



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

**LUCIENE LEAL ALVES GOES DOS SANTOS**

**ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA:  
PESQUISA-AÇÃO NA EJA EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE  
SALVADOR**

**SALVADOR**

**2020**

**LUCIENE LEAL ALVES GOES DOS SANTOS**

**ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA:  
PESQUISA-AÇÃO NA EJA EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE  
SALVADOR**

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

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

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

SALVADOR

2020

FICHA CATALOGRÁFICA

Sistema de Bibliotecas da UNEB

## Dados fornecidos pelo autor

S237e Santos, Luciene Leal Alves Goes dos

Estratégias pedagógicas para alunos com deficiência: pesquisa-ação na EJA em uma Escola Municipal de Salvador / Luciene Leal Alves Goes dos Santos.-- Salvador, 2020.

145 fls : il.

Orientador(a): Patrícia Carla da Hora Correia.

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA, Campus I. 2020.

1.Educação de Jovens e Adultos. 2.educação especial. 3.estratégias pedagógicas.

CDD: 374

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

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

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - MPEJA

DEDC - CAMPUS I  
Departamento  
de Educação



UNEB  
UNIVERSIDADE DO  
ESTADO DA BAHIA



## FOLHA DE APROVAÇÃO

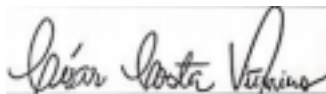
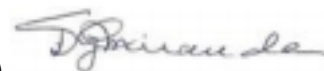
**“ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA:  
PESQUISA-AÇÃO NA EJA EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE SALVADOR”**

**LUCIENE LEAL ALVES GOES DOS SANTOS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós Graduação (*Stricto Sensu*) em Educação de Jovens e Adultos – Mestrado Profissional - MPEJA, Área de Concentração I – Educação, Trabalho e Meio Ambiente, em 28 de dezembro de 2020, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:

Profa. Dra. PATRICIA CARLA DA HORA CORREIA (UNEB)  
Doutorado em educação  
Universidade Federal da Bahia

Profa. Dra. THERESINHA GUIMARÃES MIRANDA (UFBA)  
Doutorado em educação  
Universidade Federal da  
Bahia



Prof. Dr. CÉSAR COSTA VITORINO (UNEB)  
Doutorado em Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens  
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

A Deus, aos meus pais, Leordino (*in memoriam*) e Virgínia (Dina), aos meus filhos, João Gabriel e João Guilherme, ao meu marido Josleno, à minha irmã Roseli e a todos os colegas, professores ou não.

### AGRADECIMENTOS

Mencionar todos aqui é realmente uma tarefa muito difícil,  
União que transborda a cada dia, em pequenos gestos,  
Incansável sentimento de deleite, no olhar,  
Tornando cada ser especial, único,  
Orgulhosa de cada passo nessa caminhada.

Obrigada à minha querida orientadora Patrícia da Hora, pelas  
Belas palavras de incentivo, escuta e cuidado. Aos meus colegas que  
Realmente me ampararam no momento mais difícil da minha vida,  
Inimaginável e delicado como é a perda de um pai.

Gratidão aos queridos professores: Amorim, Edite, Veiga, Pereira, Tânia, Carla e Márcia,  
Amados mestres na arte da reflexão e donos de um saber com propriedade. **Dentro** dessa  
jornada, como esquecer do PROGEI,  
Aquele grupo que me ensinou a ser pesquisadora?

Para minhas amigas Maria do Carmo, Sarah e Andreia, um reconhecimento especial.  
Obrigada pelos e-mails de madrugada e pelas horas intermináveis no *WhatsApp*.  
Realmente, vocês fazem parte dessa vitória.

Todos presentes? Não! Faltam os colegas da SMED, da escola e a banca  
examinadora Unidos por um sentimento de entrega, compromisso e  
compartilhamento. **Deixo** aqui os meus mais profundos agradecimentos e a certeza de

que **O** sonho que se sonha junto é possível.

*“A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo”*  
(FREIRE, 1987, p. 44).

## LISTA DE QUADROS, GRÁFICOS E TABELAS

<b>Quadro 01</b> – Formação na Rede Municipal de Salvador.....	47
<b>Tabela 01</b> – Identificação dos professores sujeitos da pesquisa.....	59
<b>Tabela 02</b> – Formação dos sujeitos da pesquisa.....	60
<b>Tabela 03</b> – Perfil da coordenadora pedagógica.....	62
<b>Quadro 02</b> – Organização dos Encontros Formativos.....	73
<b>Gráfico 01</b> – Nível de satisfação e aprendizado dos três primeiros encontros formativos ...102	
<b>Gráfico 02</b> – Melhorias para os próximos encontros.....	102

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 01</b> – Desenho Metodológico.....	50
<b>Figura 02</b> – Representação da Pesquisa-ação para Thiollent.....	56
<b>Figura 03</b> – Entrada da Escola Municipal Nossa Senhora dos Anjos.....	57
<b>Figura 04</b> – Trama Conceitual Freiriana “Projeto Político Pedagógico” .....	66
<b>Figura 05</b> – Análise interpretativa na perspectiva de Severino (2013) .....	76
<b>Figura 06</b> – Relação dos Elementos de Análise .....	79
<b>Figura 07</b> – Concepção de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.....	85
<b>Figura 08</b> – Representação do movimento de construção do problema.....	86
<b>Figura 09</b> – Estrutura dos Encontros Formativos.....	92
<b>Figura 10</b> – Nuvem de palavras dos primeiros três encontros formativos.....	103

