso devia ser aberto aos professores em geral
(Supervisora Penha, Formação dia 13 de dezembro de 2019).

Nessa mesma compreensão, a professora Dorina afirma que a formação poderia constituir-se como ferramenta para quebra de estigmas, sobretudo, o que assemelha a deficiência a uma doença contagiosa.

Inclusive, eu ouvi uma frase de uma professora que eu fiquei horrorizada, ela disse: Não brinque, não, minha netinha, senão você vai pegar essa deficiência, saia de perto, senão você vai pegar essa doença. Eu queria que ela tivesse essa formação pra ela entender que isso não é doença
(Professora Dorina, Formação dia 13 de dezembro de 2019).

Como vemos no discurso de Dorina, o discurso capacitista que estereotipa a deficiência como sendo uma doença contagiosa é mencionado por uma outra professora, de modo que ela cria uma barreira entre a sua neta e os colegas com deficiência. Analisando a prática discursiva tecida por essa educadora, vemos o papel que é atribuído à formação continuada como uma ferramenta para quebra de estereótipos e estigmas, à medida que ela afirma: “*Eu queria que ela tivesse essa formação pra ela entender que isso não é doença*”, ou seja, a nosso ver, uma formação que, uma vez estando ancorada em uma perspectiva inclusiva, se consolidasse no combate a toda e qualquer prática capacitista.

Desse modo, analisamos, nesse tópico, as diferentes práticas discursivas as quais possuem em comum esse reclame a uma formação continuada que contribuam na mudança de perspectivas e que se apresente como um recurso que construa junto aos educadores saberes pedagógicos inclusivos que preparem não de forma genérica, mas de modo crítico-reflexivo, trazendo ao professor uma sensibilidade para trabalhar com os distintos estudantes e suas especificidades.

Uma vez tendo apresentado essa formação continuada como uma demanda suscitada nos discursos de nossas colaboradoras, analisamos, no subtópico a seguir, as inferências extraídas da experiência oriunda de nossa pesquisa-ação crítico-colaborativa e os elementos que, nela destacados, nos revelam uma formação possível.

6.4.2 Uma formação possível: refletindo sobre a experiência da formação crítico-colaborativa

Pensando essa formação que se pretendia construir colaborativamente e que nasce de uma demanda comumente trazida em nossa época junto à Secretaria de Educação, analisamos, nessa seção, sobre as percepções e as práticas discursivas que eram trazidas a cada encontro.

Para tanto, tínhamos sempre como atividade inicial (com exceção do primeiro encontro) realizar um *feedback* das discussões trazidas no encontro anterior, de modo a observarmos junto às colaboradoras quais aspectos lhes havia chamado a atenção e quais as reflexões suscitadas a partir de então.

A exemplo desse exercício de refletir sobre o encontro anterior, trazemos as falas a respeito do encontro da EJA, de modo que íamos percebendo a formação como instrumento de sensibilização do olhar docente:

*Pra mim foi maravilhoso, foi muito válido, reavivou (na memória) a questão das leis, de alguns conceitos e assim, pra mim mesmo pessoalmente, pra meu conhecimento pessoal foi excelente, **pra eu ter uma nova visão desses alunos especiais em minha sala** (Professora Mara, Formação dia 02 de julho de 2019).*

*Foi muito importante, porque **só reforça que nós enquanto estudantes e enquanto profissionais da educação precisamos estar estudando e estar lendo**, relendo, revendo o que é que nós temos de direitos para os nossos alunos... E eu enquanto supervisora, pra mim assim, só melhorou e me fez feliz, **porque ele pensa como eu penso** (Supervisora Penha, Formação dia 02 de julho de 2019).*

Vemos nas falas da professora e da supervisora que o encontro serviu inicialmente como uma retomada na memória a respeito dos direitos dos sujeitos da EJA, os quais reforçam a necessidade dos profissionais que atuam nesta modalidade estejam em constante busca e atualização sobre o aporte legal que ancora e fundamenta a EJA enquanto modalidade específica.

Em sua pesquisa, Araujo (2018) assinala para a falta de conhecimentos dos sujeitos de sua pesquisa no tocante às normativas que respaldam a modalidade da EJA, apontando para este fato como sendo um obstáculo para o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais efetiva com os estudantes desta modalidade.

Desse modo, a professora Mara afirma que tal encontro serviu para que ela tivesse uma nova visão sobre seus estudantes com deficiência, e já a supervisora Penha ressalta a necessidade de estar revendo quais direitos seus estudantes possuem e que ela enquanto supervisora poderia estar se somando.

Chama-nos a atenção o processo de identificação entre essa colaboradora e o professor mediador daquele encontro, à medida que ela afirma ter ficado feliz, uma vez que em suas palavras “*ele pensa como eu penso*”, o que evidencia aqui uma partilha de visões quanto à EJA, assim como quanto à inclusão. O sentimento positivo mediante esse encontro formativo explicita não apenas a expectativa da docente pelo aprendizado, como também uma expectativa de corroborar os saberes docentes já existentes, em um processo reflexivo na/sobre a prática, conforme ressaltava Pimenta (1996).

Uma constatação também trazida em um dos nossos encontros dizia respeito ao papel da formação como fomentadora de novas práticas, de modo que expõe a transcritora Vanessa:

*Interessante que EJA é isso, não é? É bagagem. Porque Lucas, como você falou, tem uma bagagem muito grande de conhecimento e experiência, e esse curso fez com que, justamente, com que Dorina, desse essa visibilidade para Lucas. Durante 10 anos ele ficou ali, na mesma, e **esse ano, a partir dessa formação, ele pôde avançar**. Porque se você não estivesse aqui, provavelmente, ia ser mais um ano que Lucas iria continuar... 11, 12, 15 anos (Transcritora Vanessa, Formação dia 13 de dezembro de 2019)*

Analisando o discurso trazido pela transcritora Vanessa, vemos que os objetivos iniciais desse curso foram atendidos, ficando evidente uma mudança de uma prática social no tocante à visibilidade conferida ao estudante com deficiência. Desse modo, Vanessa relata um quadro histórico no qual em 10 anos o estudante seguiu sem ser visto e que “*a partir dessa formação, ele pôde avançar*”. Assim, ela acrescenta:

*E o que a gente percebe com isso, **através dessa formação, Mara focou muito**, eu como estava com Mara todas as noites, eu percebia, essa questão de chamar, de puxar, de sentar com Karol. **Claro que a gente sabe que não é da noite para o dia, mas durante todo ano teve essa motivação e no final a gente percebeu isso** (Transcritora Vanessa, Formação dia 13 de dezembro de 2019).*

Ao relatar o foco maior da professora Mara em virtude da formação, vemos que Vanessa segue relatando mais um exemplo de mudança na prática pedagógica da docente, de modo que a educanda Karol foi igualmente trazida para um lugar mais ativo em seu processo de aprendizagem, sendo de suma importância esse movimento de trazer o estudante para o centro da atividade educativa, tal como assinalam Rodriguez, Dutra e Storto (2017). Vanessa também assinala que essa é uma mudança social que não se dá de modo repentino, mas de forma processual (MITTLER, 2003), como resultante de um trabalho desenvolvido no decorrer de todo um ano letivo e cujas novas práticas começam a ser melhor percebidas após o investimento de esforços coletivos.

Professora Dorina, em concordância ao exposto pela transcritora, afirma:

Esse ano foi o primeiro que eu participei de um curso que foi oferecido fora de Bayeux, e serviu de muita aprendizagem pra mim. Porque eu trabalhava com o aluno deficiente, mas sem ter muita noção, sem ter um caminho, então esse ano a gente pôde aprender aqui. A gente norteou nossos caminhos. Porque pra mim, trabalhar com Lucas esse ano foi uma descoberta maravilhosa. Eu comecei com Lucas de um jeito e hoje ele vai para o segundo ciclo de outro. Então, avanços eu encontrei com ele, praticando (Professora Dorina, Formação dia 13 de dezembro de 2019).

Analisando o discurso dessa professora, percebemos que há a referência a dois tempos verbais, um no passado “*trabalhava*”, atribuindo a esse o fato de não compreender como trabalhar com os estudantes com deficiência, e o segundo, o tempo presente, no qual afirma ter aprendido nesse espaço formativo a como trabalhar com seu educando, de modo que conclui nos apontando para os avanços obtidos com esse educando, ao ponto de possibilitá-lo chegar ao ciclo subsequente.

Ainda na prática discursiva de Dorina, vemos que a educadora ressalta ter sido essa sua primeira formação desenvolvida fora de seu município, evidenciando seu empenho em frequentar um curso que lhe demandaria um maior esforço, uma vez que necessitaria deslocar-se para uma outra cidade e que precisaria organizar seu tempo de modo a poder participar do curso. Aspecto que fica evidenciado por meio de seu compromisso com essa formação através de sua assiduidade, conforme vemos no quadro de frequência apresentado em nossa metodologia. Vemos também que a formação é ressaltada por Dorina como sendo um espaço de aprendizados e novos caminhos, ela diz: “*Porque eu trabalhava com o aluno deficiente, mas sem ter muita noção, sem ter um caminho, então esse ano a gente pôde aprender aqui*”. De modo que a professora segue assinalando os aprendizados que pôde

construir na formação e que lhe serviu inclusive para orientar suas práticas pedagógicas para com o estudante Lucas.

Acrescentamos à nossa análise a experiência proporcionada por meio dessa formação continuada crítico-colaborativa, refletida por meio dos relatos registrados nos cadernos de memórias, os quais nos apontavam alguns outros elementos significativos para nossas colaboradoras. Dentre esses relatos, destacamos:

A formação continuada de julho foi muito relevante, onde Rayssa abordou a função da EJA, pressupostos da educação inclusiva, entre outros, e também ressaltou sobre a adaptação das atividades propondo que cada professora adaptasse uma atividade e que estimulasse o interesse do aluno e foi o que aconteceu (Transcritora Vanessa, Caderno de Memórias, sem registro da data).

A primeira aula, troca de experiências entre os orientadores e os cursistas, foi muito proveitosa porque me fez lembrar alguns conceitos importantes para a minha prática, como também o esclarecimento de algumas questões relacionadas às leis que estabelecem o direito e a garantia da Educação de um modo geral (Professora Mara, Caderno de Memórias, em 16 de junho de 2019).

A oficina realizada pela professora Rayssa foi muito criativa, pois me fez refletir, ter um novo olhar para os alunos que evadem. De forma que quando planejar as aulas, buscar atender as necessidades de aprendizagem de cada um da melhor maneira possível com atividades que facilitem realmente a aprendizagem (Professora Mara, Caderno de Memórias, em 16 de junho de 2019).

Nos excertos acima, destacamos a constatação da transcritora Vanessa sobre o planejamento de uma atividade adaptada, visando estimular o interesse do estudante. Experiência essa realizada por meio do mapa sensorial e que foi posta em prática na turma de EJA da professora Mara e da transcritora Vanessa. Assim, a transcritora ressalta que tal ação foi não apenas foi proposta, como de fato ocorreu, o que nos leva a refletir sobre a adjetivação da formação como sendo “*muito relevante*” conforme ela inicia afirmando. Inferimos, a partir da prática discursiva de Vanessa, que a formação continuada ganha contornos de relevância quando os saberes nela construídos servem para refletir e mudar práticas, a exemplo da atividade que fora adaptada e desenvolvida em sala de aula, sendo essas mudanças percebidas de modo gradativo e através de um trabalho cooperativo como ressaltam Magalhães e Cardoso (2014).

No segundo excerto, destacamos que a professora Mara classifica a formação como proveitosa a partir de dois distintos critérios: 1- À medida que problematiza conceitos

relacionados à modalidade da EJA: “*me fez lembrar alguns conceitos importantes para a minha prática*”; e, 2- Ao trazer as leis educacionais ao debate: “*como também o esclarecimento de algumas questões relacionadas às leis*”. Percebemos que, em ambos aspectos, Mara relaciona os conhecimentos teóricos à sua prática pedagógica, nos permitindo refletir sobre a relevância de uma formação que não se faz alheia das realidades vivenciadas em nossas escolas, mas que, pelo contrário, se faz nesse constante e profícuo diálogo.

Para Pimenta (1996, p. 76), “é na leitura crítica da profissão diante das realidades sociais que se buscam os referenciais para modificá-la”, ou seja, é nesse movimento de criticidade que conseguimos repensar nossas práticas e, só então, sermos agentes de mudanças sociais.

Destacamos, ainda, no terceiro excerto trazido acima (o qual se refere a um registro do caderno de memórias da professora Mara), em que a professora inicia apresentando sua mudança de olhar a partir de uma oficina vivenciada na formação, na qual realizávamos um planejamento de ações integrativas frente à proposição de um estudo de caso (já apresentado no item 6.3.3 de nosso estudo). Nessa vivência, a mesma pôde ter uma nova percepção sobre o estudante que evade da escola, percebendo-o e a si própria como alguém que possui um papel ativo neste processo, tal como constata na oração: “*De forma que quando planejar as aulas, buscar atender as necessidades de aprendizagem de cada um da melhor maneira possível com atividades que facilitem realmente a aprendizagem*”. Assim, a professora Mara chama para si a responsabilidade de repensar seu planejamento, construindo-o de modo inclusivo e visando facilitar a aprendizagem de seus estudantes. Em consonância a essa compreensão, vemos a contribuição de Tassinari (2019) ao afirmar que:

Portanto, ao planejar suas aulas, o professor na EJA deve manter um olhar favorável ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual e não se restringir às limitações e dificuldades de tais alunos, uma vez que as especificidades deles requerem um (re)planejamento e organização dos tempos, espaços escolares e práticas pedagógicas (TASSINARI, 2019, p. 60).

Embora a autora refira-se em seu estudo ao processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência, vemos que a necessidade do professor atentar-se às especificidades de seus estudantes aplica-se de igual modo aos estudantes com deficiência em geral, assim como aos demais estudantes sem deficiência.

Nessa perspectiva, vemos que a experiência construída no âmbito dessa formação continuada crítico-colaborativa nos revela uma formação possível à medida que nos serve

para reacender os saberes, assim como, refletir coletivamente sobre dúvidas e questões relacionadas à modalidade da EJA, que motive e sensibilize a mudança, que fomente novas práticas e que mostre caminhos que possam ser traçados e problematizá-los coletivamente.

Percebendo todas essas reflexões e práticas discursivas fomentadas no decorrer desse processo formativo, trazemos, na seção a seguir, uma avaliação do curso em si, buscando enxergar suas contribuições e limitações, a fim de apontar para desenhos futuros de novas formações nessa mesma direção.

6.4.3 Avaliando o Curso de Formação Continuada em Práticas Inclusivas na Educação de Jovens e Adultos

Ao fim do oitavo encontro, e uma vez estando nos momentos finais da realização da nossa pesquisa-ação, optamos por avaliar junto às nossas colaboradoras a respeito dos aspectos específicos no tocante a esta formação, tanto em relação à formação como à nossa participação.

Retomamos, aqui, o caráter crítico desse modelo formativo, percebendo que essa criticidade ocorre inclusive no sentido de perceber e apontar elementos que podem ser considerados como potencialidades e os que acreditamos ser passíveis de melhorias para estudos futuros.

Dentre os pontos fortes, obtivemos os seguintes apontamentos:

*Informações que eu não tinha conhecimento e **aprendizagem*** (Professora Ana, Formação dia 13 de dezembro de 2019).

*As **experiências trocadas** aqui na sala. Profissionais qualificados que estiveram conosco compartilhando conhecimento, e **as oficinas*** (Professora Dorina, Formação dia 13 de dezembro de 2019).

*As palestrantes, os temas, **as rodas de conversa** a partir dos saberes em formação* (Transcritora Vanessa, Formação dia 13 de dezembro de 2019).

*Os temas, os convidados, as oficinas, **a roda de conversa**, os debates e **as trocas de experiências*** (Professora Mara, Formação dia 13 de dezembro de 2019).

*Os temas, **a segurança dos convidados com relação aos temas**. Inclusive a sua segurança em relação ao projeto, porque, não só do foco, como de todo o processo. Apesar da gente conversar, um tema levar para outros temas... e aí trazer de volta. **Teve um foco*** (Supervisora Penha, Formação dia 13 de dezembro de 2019).

Desse modo, observamos que os *temas abordados* a cada encontro foram um aspecto mencionado por todas as colaboradoras, cabendo salientar que estes foram escolhidos junto a elas, tanto ao responderem o questionário de matrícula como nos diálogos estabelecidos nos primeiros encontros. Além disso, destacamos que essa ação se deu em razão da natureza de uma pesquisa-ação, cuja formação continuada crítico-colaborativa se faz com os professores e não para eles (PIMENTA, 2005).

A *troca de experiências* também foi expressa por duas colaboradoras, assim como os *debates* e, sobretudo, as *rodas de conversas* também foram mencionadas enquanto potencialidades desse modelo de formação continuada. Ressaltamos que a troca de experiência fora mencionada por essas educadoras no início dessa pesquisa como sendo uma expectativa em relação ao curso e que, ao avaliá-la como sendo um ponto forte, podemos concluir que tais expectativas foram atendidas.

Para Pimenta (1996, p. 84), “é nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete *na* e *sobre* a prática”. Logo, ressaltamos a troca de experiências, os debates e as rodas de conversas como ações cujo elemento comum seria a abertura para o diálogo de modo crítico e com uma clara finalidade: a partilha de saberes.

Ressaltamos, ainda, “a *qualificação dos mediadores convidados*”, conforme mencionado pela professora Dorina, assim como “a *segurança dos convidados com relação aos temas*”, mencionado pela supervisora Penha, em referência aos saberes específicos dos professores que mediavam cada encontro, se caracterizou como sendo um ponto forte nos discursos das colaboradoras, uma vez que o conhecimento deles possibilitava a ocorrência de discussões mais aprofundadas mediante os temas abordados, todavia, sem estabelecer uma hierarquia de saberes, mas em uma perspectiva de saberes diferentes que se somavam nessa prática formativa e dialógica (FREIRE, 1996).

Nesse contexto, as *oficinas pedagógicas* eram percebidas como meio de problematizar situações reais e fictícias, a fim de mobilizar saberes construindo uma série de possíveis ações frente às situações postas. Para Moita e Andrade (2006, p. 1-2), essa técnica “é pensada com o olhar voltado para a formação desses(as) profissionais de ensino, no contexto de um modelo epistemológico que supõe o conhecimento como um processo (cri)ativo de apropriação e transformação da realidade”.

Por fim, foi também ressaltado como aspecto positivo desta experiência “o *foco*” dessa formação, mencionado pela supervisora Penha, uma vez que, segundo ela, “um tema levava a

outros temas”, o que implicava a necessidade de retomar o enfoque maior do curso, o qual consistia em refletir sobre o processo inclusivo dos jovens e adultos com deficiência.

Como aspecto a melhorar, chamou-nos a atenção o desejo das colaboradoras em trazer à formação estudantes da EJA com e sem deficiência que pudessem somar suas percepções e trazer suas vozes no sentido de pensar uma EJA inclusiva com eles e não apenas para eles.

Trazer os alunos com e sem deficiência para participar da formação
(Professora Ana, Formação dia 13 de dezembro de 2019).

*E também tem a questão de que um exemplo, poderia dar um conteúdo: Hoje o tema foi deficiência física, aí no próximo encontro poderia trazer essa pessoa **para fazer a vivência, a experiência de como é ser uma pessoa com deficiência.** Uma roda de conversa com relatos dos alunos*
(Transcritora Vanessa, Formação dia 13 de dezembro de 2019).

Como vemos, as colaboradoras trazem em suas práticas discursivas o desejo de ouvir a voz dos estudantes da EJA, de modo que Vanessa aponta para a finalidade desta ação como sendo ouvir estes estudantes com deficiência sobre sua experiência de vida, o que se alinha ao movimento das pessoas com deficiência, cujo lema é “Nada sobre nós, sem nós”, sobre o qual Sasaki (2007, p. 8) comenta: “Em outras palavras, as pessoas com deficiência estão dizendo: ‘Exigimos que tudo que se refira a nós seja produzido com a nossa participação’”.

Desse modo, refletimos criticamente sobre a experiência construída por meio dessa formação, percebendo que a participação e escuta dos estudantes com deficiência em nosso estudo⁵⁰ se deu por meio de vídeos, nos quais os jovens e adultos com deficiência relatavam sobre suas relações com a EJA, assim como por meio dos discursos dos educandos que as próprias colaboradoras traziam para o diálogo. Todavia, reconhecemos por meio de suas práticas discursivas, a necessidade de um maior protagonismo desses estudantes com deficiência, em projetos e formações com vistas à inclusão.

Outro aspecto abordado em nossa formação referia-se aos momentos marcantes vivenciados no decorrer dos encontros e descritos pelas colaboradoras. Destacamos, inicialmente, duas vivências de empatia elucidadas pela transcritora Vanessa e pela professora Dorina.

⁵⁰ Ressaltamos ainda que, conforme já mencionado em nosso capítulo metodológico, no desenho inicial de nossa pesquisa, essa formação teria continuidade de mais uma edição e que em nosso planejamento o intuito seria atender aos aspectos apontados pelas colaboradoras, e em especial, em relação à presença de professores e estudantes com deficiência na formação. Todavia, em virtude da Pandemia da Covid-19, nosso planejamento de pesquisa teve que ser reorganizado, nos levando a optar por não mais prosseguir com a continuidade desse curso.

*Me marcou aquele encontro do autismo, do vídeo da criança no shopping. **Porque a gente teve um entendimento como o autista vê*** (Transcritora Vanessa, Formação dia 13 de dezembro de 2019).

*O meu foi aquele que a gente teve que vivenciar como uma pessoa com deficiência visual, que a gente teve que fechar os olhos e fazer alguma coisa, aí eu vi... Meu Deus, como é diferente! A gente estar em um ambiente diferente, **ali foi a mudança*** (Professora Dorina, Formação dia 13 de dezembro de 2019).

Na primeira situação, a transcritora Vanessa faz referência a um vídeo intitulado *O mundo na visão de um autista*⁵¹, apresentado pela mediadora Michele Araújo, o qual simula como seria a percepção da pessoa do Transtorno do Espectro Autista frente aos vários estímulos sensoriais, ao tentar caminhar em um shopping center. Através do vídeo, vemos que a transcritora pôde se colocar no lugar daquela criança, a ponto de entender, ainda que de forma aproximada, como este percebe o ambiente a seu redor. Ao afirmar que essa experiência lhe marcaria “*Porque a gente teve um entendimento como o autista vê*”, Vanessa explica que a experiência proporcionada por meio daquele vídeo lhe permitiu de forma empática compreender a vivência de uma pessoa do Transtorno do Espectro Autista.

Tal exercício empático de colocar-se no lugar do outro, tentando ver o mundo por meio de sua ótica, constitui-se como uma ferramenta nesse processo de mudança social, à medida que professores e demais educandos podem não apenas compreender o incômodo gerado pelos vários estímulos sensoriais em um determinado ambiente para com o educando do Transtorno do Espectro Autista, como podem pensar juntos formas de minimizar estes estímulos, trazendo ao estudante um ambiente com melhores condições para favorecer sua aprendizagem (OLIVEIRA; CAMPOS, 2015).

Já a professora Dorina faz referência a uma experiência vivenciada na formação, em que algumas colaboradoras tiveram que realizar uma atividade de olhos vendados, ao passo que outra colega faria a função de guia, orientando a ação. Nessa experiência, a colaboradora aponta para a mudança na sua percepção com relação ao estudante com deficiência visual, uma vez que ela pôde perceber como é diferente interagir com o ambiente e com as demais colegas, mediante um novo fator a ela imposto, a saber o fato de não estar enxergando.

Outros momentos marcantes apresentados pelas colaboradoras referem-se ao aperfeiçoamento nas atividades de letramento na EJA, e no fato de termos ido prestigiar os aulões na *Escola X*.

⁵¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=S8DJkSy0bho>. Acesso em: 19 jun. 2021.

Depois da formação do letramento, eu comecei a trabalhar com o jogo da forca que eu não dava muito crédito. E eu pensei que eles não iam se interessar, mas eles se interessaram e gostaram. O bingo também, que eu já fazia mas agora dei mais importância (Professora Mara, Formação dia 13 de dezembro de 2019).

*Quando o pessoal do curso visitou a nossa escola **e pôde vivenciar a nossa realidade. Para mim foi muito importante** (Professora Ana, Formação dia 13 de dezembro de 2019).*

A esse respeito, analisamos na prática discursiva da professora Mara a ampliação de atividades lúdicas no letramento dos jovens e adultos, de modo que após o encontro no qual discutimos o letramento inclusivo nesta modalidade, a professora decidiu levar tais atividades à sua sala de aula, de modo que ela relata ter se surpreendido, uma vez que eles se interessaram e gostaram, inclusive mencionando mais à frente ter tido a participação de seu estudante com deficiência no momento do bingo, ao ponto deste ter se destacado dos demais colegas.

Analisamos, na mudança da prática pedagógica da professora Mara, os benefícios de uma formação que problematiza e reflete sobre a realidade educacional de nossas escolas, bem como uma formação que se põe a serviço de pensar coletivamente novas práticas. Nessa direção, concordamos com Mantoan (2015, p. 81), que: “formar o professor na perspectiva da educação inclusiva implica ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais no contexto excludente do nosso ensino em todos os níveis”.

Destacamos, também, o quão significativo foi para a professora Ana ter recebido a nossa visita⁵² em sua instituição, como forma de prestigiar o trabalho que estava sendo realizado pelas colaboradoras na EJA de sua escola. Ela destaca que nós (coordenadora e monitor do projeto) pudemos vivenciar sua realidade, o que nos permitiu verificar *in loco* a mudança discursiva e, consequentemente, em sua prática social, vivenciando pela escola ao longo do ano de 2019.

Sobre a participação pessoal das colaboradoras ao longo da formação, percebemos que elas se autoavaliavam da seguinte forma:

*Eu também gostei, por mais que a gente saiba já, tenha uma noçãozinha, mas **a gente sempre surpreende com algo novo** (Professora Ana, Formação dia 13 de dezembro de 2019).*

⁵² Visita realizada em 29 de agosto de 2019.

*Me vejo com uma **participação atuante, ativa** e acredito ter contribuído bastante no processo* (Supervisora Penha, Formação dia 13 de dezembro de 2019).

*Boa, porque **aprendi bastante*** (Professora Mara, Formação dia 13 de dezembro de 2019).

*Fui uma aluna **participativa, troquei experiências e aprendi muito com o relato dos outros participantes*** (Professora Dorina, Formação dia 13 de dezembro de 2019).

*Considero que tive uma **participação efetiva**, onde aprendi muita coisa na construção de conhecimento* (Transcritora Vanessa, Formação dia 13 de dezembro de 2019).

Desse modo, observamos que todas avaliaram suas participações de forma bastante positiva, adjetivando-a como sendo “*atuante*”, “*ativa*”, “*efetiva*”; aspectos que revelam o comprometimento destas colaboradoras não apenas em manter uma frequência assídua, como também manterem-se de forma colaborativa em todo o processo formativo, buscando sempre aprender e contribuir no aprendizado das colegas.

Sobre o aprendizado mencionado por nossas colaboradoras, ressaltamos que embora possuísem diferentes perfis formativos, algumas já possuindo alguma formação na área da Educação Inclusiva, por meio do Curso FoCo PInEJA, todas puderam ampliar seus conhecimentos, o que fica evidenciado no discurso da professora Ana, quando diz: “*a gente sempre surpreende com algo novo*”, de modo que ousaríamos dizer que tal formação serviu para que pudessem repensar suas práticas e buscando novos saberes para trazer ao cotidiano de suas salas e escolas.

Dentre as sugestões para melhor qualificar suas participações, vemos que, de um modo geral, o grupo propunha a utilização do grupo do *whatsapp* como uma ferramenta mais pedagógica, compartilhar filmes, livros, assim como:

*Dando **continuidade**, quando aparecer novas oportunidades de cursos voltados para a formação inclusiva* (Professora Mara, Formação dia 13 de dezembro de 2019).

***Continuando** com a formação e adquirindo novos saberes* (Professora Dorina, Formação dia 13 de dezembro de 2019).

***Continuar** a formação, ler artigos, vídeos, filmes, documentários sobre a inclusão na educação* (Transcritora Vanessa, Formação dia 13 de dezembro de 2019).

Destacamos as práticas discursivas de Mara, Dorina e Vanessa, uma vez que elas apontam ao desejo de dar continuidade à formação continuada e aos cursos voltados à Educação Inclusiva, uma vez que não esgotamos nesses oito encontros todos os temas necessários para pensar uma EJA Inclusiva. Em todas as práticas discursivas, destacamos as variações da expressão *continuar*, uma vez que uso deste termo denota um estado não acabado, mas que necessita seguir em prosseguimento.

Entre os aprendizados apontados pelas colaboradoras, temos:

*A minha foi quando o professor Eduardo falou da EJA como um direito. **Que a EJA é um direito de todos que não tiveram na hora certa*** (Professora Dorina, Formação dia 13 de dezembro de 2019).

***A EJA como um direito do aluno.** As funções da EJA no contexto do dia a dia na vida do aluno* (Supervisora Penha, Formação dia 13 de dezembro de 2019).

*Ter um olhar mais amplo, aos alunos com deficiência, **acreditando no seu potencial e mostrar a eles que isso é possível*** (Transcritora Vanessa, Formação dia 13 de dezembro de 2019).

*Ter um olhar solidário a pessoa com deficiência. **Aprendi a lidar com alunos com deficiência visual**, além de ter um olhar inclusivo, solidário com a pessoa com deficiência* (Professora Mara, Formação dia 13 de dezembro de 2019).

A EJA enquanto direito do estudante é mencionada pelas Professoras Dorina e Penha, ao passo que essa última ressalta também as funções da EJA, em alusão às funções qualificadora, reparadora e equalizadora (BRASIL, 2000) conforme já discutido no corpo desse trabalho. A transcritora Vanessa relata em sua prática discursiva sobre uma mudança no olhar para os estudantes com deficiência, à medida que são visibilizadas suas potencialidades, revelando, assim, a mudança social que impõe a Educação Inclusiva, na qual os estudantes com deficiência passam a ser vistos como sujeitos aprendentes (MANTOAN, 2015). Ressaltamos, ainda, a prática discursiva tecida pela professora Mara, a qual passou a ter um olhar inclusivo, atentando-se à sua estudante com deficiência visual e ao seu desenvolvimento dentro de sua sala de aula.

Nessa perspectiva, os cadernos de memórias, cujos textos foram tratados como discursos⁵³, também nos serviam para pensar as percepções das docentes ao longo da formação:

⁵³ Sobre essa questão, Oliveira e Carvalho (2015, p. 292), ao analisar o modelo tridimensional de análise de Fairclough, nos ajuda a compreender o conteúdo dos cadernos de memórias das colaboradoras como sendo um

*Estou muito feliz em **fazer parte desse grupo**, poder trocar experiências e principalmente a alegria de poder voltar ao espaço do CE-UFPB, onde vivi momentos maravilhosos de aprendizado, aumentando meu desejo de retornar para o meu sonho do mestrado* (Supervisora Penha, Caderno de Memórias, em 27 de julho de 2019).

Analizamos, inicialmente, o registro feito pela supervisora Penha e seu sentimento de identificação e pertença a um grupo, nesse caso o coletivo formado pelas colaboradoras que ao estarem presentes naquele contexto formativo, demonstravam um certo interesse pelas discussões em torno da inclusão de seus estudantes.

Outra anotação dessa educadora contrapõe suas expectativas iniciais ao que foi vivenciado no decorrer da formação:

*Hoje quero falar sobre este curso... No início, pensei que fosse ser muito puxado no sentido acadêmico. **Mas está sendo muito bom, muito prático, muito produtivo.** No início, achei que ia ter muito texto para ler, etc., mas me surpreendi, aprendi muito, cresci bastante e sem falar que revivi a minha vivência neste ambiente acadêmico, e ganhei amizades novas. Enfim, foi muito positivo ter esses momentos* (Supervisora Penha, Caderno de Memórias, em 21 de setembro de 2019).

Inicialmente, vemos que essa educadora associava o “sentido acadêmico” à questão de ter muitas leituras (em alusão aos textos acadêmicos, tais como artigos e livros), em seguida, ela afirma ter se surpreendido com o aspecto prático das discussões tecidas. Reafirmando, mais uma vez, a questão da socialização com as colegas de profissão, fazendo referência às novas amizades.

Nesse sentido, utilizamo-nos das contribuições de Nóvoa (2019), para refletir sobre a necessidade do apoio e da colaboração dos professores entre si como meio pelo qual aperfeiçoamos a nossa profissão enquanto docentes, acrescentando ainda Freire (1996) para evidenciar nesse processo de troca de saberes, um sentido de aprendizado que se dá na coletividade.

A terceira e última memória a qual destacamos dessa colaboradora refere-se ao seu desejo, na busca por uma maior qualificação, uma vez tendo realizado a formação e retornando ao espaço físico da universidade, demonstrando o desejo de dar continuidade aos estudos acadêmicos, buscando no seu caso adentrar no curso do mestrado.

texto que expressa “[...] uma manifestação linguística da prática discursiva, que por sua vez, é uma forma de prática social”.

*Hoje, estamos encerrando este curso. Já estou com saudades. Pensando no próximo já. Me deu vontade de voltar aos bancos da UFPB. Dentro dessa caminhada, surgem novos sonhos e, para ser sincera, me deu um gás, me deu um novo olhar até na minha vida pessoal. O encontro de hoje foi muito proveitoso, uma avaliação bastante proveitosa sem falar do caminho, cuidado e atenção para com o grupo. **O curso me deu vontade de fazer o meu mestrado**, se Deus quiser farei (Supervisora Penha, Caderno de Memórias, em 13 de dezembro de 2019).*

O sentimento de saudosismo expresso pela colaboradora evidencia uma relação positiva no tocante à experiência dessa formação continuada, utilizando a metáfora do “gás” para justificar a sua (re)motivação inclusive em sua vida pessoal com relação aos estudos, ao passo que aponta para o desejo de buscar uma pós-graduação *stricto sensu*, de modo a seguir se qualificando e pesquisando academicamente nesta área.

Outra avaliação final é feita pela professora Dorina, afirmando seus aprendizados e compartilhamentos:

*Chegando ao final de uma etapa, grandes coisas aprendi e outras compartilhei. **Esse curso me proporcionou um novo olhar para a educação especial, despertando um desejo de quero mais e um sentimento inexplicável.** Os encontros não só serviram para o turno da noite, mas também para o diurno. Tudo que eu aprendi, passava para as minhas monitoras, daí informamos um trio em busca de um bem maior: nosso aluno (Professora Dorina, Caderno de Memórias, em dezembro de 2019).*

Observamos, na prática discursiva dessa professora, os benefícios da formação no sentido de lhe proporcionar “*um novo olhar para a educação especial*” de um modo diferente para seus estudantes com deficiência, não só da EJA, como também do Ensino Fundamental. Destacamos também o caráter colaborativo do trabalho dessa docente ao disseminar os aprendizados construídos na formação junto às suas monitoras, visando potencializar os processos inclusivos de seus estudantes, tal como ela chama de “bem maior”, expressão utilizada para representar discursivamente seus estudantes de um modo geral.

E por se tratar aqui do exercício de uma Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 2016), consideramos de suma importância perceber as mudanças nas práticas sociais das colaboradoras, uma vez que ao afirmar que as vivências do curso possibilitaram um aprimoramento de seu trabalho, tal como afirma a professora Dorina, o que se evidencia em seu discurso é a possibilidade de mudança de uma realidade social (o processo de exclusão educacional das pessoas com deficiência) para uma prática pedagógica mais direcionada ao educando com deficiência e que, portanto, seja promotora de seu processo inclusivo.

Destacamos, ao fim da avaliação desta formação, as mudanças discursivas percebidas nas representações das docentes sobre seus estudantes, antes postos em um lugar de distanciamento, no sentido de não saber lidar, e agora sendo percebidos em um lugar de protagonismo, ao ponto de serem, agora, sujeitos de práticas pedagógicas inclusivas, as quais analisaremos no próximo capítulo.

7 PROCESSOS SOCIAIS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA EJA: UMA REFLEXÃO DA PRÁXIS PEDAGÓGICA

Uma vez tendo analisado os modos como as colaboradoras representavam discursivamente a pessoa com deficiência, a educação inclusiva, a EJA e a formação docente, adentramos agora no exercício analítico de refletir sobre os processos de inclusão e exclusão das pessoas com deficiência na EJA, trazendo ao debate as práticas pedagógicas inclusivas e as excludentes, tecendo também uma inter-relação entre as categorias trabalhadas nesse e no capítulo anterior, percebendo os distintos atores nesses processos sociais e suas ações ou distanciamentos em relação à inclusão dos jovens e adultos com deficiência. Analisamos também as implicações de um projeto municipal intitulado *Prêmio Selo Escola Inclusiva*, finalizando com uma análise das mudanças discursivas, trazendo também algumas inferências possíveis sobre a relação de uma formação continuada construída de modo crítico-colaborativa e a construção de uma EJA Inclusiva.

7.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

Partindo das pesquisas de Bueno (2018) e Tassinari (2019), apontamos nossa compreensão de que as práticas pedagógicas inclusivas referem-se às ações educativas cunhadas de intencionalidades pedagógicas e que são construídas de modo a promover a equidade entre os estudantes com e sem deficiência em um mesmo espaço formativo, considerando todos como sujeitos ativos em seus processos de ensino-aprendizagem e visando potencializar a sua autonomia, bem como a construção de novos saberes.

Uma vez percebendo os processos sociais de inclusão, nos quais o educando com deficiência é descrito como sujeito protagonista dos discursos, desfrutando de um lugar de visibilidade e de efetivação de seu direito à aprendizagem, trazemos, nessa seção, a partir das narrativas docentes, as vivências com os estudantes jovens e adultos com deficiência, as quais apontamos como sendo inclusivas.

É importante destacar que “pensar e realizar práticas pedagógicas inclusivas e, durante as aulas desenvolvê-las, é um trabalho que remete a uma contínua reflexão sobre os conteúdos a serem ministrados, conhecimentos sobre as particularidades dos sujeitos e recursos que serão utilizados” (TASSINARI, 2019, p. 94).

Logo, para realização dessa análise, optamos por destacar sete das experiências elucidadas no decorrer da formação, trazendo dentre elas nossos registros de diário de campo sobre os dois aulões vivenciados em uma das escolas presentes na formação.

7.1.1 Ocupando o lugar de participação

Partindo do conceito freiriano de participação, isto é, “enquanto exercício de voz, de ter voz, de ingerir, de decidir em certos níveis de poder, enquanto direito de cidadania se acha em relação direta, necessária, com a prática educativo-progressista” (FREIRE, 2003, p. 73), trazemos, nessa seção, mudanças percebidas nas práticas discursivas de nossas colaboradoras, dentre elas as que traziam os estudantes com deficiência para um lugar de maior participação e visibilidade, conferindo-lhes um protagonismo em seus processos educacionais.

Como primeiras práticas pedagógicas inclusivas, optamos por analisar a mudança percebida no tocante ao estudante Lucas, tanto na dimensão discursiva quanto na própria forma como os docentes se relacionavam com ele. Percebemos que, inicialmente, o estudante sofria vários estigmas pelos professores e pelos seus pares, gerando uma preocupação inicial na professora, uma vez que não compreendia como trabalhar com ele.

*Meu Deus, até eu entender Lucas... eu dizia, meu Deus me ajuda. Ele já era aquela coisa, chegava na sala e ficava no fundo e se isolava. **Aí o pessoal chegava e dizia: - Professora ele é doido. Aí eu dizia: - Não, não existe isso aqui não*** (Professora Dorina, Formação dia 22 de novembro de 2019).

No discurso da professora Dorina, que relata que o estudante Lucas direcionava-se ao fundo da sala na tentativa de se isolar de seus colegas, inferimos que tal comportamento se dava em função do diálogo seguinte, exposto por esta colaboradora, no qual os colegas chamavam Lucas de “*doido*”, para justificar o isolamento deste educando.

Todavia, analisamos na prática discursiva dessa docente que ela não apenas coibia tais comportamentos, como afirmava que estes não seriam aceitos em sua sala de aula, porém, observamos que ela não problematizava essa estigmatização e essa prática capacitista junto aos seus educandos, de modo que embora não fosse aceitável na sala de aula, tais práticas preconceituosas poderiam ocorrer em outros espaços sociais, levando-nos a refletir sobre os lugares e não-lugares ocupados pelas pessoas com deficiência, conforme vemos em Onofre (2021, p. 454-455) “estar numa sociedade com tantos estigmas [...] nos faz refletir os (não) lugares, onde estão inseridos os sujeitos com deficiência, o afrodescendente, os povos

originários e o gênero feminino no cenário brasileiro”. Nessa perspectiva, nos utilizamos desse autor para refletir sobre a importância de reafirmar a sociedade, assim como a escola, como sendo um espaço de todos.

Em contraponto a esse processo de estigmatização, segundo Martins (2012), para construir espaços de participação e inclusão, faz-se necessário combater de forma prioritária essas atitudes preconceituosas e estigmatizadoras em nossas práticas pedagógicas, uma vez que os aprendizados construídos na escola repercutem na sociedade como um todo. Assim, combater tais preconceitos contribui para o fomento de uma sociedade mais inclusiva, igualitária e respeitosa.

Essa mesma educadora volta a mencionar o estudante Lucas, dessa vez em seu caderno de memórias:

*Voltando para a EJA, em especial Lucas, meu "Capitão". Ele sempre foi deixado de fora de tudo que acontecia dentro ou fora da escola. **A partir do momento que comecei a enxergar as suas potencialidades, ele se tornou um novo Lucas.** Na escrita, ele teve um grande avanço, até já... assina o próprio nome na frequência. **Tem uma grande potencialidade na oralidade.** Participativo e debate qualquer assunto e em qualquer disciplina (Professora Dorina, Caderno de Memórias, em dezembro de 2019).*

Como podemos constatar no discurso acima, embora a professora se refira a um cenário vivenciado no passado, no qual o estudante era escanteado das ações realizadas na escola, houve uma mudança iniciada por uma ação sua, uma vez que foi a partir do momento que a educadora passou a enxergar as potencialidades deste estudante que ele começou a ser “um novo Lucas”. A professora segue narrando suas conquistas junto a esse estudante, quer seja na escrita de seu nome, quer seja valorizando suas potencialidades, dentre elas a oralidade.

Nessa mesma direção, e em outro momento da formação (inclusive anterior ao registro do caderno de memórias), vemos que a professora segue apresentando o novo cenário no qual o Lucas ocupa o lugar de maior participação e protagonismo.

*Então, hoje ele senta na frente, hoje ele participa, já está começando a tirar do quadro alguma coisa, ele não quer mais nem que eu bote no caderno dele, ele disse “**professora, quem vai fazer agora sou eu, que a senhora mostrou que eu era capaz de fazer, de fazer o dever, aí eu estou feliz.**” Então, assim, estou aqui com essa sede de aprender como trabalhar melhor, com ele e com outros também em sala de aula (Professora Dorina, Formação dia 07 de junho de 2019).*

Analisando a prática discursiva de Dorina, vemos que ela aponta uma sequência de ações do estudante que denotam seu papel mais ativo na dinâmica da sala de aula, quer seja sentando-se mais à frente, participando da aula ou até mesmo se desafiando a fazer uma atividade (a exemplo da escrita de seu nome) sem o apoio visual que antes lhe era conferido. Nas palavras de Dorina, Lucas afirma: *“professora, quem vai fazer agora sou eu, que a senhora mostrou que eu era capaz de fazer, de fazer o dever, aí eu estou feliz”*, com isso vemos que Lucas não apenas destaca sua felicidade em descobrir-se como sendo capaz, como também atribui a esta educadora seu sentimento e motivação para realizar as atividades.

Logo, tamanha é a alegria percebida por essa docente que os avanços obtidos com o estudante Lucas só a impulsionam a querer aprender mais e a buscar uma prática pedagógica cada vez mais qualificada para ele, assim como para os demais estudantes, de modo que ela afirma: *“Então, assim, estou aqui com essa sede de aprender como trabalhar melhor, com ele e com outros também em sala de aula”*. Dorina, então, nos aponta para uma formação que serve como espaço de aprendizado e que instigue os docentes a motivar seus educandos a ocupar um lugar de protagonismo de suas histórias.

Tal mudança no tocante ao estudante Lucas é também observada por outra professora, a qual afirma:

A gente percebeu a mudança nele. Ele começou a amar estar na escola. Ele sorri, abraça, conversa, relata coisas. É um dos primeiros a chegar na escola e um dos últimos a sair... (Professora Ana, Formação dia 22 de novembro de 2019).