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AC Atividade Complementar

AEE Atendimento Educacional Especializado

AIPD Ano Internacional das Pessoas Deficientes

BNCC Base Nacional Comum Curricular

CENAP Coordenadoria de Ensino e Apoio Pedagógico CME

Conselho Municipal de Educação

CNE Conselho Nacional de Educação

CNFP Congresso Nacional de Formação de Professores CONFINTA

Conferência Internacional sobre Educação de Adultos DOM Diário

Oficial do Município

DPEE Diretoria de Políticas de Educação Especial EJA  
Educação de Jovens e Adultos  
EMNSA Escola Municipal Nossa Senhora dos Anjos FEBEC  
Federação Brasileira de Entidades de Cegos FENEIS  
Federação Nacional de Educação de Surdos GR Gerência  
Regional  
IBP Instituto Bom Pastor  
ICAE Conselho Internacional de Educação de Adultos LBI Lei Brasileira de  
Inclusão / Estatuto da Pessoa com Deficiência LDB Lei de Diretrizes e Bases  
LIBRAS Língua Brasileira de Sinais  
MEC Ministério da Educação e Cultura  
MORHAM Movimento de Reintegração dos Hansenianos MPEJA Mestrado  
Profissional em Educação de Jovens e Adultos ONEDEF Organização  
Nacional de Entidades de Deficientes Físicos ONG Organização Não  
Governamental  
ONU Organização das Nações Unidas  
PDE Plano de Desenvolvimento da Escola  
PDI Plano de Desenvolvimento Individual  
PICEB Projetos Inovadores para Educação Básica PNA Programa  
Nacional de Alfabetização de Adultos PNE Plano Nacional de  
Educação  
PPP Projeto Político Pedagógico  
PROGEI Programa de Educação Inclusiva  
RMS Rede Municipal de Salvador  
SECADI Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão  
SECULT Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Lazer SEESP Secretaria de Educação  
Especial  
SEJA Segmento da Educação de Jovens e Adultos  
SMED Secretaria Municipal de Educação  
SRM Sala de Recurso Multifuncional  
TA Tecnologia Assistiva  
TCLE Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
UNEB Universidade do Estado da Bahia  
UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Cidadania e a Cultura UTI  
Unidade de Terapia Intensiva

SANTOS, Luciene Leal Alves Goes dos. **Estratégias pedagógicas para alunos com deficiência:** pesquisa-ação na EJA em uma Escola Municipal de Salvador. 2020. Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patrícia Carla da Hora Correia. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2019.

## RESUMO

Esta pesquisa discute sobre as estratégias pedagógicas para alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos (EJA), em uma escola municipal de Salvador. A pergunta direcionadora nos faz refletir sobre quais estratégias pedagógicas são utilizadas para alunos com deficiência na EJA II, na Escola Municipal Nossa Senhora dos Anjos. O objetivo geral foi compreender as estratégias pedagógicas utilizadas em uma escola municipal de Salvador para trabalhar com alunos com deficiência na EJA II. Os objetivos específicos buscaram discutir os processos epistemológicos, históricos e legais da EJA e sua interface com a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva; identificar quais estratégias pedagógicas são utilizadas pelos professores com alunos com deficiência na EJA II; realizar encontros formativos para os professores da EJA II, atendendo às suas demandas identificadas no questionário respondido, bem como a socialização de possíveis estratégias pedagógicas. A trajetória metodológica insere-se numa abordagem qualitativa, fundamenta-se na pesquisa ação. Os dispositivos de coleta de dados utilizados são: pesquisa documental, questionário e entrevista. Esse questionário foi utilizado como subsídio para a organização dos encontros formativos e, posteriormente, utilizado no término dos mesmos para verificar quais os avanços alcançados. A pesquisa tem como aporte teórico, reflexões acerca da Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva e a Educação de Jovens e Adultos. A análise e a interpretação dos dados apontam para a necessidade de aprender com as diferenças e entender que incluir é muito mais do que estar presente em um espaço físico. Para fazer com que a inclusão escolar aconteça de forma integral, é preciso se dispor a conhecer cada dia mais e manter um diálogo com seus pares como uma possibilidade necessária e possível. Como produto final, disponibilizamos no *site* da orientadora os conhecimentos produzidos nos encontros formativos através de trechos dos relatos dos professores, os *slides*, os materiais trabalhados e socializados nos encontros formativos, para que outros interessados tenham acesso e possam utilizá-los. Acreditamos que, desta forma, iremos contribuir de forma significativa para a concretização dos caminhos possíveis da inclusão dos jovens e adultos com deficiência.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos; educação especial; estratégias pedagógicas. SANTOS, Luciene Leal Alves Goes dos. *Pedagogical strategies for students with disabilities: action research at EJA in a Municipal School in Salvador.* 2020. Advisor: Prof. Dr.<sup>a</sup> Patrícia Carla da Hora Correia. 145 f. Dissertation (Master in Education) – Professional Master in Youth and Adult Education - MPEJA, State University of Bahia, Salvador, 2020.

## ABSTRACT

This research discusses the pedagogical strategies for students with disabilities in Youth and Adult Education (EJA) in a municipal school in Salvador. The guiding question makes us reflect on what pedagogical strategies are used for students with disabilities in EJA II at the Municipal School Nossa Senhora dos Anjos. The general objective was to understand the pedagogical strategies used in a municipal school in Salvador to work with students with disabilities in EJA II. The specific objectives sought to discuss the epistemological, historical and legal processes of EJA and its interface with Special Education from the perspective of Inclusive Education; identify which pedagogical strategies are used by teachers with students

with disabilities in EJA II; and hold training meetings for EJA II teachers, meeting their demands identified in the answered questionnaire, as well as the socialization of possible pedagogical strategies. The methodological trajectory, inserted in a qualitative approach, is based on action research. The data collection devices used are: documentary research, questionnaire and interview. This questionnaire was used as a subsidy for the organization of the formative meetings and, later, it was used at the end of them to verify the progress achieved. The research has as theoretical contribution reflections on Special Education from the perspective of Inclusive Education and the Education of Youth and Adults. The analysis and interpretation of the data point to the need to learn from the differences and understand that including is much more than being present in a physical space. In order to make school inclusion happen in an integral way, it is necessary to be willing to get to know each day more and maintain a dialogue with peers as a necessary and possible possibility. As a final product, we made available on the advisor's website the knowledge produced in the formative meetings through excerpts from the teachers' reports, the slides, the materials worked and socialized in the formative meetings, so that other interested parties have access and can use them. We believe that, in this way, we will contribute significantly to the realization of the possible paths for the inclusion of young people and adults with disabilities.