Percebemos, por meio do discurso da professora Ana, que a escola ganhou para o estudante Lucas um novo significado, de modo que ela relata uma sequência de ações positivas do estudante e que este *“começou a amar estar na escola”*. Ana usa os verbos perceber e amar, para caracterizar o novo estado que o estudante Lucas demonstra no espaço escolar. O perceber alguém é uma ação muito importante para sair da invisibilidade para a vitrine daqueles/as que ocupam a escola. Por sua vez, o espaço escolar e a sala de aula deveriam oportunizar que as pessoas com deficiência possam estar visíveis para serem inclusas, uma vez que em uma perspectiva inclusiva a escola é vista como um espaço de aprendizagem e participação (CAPUCHO, 2012) e que esta participação só se faz possível quando são vistos e percebidos em suas particularidades e especificidades (RODRIGUEZ; DUTRA; STORTO, 2017).

Assim, destacamos uma outra prática exercida pela professora Dorina com o estudante Lucas, dessa vez mostrando o apoio dado ao estudante para que este concretizasse uma atividade proposta para sua turma.

*Eu trabalhei o bilhete. Como ele não consegue escrever, **eu pedi pra que ele dissesse pra mim e eu fui a escriba dele.** Então, eu trabalhei com toda a sala, mas **com ele eu me sentei do lado, e ele foi dizendo e eu escrevendo** (Professora Dorina, Formação dia 22 de novembro de 2019).*

Destacamos nessa prática pedagógica narrada por Dorina que o estudante não só foi incluído naquela vivência educativa, como pode expressar-se ditando as palavras que gostaria que estivessem escritas em seu bilhete, de modo que a educadora descreve uma sequência de ações por ela realizadas e que constituem como sendo um exemplo de uma prática pedagógica inclusiva, a qual é direcionada a estudantes com deficiência que ainda não possuem autonomia em atividades que envolvam a escrita.

Por fim, outros dois estudantes com deficiência foram mencionados pela professora Dorina, de modo que trazemos seu discurso como forma de analisar o lugar de participação e protagonismo conferido pela professora a seus educandos e as implicações pedagógicas desta mudança.

*Comecei a observar durante duas semanas e **os mesmos só sentavam no final da sala e não queriam participar das dinâmicas.** A partir da terceira semana, **reservei dois lugares na frente** e eles se assustaram com essa atitude. Conversei com os dois e deixei bem claro que ambos iriam participar de todas as atividades em sala de aula. **Daí tudo começou a mudar, chegavam e sentavam na frente, participavam das atividades de acordo com o limite de cada um** e hoje vejo o quanto **consegui fazer com que os meninos se sentissem valorizados.** Estou muito feliz com o avanço deles e quero ajudar cada vez mais (Professora Dorina, Caderno de Memórias, em 24 de maio de 2019).*

Analisando os destaques feitos na prática discursiva da professora Dorina, vemos que, inicialmente, esta colaboradora se remete ao espaço físico ocupado pelos estudantes com deficiência, afirmando que “*só se sentavam no final da sala*”, aspecto que passaria despercebido não fosse pelo olhar atento da educadora. Mas não era só a disposição física da carteira daqueles estudantes que preocupava a docente, ela também afirma sobre o fato dos mesmos não quererem participar das atividades propostas em sala. Uma vez constatada essa realidade em sua classe, a professora segue descrevendo sua ação, “*reservei dois lugares na frente*”, o que nos permite perceber o seu esforço em trazer os estudantes para mais perto de

si, o que potencializaria a atenção e a participação deles, como também os conferiria um lugar de maior visibilidade (ONOFRE, 2021).

Cabe ressaltar que, a todo momento, vemos no discurso da professora uma preocupação em explicar sua ação como forma de deixar os estudantes conscientes de sua tentativa, de modo que o ato de “trazer para frente”, apesar de uma medida física, possui um dado simbolismo, uma vez que convidava tais estudantes a uma maior participação na dinâmica da sala de aula, fazendo com que se sentissem mais valorizados por esta professora (MANTOAN, 2015).

A estratégia adotada pela professora Dorina não apenas deu certo, como ela também sinaliza a mudança percebida, tal como vemos na expressão que inicia a quarta oração - “daí” (sendo esta a contração da preposição ‘de’ + o advérbio de lugar ‘aí’), a qual se refere a um dado ponto de partida, ou seja, partindo dessa mudança de assentos na sala de aula, vemos desenvolver-se uma nova realidade, na qual estes *“chegavam e sentavam na frente, participavam das atividades de acordo com o limite de cada um”*. Desse modo, a docente conclui ressaltando sua conquista ao perceber o quanto sua ação trouxe repercussão para a vida daqueles estudantes, uma vez que passaram a se sentir mais valorizados e visibilizados.

Mediante aos discursos aqui apresentados, ressaltamos o lugar de participação e protagonismo das pessoas com deficiência, como sendo um lugar conquistado historicamente, uma vez que já vivenciaram fases como a exclusão total, a segregação e a integração (SASSAKI, 2006), sendo percebida uma linha progressiva de participação, a qual vai de zero (na exclusão total) à parcial participação (na integração), e só no paradigma da inclusão esta participação passa a ser ressaltada em sua plenitude, ou seja, como de suma importância. De modo que fica evidenciado a mudança social que temos vivenciado em nossos tempos, nos quais não são mais aceitos discursos de invisibilidade das pessoas com deficiência em nossa sociedade, assim como em nossas escolas.

Nas práticas pedagógicas vivenciadas com os estudantes da professora Dorina, ressaltamos o sentimento de valorização e a potencialização dos seus aprendizados, uma vez que tais estudantes foram trazidos para o centro de seus processos educacionais, ocupando, pois, um lugar de maior participação e protagonismo em sua escola. Ressaltamos, ainda, o papel de um planejamento colaborativo que favoreça tais práticas, tal como destacamos no subtópico a seguir.

7.1.2 Planejando colaborativamente

Dentre as vivências realizadas no decorrer da formação, refletimos sobre as oficinas pedagógicas, as quais planejamos a partir de casos reais e fictícios de jovens e adultos com deficiência, face a demanda de pensar alguma prática pedagógica inclusiva, sempre de forma colaborativa, somando as percepções de cada colaboradora e chegando a propositivas que, muitas vezes, eram incorporadas às práticas destas em suas realidades escolares.

Ressaltamos a potencialidade de um planejamento colaborativo, em que aproveitávamos o espaço da formação para pensar como os temas discutidos poderiam ser vivenciados em suas escolas, de modo que as professoras da sala regular poderiam somar-se à supervisora, à transcritora e à professora do AEE, para pensar juntas qual a melhor forma de alcançar um determinado estudante.

A esse respeito, vemos que Bueno (2018) relata sobre a dificuldade de realizar esse planejamento colaborativo no contexto escolar, uma vez que se observa:

A falta de um horário de trabalho em comum entre a professora de Educação Especial e os professores da EJA, as condições de trabalho desses professores, considerando a carga horária, assim como o movimento no quadro de docentes da escola na EJA, dificultando a continuidade do trabalho (BUENO, 2018, p. 82).

Nosso primeiro planejamento a ser analisado refere-se a um caso fictício⁵⁴ de um estudante com deficiência intelectual, com 35 anos de idade, que conhecia o alfabeto, porém, não sabia ler palavras simples, o estudante gostava de recursos visuais.

A gente pensou no conteúdo de separação silábica. E, aí, tivemos a ideia de fazer uma feira e quais foram as frutas que a gente encontrou na feira. A ideia são as palavras jaca, caju, maçã, uva e pêra, que são as frutas, e trazer as imagens das frutas e colocar ao lado das palavras. E, aí, depois disso, a gente entrega para o aluno as palavras separadas, e aí tem dois caminhos, depois que eu fiz isso me deu outra ideia, que seria recortar também as frutas para que ele associasse a palavra à imagem. Mas de início, está aqui já a fruta, aí ele vai pegar as sílabas e associar ao que ele está visualizando aqui, a palavra inteira, a imagem e a palavra partida (supervisora Penha, representando a equipe composta pela supervisora Penha, professora Laura e o professor Petrúcio⁵⁵, Formação dia 02 de julho de 2019).

⁵⁴ Caso fictício construído a partir das características sugeridas pelas colaboradoras no Encontro III.

⁵⁵ Embora o professor Petrúcio tenha participado da atividade em questão, o que trazemos à análise constitui-se na sistematização discursiva tecida pela supervisora Penha, uma vez que optamos por não analisar a prática discursiva deste docente, em virtude de sua infrequência na formação.

Ao apresentar o planejamento tecido por seu grupo, vemos que a supervisora Penha relata que as colaboradoras optaram por trabalhar a formação de palavras simples, partindo do repertório vocabular e da realidade dos próprios estudantes, uma vez que a *Escola X* encontra-se situada no bairro cuja maior atividade econômica se concentra na feira municipal, de modo que muitos estudantes da EJA são também feirantes durante o dia. A escolha das frutas também relacionava o critério de ser palavras formadas por sílabas simples e ser também conhecidas pelos estudantes. Destacamos, ainda, o uso dos recursos visuais (as imagens das frutas) a serem associados com as palavras escritas, facilitando o processo de leitura dos educandos.

Com isso, o intuito de nossa oficina pedagógica estaria em planejar colaborativamente, refletindo sobre a importância de um planejamento inclusivo que se construa de modo contextualizado a realidade dos educandos com deficiência e que os desafiassem, considerando também seus saberes. Logo, ressaltamos o papel da formação continuada como espaço de reflexão sobre as práticas pedagógicas, bem como espaço de construção de planejamentos de forma colaborativa e que possam ser aplicados nos contextos educacionais de cada docente.

No segundo caso destacado em nossas análises, vemos que as colaboradoras optaram por um caso real, o da estudante Karol, a qual é cega, possui 37 anos, de modo que elas pensaram em preparar um recurso para ensinar sobre o município de Bayeux, a fim de utilizar esse planejamento buscando adaptar a sequência didática ao projeto que estava sendo realizado na sua turma.

Nós pegamos o gancho do tema do nosso projeto na escola, que é sobre a cidade de Bayeux. E pensamos atividades para Karol, que é deficiente visual. Iniciamos com a apresentação de um vídeo sobre a cidade, que fala da história, da cultura, das atividades econômicas da cidade... O porquê do nome Bayeux, de onde veio, eles gostaram muito e foi um filme de cinco minutos, mais enriquecedor pra eles, porque assim, eles estavam conhecendo a cidade que eles moram (Professora Dorina, representando a equipe composta por Dorina e Mara, Formação dia 02 de julho de 2019).

Por se tratar de um caso real, destacamos a importância de se planejar práticas pedagógicas direcionadas aos jovens e adultos com deficiência e que se construam em consonância com os projetos e planejamentos pensados para os demais estudantes, de modo a unificar em um único projeto atividades que contemplem a todos os educandos, considerando as habilidades de cada um deles. Vemos que a professora Dorina e sua equipe mesclam em

seu discurso ações já realizadas, a exemplo do vídeo, com atividades a serem feitas com toda a turma de modo a alcançar a todos, inclusive a estudante Karol.

Outro aspecto a ser ressaltado refere-se ao fato de que Mara e Dorina são professoras da mesma instituição, permitindo que elas desenvolvessem seus planejamentos de modo colaborativo, ao ponto de pensarem ações concretas que seriam postas em prática.

Nesse planejamento, observamos que a professora Mara segue informando as demais etapas, compondo, assim, uma sequência didática inclusiva, na qual não só a estudante Karol estava sendo contemplada, como também os demais colegas.

*Aí, em seguida, faríamos uma lista de palavras relacionadas à cidade, sobretudo o que foi abordado no vídeo. **Karol já escreve, ela só tem algumas dificuldades nas sílabas complexas.** Algumas, nem todas. Poderíamos pedir também a construção de uma estrofe de um poema com o tema da cidade. Escrever alguns versos relacionados à cidade. E, também, um passeio turístico pela cidade, construindo um mapa coletivo e depois passar para o braile (Professora Mara, Formação dia 02 de julho de 2019).*

Destacamos nos discursos de Dorina e Mara a necessidade de trazer recursos didáticos acessíveis para utilizar com essa educanda, uma vez que o vídeo mencionado pela professora precisava ter o suporte da audiodescrição e que as palavras a compor a lista precisavam ser escritas por Karol com o devido apoio, quando necessário. Vemos também a propositiva de um passeio turístico e um mapa sensorial, sendo todas estas sugestões que foram incorporadas à prática, conforme analisaremos no tópico a seguir.

Ainda se tratando do planejamento inclusivo, destacamos um registro da professora Mara, no qual ela relata sempre realizar um planejamento que vise alcançar a todos:

*No meu planejamento, estou inserindo atividades que alcancem a todos os alunos para que nenhum deles fique excluído e possa desenvolver suas habilidades e competências. Dessa forma, venho observando as necessidades dos alunos e tentando contemplá-las o máximo possível. **É um grande desafio, mas é possível acontecer quando se tem um olhar inclusivo** (Professora Mara, Caderno de Memórias, em 09 de setembro de 2019).*

Partindo do registro individual feito pela professora Mara em seu caderno de memórias, vemos que a educadora relata sobre o modo como tem desenvolvido seu planejamento visando atender a todos os seus estudantes. Com isso, ressaltamos, na prática discursiva de Mara, que construir um planejamento inclusivo constitui-se como sendo “*um grande desafio*”, todavia, sendo possível “*quando se tem um olhar inclusivo*”. Logo, observamos que a educadora condiciona o alcance desse planejamento ao fato de se ter um

olhar inclusivo, o que nos permite inferir que a professora faz referência à sensibilidade do docente em ter um olhar para todos os seus educandos, assim como um compromisso no sentido de contribuir na aprendizagem de todos eles.

Sobre a importância desse planejamento inclusivo, apontamos para necessidade de que o professor conheça “os perfis dos alunos a serem incluídos, suas necessidades reais, desenvolver estudos para gerar conhecimento acerca das práticas e procedimentos que melhor atenderão às suas peculiaridades, necessidades e possibilidades” (FIGUEIRA, 2017, p. 39). De modo que o autor acrescenta sobre a necessidade de valorizar a cultura, assim como as experiências e histórias de vidas de seus educandos por meio de um projeto pedagógico mais consistente (FIGUEIRA, 2017).

Portanto, concluímos à luz das oficinas pedagógicas vivenciadas e das práticas discursivas das docentes, sobre a necessidade de potencializarmos uma formação continuada que se construa como espaços de trocas de saberes e experiências e que sirva também à concretização de planejamentos construídos colaborativamente, a exemplo do planejamento que problematizaremos na seção a seguir.

7.1.3 Sendo protagonista do planejamento docente

Dentre as experiências vivenciadas pelas colaboradoras com seus estudantes com deficiência, as quais foram pensadas, planejadas e impulsionadas durante os encontros formativos, destacamos a adaptação do *Projeto Interdisciplinar Bayeux Minha Cidade*, de modo a alcançar a estudante Karol, a qual possui deficiência visual. Propomo-nos a pensar colaborativamente quais ações poderiam ser realizadas pela professora Mara e pela transcritora Vanessa de modo a trazer para o contexto da sala uma sequência didática planejada a partir do Desenho Universal para a Aprendizagem conforme descrito por Zerbato (2018).

Desse modo, vimos que as colaboradoras exerceram um trabalho de parceria de modo a estabelecer um planejamento colaborativo inspirado nas etapas do DUA, inicialmente, tecendo *estratégias de engajamento e motivação*: apresentando o contexto da história da cidade; em seguida, planejando uma *estratégia de representação*: construindo um mapa sensorial da cidade utilizando diferentes grãos e texturas para representar o bairro; e, por fim, tecendo uma *estratégia de ação e expressão*: realizando uma aula de campo com todos os estudantes a fim de reconhecer os pontos turísticos de sua cidade, trazendo para a roda de conversa suas percepções sobre os lugares visitados.

Tal experiência foi de tal modo representativa que acabou sendo mencionada e rememorada em vários encontros formativos, de modo que trazemos, a seguir, alguns dos discursos tecidos sobre esta prática:

*Mara está trabalhando a cidade de Bayeux, ela trouxe um mapa e ela veio me pedir a opinião de como fazer para adaptar para Karol. E assim eu fui dizendo: Olha você contorna, coloca várias texturas diferentes, por exemplo, no Bairro do Sesi você coloca o feijão, na Imaculada você coloca um arroz... vários tipos de texturas para diferenciar, que aquele bairro do feijão é o Sesi, que aquele bairro da Imaculada é o arroz. E a legenda do mesmo jeito, que quando ela fosse olhar a legenda e fazer o comparativo, ela ia associar que aquele bairro era a Imaculada. E deu super certo. **Porque a gente viu que ela não só ouviu sobre os bairros, ela pode sentir, apalpando, assim como os outros puderam ver, ela pode** (faz sinal de tatear com as mãos) (Transcritora Vanessa, Formação dia 09 de agosto de 2019).*

***Foi excelente para mim.** Foi essa atividade que a gente fez com Karol, ela realmente fez o estudo da área para localizar os bairros e, assim, eu achei muito interessante mesmo, e muito importante para a aluna, para a aprendizagem dela (Professora Mara, Formação dia 09 de agosto de 2019)*

Nos discursos de Vanessa e Mara, percebemos quão exitosa foi esta experiência vivenciada com a estudante Karol. Através da adaptação didática de transformar a imagem do mapa da cidade em uma maquete sensorial, a educanda pôde conhecer melhor os bairros de sua cidade e construir um aprendizado de forma contextualizada com a sua turma, de modo que seus colegas foram também beneficiados por meio da preparação deste recurso, tornando esta experiência mais significativa tanto para os estudantes, de um modo geral, como para as colaboradoras em questão.

Analisando a prática discursiva da transcritora Vanessa, vemos que descreve o porquê desta a experiência vivenciada por Karol ter dado tão certo, pois a seu ver “*ela não só ouviu sobre os bairros, ela pôde sentir, apalpando, assim como os outros puderam ver, ela pôde*”. Vemos que com esse discurso, Vanessa aponta para uma mudança social de um ensino que antes se fazia distanciado e abstrato, e que agora passava a ser apresentado para essa jovem de modo concreto, de modo que ela passava a entender melhor a disposição dos bairros de sua cidade.

Mara, então, registra em seu caderno de memórias:

*No mês de agosto, realizei uma atividade adaptada relacionada à minha aluna Karol. Nessa construção, **percebi que é preciso realizar mais atividades diferenciadas**, pois Karol ainda apresenta dificuldades com relação à noção de espaço, mas, mesmo assim, **foi gratificante vê-la***

participando da mesma atividade dos demais alunos (Professora Mara, Caderno de Memórias, em 09 de setembro de 2019).

Logo, destacamos que ao olhar de modo mais atento para a educanda Karol, a professora registra: “*percebi que é preciso realizar mais atividades diferenciadas*”, ou seja, mediante a adaptação das atividades a educanda poderia participar de modo mais ativo, integrando-se à atividade com seus colegas, tal como apresentamos no segundo destaque.

Mediante a experiência do mapa sensorial desenvolvido pela professora Mara e sua turma, percebemos como essa vivência foi enriquecedora para professora e estudantes, de modo que esta prática pedagógica inclusiva não apenas alcançou a educanda Karol, como a todos os seus colegas, configurando-se em uma experiência significativa e que era constantemente lembrada em nossos encontros formativos. Desse modo, ressaltamos a formação continuada como espaço de expor experiências significativas assim como um espaço de exercermos criticidade sobre as nossas próprias práticas pedagógicas, inclusive no sentido de perceber a inclusão como um processo e uma conquista, conforme analisaremos mais à frente.

7.1.4 A inclusão como processo e conquista

No decorrer de nossos encontros formativos, deparamo-nos com práticas discursivas que muitas vezes nos surpreendiam, não pela realidade em si, mas pelo desfecho que as histórias trazidas iam ganhando. Tantas eram as narrativas trazidas pelas docentes que decidimos por trazer, nesse tópico, alguns desses excertos discursivos para serem analisados, os quais apontam uma importante constatação sobre a inclusão de modo processual, gradual, e que se celebra cada conquista, uma vez que representa um avanço tanto na direção das práticas pedagógicas inclusivas, como também nas vidas de cada estudante com deficiência.

A exemplo, trazemos a narrativa da professora Ana e seu processo de conquista com a educanda Olívia:

Tinha uma história com a Olívia, ela é intelectual, quando eu cheguei, eu acho que na cabecinha dela era como se eu fosse tirar a Júlia, o espaço de Júlia. E ela tinha um pouco de rejeição. Muitas vezes, quando eu ia fazer alguma atividade com ela, ela ia à tarde, aí ela fazia uma atividade linda... na época ela não estava conseguindo fazer frases, então eram palavras... então, eu levei aquele ditado de palavras para ela escrever e eu auxiliar. Aí quando ela terminou a atividade, ela olhou para mim e disse: - Rasgue a atividade. Agora bem forte mesmo sabe? Aí eu disse: Olívia eu não vou rasgar. Aí ela repetiu: rasgue, eu estou mandando. Aí só estava eu e ela, e

Júlia avisou que eu tivesse um pouco de cuidado, que às vezes ela tinha esse problema... aí eu disse: - Eu não vou rasgar, se você quiser pode rasgar (Professora Ana, Formação dia 22 de novembro de 2019).

Podemos verificar que a educanda Olívia apresentou a princípio uma resistência à sua nova professora, a Ana. Sabendo que Ana chegara à escola para substituir a antiga professora da Sala de Recursos Multifuncionais (a professora Júlia), vemos que ela realizava o AEE com a educanda Olívia no turno oposto, e que a princípio embora a educanda realizasse as atividades, pedia para rasgá-las logo em seguida, o que a professora se negava a fazer, todavia deixando-a livre para rasgar, se assim a desejasse. Inferimos que o ato da educanda Olívia de rasgar a atividade, representava para si um protesto e uma expectativa de retorno de sua antiga professora.

Um fato um tanto inusitado, no entanto, se deu em um dos atendimentos realizados por essa professora. Ela nos conta que:

Porque assim... até você chegar em um sucesso com seu aluno, você passa por alguns momentos de dificuldade. E essa semana durante a pintura, ela se pintou, ela dançou, ela sorriu... ela olhou para mim e disse assim: Tia, eu te amo. Depois de um ano e pouco. Aí, imagine para mim, eu disse: Meu Deus, eu consegui chegar lá, que coisa boa (Professora Ana, Formação dia 22 de novembro de 2019).

Consideramos importante destacar a conclusão trazida pela própria educadora logo em seguida, na qual ela afirma que antes de alcançar um avanço com o estudante, o professor vivencia alguns “*momentos de dificuldade*”. Desse modo, a colaboradora segue narrando uma série de ações realizadas pela estudante, demonstrando que ela agora já participava das atividades propostas em seu atendimento, ao passo que relata também uma prática discursiva recente de sua educanda dizendo que a ama. Ana demarca em seu discurso um trabalho que vem sendo realizado ao longo de mais de um ano e conclui celebrando seu avanço no processo de conquista dessa estudante.

Ainda refletindo sobre os *momentos de dificuldades* mencionados pela professora Ana, e refletindo sobre as dificuldades que eram comumente trazidas ao contexto da formação, ressaltamos: 1- A dificuldade de continuidade no serviço público, uma vez que as duas professoras do AEE dessa instituição eram prestadoras de serviços, de modo que não havia nenhuma garantia de continuidade do trabalho realizado no ano seguinte; 2- A dificuldade da mudança de gestores escolares nesse município, os quais mudavam com a mesma frequência

com a qual os prefeitos⁵⁶ mudavam; 3- A dificuldade de desenvolver um trabalho qualitativo, mesmo diante da ausência de recursos materiais e entre outras dificuldades, as quais mencionamos em outros momentos desse trabalho.

Mediante tais aspectos, vemos que a mudança social necessária para a construção de uma escola inclusiva perpassa pelo enfrentamento e superação de todas essas dificuldades, de modo que a formação continuada se apresenta para nós como espaço para problematizá-las e refleti-las, pensando formas de superá-las, a exemplo da persistência descrita pela professora Ana no sentido de insistir no processo inclusivo da estudante Olívia.

Outra narrativa trazida, a qual nos permite analisar a inclusão enquanto processo, refere-se à professora Mara e seu estudante Renato, ela relata:

*Um dos alunos que tem baixa audição, Renato, chegou no ciclo II este ano sem estar alfabetizado. Ele apresenta muitas dificuldades de leitura e escrita de palavras com sílabas simples e também complexas, além disso não consegue formar frases. **No primeiro semestre, levei para sala de aula diferentes atividades para que o educando citado acima evoluísse na sua aprendizagem.** Nesse período, percebi que Renato se desenvolveu mais, apesar das suas necessidades especiais, tendo em vista que a baixa audição dificulta muito entendimento da comunicação. É preciso que eu repita algumas vezes as palavras para que ele possa entender o que estou falando (Professora Mara, Caderno de Memórias, em 11 de julho de 2019).*

Mara segue relatando seu ano letivo com o estudante Renato, no qual o estudante iniciou o segundo ciclo sem estar alfabetizado (processo que deveria ter sido alcançado no primeiro ciclo). Desse modo, a professora segue relatando seus esforços a fim de que seu estudante desenvolvesse nesse processo, ela também constata que a deficiência auditiva de seu estudante demandava um esforço maior no sentido de traçar uma comunicação mais clara e levando-a a repetir algumas vezes sua prática discursiva a fim de que o estudante a escute.

Essa professora segue registrando em seu Caderno de Memórias, suas estratégias para alcançá-lo de forma mais efetiva:

*Diante dessa situação, **procuro sempre falar de frente para o aluno, abordar conteúdos que façam parte da realidade do aluno com atividades que contemplem a alfabetização,** tais como formação de palavras com alfabeto móvel, lista de palavras, atividades com músicas, rótulos, cruzadinhas, produção oral e outros recursos didáticos (Professora Mara, Caderno de Memórias, em 11 de julho de 2019).*

⁵⁶ Ressaltamos que no período de 2018 a 2021, no qual foi desenvolvida a presente pesquisa, e, em razão de investigações junto ao Ministério Público Federal, assim como, das eleições municipais (2020), o município de Bayeux vivenciou a gestão de seis distintos prefeitos.

Percebemos que a professora Mara parte da realidade de seu estudante, apresentando uma gama de atividades cujo foco consiste em potencializar o processo de alfabetização de seu estudante. Destacamos, também, a estratégia adotada pela professora de falar de frente para o estudante, permitindo não só que ele a escute melhor, como também que ele faça leitura labial, compreendendo melhor sua fala.

Por fim, outro processo inclusivo a ser destacado em nossas análises refere-se ao estudante Paulo e suas primeiras vivências no espaço escolar:

*Hoje, visitando a sala da EJA, tive a alegria de ver o aluno Paulo interagindo com outro aluno e comigo. Está sendo sua primeira experiência escolar. **Ele está se adaptando à escola e nós a ele.** Está sendo maravilhoso ver seu desenvolvimento a cada dia (Supervisora Penha, Caderno de Memórias, em 27 de julho de 2019).*

Observamos, na prática discursiva da supervisora Penha, avanços no tocante à socialização do estudante Paulo, de modo que ela ressalta o desenvolvimento do estudante, bem como sua adaptação à escola, assim como da escola a ele, o que nos permite analisar que no paradigma da inclusão não é só o estudante com deficiência quem se adapta à escola, mas a escola também deve buscar meios e estratégias para adaptar-se a este estudante (MANTOAN, 2015).

Analisando os exemplos dos processos inclusivos dos estudantes Olívia, Renato e Paulo, vemos que as educadoras celebram cada conquista alcançada com cada um destes, quer seja no sentido da adaptação ou do aprendizado. Todos esses casos evidenciam uma mudança social que não ocorre de modo repentino, mas, sim, como fruto dos esforços de educadores comprometidos com a inclusão. Nessa ótica, refletimos, no tópico a seguir, sobre as mudanças nas práticas discursivas que reclamam a oferta do AEE aos estudantes com deficiência da EJA.

7.1.5 A mudança discursiva sobre a oferta do AEE na EJA

Dentre os importantes dispositivos legais de que dispomos para a promoção da inclusão do estudante com deficiência, destacamos o Atendimento Educacional Especializado, o qual “tem por finalidade colaborar para que o aluno com deficiência seja atendido nas suas especificidades educativas, articulando com a proposta curricular, de maneira que garanta a sua participação no ensino regular” (CEZÁREO, 2019, p. 46).

Massaro e Silva (2021) trazem uma reflexão atual e crítica sobre o AEE, destacando desde o que vem a ser este atendimento, ressaltando sua natureza educacional, bem como apontando para os desafios desse atendimento e sua identidade em um contexto de instabilidade política e de direitos, sendo ameaçado pela nova PNEE, de modo que as autoras nos chamam a atenção para o fato que o AEE “não se restringe ao espaço da sala de recursos multifuncionais. Vai mais além! Ele deve atuar em todos os espaços da escola e juntamente com a família do aluno e outros setores da sociedade” (MASSARO; SILVA, 2021, p. 97).

Sendo esse um serviço também previsto a ser oferecido ao jovem e ao adulto com deficiência, vemos em pesquisas como a de Haas (2015), ser essa uma política pública que chega à modalidade da EJA ainda de modo bastante precarizada. Para essa autora, o lugar de invisibilidade ocupado por esses sujeitos “de certo modo, contribui para a permanência de um quadro histórico de ensino de ‘segunda ordem’ e de cunho compensatório, compactuando com a dupla exclusão dos jovens e adultos com deficiência” (HAAS, 2015, p. 353).

Desse modo, vemos que se por um lado a oferta do AEE aos estudantes da EJA com deficiência já se caracteriza como sendo um serviço pouco ofertado, constatamos que um outro desafio em relação a este atendimento refere-se “à dimensão pedagógica na EJA, de cumprir com seus objetivos em relação às situações de aprendizagem, de modo a efetivar as reais necessidades educativas dos alunos PAEE em idade adulta” (CEZÁRIO, 2019, p. 45).

Por isso, faz-se necessário considerar que os jovens e adultos com deficiência são sujeitos com trajetórias de vida nas quais trazem consigo:

[...] uma bagagem sociocultural, das experiências pessoais e vivências coletivas, do mundo do trabalho. Portanto, o conteúdo curricular, as práticas pedagógicas, a avaliação e o contexto da sala de aula devem representar a apreensão dos conhecimentos e sua função social (CEZÁRIO, 2019, p. 45).

Baseados em toda essa compreensão, analisamos, inicialmente, a maneira ou a forma como a professora Ana seguia estruturando sua prática junto ao AEE, de modo que a colaboradora cita diferentes práticas desses atendimentos coletivos, a realização de oficinas realizadas nas salas regulares, assim como auxílio às docentes no sentido de pensar como melhorar suas práticas com relação ao alcance dos estudantes com deficiência.

Dentre as ações discursivas descritas pela professora Ana, chamou-nos a atenção o AEE enquanto um espaço de escuta:

Teve um dia que o meu atendimento foi só escutar Karol, na sala. [...] A gente teve uma conversa, ela chorou... o atendimento na sala de recursos em

uma noite foi só ficar conversando. Ouvi-la e orientá-la nesse processo (Professora Ana, Formação dia 07 de junho de 2019).

Como podemos ver no excerto acima, embora inicialmente a professora Ana aponte que naquele dia seu atendimento tenha sido “só” para escutar a educanda Karol, ressaltando o valor restritivo do advérbio em destaque, vemos que a professora segue descrevendo que aquele fora um momento pedagógico de partilha e processamento das emoções por parte da educanda, ao passo que encerra sua prática discursiva designando sua ação para com esta estudante em uma sequência verbal de ouvir e orientar, o que nos revela o caráter pedagógico do atendimento realizado, de modo a auxiliar a educanda, considerando-a enquanto uma pessoa cujas demandas emocionais precisam também ser ouvidas. Essa compreensão nos aproxima de uma prática pedagógica que se baseia no modelo biopsicossocial da deficiência, conforme discutido por Silva (2021).

Os dois excertos destacados, a seguir, referem-se a práticas discursivas tecidas por outras colaboradoras em relação ao trabalho realizado pela professora Ana:

Então, foi a primeira vez que eu vi na escola lá abrir à noite para os alunos regulares à noite. Ela atende uma vez por semana e faz um belo trabalho (se referindo à professora Ana). Eles gostam. Porque eles são, eles estão tendo ali aquele momento deles e na sala eu procuro incluir todo mundo, não deixo de fora. No aulão participa, se é para colar a gente vai colar, se é para recortar a gente recorta, porque, ele se sente valorizado, então assim, eu estou amando e quero aprender mais, porque eu ainda não sei quase nada. E eu pego no pé dela, professora Ana pelo amor de Deus me ajude aqui, e ela sabe que na minha sala lá são 6 alunos com deficiência (Professora Dorina, Formação dia 24 de maio de 2019).

E eu achei interessante professora Ana, essa questão também da inclusão na sala de recursos, a oportunidade dela também se sentir, de fazer arte, que foi o que aconteceu. Cheguei lá para questão do dia das mães e perguntei: - Professora Ana, como a gente vai fazer pra Karol fazer essa pintura? Aí eu disse: - Olhe, tem que ter o alto relevo e a gente foi ali descobrindo, ela trouxe umas forminhas e ela (Karol) se sentiu ali com uma autonomia de poder ela mesmo fazer a sua própria obra de arte” (Transcritora Vanessa, Formação dia 24 de maio de 2019).

Vemos, por meio do discurso da professora Dorina, que a chegada de uma professora para a realização do AEE com os estudantes da EJA constitui-se como sendo um fato novo, e que tem sido bem-quisto pelos estudantes com deficiência. Essa professora também ressalta a ajuda de Ana nas atividades coletivas, a exemplo dos aulões, situações nas quais elas se juntam para realizar atividades com a turma a fim de apresentar para toda a escola. Destacamos, ainda, na prática discursiva de Dorina, a busca e a ajuda junto à professora Ana

com relação aos seus estudantes com deficiência, de modo que ela afirma querer aprender mais.

Por sua vez, a transcritora Vanessa destaca as atividades envolvendo a arte como expressão, realizadas na Sala de Recursos Multifuncionais. Ela relata as estratégias que juntas (Ana e Vanessa) vão descobrindo a fim de tornar as atividades acessíveis à estudante Karol, de modo que a educanda realiza a mesma atividade que os demais estudantes do AEE, a exemplo do cartão preparado no dia das mães conforme relata Vanessa.

Mediante as práticas discursivas acima elencadas, destacamos a importância do Atendimento Educacional Especializado ser ofertado aos estudantes PAEE da EJA, uma vez que este atendimento consiste em um importante recurso a fim de fortalecer os processos inclusivos destes educandos, bem como a fim de minimizar as barreiras por vivenciadas. Todavia, ressaltamos que apenas por meio de uma prática colaborativa entre professores do AEE e professores das salas regulares é que teremos práticas pedagógicas inclusivas.

Entre esses exemplos de práticas pedagógicas inclusivas e resultantes de um trabalho construído de modo colaborativo, destacamos a conquista de escrever o próprio nome, conforme analisamos a seguir.

7.1.6 A conquista de escrever o próprio nome

Outra importante prática pedagógica relatada, com os estudantes jovens e adultos com deficiência no decorrer dos encontros formativos, consiste na conquista em aprender e desenvolver a escrita do próprio nome. Desse modo, ressaltamos nas práticas discursivas, trazidas a seguir, o impacto na vida desses estudantes em relação à escrita de seus nomes, observando tanto a função social dessa ação em si, permitindo-os retirar novos documentos, dessa vez contendo suas assinaturas, como também lhes servindo inclusive para ampliar suas autoestimas, de modo a perceberem-se como sujeitos aprendentes e capazes de ir além.

Ao realizar a pesquisa intitulada *A significação identitária da escrita do nome de sujeitos da Educação de Jovens e Adultos em uma escola no Paranoá*, vemos que Barros (2016) ressalta a importância do nome como elemento constituinte do sujeito social e de sua identidade.

Nessa direção, o autor afirma que “a primeira aprendizagem que deseja um estudante da Educação de Jovens e Adultos é a assinatura (o desenho do nome). Para eles escrever o nome pela primeira vez traz consigo todo um resgate de sonhos e desejos que foram minados pela falta de escolarização” (BARROS, 2016, p. 66). Por sua vez, Vieira (2017, p. 159)

complementa afirmando que “a escrita do nome próprio proporciona a percepção de si como ser social, englobando sua identidade, sua filiação, sua história”.

Assim, partimos do processo de aprendizado de Sílvia, que começou a desenvolver a escrita do próprio nome (ainda que utilizando de um apoio visual com o nome escrito):

*Sílvia, uma aluna de 40 e poucos anos, ela não conseguia segurar o lápis com a própria mão. Hoje, ela já faz o nome copiado e colado. Ela já faz o primeiro nome, que **a mãe dizia que ela nunca ia aprender...** então, para ela é uma vitória (Professora Dorina, Formação dia 25 de outubro de 2019).*

Conforme verificamos na prática discursiva da professora Dorina, a educanda que antes não dominava a técnica da escrita, ao ponto de não saber como apoiar a mão a fim de segurar o lápis e escrever o próprio nome, agora já escreve seu primeiro nome. Analisamos nesse excerto também o estigma imposto sobre essa estudante, tendo em vista as palavras indiretas de sua mãe “ela nunca ia aprender”, desse modo, vemos que a conquista de Sílvia refere-se ao processo inclusive de acreditar nas várias possibilidades que possui, sendo uma delas o fato de que sim, ela pode aprender. O discurso também denuncia uma dada prática cultural social, especialmente, entre as camadas populares, na qual as pessoas com deficiência são consideradas incapazes socialmente, sobretudo, pelos familiares, a exemplo da pesquisa de Silva (2012), ao afirmar:

[...] apenas digo que [...] foi o afeto do jeito de meus pais, que, graças a Deus, trabalharam muito, para que nem eu nem minhas irmãs nunca precisássemos pedir esmolas nas ruas, como propôs alguns membros da nossa família (SILVA, 2012, p. 70)

Outra estudante é mencionada pela professora Dorina, embora se trate de uma estudante sem deficiência, trazemos seu relato, a fim de analisar as aproximações dos processos excludentes que privaram ambas as jovens de terem acesso ao processo da alfabetização ao longo de suas trajetórias de vida.

*Uma aluna minha disse assim: - **Professora eu já sou gente.** - Como assim tu já é gente? - **Eu já consigo escrever o meu nome.** Então, ela encontrou um advogado, ele vai trocar todos os documentos dela para assinar. Ela pratica de manhã, à tarde e à noite, para chegar na hora da identidade e fazer bonito. Ela chegou na escola com o braço assim (fecha a mão e enrijece o braço), a mãe dela disse que ela não ia conseguir. O relato dela é muito bonito. Ela não tinha nenhuma deficiência, foi oportunidade que não foi dada (Professora Dorina, Formação dia 22 de novembro de 2019).*

Desse modo, ressaltamos na prática discursiva de Dorina o diálogo trazido entre ela e a estudante, de modo que a educanda celebra seu aprendizado, afirmando que agora seria “gente”, diz a estudante em relação à dignidade com a qual se percebe, uma vez que agora poderia retirar novamente seus documentos, contendo sua assinatura e não mais sua impressão digital, tal como era antes. Um outro fator em comum a ser destacado entre essa estudante e Sílvia refere-se, mais uma vez, ao descrédito das famílias em relação aos processos de aprendizagem do jovem e do adulto, de modo que percebemos que muitos dos sujeitos com ou sem deficiência passam pelo estigma de serem incapazes de aprender.

De acordo com Couto (2014, p. 116), vemos que “infelizmente, o preconceito e a segregação ocorrem na própria família que acabam por acreditar que as pessoas com deficiência são pessoas frágeis, incapazes e improdutivas”, o que nos leva a refletir que é no contexto familiar que os primeiros estigmas de descrédito da capacidade de aprendizagem das pessoas com deficiência são naturalizados, sendo estes processos acentuados entre as famílias das classes mais baixas.

Ainda analisando o discurso da Professora Dorina, percebemos o condicionamento na visão desta educadora, quando esta afirma “*Ela não tinha nenhuma deficiência, foi oportunidade que não foi dada*”, como se o fato de ser ou não pessoa com deficiência já justificasse por si só a não alfabetização da educanda. De modo que a mesma diferença que neste caso, pelo fato de ser uma estudante sem deficiência, a causa de seu analfabetismo se centraria na ausência de oportunidades, contrastando assim com a mesma situação caso o sujeito fosse uma pessoa com deficiência. Ao contrário da lógica proposta por esta educadora, verificamos que a falta de oportunidades se constitui também em uma realidade comum às pessoas com deficiência, e que os processos excludentes a que estas são submetidas revelam uma escassez ainda maior quando falamos de oportunidades e garantias de direitos, sobretudo do direito à educação.

Por fim, ao longo do ano de 2019, mais um estudante desenvolveu a habilidade da escrita de seu nome, o Lucas, tal como relata a professora Dorina:

*Aí tem um caso meu, Lucas, a gente tá fazendo a assinatura dos nomes do quadro, pra cada um. O meu é primeiro ciclo, aí estou na fase agora de trabalhar o nome completo, pra mostrar letra maiúscula e minúscula, então Lucas disse: “- Professora, eu vou, mas eu ainda não sei todas as letras, eu posso levar meu caderno pra colar?” Pra você ver. Aí eu disse: - Pode, Lucas. Quando ele escreveu todo mundo ficou assim [faz sinal de estar espantada, boquiaberta], a letra de Lucas parecia de professor de caligrafia. **Então assim, eu me senti feliz, porque ele foi incluído na atividade, ele antes não assinava.** O primeiro dia que tentei ele já estava*

assinando. Eu tô tentando agora pra ele fazer sem olhar. Então, ele se sentiu muito feliz, porque ele estava ali no quadro, com a assinatura de todos os alunos da sala, mesmo que tenha sido só o primeiro nome dele (Professora Dorina, Formação dia 09 de agosto de 2019).

Vemos que ao inserir Lucas em uma prática que era realizada com toda a turma, a lista de assinaturas no quadro, a professora utilizou-se da estratégia de permitir que o estudante utilizasse seu caderno como apoio visual a fim de realizar aquela atividade, de sorte que no primeiro dia de sua tentativa, o estudante fez com êxito, causando surpresa a todos os colegas da classe. Desse modo, a professora aponta sua meta seguinte, que seria fazer com que ele desenvolvesse a escrita sem o apoio visual. Ressaltamos a felicidade desse estudante em ver seu nome escrito junto ao de seus colegas, ação que representa sua inclusão no contexto da rotina de sua sala.

Analizamos no discurso de Dorina a explicitação de dois sentimentos: o da professora que se surpreende com o educando com deficiência participando da atividade, quando ela diz “*eu me senti feliz porque ele foi incluído na atividade, ele antes não assinava*”, de modo que vemos que o sentimento positivo da professora se atrela ao desempenho do educando nessa atividade, saindo de um lugar de não participação, para uma participação que surpreende também a seus colegas. Outro sentimento explicitado no discurso de Dorina refere-se ao próprio estudante Lucas, sobre o qual ela afirma: “*Então, ele se sentiu muito feliz, porque ele estava ali no quadro, com a assinatura de todos os alunos da sala*”, sendo que analisamos aqui o sentimento de alegria deste educando em virtude de estar participando de uma atividade de igual modo a seus colegas.

Lucas nos evidencia, assim, uma mudança social na forma como era tratado na instituição e como passa a ser visto e tratado no decorrer da participação de suas professoras nesse contexto formativo, de modo a refletir inclusive em seu processo de aprendizagem, a exemplo da escrita de seu nome e o significado deste feito, conforme ressalta Barros (2016).

Passados alguns meses, vemos que a professora retoma essa questão, dessa vez relatando a felicidade do estudante em, pela primeira vez, ter assinado seu nome em uma lista trazida pelo Ministério Público. Ela diz

Ele ficou encantado, porque na escola há duas semanas o Ministério Público exigiu a frequência com a própria assinatura do aluno, então ele se sentiu importante demais, assinando o próprio nome em uma frequência que ele nunca assinou. Então, eu pude trabalhar de uma forma mais prazerosa com ele, não só deixar ele e lá e você vai cobrir, você vai fazer isso... não (Professora Dorina, Formação dia 13 de dezembro de 2019).

Vemos que para o estudante Lucas, a assinatura de seu nome fora um objetivo alcançado naquele ano letivo, de modo que ele agora poderia fazer uso social desta assinatura em momentos tais como a visita do Ministério Público. Destacamos também a mudança na prática pedagógica da professora Dorina, não se utilizando de atividade, tais como cobrir pontilhados, todavia, trabalhando de forma mais prazerosa e significativa com esse educando.

Ainda sobre esse processo de alfabetização do jovem e adulto, a exemplo do reconhecimento e da escrita do nome próprio, ressaltamos sua representatividade, uma vez que “para o sujeito da Educação de Jovens e Adultos aprender a ler e escrever é uma condição quase que fundamental para que o mesmo se insira no mundo urbano, no campo de trabalho e nos demais setores da sociedade” (BARROS, 2016, p. 66).