**Keywords:** Youth and Adult Education; special education; pedagogical strategies.

## **SUMÁRIO**

<b>1 INTRODUÇÃO - O CAMINHO PERCORRIDO</b> .....	15 2
<b>PROCESSOS EPISTEMOLÓGICOS, HISTÓRICOS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)</b> .....	24 2.1
A EJA E SEUS SUJEITOS DE DIREITOS.....	24 2.2
BREVE HISTÓRICO DA EJA.....	26 2.3
OS MARCOS LEGAIS DA EJA NO MUNICÍPIO DE SALVADOR.....	30 3
<b>EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA</b> .....	36
3.1 MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	37
3.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE SALVADOR.....	46
<b>4 A TRILHA METODOLÓGICA</b> .....	50
4.1 A ABORDAGEM QUALITATIVA: REFLETIR SOBRE O NOSSO FAZER.....	51
4.2 A TRAJETÓRIA DA PESQUISA-AÇÃO E SEUS MOVIMENTOS.....	53
4.3 <i>LÓCUS</i> DA PESQUISA: CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA .....	56
4.4 SUJEITOS DA PESQUISA.....	59
4.5 DISPOSITIVOS DA PESQUISA.....	64
4.5.1 A pesquisa documental.....	64
4.5.2 O questionário.....	69
4.5.3 A entrevista .....	70
4.6 A DINÂMICA DA PESQUISA.....	71
4.6.1 A formação .....	73



4.7 ANÁLISE INTERPRETATIVA: POR UMA COMPREENSÃO DO FAZER.....	74	5
<b>ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: UMA ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	77	
5.1 CONCEPÇÃO DO PROFESSOR EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA .....	80	
5.2 FORMAÇÃO DO PROFESSOR: AMPLIANDO OS CONHECIMENTOS.....	86	
5.3 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS: APRENDENDO E UTILIZANDO NOVOS CAMINHOS.....	104	
<b>CONSIDERAÇÕES REFLEXIVAS</b> .....	117	
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	123	
<b>APÊNDICES</b> .....	133	
<b>ANEXO</b> .....	142	
		15

## **1 INTRODUÇÃO – CAMINHO PERCORRIDO**

Quando criança, minhas<sup>1</sup>bonecas eram minhas alunas. Lembro-me da emoção quando recebi o meu primeiro diploma de alfabetizada, aos 06 (seis) anos de idade. Naquela época, não sabia que os meus pais eram analfabetos. Minha mãe, na hora de dormir, sempre contava uma história inventada, com muitas personagens, usando algumas vezes as informações que eu trazia da escola, que tinha aprendido naquele dia. Mesmo com essa limitação, todos os dias, minha mãe me colocava para estudar e meu pai, aos finais de semana, olhava à minha lição. Lembro que ele pedia para que eu explicasse o que havia aprendido, rabiscando em uma folha de ofício. Ele não sabia ler, mas era muito bom em fazer cálculos.

Aos 12 (doze) anos, eu já lecionava para os meus colegas na rua onde morava, no reforço escolar organizado na minha casa, sob a supervisão da minha mãe. Foi assim que nasceu em mim o desejo de ensinar ao brincar de ser professora. Descobri que, para realizar esse desejo e trabalhar na profissão, eu precisava fazer o curso de Magistério. Aprendi desde cedo o quanto é importante construir a nossa identidade profissional pautada em estudos sistematizados.

Já atuando, as demandas começaram a surgir, e os conhecimentos adquiridos já não davam conta: era preciso alargar os horizontes. Mesmo nos momentos de formação na Atividade Complementar (AC) semanal juntamente com a coordenação e às equipes docente e gestora – que era muito parceira –, sentia-se a necessidade de aprofundar meus estudos. Precisava enfrentar as dificuldades e viver uma nova etapa ampliando os saberes. Então, resolvi cursar Pedagogia. Lembro do sorriso dos meus pais e da alegria da minha irmã quando

passsei no vestibular: nós abraçamo-nos e choramos muito. Um orgulho para meus pais! Filha de pais analfabetos que saíram do interior da Bahia para trabalharem na capital em casa de família, fui educada a acreditar que, através dos estudos, eu seria “alguém na vida”. Fui a primeira pessoa na família a ter nível superior, e foi nessa época que realizei um trabalho voluntário como alfabetizadora de jovens e adultos em uma Organização Não-Governamental (ONG). Essa foi minha primeira experiência na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Na universidade, com o auxílio de professores competentes e comprometidos, realizei leituras sobre a história da Educação e sobre como investigar e intervir nos processos pedagógicos. Era preciso reaprender um pouco a cada dia, em um movimento de construção e reconstrução extremamente necessário. Neste período, realizei um estágio na EJA, fiquei

<sup>1</sup>Neste momento, peço licença aos leitores para redigir o texto desta seção na primeira pessoa, bem como para fazer uso do feminino, por compreender que essa subjetividade relata a história de vida de um ser único e incompleto, que envolve percepções pessoais acerca dessa pesquisa.