Por sua vez, para o jovem e adulto com deficiência, a exemplo do estudante Lucas, vemos que a escrita do nome próprio traz um importante significado de sentir-se cidadão, parte constituinte da sociedade, incluso. Logo, ao assinar seu nome em um documento pessoal, ou no quadro, ou até mesmo em uma lista de frequência significa que esse educando faz parte daquele contexto educativo e que possui uma importância única, dado que seu nome evidencia também sua singularidade, enquanto sujeito único, cidadão.

7.1.7 Os aulões da EJA

Outras práticas pedagógicas que trazemos para esse contexto de análise, referem-se a um projeto vivenciado na *Escola X* no âmbito da EJA, os Aulões da EJA. Nesse projeto, toda a escola abordava ao longo do bimestre um tema interdisciplinar, acerca do qual cada turma aprofundava um subtema a ser apresentado em um momento coletivo com toda a escola, por meio de uma apresentação ou oficina.

No decorrer do ano de 2019, tivemos a oportunidade (a convite das colaboradoras dessa pesquisa) de participar de dois aulões distintos, sendo eles o 3º Aulão com o tema “*Bayeux, minha cidade*” e o 4º com tema “*A inclusão*”, nas duas ocasiões realizamos registros em nosso diário de campo, conforme analisamos a seguir:

No dia 29 de agosto de 2019, visitei a Escola X a fim de observar o trabalho realizado nessa escola por meio do Projeto Interdisciplinar Aulões da EJA. Na ocasião, verificamos que o tema trabalhado era “Bayeux: minha cidade”, de modo que cada turma foi apresentando um subtema relacionado a esta cidade, desde as comidas típicas, a história do nome da cidade, assim como aspectos culturais, históricos e econômicos. Chamou-nos a atenção, nesse dia, a forma como cada jovem e adulto, com deficiência, estava

inserido nas ações de sua turma. De modo que tivemos a oportunidade de conhecer pessoalmente os estudantes Lucas e Karol, comumente citados em nossos encontros formativos (Caderno de Memórias da Pesquisadora, 29 de agosto de 2019).

No primeiro aulão, observávamos não só a ampla participação dos estudantes da EJA, como também a naturalidade com a qual os estudantes com deficiência também se encontravam inseridos. Percebemos que o estudante Lucas estava na função de receber a todos que chegavam, demonstrando estar à vontade e bem acolhido naquele espaço.

Outro aulão no qual também estivemos presentes se deu no mês de novembro de 2019, dessa vez com o tema *Inclusão*.

*No dia 14 de novembro de 2019, estivemos mais uma vez na Escola X, dessa vez para participar do aulão sobre a inclusão. Na ocasião, fizemos uma fala sobre a inclusão na EJA e tivemos a oportunidade de relatar sobre o Curso de Formação Continuada sobre Práticas Inclusivas na EJA – FoCo PInEJA. Também observamos que **os estudantes traziam seus relatos de vivências com pessoas com deficiência presentes em seu contexto familiar. Mais uma vez, os estudantes com deficiência participavam de forma efetiva, Karol e Olívia coordenando junto com a professora Ana uma oficina de pudim de leite e Lucas apresentando junto com os colegas de sua turma.** Observamos também uma turma que apresentava uma música em LIBRAS, bem como a apresentação de alguns vídeos nos quais a pessoa com deficiência era retratada em um contexto de superação, tal como o caso de Nicholas James Vujicic, deficiente físico que se tornou famoso por suas palestras motivacionais (Caderno de Memórias da Pesquisadora, 29 de agosto de 2019).*

Conforme registrávamos em nosso diário de campo, consideramos importante analisar a forma como toda a escola abraçou o tema, de modo a possibilitar um diálogo aberto sobre os mesmos. Percebemos também que em todas as apresentações havia relatos dos estudantes sobre algum familiar com deficiência e sobre os desafios vivenciados por estes, face a sociedade excludente na qual estamos inseridos.

Destacamos a mudança social que se percebia nesse contexto escolar, uma vez que se antes a presença do estudante Lucas era tida de forma estigmatizada e excludente, agora ele construía uma nova relação com seus pares, o que ficava evidenciado tanto em nossas observações naquele momento, como no registro de sua professora em seu Caderno de Memórias.

*Nesse mês, a nossa escola desenvolveu o quarto aulão com o tema: inclusão. **Os alunos colocaram em prática todo o conhecimento adquirido e foi muito lindo.** Durante o ano, assistimos filmes, participamos de oficinas,*

tivemos artesanato, aula de culinária, entre outros. Em especial, a minha turma do 1º ciclo, abraçamos o nosso querido Lucas e aprendemos muito com ele (Professora Dorina, Caderno de Memórias, em novembro de 2019).

Na prática discursiva da professora Dorina, fica claro que o que para nós poderia constituir-se um momento pontual de um projeto, na verdade, se constituía na culminância de uma série de práticas desenvolvidas pela professora e sua turma no decorrer daquele ano letivo. Tal professora relata não só a mudança dessa turma no sentido de acolher esse estudante, como também afirma que todos puderam aprender com ele.

Desse modo, observamos que a Educação Inclusiva constitui-se em um paradigma que quando posto em prática favorece o aprendizado de todos os sujeitos envolvidos (MANTOAN, 2015; CAMPBELL, 2009). Por essa razão, analisamos, nessa seção, todas essas diferentes práticas pedagógicas às quais atribuímos-lhes o caráter inclusivo, uma vez que em todas elas percebíamos o lugar de aprendizado e de protagonismo ocupado pelos estudantes jovens e adultos com deficiência. Todavia, nesse processo formativo, deparamo-nos também com algumas práticas excludentes, cuja importância de ser analisadas justifica-se pela necessidade de compreendê-las a fim de superá-las, tal como analisaremos na categoria seguinte.

7.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EXCLUDENTES

Partindo da compreensão elucidada por Sawaia (2001), vemos que a exclusão se configura como face oposta à inclusão, sendo compreendida como um processo que envolve o homem e suas relações com os outros, de modo que não se configura como sendo uma coisa ou um estado específico. Assim, o autor afirma que “em síntese, a exclusão é processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela” (SAWAIA, 2001, p. 9).

Em se tratando da exclusão das pessoas com deficiência nos espaços sociais, vemos que tem sido uma prática vivenciada ao longo dos séculos (SASSAKI, 2006), de modo que Sawaia (2001, p. 8) a delimita como sendo um “processo sócio-histórico, que se configura pelos recalcamientos em todas as esferas da vida social, mas é vivido como necessidade do eu, como sentimentos, significados e ações”.

Face ao exposto, verificamos, ao longo dos encontros formativos, que em contraposição às práticas pedagógicas inclusivas, as colaboradoras relatavam também em suas práticas discursivas a ocorrência de processos sociais excludentes, dentre os quais discutiremos a seguir, os processos de estigmatização e de avaliação excludente.

7.2.1 Processos de estigmatização

Dentre as narrativas trazidas pelas colaboradoras de nossa pesquisa, deparamo-nos com algumas práticas discursivas que evidenciavam um certo estranhamento com relação ao estudante com deficiência, conforme vemos nos excertos a seguir:

Quando eu estudava na rede estadual, tinha sala para esses alunos que eram especiais, então eles eram tratados diferentemente, eram alunos perigosos, então a gente tinha medo de se aproximar, de derrubar, de machucar, então, assim, hoje já traz para sala de aula. Já tem todo um convívio com os outros (Professora Dorina, Formação dia 24 de maio de 2019).

Todo mundo dizia: Vixe, pegasse Lucas, ele não falta um dia. Aí, já tem aquele estigma de que ele é um aluno que feriado, sábado e domingo estava na escola, todo mundo rejeitava. Aí, eu digo: E era Assim. Era. Rayssa, são 10 anos no primeiro ciclo, então, é uma história que ele tem (Professora Dorina, Formação dia 13 de dezembro de 2019).

Analisando as falas trazidas acima, vemos relatos como o da professora Dorina, sobre a forma quando as pessoas com deficiência eram tratadas na sua época de estudante, ela começa afirmando que tais estudantes eram tratados de forma diferente, sendo-lhes atribuído o adjetivo de perigoso, ou seja, algo cuja ameaça inerente justificaria o distanciamento dos demais. Dessa forma, a professora segue descrevendo o medo compartilhado entre ela e os outros, utilizando a locução pronominal “a gente”, no sentido de causar algum mal àqueles estudantes.

Passados alguns meses, é novamente da professora Dorina outra importante prática discursiva no tocante à estigmatização dos estudantes com deficiência. Hoje, falando de seu lugar de professora da EJA, ela faz referência a seus colegas também professores e a reação destes ao saber que Dorina seria professora do estudante Lucas naquele ano letivo. Seus colegas queixavam-se de o fato desse estudante ser presença assídua na escola, de modo que a professora afirma ser um estudante que “todo mundo rejeitava”. Não obstante, o lugar de exclusão imposto ao estudante Lucas era tal que, embora sua presença física fosse percebida

naquela escola, observamos que o educando vinha de um histórico de exclusão de modo a permanecer 10 anos no mesmo ciclo da EJA.

Destacamos, ainda, nessa segunda prática discursiva da professora, a conclusão extraída ao afirmar “*essa é uma história que ele tem*”, o que tornaria Lucas sujeito ativo do processo, o que vemos ser justamente o oposto, essa é uma história que lhe fora imputada. Para Sousa (2017):

O termo estigma é utilizado para referenciar sinais corporais ou comportamentais de um indivíduo marcado por alguma diferença que o destaca em meio às pessoas e/ou grupos. Embora não seja exclusivo de uma diferenciação negativa, é comumente utilizado em situações nas quais o sujeito destacado tenha a sua diferença considerada pejorativamente (SOUSA, 2017, p. 52)

Como vemos em Sousa (2017), o estigma é muitas vezes usado para diferenciar um indivíduo de forma pejorativa. E, de acordo com Fernandes e Denari (2017, p. 79), “o indivíduo estigmatizado é visto como defeituoso, fraco ou em situação de desvantagem em relação aos demais”.

Todavia, embora percebamos nos dois discursos a presença de termos ou expressões que se referem à pessoa com deficiência de forma pejorativa, faz-se necessário perceber que na prática discursiva da professora Dorina, do dia 24 de maio, há um diferencial de um demarcador temporal, quando ela afirma que: “*hoje já traz pra sala de aula. Já tem todo um convívio com os outros*”. Desse modo, a professora traça uma linha temporal comparativa cujo passado (seu tempo de estudante) se difere de seu presente (enquanto professora). Ea utiliza-se do advérbio de tempo “*hoje*” para demarcar a mudança discursiva, apontando que agora já traz o estudante para junto do convívio dos demais, para a sala de aula. Embora a professora não se preocupe em designar o sujeito da ação (de trazer para a sala de aula), o que percebemos aqui constitui-se em um possível paralelo dos paradigmas da educação especial, em que, de um lado, teríamos a exclusão e a segregação, enquanto do outro, temos o paradigma da inclusão em que o estudante com deficiência é trazido para o convívio dos demais.

7.2.2 Uma Avaliação Excludente

Uma vez tendo discutido sobre a avaliação inclusiva em nossos encontros formativos, vemos que Pimentel (2012), ao descrever a avaliação inclusiva, afirma que precisa ocorrer de modo contínuo e não de forma pontual, destacando que “essa avaliação contínua aponta o que

o professor e a escola precisam mudar para que o aluno efetivamente aprenda, tendo em vista que seu objetivo é manter os alunos incluídos no processo de aprendizagem e não eliminá-los deste processo” (PIMENTEL, 2012, p. 144).

Em concordância ao exposto por Pimentel (2012), vemos que Mantoan (2015, p. 75) assinala que “a avaliação constitui mais um desafio ao aperfeiçoamento do ensino. Recompô-la em seus fins para se alinhar a um ensino inclusivo diminuirá substancialmente o número de alunos excluídos”.

Percebendo a avaliação inclusiva enquanto mais um processo que precisa ser pensado como uma ferramenta com vistas a promover a inclusão de nossos estudantes com deficiência, destacamos, nessa seção, sobre uma experiência realizada nesse município, a qual fora relatada em nossa formação, e sobre a qual tivemos a oportunidade de problematizar por meio de um olhar crítico e reflexivo junto às nossas colaboradoras.

Cabe, todavia, caracterizar que essa avaliação consistiu em um simulado, ou seja, um modelo de avaliação impressa que é composta por questões de múltipla escolha e que foi elaborada pela coordenação da EJA da Secretaria de Educação do município, visando realizar uma sondagem sobre o desenvolvimento dos estudantes da EJA.

Nesse processo avaliativo, verificamos uma prática pedagógica excludente quando na realização do simulado municipal, os estudantes percebem que, dentre as avaliações impressas trazidas, não havia uma cópia em braile para a estudante com deficiência visual ou uma cópia com letras ampliadas para os estudantes com baixa visão.

Sobre essa avaliação, vejamos as práticas discursivas das professoras.

Teve uma prova recentemente, e que Karol é deficiente visual, eu estou falando do papel, a gente sabe que avaliação não é o papel só, o papel é um dos processos que se avalia hoje em dia... Não veio a prova dela, não veio (Professora Ana, Formação dia 22 de novembro de 2019).

Essa avaliação feita, esse simulado, foi um nível muito irregular. A letra pequena. Em uma folha de ofício, tinha 10 questões com as letras ‘a’, ‘b’, ‘c’, ‘d’ e ‘e’. Com a letra minúscula. Que até a gente ficava assim olha [faz sinal de aproximar o papel do rosto na tentativa de enxergar melhor] para ler. Foi uma coisa que veio de cima para baixo pra gente, de forma imposta e descontextualizada (Professora Dorina, Formação dia 22 de novembro de 2019).

Na prática discursiva da professora Ana, vemos sua inquietação com relação à avaliação da educanda Karol, uma vez que foi impossibilitada de fazer em virtude da prova não ter sido impressa em braile. Posto isso, observamos que a estudante não foi considerada

pela Secretaria de Educação para a realização dessa atividade, o que gerou um incômodo na professora, ficando evidenciado em seu discurso quando ela conclui dizendo “*Não veio a prova dela, não veio*”.

Outra inquietação foi expressa pela professora Dorina, a qual apontava para os aspectos físicos e estruturais da avaliação que a tornavam inacessível para seus estudantes com deficiência, tais como letras pequenas, com muitas questões e múltiplas respostas, o que não era habitual para aqueles estudantes de um modo geral, assim como reclama também sobre a forma com a qual a avaliação fora imposta e trazida de forma descontextualizada à realidade da EJA daquele município.

Analisando os adjetivos com os quais a professora descreve a forma como tal avaliação foi trazida às escolas, vemos que ela afirma ter sido uma avaliação “*imposta*”, ou seja, em uma relação de poder cujo questionamento e/ou diálogo não foi requerido, assim como “*descontextualizada*” em alusão ao conteúdo não fazer referência ao contexto social, econômico e cultural dos educandos, o que acabara por distanciá-los daquele instrumento avaliativo.

Ressaltamos, nessa vivência específica, a exclusão dos estudantes jovens e adultos com deficiência, os quais por diversos fatores foram impossibilitados de participar, a exemplo do estudante Lucas, o qual ao se deparar com a prova, decidiu devolver, conforme relata a professora Dorina:

*Para Lucas, precisa ter uma letra grande e precisa ter uma prova adaptada para ele. Então, ele se recusou a fazer. **Ele disse: Eu não vou fazer, porque eu não tô acostumado a esse tipo de papel.** Ele falou papel. Porque lá quando eu faço, eu faço uma avaliação de acordo com ele, para ele. Então, ele mesmo disse, eu não vou fazer tanta bolinha. Porque tinha que ter um gabarito e **eles não estavam acostumados** (Professora Dorina, Formação dia 22 de novembro de 2019).*

Vemos que Dorina relata as justificativas expressas pelo estudante para não realizar aquela avaliação, ele atribui ao papel e ao fato de não estar acostumado com o material. Todavia, inferimos que o que incomodava o estudante era o fato de nunca ter respondido aquele tipo específico de avaliação (o simulado), além do fato de não ser uma avaliação construída para ele, conforme sua professora relatava fazer.

Embora a avaliação não constitua em si nosso objeto de estudo, decidimos analisá-la em razão de ter sido um tema recorrente em um de nossos encontros formativos e que a

sensibilidade e o incômodo gerado nessas docentes nos revelam sobre o comprometimento delas para com os estudantes com deficiência.

Além disto, uma avaliação institucional que uma vez aplicada à modalidade da EJA e que desconsidera que nessa modalidade há educandos que demandam uma maior adequação e acessibilidade dos instrumentos avaliativos, evidencia a ausência de políticas inclusivas nesse município, sobretudo no sentido de uma formação continuada que abarque também os profissionais dessa Secretaria de Educação e que os possibilitem um olhar tão sensível e comprometido como o das nossas colaboradoras, de sorte que nenhum educando seja esquecido ou deixado para trás, em nenhum momento do processo educativo, incluso aqui nos momentos de avaliação.

7.3 A INTER-RELAÇÃO ENTRE AS CATEGORIAS

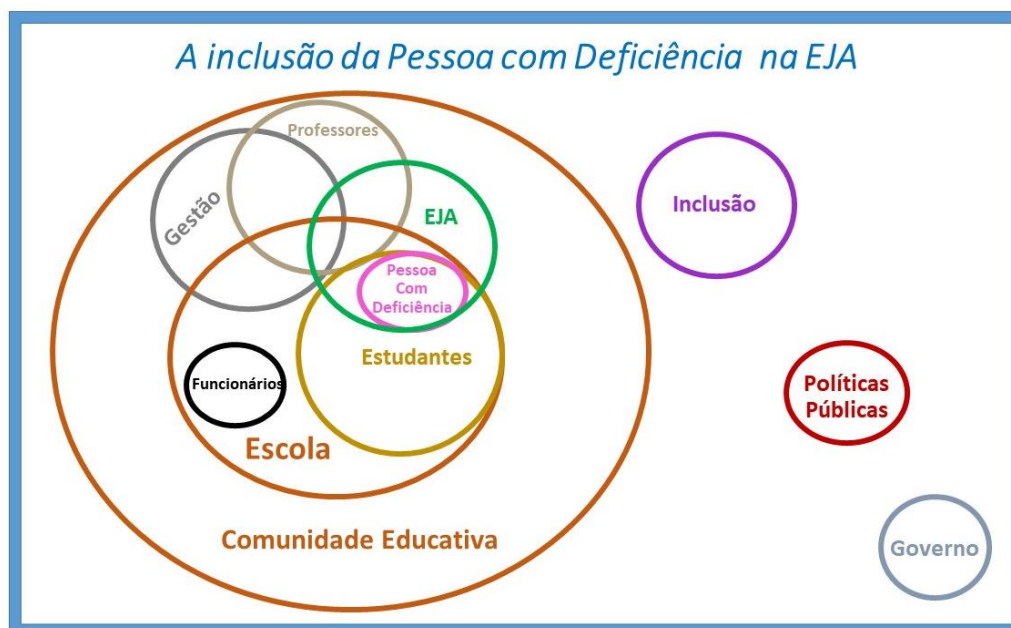
Percebendo ter, até aqui, abordado todas as categorias que circundavam nosso objeto de pesquisa e percebendo a necessidade de pensarmos de que modo a escola inclusiva correlaciona distintos elementos e atores sociais, trazemos como seção de nossas análises, uma tentativa de refletir de que modo estes elementos discursivos se relacionam: se distantes, tangenciais, interseccionados ou totalmente inclusos em outros elementos.

Para tanto, utilizamo-nos de uma adaptação do Diagrama de Venn⁵⁷, a fim de representar graficamente a relação entre esses conjuntos, ou por assim dizer, elementos discursivos, os quais foram repetidamente mencionados no decorrer da formação, sendo eles: 1 - Escola; 2 - EJA; 3 - Comunidade Educativa; 4 - Família; 5 - Estudantes; 6 - Professores; 7 - Gestão Escolar; 8 - Secretaria de Educação; 9 - Políticas Públicas; 10 - Governo (podendo ser no âmbito da esfera federal, estadual ou municipal); e 11 - Estudante Com Deficiência.

Cabe ressaltar que a dinâmica adotada para realização desse diagrama se deu em dois momentos distintos, no primeiro cada colaboradora representava o seu painel e, discursivamente, justificava suas escolhas com relação à disposição dos elementos em relação aos demais. Em um segundo momento, reunimos todos em um único diagrama, em um processo de concessões até alcançar um diagrama no qual todas se sentissem contempladas. Deste modo, chegamos à seguinte representação:

⁵⁷ O diagrama de Venn “também conhecido como diagrama de Venn-Euler, é uma maneira de representar graficamente um conjunto, para isso utilizamos uma linha fechada que não possui auto intersecção e representamos os elementos do conjunto no interior dessa linha” (LUIZ, 2021, s/p).

Figura 10 - Diagrama dos elementos discursivos em relação à inclusão da pessoa com deficiência na EJA



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Conforme analisamos na Figura 10, os 11 elementos citados no decorrer do desenvolvimento da presente pesquisa evidenciam de que modo as colaboradoras percebem a inter-relação entre tais elementos de modo a distanciá-los quão mais distante estivessem de suas realidades, tal como ocorre com o governo em relação à escola, e de aproximá-los quanto mais ligados estivessem, tal como vemos na categoria estudantes de um modo amplo, e estudantes com deficiência em referência a este público específico.

Para melhor compreensão de como as professoras representavam discursivamente seus diagramas, analisamos os excertos a seguir:

*Os **professores**, na escola que eu trabalho eles estão aqui. Assim, de todos, pelo menos a gente não vê uma crítica contra aluno tal... não vejo. Agora, eu acredito que tenha que se ter esse olhar que a gente começou a ter a partir desse curso. Se o **governo** estivesse junto, as escolas não estariam do jeito que estão. Nós professores teríamos mais oportunidades de vir para capacitação, formação, e que não temos. No nosso município, não tem. E o **aluno com deficiência** está aqui dentro, no centro (Professora Mara, Formação dia 13 de dezembro de 2019).*

Na prática discursiva da professora Mara, analisamos sua crítica em relação à distância do governo com a realidade escolar, ela afirma que “se o governo estivesse junto, as escolas não estariam do jeito que estão”, estabelecendo, assim, uma relação de causa e consequência.

Essa professora também faz alusão à mudança de olhar (agora, mais inclusivo) a partir de sua inserção no respectivo curso. Por fim, Mara segue responsabilizando o governo pela ausência de oportunidades no tocante à maior qualificação dos docentes.

Não bastasse a realidade nacional de ameaças e desmontes dos direitos já alcançados, conforme discutimos no capítulo intitulado **A Educação de Jovens e Adultos na perspectiva da Educação Inclusiva: uma análise das ordens discursivas atuais**, no qual realizamos uma análise de conjuntura, pensando no cenário educacional brasileiro atual quando interseccionamos as modalidades da EJA e da Educação Especial, analisamos também o cenário de instabilidade política vivenciado nesse município, que desde o ano de 2017 vivia uma série de trocas de prefeitos e cuja estabilidade começa a ser percebida apenas no ano de 2021, quando inicia um novo mandato de uma prefeita eleita na cidade.

Ressaltamos à luz de nossas observações sobre esse município, o quanto a educação pública municipal era afetada à proporção que os gestores eram trocados, uma vez que novas equipes gestoras eram reconstruídas e havia nesse cenário um contexto de fortes mudanças, inclusive no quadro de funcionários das escolas municipais, ocasionando, assim, uma descontinuidade no trabalho pedagógico desenvolvido.

Nessa direção, Dorina complementa acrescentando o elemento “Secretaria de Educação”, ela afirma:

A Secretaria de Educação, eu acho que ela ainda está um pouco distante, no meu ponto de vista. Eu acho que eles podiam dar mais um apoio à gente, um suporte. E a família também, porque eu acho que a família da EJA ainda fica distante em relação aos alunos especiais (Professora Dorina, Formação dia 13 de dezembro de 2019).

Desse modo, vemos que a professora reclama a necessidade de um maior suporte da Secretaria de Educação em relação à rede municipal de ensino. Outro importante reclame dessa professora refere-se à necessidade de uma maior relação das famílias dos jovens e adultos com deficiência em relação à EJA, sendo essa uma relação a ser melhor estreitada.

Aspecto esse destoante da realidade da supervisora Penha, a qual afirma:

Na escola que eu trabalho, a família tem um peso muito forte na EJA, principalmente na turma da tarde. Os pais são muito presentes, são muito ali, cobram muito da escola, porque são todos com deficiência. Aí, tem toda essa questão. Os professores têm o seu compromisso, têm a sua participação no processo, claro que com suas dificuldades, porque não é fácil, eu falo principalmente da turma da tarde que é a que eu acompanho. Você acompanha toda uma turma de alunos com deficiência, você vê um jogo de

cintura eficiente para trabalhar isso. A secretaria de educação ainda está muito ligada à gestão municipal, projeto isso... projeto aquilo... projeto isso... projeto aquilo... E a gente enquanto parte técnica que se rebole pra funcionar (Supervisora Penha, Formação dia 13 de dezembro de 2019).

Vemos que a supervisora Penha faz referência ao seu contexto escolar, percebendo a diferença no tocante à classe de estudantes com deficiência da EJA matriculados no turno da tarde e apontando uma diferença com relação à atuação das famílias. A professora também faz menção a um “*jogo de cintura*” dos docentes para trabalhar de forma eficiente. Ao passo que se soma a professora Dorina em relação à necessidade de que a Secretaria de Educação atue de forma mais efetiva junto às escolas, ela afirma “*A secretaria de educação ainda está muito ligada à gestão, projeto isso... projeto aquilo... projeto isso... projeto aquilo... E a gente enquanto parte técnica que se rebole pra funcionar*”, vemos que Penha nos relata sobre a relação entre a Secretaria de Educação e Gestão Escolar como algo a ser melhor estruturado, no sentido de que os projetos pedagógicos sejam construídos junto à realidade da escola e não de forma impositiva a esses contextos educacionais, de forma que a Secretaria de Educação possa se aproximar muito mais da escola do que da gestão municipal e de seu caráter político eleitoreiro.

Ainda sobre a Secretaria de Educação, vemos que Ana acrescenta que aquela preocupa-se mais com a política em si, fazendo uma distinção entre esta e a política escolar. Desse modo, a professora afirma que o governo se encontra de tal modo distante, que chega a quase “*pular fora*”:

*A secretaria da Educação está aqui, no meu ponto de vista, **acho que eles podiam chegar mais próximo**, porque a educação é o futuro. Acho que eles se envolvem com políticas normais, **do que com política escolar, é mais a política em si**. Eu coloquei distante. Aqui está **o governo quase pulando fora** [aponta para o canto inferior direito do diagrama da Figura 10]. E as políticas, meu ponto de vista é que no papel existe muita coisa, mas para se chegar... (Professora Ana, Formação dia 13 de dezembro de 2019).*

A professora Ana reclama, por fim, sobre o distanciamento das políticas públicas do que está posto no papel em relação ao que se chega, de fato, nas escolas. Chega a ressaltar de tal forma o distanciamento do governo, ao ponto de apontar para o canto do quadro, afirmando que está dotado de um tamanho distanciamento que sua disposição no painel é quase que desenhada externamente. Nessa mesma direção, Penha complementa reclamando dos projetos que chegam à escola de maneira impositiva, desconsiderando seus contextos e realidades.

Com relação à Secretaria de Educação, não só da EJA, os outros também, é que a escola tem a sua realidade, quem sabe o projeto que precisa ser desenvolvido na sua escola é você, e não sou eu que estou no birô. A escola não tem que se adequar aos projetos da Secretaria, é a secretaria que tem que se adequar às escolas (Supervisora Penha, Formação dia 13 de dezembro de 2019)

Por fim, Dorina retoma, mais uma vez, mencionando as ausências quando tratamos o cenário da EJA.

*É como eu falei para você, está só no papel. **Porque, na realidade, falta muita coisa.** Até pronto, o básico, um livro para o aluno não tem. Aí, daí você tira. Por isso, eu coloquei no meu que o governo está bem distante (Professora Dorina, Formação dia 13 de dezembro de 2019).*

Desse modo, a professora chama a atenção para a ausência de recursos na modalidade da EJA, uma vez que o que ela considera como sendo o básico, que é o livro didático, não chega até as escolas.

Em contraste à falta de apoio do governo, vemos inclusive partindo deste as tentativas de referendar espaços segregados de educação, conforme destaca a supervisora Penha, ela afirma:

***Enquanto a escola tenta transformar sua classe substitutiva em classe regular inclusiva, o Governo tenta legitimar o inverso.** E o governo federal nem se fala. Com essa ideia do ano que vem, das salas com os alunos com deficiência, tem aí um projeto de lei para as pessoas com deficiência estudarem em uma sala só. Para 2020, já fazer a matrícula em escolas especiais (Supervisora Penha, Formação dia 13 de dezembro de 2019).*

Assim, a professora segue reafirmando os esforços de sua escola de mudar a realidade dessa classe substitutiva (conforme já analisamos nesse trabalho), sendo este um trabalho em constante ameaça dado o cenário de desmontes do atual governo frente ao decreto que institui a nova PNEE (BRASIL, 2020c).

Retomando o diagrama da inclusão da pessoa com deficiência na EJA, destacamos que para consolidar uma Educação Inclusiva, seria necessário que todos os elementos estivessem de modo mais aproximados do que estão relacionados hoje. Todos interligados e cumprindo seus papéis sociais, de modo que ressaltamos a necessidade de trazer o governo e as políticas públicas para mais perto das realidades escolares e de suas demandas e desafios cotidianos.

Ressaltamos que embora tenhamos feito a diferenciação entre os estudantes sem deficiência e os estudantes com deficiência, como conjuntos distintos, apenas para fins de uma

maior clareza das práticas discursivas de nossas colaboradoras, acreditamos que eles agregam e formam o mesmo conjunto, o dos cidadãos cujo direito à educação precisa ser garantido.

Analizamos, nesse tópico, uma certa regularidade na prática discursiva de todas as nossas colaboradoras, a saber um reclame a uma atuação mais próxima das instâncias gestoras quer seja a nível municipal, Prefeitos e Secretaria de Educação, quer seja a nível Federal, ao referirem-se ao MEC e às decisões tomadas no âmbito da Presidência Nacional. Em ambas as esferas, observamos que as colaboradoras reclamam um maior suporte de políticas públicas que sejam construídas em parceria com as escolas, considerando suas realidades educacionais e que, de fato, se concretizem, ultrapassando a letra ou o disposto no papel, para uma maior efetivação no que de fato chega às nossas escolas.

Nesta ótica da inter-relação dos elementos postos, percebemos que à educação inclusiva, faz-se necessário que Escola; EJA; Comunidade Educativa; Família; Estudantes; Professores; Gestão Escolar; Secretaria de Educação; Políticas Públicas, Governo (podendo ser no âmbito da esfera federal, estadual ou municipal) e Estudante Com Deficiência passem a ser vistos de modo mais proximal e em uma relação de mútua cooperação.

Assim, ressaltamos, na seção disposta a seguir, uma análise do projeto Prêmio Selo Escola Inclusiva, o qual teve como uma das escolas premiadas, a *Escola X*, sendo esta participante de nossa pesquisa.

7.4 SOBRE O PRÊMIO SELO ESCOLA INCLUSIVA

Ao longo do Curso de Formação Continuada sobre Práticas Inclusivas na EJA (FoCo PInEJA), deparamo-nos com um projeto criado pela Coordenação de Educação Especial do município de Bayeux, o **Prêmio Selo Escola Inclusiva**, que objetivava “valorizar iniciativas da comunidade escolar de instituições públicas do município, motivando as escolas a participarem e crescerem no processo de inclusão escolar, contribuindo assim para a sensibilização da sociedade” (BAYEUX, 2019, p. 1), de modo que estabelecia enquanto critérios a premiação a partir de indicadores de práticas inclusivas, acessibilidade para eliminar barreiras, assim como algumas ações que visavam minimizar as barreiras atitudinais, dentre as quais destacamos: adaptação curricular, formações continuadas, articulação com a equipe multiprofissional, bem como reuniões pedagógicas contínuas com estudantes, pais e professores para fortalecimento das práticas inclusivas (BAYEUX, 2019).

O Projeto visava premiar cinco escolas do município que se destacassem no tocante ao compromisso com a Educação Inclusiva, dentre as premiações estavam:

[...] medalhas para a gestão e os envolvidos com a causa, aí seria entregue um selo, como um troféu e um certificado da escola inclusiva. E a vantagem maior que eu vi foi o último item, que iria ocorrer uma participação somativa com os profissionais do CRIS, na escola que fosse selecionada, para dar mais suporte (Professora Ana, Formação dia 13 de dezembro de 2019).

Conforme vemos na prática discursiva da professora Ana, embora fossem listadas uma série de premiações materiais (medalhas, troféus, selos e certificados), na sua ótica, a maior premiação consistiria em receber um maior apoio dos profissionais especializados do Centro de Referência de Inclusão da Pessoa com Deficiência (também conhecido como CRIS) do município. Desse modo, as escolas contempladas teriam uma atenção maior dos profissionais deste Centro, dentre eles: Psicopedagogos, Psicólogos, Fonoaudiólogos, Terapeutas Ocupacionais, Assistentes Sociais e entre outros.

Sobre a adesão de sua escola, a professora Ana destaca uma observação em seu Caderno de Memórias,

Obs.: Minha escola já realiza as práticas inclusivas na EJA. Iremos apenas melhorar o que já é bom (Professora Ana, Caderno de Memórias, em 06 de junho de 2019).

Assim, vemos que a professora Ana aponta para o esforço de sua instituição em aperfeiçoar suas práticas inclusivas, uma vez que, em seu ponto de vista, a escola já realizava práticas inclusivas na EJA.

Como pudemos acompanhar no decorrer do ano letivo de 2019, a *Escola X* abraçou de tal forma o projeto que foi ganhando destaque em todo o município pelo trabalho realizado no tocante à inclusão de seus estudantes com deficiência, levando-a à premiação no mês de dezembro de 2019, colocando-a entre as cinco das escolas de destaque. Vale ressaltar que essa escola, dentre as inscritas no projeto, era a única que ofertava o AEE aos estudantes da EJA.

Analizamos que, embora a iniciativa desse projeto evidenciasse uma ação positiva a princípio, ele acabava por apontar alguns importantes problemas, dentre eles: 1- O fato de ser necessário a criação de um prêmio para que os professores e as escolas exercessem e fizessem cumprir o direito e o dever de promover uma educação inclusiva; 2- A premiação na verdade constituía-se uma ação que já deveria acontecer a todas as escolas, no que se refere ao apoio da Secretaria de Educação e do CRIS junto às escolas; e, por fim, 3- em um universo de mais de 30 instituições pertencentes à rede municipal, apenas nove escolas se inscreveram,

demonstrando o baixo interesse das demais instituições com a efetivação de uma Escola Inclusiva. De modo que todos esses problemas apontam para uma prática social de exclusão da pessoa com deficiência, em que escolas e instituições ainda relutam em efetivar o que já alcançamos em nossas legislações, ou seja, mesmo com um importante arcabouço legal de normativas que preconizam à Educação Inclusiva, na prática nossos estudantes ainda vivenciam seus processos de escolarização de forma excludente.

7.5 MUDANÇAS DISCURSIVAS A PARTIR DOS ACHADOS EMPÍRICOS DA EXPERIÊNCIA DESSA PESQUISA-AÇÃO CRÍTICO-COLABORATIVA

[...] a rua de acesso à inclusão não tem um fim porque ela é, em sua essência, mais um processo do que um destino (MITTLER, 2003, p. 36).

Ao final da coleta e produção dos dados, por meio da concretização dessa pesquisa-ação crítico-colaborativa, defrontamo-nos com processos sociais os quais ora se configuravam como inclusivos, ora como excludentes a depender das nuances discursivas e das situações analisadas mais profundamente.

Sabendo que a exclusão das pessoas com deficiência constituiu-se enquanto um processo social que perdurou durante muitos séculos de nossa história, percebemos que é possível observar desdobramentos de tais práticas ainda presentes em nosso cotidiano, inclusive nas formas mais sutis e imperceptíveis, a exemplo de uma avaliação que ao homogeneizar os sujeitos diferentes, anula as diferenças, desconsiderando o real conhecimento e as habilidades dos sujeitos avaliados. Outro exemplo se materializa nos processos de estigmatização e construção de estereótipos relacionados ao jovem e adulto com deficiência, os quais afastam tais sujeitos da sociedade de uma forma geral, replicando, assim, a lógica dos processos excludentes e segregacionistas.

Em contrapartida, as práticas discursivas evidenciadas no decorrer de nossa formação apontavam para mudanças discursivas, de modo a percebermos mudanças sociais, sobretudo, no problema social trazido nesse trabalho, a saber, a manutenção de uma EJA excludente, a qual invisibiliza seus jovens e adultos com deficiência, infantiliza-os e cujo quadro de professores e demais profissionais de educação ainda não se encontram preparados para promover uma educação que, de fato, alcance a todos.

Desse modo, baseados na experiência do Curso de Formação Continuada sobre Práticas Inclusivas na EJA, e nos aprendizados proporcionados nesse processo de construção

dos dados, enumeramos, a seguir, algumas inferências possíveis sobre a relação de uma formação continuada construída de modo crítico-colaborativa e seu potencial em relação à construção de uma EJA Inclusiva:

- 1- A Formação Continuada contribui para responder às questões postas na realidade escolar, devendo ser o alvo de investimentos e políticas públicas, a fim de melhor consolidá-la enquanto projeto a ser construído com os sujeitos da formação;
- 2- A formação construída de forma colaborativa e crítica possibilitou fomentar e valorizar as diferentes vozes nesse processo formativo, conferindo uma riqueza de diversidades de percepções quanto à inclusão;
- 3- Para ser considerada colaborativa, a formação precisa que diferentes sujeitos se envolvam e se comprometam com esse processo formativo. A esse respeito, constatamos que a *Escola X* não só apresentava um maior protagonismo, sendo que quatro colaboradoras trabalhavam na mesma instituição, de modo a partilharem planejamentos, práticas e reflexões, como também é nesta escola que percebemos as maiores mudanças práticas e discursivas;
- 4- Por ser crítica, a formação se constitui em um rico espaço no qual podemos nos confrontar com nossas formas de representar o outro e a nós mesmos neste processo educativo, sendo importante refletir sobre quais os nossos papéis nesse processo e como a nossa forma de perceber, sobretudo o estudante com deficiência, influi diretamente em nossas práticas pedagógicas.
- 5- A formação continuada serve à construção de uma práxis pedagógica inclusiva sempre que fomenta o diálogo e a reflexão coletiva sobre qual a melhor forma de atender aos educandos de um modo geral;
- 6- As práticas pedagógicas poderão ser chamadas de inclusivas quando todos os sujeitos aprendentes forem considerados, desde o planejamento docente até em seus processos avaliativos;
- 7- As práticas pedagógicas inclusivas só serão assim consolidadas quando todos os estudantes tiverem seus direitos de aprendizagens garantidos;
- 8- Compreender a EJA e a Educação Inclusiva em seus aspectos constituintes e em suas especificidades contribui de modo mais efetivo para pensar em práticas melhor adequadas à intersecção destas modalidades;
- 9- Equidade e Empatia são valores indispensáveis à promoção das práticas pedagógicas inclusivas;

- 10- A formação constitui-se em um importante meio de acesso à inclusão, todavia, ela sozinha nada garante. É o uso que fazemos com o conhecimento que temos que faz a diferença, nessa perspectiva, a sensibilidade, a coerência e a ética profissional são importantes atributos ao profissional que deseja fazer parte de uma Escola Inclusiva;
- 11- A Escola Inclusiva é aquela em que todos os profissionais e toda a comunidade, conscientes de seus diferentes papéis, participam de um mesmo objetivo, uma educação para todos;
- 12- A EJA, em suas funções reparadora, equalizadora e qualificadora, precisa alcançar o jovem e adulto com deficiência, possibilitando-os descobrirem-se como sujeitos aprendentes ao longo da vida.

Poderíamos seguir, aqui, listando mais algumas inferências possibilitadas pelo presente trabalho investigativo, todavia, retomaremos esse exercício crítico-reflexivo no momento de nossas considerações finais. No entanto, cabe-nos destacar, após todas estas propositivas que a educação inclusiva, tal qual defendemos no decorrer de nossa pesquisa, é muito mais processo do que estado, não se esgota na emissão de um selo ou de um certificado, pelo contrário, ela se reconhece inacabada e, por isso, sempre com sede de ser uma educação melhor, resiliente mesmo quando o cenário político não a favorece, resistente mesmo quando a sociedade insiste em referendar seus preconceitos e, sobretudo, um projeto coletivo, uma vez que é compromisso de todos e de cada um.

Nesse cenário de constatações e propositivas, trazemos, ainda, a necessidade de seguir pensando a EJA de forma inclusiva, até mesmo percebendo o contexto excludente vivenciado atualmente em nosso país, no qual o ensino remoto tem contribuído para a exclusão dos jovens e adultos de um modo geral.

Embora não seja esse nosso objeto de pesquisa, e compreendendo que aprofundá-lo demandaria um delineamento de uma nova rota investigativa, seguimos acompanhando nossas colaboradoras por meio de telefonemas e mensagens (ainda que de modo informal), de forma que ouvíamos suas inquietações com relação à realidade de seus educandos e percebíamos a necessidade de desenvolver estudos futuros nessa direção.

Nesse sentido, destacamos os desdobramentos dessa pesquisa-ação, uma vez que as colaboradoras seguiam comprometidas com os processos inclusivos de seus estudantes com deficiência, buscando diferentes estratégias para alcançá-los e expressando sempre o desejo de tão logo vencermos essa pandemia e podermos retomar ao ensino presencial, encarando os

novos desafios que surgirão nessa nova realidade com a qual iremos nos deparar. A esse respeito, Redig e Mascaro (2020, p. 154) afirmam que: “a escola pós pandemia vai exigir muitas mudanças e torna-se adequado fazer também o que é necessário para que os estudantes com deficiência possam se beneficiar e construir conhecimentos com seus pares sem deficiência”. Dessa forma, as autoras apontam à necessidade de repensarmos os modos de aprender e ensinar nesse período pós pandemia a fim de avançarmos na direção de uma escola inclusiva (REDIG; MASCARO, 2020).

Face a todas as inferências possibilitadas em nosso estudo, concluímos reafirmando nossa Tese de que “*a Formação Continuada construída de modo crítico-colaborativa, ao agregar sujeitos de um mesmo cenário educativo, com visões múltiplas sobre a inclusão, contribui para construir respostas coletivas de enfrentamento aos desafios da Escola Inclusiva para o atendimento às pessoas com deficiência na EJA, bem como ao fomento de práticas pedagógicas inclusivas*”.

**PARTE IV – CONSOLIDANDO A
INVESTIGAÇÃO: OS ACHADOS DA
TESE**

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após realizar esse percurso investigativo, apresentando os principais achados de nossa pesquisa e tendo justificado a relevância acadêmica e pessoal para esse estudo, construímos essa seção visando expor as reflexões e conclusões sobre o nosso objeto de estudo, às quais chegamos após a construção desse trabalho de tese.

Inicialmente, partimos da constatação de que quando falamos da modalidade da Educação de Jovens e Adultos e da sua intersecção com a modalidade da Educação Especial, nos defrontamos com um cenário de invisibilidade e de escassez de políticas públicas e de recursos destinados, cujo contexto de precarização se torna ainda mais acentuado quando em se tratando das práticas pedagógicas direcionadas aos jovens e adultos com deficiência.

Feita essa constatação, percebemos que com a formação docente não se passa de forma diferente e que um investimento nessa área pode trazer implicações para a potencialização de novas práticas, contribuindo, assim, à construção das práticas pedagógicas inclusivas.

Em análise ao contexto atual brasileiro, em especial no tocante à EJA e à Inclusão Educacional, verificamos por meio da análise de conjuntura realizada nessa tese, que embora tenhamos várias normativas, políticas e declarações internacionais que corroboram no sentido de garantir uma educação para todos, observamos que esse é um território que atualmente vivencia diversas tentativas de desmontes e retrocessos, o que nos reforça a necessidade de coletivamente construirmos movimentos de resistência e de luta por uma educação pública, gratuita, inclusiva e de qualidade.

Desse modo, ofertar o curso intitulado *Formação Continuada em Práticas Inclusivas na Educação de Jovens e Adultos* nos possibilitou não apenas realizar uma extensão em que a Universidade Federal da Paraíba concretizou uma parceria com a rede Municipal de Bayeux, como também evidenciou por meio dos participantes presentes e de seus discursos o quanto este curso foi significativo para o enriquecimento de suas práticas pedagógicas.

Para isso, analisamos as abordagens pedagógicas que se fazem presentes no espaço educativo percebendo que há um forte hibridismo quando falamos na concepção que se evidencia nas práticas educativas, contudo, nos foi importante perceber como as abordagens tradicionais, humanista e sociocultural se materializam na prática destes educadores, de modo que quando pensamos as práticas vivenciadas no âmbito da EJA, faz-se necessário refletir melhor sobre as abordagens que trazemos à sala de aula.