16

encantada com a determinação daquelas pessoas: eu precisava oferecer o melhor de mim para elas. Essa foi à minha segunda experiência com alunos jovens e adultos. Aprendi com eles que era necessário ter um olhar e uma escuta sensível. É essencial valorizar todas as formas de conhecimento, estabelecendo relação entre a área educacional e os outros campos do saber, aplicados à Educação de forma interdisciplinar. Utilizei todas as estratégias metodológicas que foram possíveis para lidar com esse desafio. Porém, trabalhar com pessoas com faixas etárias tão diferentes, era instigante. Então, decidi fazer uma Especialização em EJA, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). No turno matutino, trabalhava numa escola particular de Educação Infantil: foi quando tive contato pela primeira vez com um aluno com deficiência. Ele era autista não-verbal, porém escutava. Sempre foi muito ativo, carinhoso e, no parquinho, gostava de brincar sozinho. Raramente olhava nos olhos. Na minha formação pessoal e acadêmica, nunca tinha tido contato diário com pessoas com deficiência. Eu não sabia direito como lidar com ele, nem quais caminhos seguir. Então, decidi ensiná-lo da mesma forma como eu fazia com os outros alunos. Naquele contexto, escutar e observar se tornaram ferramentas ainda mais preciosas. Foi na ação que percebi quais estratégias que davam certo e quais eu precisava aperfeiçoar.

O tempo passou, prestei concurso para a Prefeitura Municipal de Salvador, e lecionei para alunos do fundamental - Anos Iniciais e para jovens e adultos, no noturno. Entrei grávida de quatro meses. Essa adaptação do primeiro ano foi bem difícil. Os polos extremos entre as redes pública e privada eram muito grandes. A falta de estrutura mínima de trabalho era o que

mais me inquietava naquele primeiro momento; mas, com o passar dos meses, compreendi que as carências não eram somente materiais e estruturais. Como não havia coordenador pedagógico nessa primeira escola que lecionei, consegui trazer algumas contribuições para o grupo devido à minha experiência como coordenadora pedagógica na rede particular. Nas reuniões com os outros professores, começamos a organizar melhor o tempo pedagógico dos alunos.

Meu primeiro filho nasceu. No momento do parto, não respirou, ficou na Unidade de Terapia Intensiva (UTI) por 15 (quinze) dias. Começava então uma jornada de acompanhamentos médicos e estimulação precoce, porque ele andava com o pé direito na ponta do pé e aos 04 (quatro) anos, ele foi diagnosticado com paralisia cerebral. Foi nessa época que adentrei de vez no universo da deficiência, fato que se tornou mais um motivo para o fortalecimento dessa militância. Mesmo tendo recursos e acompanhamento de especialistas,

17

precisei estar atenta às necessidades dele e buscar estratégias diárias de superação. Após três anos, o segundo filho nasceu, positivamente precisava dividir essa atenção. Na sala de aula não era diferente: com meus alunos com deficiência, sempre trabalhei para transformar os limites em desafios, para depois superá-los. Hoje, compreendo que muitas das dificuldades que enfrentei foram por falta de experiência e preparo na minha formação. Apesar de buscar continuamente essa construção, eu poderia ter errado menos. Não que o erro não seja importante, mas muitos equívocos poderiam ter sido evitados. Neste percurso, entre ser formada e ser formadora, aprendi que a experiência aliada à vontade de fazer a diferença na vida dessas pessoas são os fatores que me motivam. E compreendo que existe uma grande necessidade dos sujeitos dentro da escola, de serem compreendidos na sua história de vida e em suas reais necessidades.

Aliados às dificuldades dos alunos de aprenderem, estavam o contexto familiar, os conflitos vivenciados e as dificuldades de ressignificar as nossas estratégias como professores. Eu sempre gostei de estudar, e ver aquelas pessoas depois de anos afastadas da sala de aula são o que ainda mantinham aceso o desejo de estudar, sempre me conquistou. O desafio diário de conciliar essa realidade com tantas outras não é uma tarefa simples, e exige do profissional um grau de competência cada vez maior, bem como mais habilidades consolidadas.

Para poder melhorar essas estratégias, prestei outro concurso, e hoje também atuo como coordenadora pedagógica na Rede Municipal de Salvador (RMS). As queixas sobre a Educação Especial e a falta de uma formação específica do grupo de professores que agora coordenava persistiam. A prefeitura costuma realizar encontros, palestras e formações, porém,

são ações pontuais. Então, senti a necessidade de fazer outra especialização, desta vez, em Educação Especial, a qual me apresentou um mundo de possibilidades em um outro cenário educacional inclusivo. Aprendi que precisamos garantir o direito de todos à aprendizagem significativa, que emancipa o sujeito, respeitando às suas particularidades.

Nesse ínterim, percebo que a inclusão tem sido bastante debatida e adquire, na atualidade, relevância e destaque, uma vez que existe uma busca pela construção da qualidade de ensino para todos, um ensino comprometido com a formação da cidadania, aliado às legislações educacionais em vigor. Esse processo de elaboração das ações é organizado nas trajetórias da escolarização, nas vivências e nas trocas de experiências. E esse espaço desafiador de produção de conhecimento no ambiente escolar pode oportunizar aos professores prosseguirem em suas reflexões e conferirem procedimentos necessários para uma efetiva inclusão dos alunos com deficiência na modalidade da EJA.

18

Partindo do pressuposto de que os cidadãos comungam dos mesmos direitos e deveres, os sujeitos da Educação Especial, dentro da modalidade da EJA, que tiveram seus direitos negados historicamente, não podem ficar mais uma vez à margem da sociedade. A escola, como espaço institucional estruturado, precisa ser organizada na perspectiva das suas funções educativas de promoção do empoderamento dessas pessoas, superando o sentido meramente burocrático e se aproximando de entendimentos mais consistentes sobre a educação como um direito humano.

Para entender essa inquietação, surgiu a temática desta pesquisa: estratégias pedagógicas para alunos com deficiência – pesquisa-ação na EJA em uma escola municipal de Salvador, que tem como base a relação direta das estratégias pedagógicas dos professores e a inclusão dos alunos com deficiência na EJA, na escola regular. A necessidade de aprofundar essa temática decorre da trajetória anteriormente relatada nos espaços distintos. A ciranda da vida me preparou para essa pesquisa sobre a EJA e a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, depois de dois anos tentando entrar no mestrado.

Nessa jornada, percebo que é possível conviver com as diferenças inerentes aos sujeitos e buscar uma educação essencialmente inclusiva, que respeite essa diversidade. Em relação ao campo acadêmico, esta pesquisa alcança subsídios significativos quando se preocupa com os alunos com deficiência, sujeitos da EJA. Ela nos mostra que o professor precisa estar atento em quais estratégias pedagógicas estão utilizando e quais devem passar a utilizar com os alunos com deficiência na EJA. Esse olhar cuidadoso evidencia que o professor está atento às suas especificidades e que o sujeito não foi invisibilizado no seu

processo educativo.

Desse modo, a relevância científica desta pesquisa é notada quando há produção de conhecimento a partir do momento em que o professor tem a oportunidade de repensar à sua prática. A sistematização desse pensamento pode trazer ganhos significativos para a vida de jovens e adultos com deficiência, na medida em que ajuda o professor a repensar quais estratégias pedagógicas ele vem utilizando. Esse fator pode ser determinante, no sentido da evolução do professor, que deve estar em formação constante em relação ao saber científico, que direciona o seu fazer cotidiano.

Para reforçar o campo de atuação desta pesquisa, gostaria de deixar aqui registrado que foi através dos estudos realizados no Grupo de Pesquisa intitulado Programa de Educação Inclusiva (PROGEI), no qual fui acolhida e faço parte, que essa delimitação se concretizou. Percebi neste grupo que seria possível articular a investigação sobre as estratégias dos professores na escola em que trabalho, que é o meu campo de pesquisa. Assim, ouvir outras

19

experiências, fazer pesquisas e ler trabalhos, com certeza fez parte da concretização desse desafio.

Por consequência, esta pesquisa foi definida principalmente em razão de eu ter encontrado nas escolas da rede municipal de Salvador, nas quais trabalhei essa dificuldade de selecionar estratégias pedagógicas para utilizar com os alunos com deficiência na EJA. É preciso analisar a questão dos desafios vivenciados nesse contexto onde, por falta de informação e/ou preconceito por parte dos professores, esses sujeitos esbarram nas limitações que os impedem de crescer cognitivamente dentro das suas potencialidades. É indispensável que esse profissional tenha um repertório de conhecimentos para aperfeiçoar o seu fazer em favor desses ou de quaisquer outros alunos.

De acordo com os dados coletados no *site*<sup>2</sup> da Rede Municipal de Salvador, constavam 433 (quatrocentas e trinta e três) escolas municipais, com 137.502 (cento e trinta e sete mil, quinhentos e dois) alunos no ano de 2019. Dentre esses alunos, 4.940 (quatro mil, novecentos e quarenta) são declarados no sistema de matrícula com algum tipo de deficiência. Da EJA, participam 15.474 (quinze mil, quatrocentos e setenta e quatro) alunos, sendo esse quantitativo subdividido em Gerências Regionais, a saber: Cabula, Cajazeiras, Centro, Itapuã, Liberdade, Orla, Pirajá, São Caetano, Subúrbio I, Subúrbio II e Cidade Baixa. A Escola Municipal Nossa Senhora dos Anjos (EMNSA), que é o campo de atuação desta pesquisa, é a quarta maior escola em quantidade de alunos, que faz parte da Gerência Regional (GR)

Centro, que tem um total de 42 (quarenta e duas) escolas (2019).

Especificamente, encontram-se 605 (seiscentos e cinco) alunos com algum tipo de deficiência na EJA, na rede municipal. Quando partimos para a EMNSA, são 734 (setecentos e trinta e quatro) alunos, dentre os quais, 32 (trinta e dois) alunos com alguma deficiência. A EJA II, que funciona no noturno, tem 173 (cento e setenta e três) alunos e, dentre estes, 04 (quatro) são alunos declarados no sistema de matrícula com alguma deficiência. Esses sujeitos com deficiência precisam ser assistidos e visibilizados, o que justifica a relevância social desta pesquisa.

Quando consideramos somente as limitações desses sujeitos, deixamos de olhar para a pessoa, sendo ela com ou sem deficiência. A compreensão dessa concepção pode provocar uma mudança de atitude, fazendo com que esse sujeito possa usufruir do direito à educação, tornando-se sujeito autônomo. Essa ação não é uma tarefa fácil; mas, com certeza, é desafiadora, porque nos faz refletir sobre a organização social, administrativa e política da

<sup>2</sup>CADASTRO ESCOLAR. **Educação Infantil**. Salvador, 2019. Disponível em: <<https://www.educacao.salvador.ba.gov.br>>. Acesso em: 05 janeiro 2020

20

escola, e nos faz pensar sobre o verdadeiro sentido desse espaço, evidenciando suas diferenças e contradições.

A pergunta de partida que nos levou a tentar entender essa inquietação foi: **quais estratégias pedagógicas são utilizadas para alunos com deficiência na EJA II na EMNSA?** Ela nos provoca a pensar, não somente na ação, mas em como essas estratégias pedagógicas estão acontecendo, e se realmente atendem às especificidades desses alunos. A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva perpassa exatamente por esse viés, de uma Educação que respeita as diferenças, e efetivamente inclui.