Observamos, também, a importante necessidade de refletir sobre as relações de discentes e docentes com os diferentes saberes, percebendo que os estudantes da EJA trazem consigo marcas que os acompanham ao longo da vida e que só é possível tratarmos de uma educação ao longo da vida quando percebemos a influência que exercemos enquanto aqueles que deveriam promover o desejo e o gosto pela aprendizagem, em um processo de mobilização interna do educando para consigo mesmo.

Ao caracterizar as práticas pedagógicas inclusivas, pontuamos sobre a necessidade de pensar nos estudantes com deficiência, não só no momento de execução da atividade, como também nos momentos de planejamento e avaliação do processo de ensino-aprendizagem. Isso mostra que a educação inclusiva não é apenas um conceito que pode aparecer em separado dos demais, mas é um paradigma que influencia toda a filosofia educativa e toda a prática docente, permeando todo o processo e toda a forma de pensar o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação da prática pedagógica.

No tocante à formação docente, percebemos a necessidade de adjetivar como sendo colaborativa e dialogada, pois, em contraponto a outros modelos formativos nos quais o docente se torna mais do que um mero expectador no seu processo de formação, defendemos que a formação deve assumir um caráter crítico que instigue seus participantes a problematizar e a refletir sobre suas realidades educacionais. Com isso, vale ressaltar a necessidade do educador se reconhecer como sujeito aprendente capaz de construir e de reconhecer-se também nesse processo de educação ao longo da vida, cuja profissionalidade segue sendo construída a cada nova relação estabelecida e/ou experiência vivida/refletida.

Visando atender ao objetivo geral de nossa tese, alcançamos o primeiro objetivo específico: ***Compreender as representações discursivas das profissionais da educação acerca das modalidades da EJA e da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, da relação entre elas, assim como suas perspectivas sobre os educandos com deficiência***, à medida que analisávamos as práticas discursivas de nossas colaboradoras, suscitadas no decorrer de nossos encontros formativos, de modo que retomamos aqui a importância de ressaltar o quanto as experiências e vivências trazidas pelas colaboradoras com as pessoas com deficiência foram significativas para fazermos compreender que este não é um fenômeno recente e também nos possibilitou pensar quais eram os vínculos afetivos que os faziam/tornavam mais sensíveis a esta causa.

Também foi importante para o grupo construir coletivamente uma concepção do que vem a ser a educação inclusiva. Observamos que durante os processos de construção do conceito, havia um debate sobre a inclusão como é apresentada nos quadros teóricos e a partir

dos achados e instrumentos normativos e o que eles vivenciavam em suas escolas, a exemplo de quando faziam questão de pontuar que não era essa inclusão romantizada que eles vivenciavam no dia a dia, todavia, reconheciam progressos significativos nos quais era possível mapear sujeitos que haviam aprendido no espaço escolar e para os quais a escola significava um avanço em seus desenvolvimentos. O que nos leva a pensar sobre a nossa concepção de educação inclusiva como sendo aquela que garante o direito à aprendizagem, não apenas o acesso do educando na escola regular, bem como sobre sua integração neste espaço, mas, sobretudo, o seu direito de se desenvolver e de ser percebido como sujeito aprendiz e parte de seu processo de ensino-aprendizagem.

Outro conceito importante problematizado em nossa formação foi sobre o que vem a ser a pessoa com deficiência, a fim de perceber como nós os enxergamos e os representamos discursivamente. Tratamos as diferentes terminologias que, por muito tempo, já definiram e serviram para identificar essas pessoas. Com isso, observamos que os docentes refletiram sobre a forma como vemos a pessoa com deficiência e como isso influencia sobre o modo como nos relacionamos com elas, todavia, adotando o modelo biopsicossocial como melhor lente para enxergar a pessoa com deficiência em uma perspectiva sistêmica e integral.

Por fim, a Educação de Jovens e Adultos também foi problematizada, pois ela não é apenas o cenário em que todo esse processo acontece, mas é também aspecto constituinte de nosso objeto de estudo, não estando à parte nem segregada da questão da educação inclusiva, sendo objeto de constante reflexão sobre qual temos tecido bastante criticidade de modo que as docentes apresentaram sempre uma importante postura de reflexão sobre a realidade vivenciada nessa modalidade e a necessidade de discutir mais sobre ela.

O segundo objetivo específico: ***Identificar as práticas pedagógicas evidenciadas no discurso das educadoras no contexto da formação continuada, analisando-as enquanto inclusivas ou excludentes***, foi alcançado à medida que refletíamos sobre as práticas pedagógicas representadas discursivamente por nossas colaboradoras no decorrer de nossos encontros formativos, de modo que observamos que as mesmas refletiam sobre as contribuições desta formação continuada como forma de (re)pensarem sobre suas práticas.

Destacamos no tocante a esse objetivo, o exercício crítico de modo a perceber processos sociais de exclusão dos estudantes com deficiência, a exemplo de práticas que estigmatizavam o estudante com deficiência, assim como a sua invisibilização quando no momento de uma prática avaliativa institucional.

Acrescemos, ainda, nossas observações a uma das escolas representadas no contexto da formação, momento no qual pudemos observar *in loco* as implicações de uma escola que

se compromete com a construção de uma EJA Inclusiva, o que ficava evidenciado no lugar de visibilidade e protagonismo dos estudantes com deficiência nas atividades (“aulões”) nela realizados.

O terceiro objetivo: ***Refletir sobre a formação continuada como espaço fecundo para discutir os desafios oriundos de uma EJA inclusiva, observando as práticas discursivas das docentes mediante este cenário educativo***, foi alcançado à medida que trazíamos para o campo reflexivo não apenas as práticas vivenciadas no contexto escolar, como também as práticas pedagógicas vivenciadas no âmbito da própria formação, de modo que analisamos a representação discursiva de nossas colaboradoras sobre a formação, assim como analisamos as experiências proporcionadas pelo Curso FoCo PInEJA, tecendo criticidade sobre seus pontos fortes, assim como sobre as possíveis mudanças necessárias para um estudo futuro, de modo a lhe conferir mais qualidade na ótica de nossas colaboradoras.

Tendo alcançado cada um dos objetivos conforme elucidamos até aqui, destacamos que se constituíram como passos dados na direção de nosso objetivo geral, a saber: ***Compreender as contribuições da formação continuada construída de modo crítico-colaborativo aos desafios de uma prática pedagógica inclusiva junto as pessoas com deficiência na EJA.***

Nessa perspectiva, a pesquisa-ação crítico-colaborativa nos foi como um grande achado em identificação nesse processo, pois possibilitou uma inserção de forma mais ativa no desenvolvimento da pesquisa, na coleta e produção dos dados, assim como um retorno ao município de Bayeux e às contribuições que foram possibilitadas. Já a Análise Crítica de Discurso nos foi de grande valia para compreender as práticas discursivas, as práticas sociais e as ordens do discurso e como todas essas dimensões estão atreladas às questões de relações de poder e estabelecendo distintos significados para os sujeitos que produzem e consomem tais discursos.

Sobre a utilização da Análise Crítica de Discurso como proposta teórico-metodológica de nossa pesquisa, e uma vez tendo retomado ao Quadro 6 de nossa tese, o qual se refere às etapas da ACD, vemos que nossa pesquisa partia de um problema social: o cenário de uma EJA excludente que insiste em infantilizar e/ou invisibilizar nossos jovens e adultos com deficiência, de forma que percebíamos enquanto um dos entraves face a esse problema, a ausência de uma formação docente que se construísse na perspectiva da Educação Inclusiva e que contribuísse para fomentar uma mudança na cultura escolar e nas práticas pedagógicas.

Ainda na ótica dos obstáculos a serem enfrentados, destacamos a análise de conjuntura realizada, a qual apontava para o cenário de desmontes de direitos vivenciado no contexto

educacional brasileiro. Analisando também as ordens discursivas presentes no contexto local do município, inclusive no tocante a instaurar um prêmio a fim de recompensar as escolas que apresentasse um comprometimento com a Educação Inclusiva.

Observamos a ausência de um programa de formação continuada a nível municipal e que atendesse à demanda de preparar os profissionais da educação a atuarem nessa modalidade.

Diante dos entraves vivenciados nessa pesquisa, ressaltamos os atravessamentos de uma pandemia decorrente da COVID-19, a qual afetou nossa coleta e produção de dados, nos levando a uma reorganização da pesquisa, como também, os desafios de desenvolver uma pesquisa em meio a um cenário de instabilidade política e das constantes mudanças de prefeitos do município estudado.

Por outro lado, reconhecemos a potencialidade da pesquisa-ação crítico-colaborativa como uma pesquisa acadêmica cuja contribuição social, assim como na ACD, parte de um problema social e busca contribuir em uma perspectiva de mudança frente a tais realidades.

Desse modo, as análises críticas tecidas sobre as práticas discursivas de nossas colaboradoras não apenas apontam para esse lugar de superação de um problema social – o lugar de exclusão do jovem e adulto com deficiência, como também nos apontava a uma mudança discursiva possível, à medida que as práticas pedagógicas inclusivas começavam a ser fomentadas e evidenciadas no contexto da EJA nas escolas analisadas. Face a todo o exposto, corroboramos nossa tese proposta nessa pesquisa, a saber que ***“a Formação Continuada construída de modo crítico-colaborativa, ao agregar sujeitos de um mesmo cenário educativo, com visões múltiplas sobre a inclusão, contribui para construir respostas coletivas de enfrentamento aos desafios da Escola Inclusiva para o atendimento às pessoas com deficiência na EJA, bem como ao fomento de práticas pedagógicas inclusivas”***.

Retomando a metáfora das peças de quebra-cabeças, utilizadas intencionalmente nas partes que compõem os blocos de capítulos dessa tese, utilizamo-nos delas para representar que, assim como na educação inclusiva e na EJA, a educação se faz nesse somatório de forças e compromissos, em uma relação de interdependências e cujas peças individuais são igualmente importantes. Em nosso trabalho, as peças encontram-se concatenadas de modo a concretizar a composição de nossa tese, todavia, a reafirmando como uma proposição possível mediante a confluência de todos os aspectos que a compõem, na expectativa de que novos estudos possam agregar e se somar a esta.

Finalmente, ressaltamos ainda os achados das práticas discursivas tecidas nesse trabalho, quais sejam, a imprescindibilidade e urgência de estudos e pesquisas que

problematizem as práticas sociais de inclusão dos jovens e adultos com deficiência, de modo a contribuir para a construção de uma EJA cada vez mais inclusiva, assim como, formações docentes cada vez mais colaborativas, críticas e alinhadas as reais demandas de nossas escolas.

REFERÊNCIAS

- ACIEM, Tânia Medeiros; MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Autonomia pessoal e social de pessoas com deficiência visual após reabilitação. **Revista Brasileira de Oftalmologia**, v. 72, p. 261-267, 2013.
- ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- ARANHA, Maria Salete Fábio. **Educação Inclusiva Volume 3: a escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.
- ARAUJO, Maria A. F. P. de. **Percepções docentes sobre a inclusão de estudantes com deficiência na Educação de Jovens e Adultos: (Im) possibilidades no âmbito da formação continuada**. 2018. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA, Universidade do Estado da Bahia, 2018.
- ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- BARRETA, Emanuele Moura; CANAN, Silvia Regina. Políticas Públicas de Educação Inclusiva: Avanços e recuos a partir dos documentos legais. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais [...]**. Caxias do Sul: UCS, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/173/181>. Acesso em: 29 jun. 2021.
- BARROS, José Orlando Rodrigues de. **A significação identitária da escrita do nome de sujeitos da Educação de Jovens e Adultos em uma escola no Paranoá**. 115 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.
- BATISTA JUNIOR, José Ribamar Lopes; SATO, Denise Tamaê Borges. Discursos, identidades docentes e letramentos na inclusão da Pessoa com deficiência. In: OTTONI, Maria Aparecida Resende; LIMA, Maria Cecília de. (Orgs.). **Discursos, identidades e letramentos: abordagens da análise do discurso**. São Paulo: Cortez, 2014.
- BATISTA NETO, José Batista; FREIRE, Eleta de Carvalho. Questões sobre a formação de professores: profissionalização, formação e feminização/femilização. **Debates em Educação**, v. 5, n. 9, p. 39, 2013.
- BAYEUX (Município). **Plano Municipal de Educação**. Paraíba, 2015.
- BAYEUX (Município). **Projeto Prêmio Escola Inclusiva**. Paraíba, 2019.
- BEDAQUE, Selma Andrade de Paula. **Atendimento Educacional Especializado**. Mossoró: EdUFERSA, 2015. 68p.
- BELTRÃO, Márcio Evaristo. **Políticas Educacionais para Gênero e Sexualidade em Mato Grosso: um estudo crítico do discurso**. 2019. 270 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal

de Mato Grosso, Instituto de Linguagens, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Cuiabá, 2019.

BESSA, Décio; SATO, Denise Tamaê Borges. Categorias de análise. **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. São Paulo: Parábola, 2018. p. 124-157.

BILCHES, William. MEC vai mudar política para alunos com deficiência; saiba o que deve ser alterado. **Gazeta do Povo**. 11 dez. 2019. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/mec-vai-mudar-politica-para-alunos-com-deficiencia-saiba-o-que-deve-ser-alterado/>. Acesso em: 16 fev. 2020.

BINS, Katiuscha Lara Genro. **Adultos com deficiência intelectual incluídos na educação de jovens e adultos**: apontamentos necessários sobre adultez, inclusão e aprendizagem. 2013. 108 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, PUCRS, Porto Alegre, 2013.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988. p. 137-141.

BRASIL. **Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991**. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm. Acesso em: 15 fev. 2020.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Base da Educação Nacional. Brasília: 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 jan. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica. **Parecer n.º 11, de 10 de maio de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Diário Oficial da União, Brasília, 9 jun. 2000.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: Dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA)** Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009b.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 26 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação. 2014a. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 15 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 04/2014/DPEE/SECADI/MEC**, de 23 de janeiro de 2014. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com

deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. DF: MEC, 2014b.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm. Acesso em: 15 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 36/2016/DPEE/SECADI/MEC, de 22 de abril de 2016.** Trata das orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Brasília, DF: MEC, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13632.htm#art1. Acesso em: 15 fev. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 9.665, de 2 de janeiro de 2019.** Aprova a estrutura regimental e o quadro demonstrativo dos cargos em comissão e das funções de confiança do ministério da educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do grupo-direção e assessoramento superiores - das e funções comissionadas do Poder Executivo - FCPE. Ministério da Educação. 2019a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9665.htm. Acesso em: 15 fev. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 10.195, de 30 de dezembro de 2019.** Aprova a estrutura regimental e o quadro demonstrativo dos cargos em comissão e das funções de confiança do Ministério da Educação e remaneja e transforma cargos em comissão e funções de confiança. Ministério da Educação. 2019b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20192022/2019/Decreto/D10195.htm#art8. Acesso em: 15 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização.** Brasília: MEC, SEALF, 2019c. 54 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/CADERNO_PNA_FINAL.pdf. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC, 2019d. 54 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019:** notas estatísticas. Brasília, 2020a.

BRASIL. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019.** Brasília: IBGE, 2020b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. Brasília: MEC. SEMESP, 2020c. 124p.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020**. Brasília, 2020d.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-1-de-28-de-maio-de-2021-323283442>. Acesso em: 20 ago. 2021.

BRIGATTI, Fernanda. Governo desobriga empresa de cumprir cota para trabalhador com deficiência. **Folha de São Paulo**. 3 dez. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2019/12/governo-desobriga-empresa-de-cumprir-cota-para-trabalhador-com-deficiencia.shtml>. Acesso em: 15 fev. 2020.

BRITO, Rayssa Maria Tibúrcio de. **Quando a inclusão acontece**: analisando o processo de inclusão de uma criança autista. 2013. 56 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

BRITO, Rayssa Maria Anselmo de. **A construção de uma Escola Inclusiva**: O olhar das professoras das Salas de Recursos Multifuncionais de Bayeux – PB. 2017. 22 f. Monografia (Especialização) - Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Mossoró, 2017a.

BRITO, Rayssa Maria Anselmo de. **O processo inclusivo de alunos com deficiência sob o olhar das educadoras**: um estudo de caso com aproximações Eliasianas. 2017. 107 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017b.

BRITO, Rayssa Maria Anselmo de; LUCENA, Ricardo de Figueiredo. Percurso Histórico da Pessoa com deficiência: entre paradigmas e reconfigurações. **Revista Educare**, João Pessoa, PB, v. 2, n. 2, p. 269-290, jul./dez. 2018.

BRITO, Rayssa Maria Anselmo de. **Projeto de Formação Continuada**: Curso de Formação Continuada em Práticas Inclusivas na EJA. Bayeux, 2019.

BRITO, Rayssa Maria Anselmo de; SILVA, Eduardo Jorge Lopes da. A interseccionalidade dos estudos da EJA, Educação Inclusiva e Formação Docente: um estado do conhecimento. **Revista Educação Especial**, v. 34, p. 1-22, 2021.

BUENO, Melina Brandt. **Educação de Jovens e Adultos**: formação continuada colaborativa entre professores da sala comum e da educação especial. 2018. 143 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher; RISPOLI, Mandy. Análise do comportamento aplicada como intervenção para o autismo: definição, características e pressupostos filosóficos. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 47, p. 639-650, 2013.

CAMPBELL, Selma Inês. **Múltiplas faces da inclusão**. Rio de Janeiro: Wak Ed. 2009.

CAPUCHO, Vera. **Educação de jovens e adultos**: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania. São Paulo: Cortez, 2012.

CARDOZO, Priscila Schacht. Pessoas com deficiência e o protagonismo nos movimentos sociais. **Revista de Iniciação Científica**, v. 15, n. 1, p. 39-54, 2017.

CARVALHO, Márcia. **Educação inclusiva: um dever da escola**. 2006. Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. Disponível em: <http://www.planetaeducacao.com.br/portal/impressao.asp?artigo=1465>. Acesso em: 10 jan. 2019.

CARVALHO, Roseli Vaz. A juventude na Educação de Jovens e Adultos: uma categoria provisória ou permanente. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9., ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009. **Anais [...]**. 2009, p. 7804-7815.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos “is”. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CEZÁRIO, Andreza Patricia Balbino. **Atendimento Educacional Especializado e a Educação de Jovens e Adultos**: arte e estéticas inclusivas. 2019. 156 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2019.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

CHOULIARAKI, Lilie; FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse in late modernity**: rethinking Critical Discourse Analysis. Edinburgh: Edinburgh University, 1999.

COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa *et al.* O professor-pesquisador-reflexivo: debate acerca da formação de sua prática. **Olhar de Professor**, v. 14, n. 1, p. 151-165, 2011.

COLOMBO, Enzo. Reflexividade e escrita. **Educação (UFSM)**, v. 1, n. 1, p. 15-26, 2016.

COSTA, Valdelúcia Alves da. Formação de professores e educação inclusiva frente às demandas humanas e sociais Para quê? In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 89-110.

COUTO, Anabel Castelo Branco Moreira. **A família na inclusão das pessoas com deficiência**. 2014. 127 f. Dissertação (Mestrado) - Superintendência de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2014.

D’AVILA, Renato. **“Novo Olhar” para exemplos de mulheres com deficiência e**

eficiência. 2017. Disponível em: <http://g1.globo.com/se/sergipe/blog/novo-olhar/post/novo-olhar-para-exemplos-de-mulheres-com-deficiencia-e-eficiencia.html> Acesso em: 20 ago. 2021.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, v. 21, n. 55, p. 58-77, 2001.

ENVIY, Perla Cristiane. **Reflexões no processo ensino/aprendizagem e suas implicações na formação inicial docente:** contextos inclusivos na Educação de Jovens e Adultos. 2019. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati, 2019.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 1994.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador, volume 1:** uma história dos costumes. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

FAIRCLOUGH, Norman. A Análise Crítica do Discurso e a Mercantilização do Discurso Público: as Universidades. Trad.: Célia M. Magalhães. In: MAGALHÃES, Célia Maria. (Org.). **Reflexões sobre a análise crítica do discurso.** Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001.

FAIRCLOUGH, Norman. Análise crítica do discurso como método em pesquisa social científica. Trad.: Iran Ferreira De Melo. **Linha d'Água**, v. 25, n. 2, p. 307-329, 2012.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e Mudança Social.** 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016.

FARIAS, Adenize Queiroz de; SILVA, Mércia Rodrigues da. Sistema Braille: leitura, escrita e orientações aos professores. In: FARIAS, Adenize Queiroz de; MASSARO, Munique (Orgs.). **Formação de professores e educação especial:** o que é necessário saber? João Pessoa: Editora UFPB, 2021. p. 141-162.

FECHINE, Dani; CALDAS, Phelipe. 2021. **Petrúcio Ferreira ganha ouro nas Paralimpíadas, e esposa comemora: 'Ele dá 100% do corpo todos os dias'.** 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2021/08/27/petrucio-ferreira-ganha-ouro-nas-paralimpiadas-e-esposa-comemora-ele-da-100percent-do-corpo-todos-os-dias.ghtml>. Acesso em: 20 ago. 2021.

FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos; DENARI, Fatima Elisabeth. Pessoa com deficiência: estigma e identidade. **Revista da FAEEBA**, v. 26, n. 50, p. 77, 2017.

FERREIRA, Luiz Olavo Fonseca. Que diretrizes devem nortear a formação inicial e continuada dos educadores de jovens e adultos? Perspectiva dos professores de jovens e adultos da educação básica. In: MACHADO, Maria Margarida (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos.** Brasília: SECAD/MEC/UNESCO, 2008.

FIGUEIRA, Emílio. **O que é educação inclusiva.** Rio de Janeiro: Brasiliense, 2017.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa:** coleção pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Bookman Editora, 2009.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 483-502, 2005.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Conversas com pedagogos contemporâneos. *In: Pedagogia e prática docente*. São Paulo: Cortez, 2012. p. 73-146.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. 3, p. 601-614, 2015.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro; GHEDIN, Evandro. **Pesquisa em educação: questões de método**. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

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

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

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GARCÍA, Vinicius Gaspar. Panorama da inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho no Brasil. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 12, p. 165-187, 2014.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GRIGOLETTO, Evandra. Do lugar social ao lugar discursivo: o imbricamento de diferentes posições-sujeito. *In: Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites*. São Carlos: Claraluz, 2007. p. 1-11.

HAAS, Clarissa. Educação de jovens e adultos e educação especial: a (re) invenção da articulação necessária entre as áreas. **Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 2, p. 347-360, maio/ago. 2015.

HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, Fernando. Situações para questionar e expandir a formação permanente. *In: GIL, Juana M. Sancho; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, Fernando. (Orgs.). Professores na incerteza: aprender a docência no mundo atual*. Trad.: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 155-174.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Trad.: Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2017**. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 15 fev. 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018**. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 15 fev. 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2019**. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 15 fev. 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2020**. Brasília: INEP, 2021. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 17 ago. 2021.

IRELAND, Timothy Denis. Sessenta anos de CONFINTEAs: uma retrospectiva. *In*: IRELAND, Timothy Denis; SPEZIA, Carlos Humberto (Orgs.). **Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA**. Brasília: UNESCO, MEC, 2012a. p. 31-56.

IRELAND, Timothy Denis. A agenda CONFINTEA: um trabalho em andamento. *In*: IRELAND, Timothy Denis; SPEZIA, Carlos Humberto (Orgs.). **Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA**. Brasília: UNESCO, MEC, 2012b. p. 57-77.

JESUS, Denise Meyrelles de; EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira Formação docente e práticas pedagógicas Conexões, possibilidades e tensões. *In*: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. *In*: **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas: Alínea, 2005. p. 15-58.

LUIZ, Robson. **Diagrama de Venn**. Brasil Escola. 2021. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/matematica/diagrama-de-venn.htm>. Acesso em: 29 jun. 2021.

MACHADO, Maria Margarida. A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei nº 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. **Em aberto**, v. 22, n. 82, 2009.

MACHADO, Maria Margarida; GROSSI JÚNIOR, Geraldo. A educação de jovens e adultos no plano nacional de Educação e nos planos estaduais de educação. *In*: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 24., 2009, Espírito Santo. **Anais [...]**. Espírito Santo: UFES, 2009. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/simposio2009/249b.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2021.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira; RESENDE, Valéria Barbosa de. Alfabetização de jovens e adultos na Política Nacional de Alfabetização. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 10, 2019.

MAGALHÃES, Célia Maria. A análise crítica do discurso enquanto teoria e método de estudo. *In*: MAGALHÃES, Célia Maria (Org.). **Reflexões sobre a análise crítica do discurso**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001. p. 15-30.

MAGALHÃES, Izabel. Introdução: a análise de discurso crítica. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 21, p. 1-9, 2005.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva; CARDOSO, Ana Paula Lima Barbosa. Docência no contexto da escola Inclusiva. In: **Para além da educação especial: avanços e desafios de uma educação inclusiva**. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

MANGILI, Ana Raquel Périco. **A cultura do capacitismo**. 2016. Disponível em: <https://dyskinesis.com/2016/08/16/a-cultura-do-capacitismo/> Acesso em: 23 jun. 2021.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O Direito de Ser, Sendo Diferente na Escola**: por uma escola das diferenças. Curso de Formação Continuada de Professores para o AEE UFC. SEESP/UAB/MEC. Versão 2010. Disponível em: https://nucleodireitoshumanoseinclusao.files.wordpress.com/2011/08/aee_o_direito_de_ser-sendo-diferente.pdf. Acesso em: 10 jan. 2019.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015. 96p.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

MARQUES, Janote Pires. A “observação participante” na pesquisa de campo em educação. **Educação em Foco**, v. 19, n. 28, p. 263–284, 2016.

MASSARO, Munique. SILVA, Izaura Maria de Andrade da. Atendimento Educacional Especializado. In: FARIAS, Adenize Queiroz de; MASSARO, Munique (Orgs.). **Formação de professores e educação especial**: o que é necessário saber? João Pessoa: Editora UFPB, 2021. p. 91-106.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista brasileira de educação**, v. 11, p. 387-405, 2006.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MOITA, Filomena Ma. G. S. Cordeiro; ANDRADE, Fernando César B. de. O saber de mão em mão: a oficina pedagógica como dispositivo para a formação docente e a construção do conhecimento na escola pública. **Reunião Anual da ANPED**, v. 29, p. 16, 2006. Disponível em: <http://www.filomenamoita.pro.br/pdf/GT06-1671.pdf>. Acesso em: 11 set. 2019.

MORENO, Ana Carolina. **Em uma década, Brasil perde um terço das escolas para adultos com aula de ensino fundamental**. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/04/06/em-uma-decada-brasil-perde-um-terco-das-escolas-com-aula-do-ensino-fundamental-para-adultos.ghtml>. Acesso em: 15 fev. 2020.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014.

MORTATTI, Maria do Rosario Longo. A “Política Nacional de Alfabetização” (Brasil, 2019): uma “guinada”(ideo) metodológica para trás e pela direita. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 10, 2019.

NOVAIS, Gercina Santana. Formação docente e inclusão escolar: ensinando de um jeito que não aprendi? *In*: NOVAIS, Gercina Santana; CICLINI, Graça Aparecida. **Formação docente e práticas pedagógicas: olhares que se entrelaçam**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Belo Horizonte, MG: FAPEMIG, 2010.

NÓVOA, António. Formação de Professores e Profissão Docente. *In*: NÓVOA, António. (Coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.

NOZI, Gislaine Semcovici; VITALIANO, Célia Regina. Saberes docentes e o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. *In*: LIMA, Angela Maria de Souza *et al.* **Inclusão: debates em diferentes contextos**. Londrina: EDUEL, 2013. p. 28-36.

OLIVEIRA, Adriana Bastos. **O lugar da Educação Popular na formação continuada de professores da EJA: a construção de novos possíveis no chão da escola pública**. 2018. 225 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. As representações sociais sobre educação inclusiva e o ato de ensinar na diversidade: a personalidade do professor em cena. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 59, p. 643-656, 2017.

OLIVEIRA, Luciano Amaral; CARVALHO, Marco Antonio Batista. Fairclough. *In*: OLIVEIRA, Luciano Amaral (Org.). **Estudos do discurso: perspectivas teóricas**. São Paulo: Parábola, 2015. p. 281-309.

OLIVEIRA, Patricia de; CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez. “Você tem que dar conta!” – A relação professor e aluno na inclusão de Jovens e Adultos com Deficiência na EJA Comum. *In*: CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho [*et al.*] (Orgs.). **Ensino e aprendizagem na educação básica: desafios curriculares**. Bauru: FC/UNESP, 2015. 2 v. p. 31-39.

ONOFRE, Eduardo Gomes. Posfácio. *In*: ALMEIDA, Maria do Socorro Pereira de; AZEVEDO, Sérgio Luiz Malta de; LIRA, Sonia Maria de. (Orgs.). **A (In)Sustentabilidade na dialética da inclusão/exclusão**. Paulo Afonso-BA: SABEH, 2021. p. 452-455.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos do Homem**. Adotada e aprovada em Assembléia Geral da ONU no dia 10 de dezembro de 1947. 1948. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br>. Acesso em: 20 fev. 2022.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino**. Adoptada pela Conferência Geral na sua 11.ª sessão,

Paris, 14 de dezembro de 1960. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/educar/ensino60.htm> Acesso em: 20 fev. 2022.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. 2008.

PACHECO, José. **Inclusão não rima com solidão**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

PARAÍBA. **Plano Estadual de Educação - PEE (2015-2025)**. Disponível em: <http://static.paraiba.pb.gov.br/2016/07/Lei-n%C2%BA-10.488-Plano-Estadual-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-ANEXO-DO-PLANO-ESTADUAL-1-3-1.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2020.

PÉREZ, Sandra Martínez; GARCÍA, Fernando Herraiz. A formação inicial dos professores de ensino fundamental: entre a necessidade e a busca de sentido. In: GIL, Juana M. Sancho; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, Fernando (Orgs.). **Professores na incerteza: aprender a docência no mundo atual**. Trad.: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 51-71.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 521-539, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTEL, Susana Couto. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 139-158.

PRYCHODCO, Robson Celestino. **Influência dos modelos biomédico, social e biopsicossocial nas concepções e práticas de intervenção direcionadas à inclusão escolar**. 2020. 277 f. Tese (Doutorado em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação e Doutorado em Ciências da Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências Médicas com cotutela na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto Campinas – SP, 2020.

REDIG, Annie Gomes; MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho. A exclusão e seus desdobramentos oriundo de uma pandemia: reflexões a partir do movimento por uma escola inclusiva para estudantes com deficiência. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 6, p. 139-156, 2020.

ROCHA, Luiz Renato Martins da; MENDES, Eniceia Gonçalves; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Políticas de Educação Especial em disputa: uma análise do Decreto Nº 10.502/2020. **Praxis educativa**, v. 16, p. 1-18, 2021.

RODRIGUEZ, Eglau cimara Oliveira; DUTRA, Alessandra; STORTO, Letícia Jovelina. Inclusão escolar na educação de jovens e adultos (School inclusion in youth and adult education). **Revista Eletrônica de Educação**, v. 11, n. 1, p. 243-259, 2017.

ROSA, Maiandra Pavanello da. **Classes especiais**: espaços pedagógicos especializados em tempos de inclusão escolar. 2016. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2016.

SAGE, Daniel D. Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK William (Orgs.). **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SALDAÑA, Paulo. Vélez desmonta secretaria de diversidade e cria nova subpasta de alfabetização. **Folha de São Paulo**. 02 jan. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/01/velez-desmonta-secretaria-de-diversidade-e-cria-nova-subpasta-de-alfabetizacao.shtml>. Acesso em: 13 jan. 2020.

SANTOS, Boaventura de Souza; NUNES, João Arriscado. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade In: **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 25-58.

SANTOS, Jaciete Barbosa dos. A “dialética da exclusão/inclusão” na história da educação de alunos com deficiência. **Revista Educação e Contemporaneidade**, v. 11, n. 17, 2002.

SANTOS, Roberto Vantan dos. Abordagens do processo de Ensino e Aprendizagem. **Integração**, v. 11, n. 40, p. 19-31, 2005. Disponível em:

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão – Parte 1. **Revista Nacional de Reabilitação**, ano X, n. 57, p. 8-16, jul./ago. 2007.

SAWAIA, Bader. **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 2. ed. Editora Vozes: Petrópolis, 2001.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. Formação e Profissionalidade Docente: A pedagogia como base de saberes e competências do professor. **Reflexão e Ação**, v. 24, n. 2, p. 261-279, 2016.

SIEMS, Maria Edith Romano. Educação de jovens e adultos com deficiência: saberes e caminhos em construção. **Educação em foco**, Juiz de Fora, v. 16, n. 2, p. 61-79, 2012.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. 3. ed. rev. e atual. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. Laboratório de Ensino a Distância. 2001. Disponível em: http://cursos.unisanta.br/civil/arquivos/Pesquisa_Cientifica_metodologias.pdf. Acesso em: 20 ago. 2015.

SILVA, Eduardo Jorge Lopes da. **Práticas Discursivas de Formação de professores alfabetizadores de jovens e adultos em uma experiência de educação popular**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Recife, Recife, 2011.

SILVA, Eduardo Jorge Lopes da. A Escola no Discurso de Jovens, Adultos e Idosos Analfabetos. In: BARBOSA, Rita Cristiana; DANTAS, Fábio de Souza (Orgs.). **Práticas educativas, culturas e diversidades**. João Pessoa: CCTA, 2014a.

SILVA, Eduardo Jorge Lopes da. A Escola: lócus da formação continuada para os professores? In: LLARENA, Rosilene Agapito da Silva; PESSOA, Verônica da Silva (Orgs.). **Discussões sobre a organização do trabalho na escola**: noções preliminares. João Pessoa: Imprell, 2014b.

SILVA, Jerry Adriani da. **Um estudo sobre as especificidades dos/as educandos/as nas propostas pedagógicas de educação de jovens e adultos – EJA**: tudo junto e misturado! Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2010. 191 p.

SILVA, Marcia Moreira da. **Trilhas do caminhar**: as contribuições do currículo escolar na formação e auto formação de uma Pedagoga. 2012. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2012.

SILVA, Maria do Carmo Lobato da.; CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez. Formação de professores para inclusão escolar na modalidade de Educação de Jovens e Adultos: análise de pesquisas. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 3, p. 1154-1167, set./dez., 2018.

SILVA, Izaura Maria de Andrade da. Refletindo sobre as Concepções de Deficiências. In: FARIAS, Adenize Queiroz de; MASSARO, Munique (Orgs.). **Formação de professores e educação especial**: o que é necessário saber? - João Pessoa: Editora UFPB, 2021. p. 9-21.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e Diferença**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 17-63.

SILVA, Wagner Pires da. Extensão universitária: um conceito em construção. **Revista Extensão & Sociedade**, v. 11, n. 2, 2020. p. 21-32.

SOARES, Leônicio. **Aprendendo com a diferença**: Estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, Leônicio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

SOUSA, Andréia Cristina Cardoso de. **Estado, Sociedade e a Pessoa com deficiência**: Análise histórica, política e social. 2017. 111 f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Violência) - Centro Universitário Unieuro, 2017.

SOUZA, João Francisco de. Concepção de *práxis* pedagógica. In: BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Eliete (Orgs.). **Prática pedagógica e formação de professores**. Recife: Universitária da UFPE, 2009.

SOUZA, Kleyne Cristina Dornelas de; SILVA, Leda Regina Bitencourt de. Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos. **Revista Com Censo**, v. 3, n. 2, p. 59-63, 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

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

THIOLLENT, Michael. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1986.

TILIO, Rogério. Revisitando a Análise Crítica do Discurso: um instrumental teórico-metodológico. **Revista do Curso de Letras da UNIABEU**, Nilópolis, v. 1, n. 2, p. 86-102, Mai./Ago. 2010.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

UFPB. Universidade Federal da Paraíba. **Resolução CONSEPE nº 64/2006**. Aprova o Projeto político-pedagógico do curso de pedagogia. Disponível em: https://sig-arq.ufpb.br/arquivos/2016094043d942229947a48f10fd8f48/RES._N64-2006.pdf. Acesso em: 05 nov. 2019.

UFPB. Universidade Federal da Paraíba. **Edital PRAC nº 2/2019: Fluxo Contínuo de Extensão – FLUEX**. 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/isynh/Downloads/EditalFLUEX2019.PDF>. Acesso em: 10 nov. 2019.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 20 out. 2019.

UNESCO. **V Conferência Internacional de Educação de Adultos - CONFINTEA V**. Hamburgo, Alemanha, 1997. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114_por. Acesso em: 20 out. 2019.

UNESCO. **Educação para todos: compromisso de Dakar**. CONSED. Brasília, Ação Educativa: 2001. 70p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127509>. Acesso em: 20 out. 2019.

UNESCO. CONFINTEA VI. **Marco de Ação de Belém**. Brasília: UNESCO, MEC, 2010.

UNESCO. **Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação**: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Brasília: UNESCO, 2015. 56 p. Disponível em: http://www.unesco.org/new/pt/brasil/abouthisoffice/singleview/news/education_2030_incheon_declaration_and_and_framework_for_a_c/. Acesso em: 15 ago. 2018.

VIEIRA, Maria Clarisse. O diálogo da EJA com a educação popular: desafios de uma experiência de alfabetização em interface com as novas tecnologias. *In*: BOTTECHIA, Juliana Alves de Araújo (Org.). **A formação continuada na Educação de Jovens e Adultos: cenários, buscas e desafios**. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017. p. 144-163.

WERNECK, Cláudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

ZERBATO, Ana Paula. **Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa**. 2018. 298 f

APÊNDICES

Apêndice 1 – Carta de Anuência



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Ilmo Sr. Prof. Welthima Figueiredo de Freitas,

Solicitamos autorização institucional para realização da pesquisa intitulada **A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: Entre o Discurso, a Práxis e a Formação Docente**, na Secretaria Municipal de Educação, na cidade de Bayeux - PB, pela aluna de pós-graduação, a nível de Doutorado, **Rayssa Maria Anselmo de Brito**, sob orientação do Prof^o. Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva, com o seguinte objetivo: *Compreender as contribuições da formação continuada construída de modo colaborativo-crítica aos desafios da consolidação de uma prática pedagógica inclusiva das pessoas com deficiência na Educação de Jovens e Adultos*. Esta pesquisa ainda tem como foco, a relação entre a formação continuada de professores atuantes na EJA e o processo de inclusão educacional de jovens e adultos com deficiências.

Dessa maneira, solicitamos a autorização para fazer uso deste espaço físico institucional, a fim de estabelecer contato e posteriormente iniciar o curso de Formação Continuada em Práticas Inclusivas na Educação de Jovens e Adultos, bem como realizar entrevistas e observações direcionadas aos profissionais da educação sujeitos desta pesquisa.

Ressaltamos que em eventuais publicações desta pesquisa o nome da instituição, bem como os demais dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS) 466/12 que trata da Pesquisa envolvendo Seres Humanos. Salientamos ainda que tais dados sejam utilizados tão somente para realização deste estudo.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta Secretaria, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessária.

Bayeux, 10 de MAIO de 2019.

Prof^o. Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva
Orientador Responsável do Projeto

Rayssa Maria Anselmo de Brito
Pesquisadora Responsável do Projeto

☒ Concordamos com a solicitação

☐ Não concordamos com a solicitação

Welthima Figueiredo de Freitas
Secretário Municipal de Educação
Bayeux - PB

WELTHIMA FIGUEIREDO DE FREITAS
SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO
PMHY-PB PLRT. 06/2019

Apêndice 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Prezado(a) Senhor(a):

A pesquisa, intitulada “**A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: Entre o Discurso, a Práxis e a Formação Docente**”, tem como foco a relação entre a formação continuada de professores atuantes na EJA e o processo de inclusão educacional de jovens e adultos com deficiências. Será desenvolvida **Rayssa Maria Anselmo de Brito**, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do *Prof. Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva*. O objetivo do presente estudo é *Compreender as contribuições da formação continuada construída de modo colaborativo-crítica aos desafios da consolidação de uma prática pedagógica inclusiva das pessoas com deficiência na Educação de Jovens e Adultos*.

Esperamos, com isso, contribuir para a produção de conhecimentos na área, por meio de momentos discursivos e reflexivos sobre as concepções de pessoa com deficiência, a escola inclusiva, a modalidade da educação de jovens e adultos, bem como a formação continuada, no que diz respeito, sobretudo, ao processo de inclusão educacional de jovens e adultos com deficiência, através das escolas regulares. Com isso, esperamos subsidiar leituras apropriadas para o desenvolvimento de uma educação que de fato venha a se tornar inclusiva.

Para tanto, solicitamos a sua colaboração como participante direto do projeto, sendo assim, alvo de observações, entrevistas e registros imagéticos (filmagens e fotografias), como também sua autorização para a utilização destas fotos e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides). Informamos que, por ocasião da publicação dos resultados, seu nome, assim como o dos demais sujeitos da pesquisa, será mantido em sigilo.

Esclarecemos ainda que sua participação, como sujeito nesta investigação, é voluntária, estando, portanto, desobrigado a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolva a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano pessoal e/ou profissional.

A pesquisadora estará à disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, em caso de concordância com todos os pontos descritos acima, solicitamos que assine o presente termo, como forma de declarar que: 'foi devidamente esclarecido, 'consente participar da pesquisa, 'autoriza a publicação da mesma e 'está ciente que receberá uma cópia deste documento.

Atenciosamente,

Espaço para impressão dactiloscópica

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura da Testemunha

João Pessoa
2019

Contatos:

-Rayssa Maria Anselmo de Brito/Universidade Federal da Paraíba/Centro de Educação/Programa de Pós-Graduação em Educação/Telefone: (83) 99677-6573 /e-mail: rayssambrito@gmail.com

-Comitê de Ética em pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba/Campus I/Cidade Universitária/CEP: 58051-900/bloco: Arnaldo Tavares, sl 812. Telefone: (83)3216-7791/e-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

Apêndice 3 – Questionário Online aplicado aos professores como requisito de pré-matrícula no Curso de Formação Continuada



Formação Continuada em Práticas Inclusivas na Educação de Jovens Adultos

Caro professor / profissional da educação, o presente formulário destina-se aos interessados em participar do curso de Formação Continuada em Práticas Inclusivas na Educação de Jovens Adultos, a ser realizado por meio de encontros mensais, no período de maio a dezembro de 2019, na Universidade Federal da Paraíba.

Este curso foi pensado para profissionais da educação que atuem na modalidade da Educação de Jovens e Adultos e que atendam aos jovens e adultos com deficiência matriculados na rede municipal de ensino de Bayeux - PB.

Cabe ressaltar que este projeto se insere na pesquisa da doutoranda Rayssa Maria Anselmo de Brito (PPGE/UFPB), professora do Centro de Educação da UFPB, cuja tese em construção intitula-se: A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: Entre o Discurso, a Práxis e a Formação Docente.

Obs.: Enviaremos um e-mail confirmando sua participação nesta formação.

***Obrigatório**

Nome

*

.....

E-mail *

.....

Telefone para contato (WhatsApp)

.....

Qual a sua formação acadêmica (Graduação, Especialização...)? *

.....

Escola *

.....

Turno que trabalha: *

☐ Manhã

☐ Tarde

☐ Noite

Área de atuação: *

☐ Professor da EJA

☐ Professor do AEE

☐ Supervisor

☐ Outro:

Deficiências dos alunos da EJA atendidos na sua escola: *

☐ Autismo

☐ Deficiência Intelectual

☐ Deficiência Física

☐ Deficiência Visual

☐ Deficiência Auditiva

☐ Síndrome de Down

☐ Outro:

Você possui disponibilidade nas sextas-feiras pela manhã? *

☐ Sim

☐ Não

Qual tema você espera ser trabalhado nesta formação? *

.....

Quais suas expectativas ou sugestões para esta formação? *

.....

Enviar

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Google Formulários

Apêndice 4 – Carta direcionada aos colaboradores da pesquisa no Caderno de Memórias

Caro(a) professor(a),

*Seja bem-vindo ao curso de **Formação Continuada em Práticas Inclusivas na Educação de Jovens e Adultos**.*

É uma alegria tê-lo conosco...

Você está recebendo este Caderno de Memórias com o intuito de registrar por escrito suas memórias pedagógicas...

Neste caderno, assim como no curso, sua escrita é livre para nos narrar aprendizados obtidos durante a formação, suas vivências junto aos alunos com deficiência, suas reflexões sobre a realidade de sua escola, bem como sugestões e ideias que você queira compartilhar com o grupo.

Sinta-se à vontade...

Contudo, queremos desde já ler os seus escritos, portanto, comunicamos que iremos, com a sua autorização, xerocopiar os seus registros de modo a elucidá-los em nossos estudos. Mas, quanto a isso não se preocupe, manteremos o seu nome sempre preservado.

24 de maio de 2019.

*Com carinho,
A pesquisadora,*