Como objetivo geral, busquei compreender às estratégias pedagógicas utilizadas em uma escola municipal de Salvador para trabalhar com alunos com deficiência na EJA II. Os objetivos específicos foram: discutir os processos epistemológicos, históricos e legais da EJA e sua interface com a Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva; identificar quais estratégias pedagógicas são utilizadas pelos professores com alunos com deficiência na EJA II; realizar encontros formativos para os professores da EJA II atendendo às suas demandas identificadas no questionário respondido, bem como a socialização de possíveis estratégias pedagógicas. Os conhecimentos produzidos nos encontros formativos através de trechos dos relatos dos professores, os *slides*, os materiais trabalhados e socializados serão

disponibilizados no *site* da orientadora para que outros interessados tenham acesso e possam utilizá-los.

Para justificar esta pesquisa, acredita-se que é preciso identificar quais estratégias pedagógicas estão sendo utilizadas com esses jovens e adultos com deficiência, para que suas especificidades sejam visibilizadas. Nessa perspectiva, é preciso estabelecer uma relação estreita com o direito de acesso à aprendizagem desses sujeitos, para que se possa enriquecer, sobretudo, a vida desse aluno. É preciso pensar sobre o nosso fazer pedagógico para conseguirmos, de fato, efetivar à sua inclusão. Esses sujeitos conquistaram o direito de acesso; precisamos agora garantir à sua permanência e, conseqüentemente, a qualidade de ensino.

Dessa forma, acredita-se que, como professores, podemos contribuir de forma significativa para a concretização dos caminhos possíveis da inclusão dos jovens e adultos com deficiência. Os sujeitos são diferentes, independentemente de alguns terem deficiência. Essas diferenças inerentes aos sujeitos não nos permitem classificá-los como anormais ou especiais. A questão é que algumas pessoas têm deficiências e outras não. Os seus direitos não estão atrelados a nenhuma condição.

21

Quando eu analiso as políticas públicas para às pessoas com deficiência, seja ela a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), o Documento Subsidiário à Política de Inclusão (PAULON; FREITAS, PINHO, 2005), a Resolução CME nº 022/2010 (BRASIL, 2010), que estabelece normas para a Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva para todas as etapas e Modalidades da Educação Básica no Sistema Municipal de Salvador, a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), dentre outras, percebe-se que existe um esforço para atender essas pessoas. A questão agora é atender ao acesso equitativo, de participação contínua e aquisição efetiva da aprendizagem como determina a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNICEF, 1990).

Para tanto, é preciso que essas políticas públicas sejam conhecidas e efetivadas, para que cumpram os papéis aos quais se destinam. Para consolidar esse caminhar, os diálogos entre à sociedade civil e os órgãos governamentais precisam ser ampliados, para que o pensamento de exclusão seja superado. O mundo muda e com ele surgem outras concepções, desestabilizando certezas e antigas verdades. Por esses e outros motivos é que nós professores precisamos estar atentos à aprendizagem de todos os alunos, pois cada um é singular.

Esse cenário de exclusão teve início com a Educação Especial em um contexto de

comparação, inicialmente através do atendimento assistencialista. Em seguida, veio a fase da segregação, através do atendimento dessas pessoas em grandes instituições especializadas. A fase da integração foi quando as instituições de ensino passaram a receber essas pessoas e, finalmente, após essa trajetória, o conceito foi ampliado e surgiu a inclusão. Essa inclusão pretende nos fazer pensar sobre as particularidades dos sujeitos, tenham eles deficiência ou não.

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), a Educação deve focar no ensino e na escola, e não na deficiência do aluno. Essa ação está associada à perspectiva da inclusão descrita na Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), por compreender que a escola deve trabalhar para enfrentar o desafio de se ajustar para considerar a diversidade dos seus alunos.

Partindo desse contexto de inclusão, o aluno com deficiência na EJA também possui suas especificidades de demandas e precisa do acesso ao conhecimento com as mesmas condições de aprendizagem, através de situações didáticas cognitivamente desafiadoras. Para fundamentar a discussão sobre EJA e Educação Especial, contei com alguns teóricos que me fizeram pensar sobre a inquietação desta pesquisa, que é vislumbrar quais estratégias pedagógicas são utilizadas para alunos com deficiência na EJA II. Para isso, foi necessário

22

buscar conhecer um pouco mais sobre os processos epistemológicos, históricos e legais da EJA através dos ensinamentos de Paiva (2006; 2012; 2019), Arroyo (2006a; 2006b; 2012; 2017; 2019) e Soares (2011; 2016; 2019). Em relação à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, dialogamos com Mantoan (2003; 2013; 2017), Diniz (2007) e Mendes (2006; 2010; 2015).

Para desenvolver a pesquisa, a metodologia utilizada foi de abordagem qualitativa, de natureza aplicada. Por ser de cunho subjetivo, o questionamento precisou ser conhecido e compreendido nas entrelinhas, na interpretação dos fatos e no significado das ações. Essa abordagem permitiu o entrelace entre a teoria e a realidade vivenciada, envolvendo valores, sentimentos e experiências num ciclo processual. Em seguida, realizei representações numéricas acerca dos sujeitos desta pesquisa para identificar suas características e contribuir com a compreensão de algumas das suas ações.

Nesse interim, a pesquisa-ação, que inicialmente era apenas um desejo, tornou-se necessária após a análise das respostas do questionário aplicado com os professores, antes dos encontros formativos. Através dessas respostas, foi possível aliar as demandas deles à minha



necessidade de contribuir de alguma forma para a reflexão da ação desses professores em relação às estratégias pedagógicas que eles utilizam com os alunos com deficiência na EJA II.

Além disso, percebi que existe um consenso entre esses professores, de que muitas vezes os pesquisadores adentram na escola, realizam suas pesquisas e vão embora, sem dar um retorno efetivo para aqueles que fizeram parte do movimento. Eu mesma passei por essa experiência de participar de uma pesquisa e não ter nenhum retorno sobre os dados coletados, o que me fez sentir a obrigação de fazer diferente. Com esta pesquisa tive a oportunidade de colaborar com meus colegas professores e essa satisfação supera qualquer obstáculo.

Os sujeitos desta pesquisa foram os professores da EJA II, que tinham algum aluno com deficiência matriculado no ano letivo de 2020. O *locus* da pesquisa é a EMNSA, localizada no bairro de Brotas, em Salvador, que funciona nos três turnos e trabalha com turmas de Educação Infantil e Fundamental - Anos Iniciais, no diurno, e a EJA II, no noturno, e ainda promove Atendimento Educacional Especializado (AEE) para os alunos com deficiência, com professores específicos.

A pesquisa está organizada em cinco etapas: na primeira, construí e apliquei um questionário levando em consideração alguns conhecimentos prévios dos professores e à pesquisa documental; na segunda etapa, realizei a análise interpretativa dos dados coletados com esse questionário; na terceira, os encontros formativos foram organizados para atender às demandas identificadas no questionário; na quarta, realizei os encontros *on-line* por conta da

23

pandemia do novo Coronavírus; na quinta e última etapa, apliquei algumas perguntas do mesmo questionário com os professores e, em seguida, disponibilizei os materiais socializados e produzidos com eles no *site* da orientadora, para que outros interessados tenham acesso.

O complemento desse material disponibilizado foi sugerido por todas as pessoas que participaram direta ou indiretamente dos encontros formativos, sem esquecer dos(as) colaboradores(as) convidados(as). Acredito que os dispositivos de reflexão, trabalhados nestes encontros formativos possam auxiliar outros professores na compreensão das diversas realidades, e que esses materiais possam contribuir de forma significativa para a concretização dos caminhos possíveis para a inclusão dos jovens e adultos com deficiência.

Acredito também, com base na Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, que todas as pessoas têm os mesmos direitos e deveres, que somos essencialmente diferentes e a escola é ou deveria ser para todos. Esse alerta serve para que cada pessoa

compreenda que a escola precisa reconhecer à sua diversidade e enxergar os alunos com deficiência, com suas limitações e potencialidades. É no mínimo injusto condicionar a aprendizagem de uma pessoa à sua aparência. Todos nós somos limitados em alguma área da vida: algumas pessoas mais, outras menos, e isso nos torna humanos.

Portanto, para possibilitar uma discussão consistente, organizei a pesquisa em seis seções. Na primeira, apresento o caminho percorrido da minha trajetória formativa, inquietações e estrutura da pesquisa. É através dela que o leitor pode conhecer um pouco mais sobre como surgiu o objeto da pesquisa e o contexto da sua problemática. A segunda e a terceira seções trazem a fundamentação teórica que foi construída ao longo das aulas e das pesquisas realizadas com o entrecruzamento entre a EJA e a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Na quarta seção, descrevo a trilha metodológica, sua abordagem, o tipo de pesquisa, o *lócus*, os sujeitos, os dispositivos, a dinâmica da pesquisa e a análise interpretativa. A quinta é a análise dos dados da presente pesquisa. E as considerações reflexivas constituem a última seção, na qual retomo a problemática apresentada, inicialmente com a pretensão de apontar caminhos para responder à pergunta de partida, e mostro quais estratégias pedagógicas são utilizadas para alunos com deficiência na EJA II na EMNSA.

Entendo que esta investigação é significativa, no sentido de contribuir com reflexões relevantes sobre às estratégias pedagógicas utilizadas para alunos com deficiência. Neste decorrer, percebi que é preciso construir propostas de formação continuada num constante diálogo entre os pares, através de uma intervenção efetiva.

24

## **2 PROCESSOS EPISTEMOLÓGICOS, HISTÓRICOS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA**

*"Não é na resignação mas na **rebeldia** em face das injustiças que nos afirmamos"*

(FREIRE, 1996, p. 31).

A palavra epistemologia<sup>3</sup> para o dicionário *on-line*, significa: “Reflexão sobre a natureza, o conhecimento e suas relações entre o sujeito e o objeto; teoria do conhecimento”. Assim, ela é classificada como o estudo do conhecimento, sua natureza e aquisição. Quando trazemos essa terminologia para a EJA, estamos convidando os professores sujeitos dessa pesquisa a refletirem sobre o estudo do conhecimento histórico e legal, que podem auxiliá-los na compreensão de algumas das especificidades inerentes a essa modalidade de ensino.

### **2.1 A EJA E SEUS SUJEITOS DE DIREITOS**

O conceito de Educação é para alguns um ato de se educar; para outros, tenta assegurar o desenvolvimento físico, intelectual e moral de um ser humano. Ambas concepções têm um olhar inicial que parece se originar em esferas diferentes; porém, são complementares. Quando partimos para um amparo legal, encontramos na Constituição Brasileira (BRASIL, 1988), Capítulo I, Sessão I, Art. 205, a Educação como um direito de todos. Para Soares (2016, p. 46), “O conceito de educação é bem mais amplo, ele contempla as atividades de instrução e de aprendizagem indo além ao incorporar os processos de formação humana com suas múltiplas dimensões”. Isso significa que deve ser disponibilizada a todas às modalidades de ensino, em igualdade de condições de acesso.

Mamona (2016) nos diz que, no Brasil, esse direito aparece vinculado à escolarização, à escola e ao ensino. Esse pensamento é percebido na fala de muitos professores. Arroyo (2006a) concorda com essa dimensão, do direito aos espaços escolares, mas destaca a importância de se manter perseverante à sua estreita ligação com a educação popular. Para tanto, é preciso fazer educação na perspectiva de fomentar o saber, através da busca de novas estratégias, sejam elas políticas, sociais ou culturais. Para Pillotto (2007), a emancipação desse saber é possível pela via do sensível, em que vários aspectos são destacados, tais como: intuição, emoção, criação e sensibilidade.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) sinaliza que as nações do mundo afirmaram na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNICEF, 1990, p.

<sup>3</sup> EPISTEMOLOGIA. In: Dicio, **Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/epistemologia/>>. Acesso em: 05 janeiro 2020

01), que "toda pessoa tem direito à educação". No entanto, apesar do empenho de muitos países do mundo para assegurarem esse direito, vários problemas ainda persistem, a saber: analfabetismo funcional, falta de acesso de milhões de crianças ao ensino primário, um número expressivo de adultos que não concluíram o ciclo básico, dentre outros.

Paiva (2006, p.520) entende que “a questão da educação de jovens e adultos assume a perspectiva de inclusão em sociedades democráticas, e que esta inclusão passa a se dar pela conquista de direitos”. Esse conceito fundamental faz parte do que é a EJA na contemporaneidade, pois complementa o pensamento de que esse direito foi negado historicamente e de que existe uma necessidade social na busca de acesso a outros direitos. Essa promoção de cidadania e a tomada de consciência podem recuperar o tempo perdido.

Essa necessidade de recuperar o tempo perdido nos apresenta uma visão limitada do

verdadeiro sentido da EJA na vida desses sujeitos. O direito à educação é muito mais do que associá-la à questão da escolarização, muito menos da alfabetização. É no processo de aprendizagem que os sujeitos se humanizam. Para Arroyo (2017, p.63), é preciso “reconhecê-los sujeitos de valores, justiça, dignidade, equidade, de consciência de si e do mundo”. Podemos perceber essa premissa também na concepção de Paiva (2006, p.522), quando diz que a:

[...]visão ainda muito corrente de que a educação de jovens e adultos se faz para recuperar o tempo perdido daqueles que não aprenderam a ler e a escrever; passando pelo resgate da dívida social, até chegar à concepção de direito à educação para todos e do aprender por toda a vida, as enunciações variaram, deixando no imaginário social a sua marca mais forte, ligada à volta à escola, para fazer, no tempo presente, o que não foi feito no tempo da infância e da adolescência. Para além da alfabetização, o sentido cada vez se afastou mais, nas políticas públicas, das conquistas e do reconhecimento do valor da educação como base ao desenvolvimento humano, social e solidário. Mais do que alfabetização, o direito constitucional de ensino fundamental para todos sintetizou o mínimo a que se chegara: o de aprender a ler e a escrever com autonomia. Isso significa ter domínio suficiente para, em processo de aprendizado continuado, se manter em condições de acompanhar a velocidade e a complexidade do mundo contemporâneo, que exige aprender continuamente, por toda a vida, ante os avanços do conhecimento e a permanente criação de códigos, linguagens, símbolos e de sua recriação diária. E exige, para isso, não só o domínio da linguagem escrita, mas também competência como leitor e escritor de seu próprio texto, de sua história, de sua passagem pelo mundo. Exige, ainda, reinventar os modos de sobreviver, transformando o mundo.

Portanto, esse direito se estende à vertente da escolarização, e não o contrário. O processo de aprendizagem precisa ser contínuo, pois, emancipa os sujeitos na perspectiva do saber para entender as complexidades do mundo contemporâneo. Esse saber é para toda a vida e ultrapassa os limites dos muros da escola. Por essa razão, o professor precisa valorizar o que esses sujeitos apresentam de conhecimento de mundo para que, juntos, possam reinventar os modos de sobreviver.

26

Outras características são as marcas econômicas e sociais que constituem traços dessa exclusão na vida desses sujeitos. São características comuns observadas nesse universo de trabalhadores e trabalhadoras informais, excluídos, em sua maioria negros, oprimidos socialmente, e em condição social, cultural e política de desigualdade. Arroyo (2006a, p. 221) respalda essa realidade quando nos lembra que a luta da EJA se confunde com os setores populares:

Os olhares tão conflitivos sobre a condição social, política, cultural desses sujeitos têm condicionado as concepções diversas da educação que lhes é oferecida. Os lugares sociais a eles reservados – marginais, oprimidos, excluídos, empregáveis, miseráveis... – têm condicionado o lugar reservado a sua educação no conjunto das políticas oficiais. A história oficial da EJA se confunde com a história do lugar social reservado aos setores populares. É uma modalidade do trato dado pelas elites aos adultos populares. (ARROYO, 2006a, p.221)

Apesar dos desafios diários impostos a esses sujeitos, esse lugar reservado de pensamento pedagógico progressista tem inspirado concepções e práticas avançadas e criativas nas últimas quatro décadas, segundo Arroyo (2006a). Essa é uma outra vertente que faz parte da memória da EJA e que, muitas vezes, apresenta-se de forma contrária na história oficial. Esse direito precisa atender aos interesses populares, inserindo a EJA no contexto legal como parte integrante do ensino fundamental e do ensino médio. Paiva (2012, p. 85), complementa afirmando que:

Nos últimos anos, os serviços públicos de educação organizam sua oferta à medida que sofrem a ação direta dos demandantes, em busca de direitos, como mostram estudos recentes. Demandas populares por educação, e formas de negociação estabelecidas com os poderes públicos, em defesa de serviços que lhes sabem devidos, associam a educação popular a uma das fontes do poder da sociedade na constituição do direito à educação de jovens e adultos, ao responder à luta dos trabalhadores pela educação.

O que percebemos é que esse direito continua sendo negado na perspectiva das dificuldades que esses sujeitos enfrentam, seja no acesso ou na sua permanência. Sabemos que muito já foi feito, mas concordamos que muito ainda temos de fazer para que possamos, de fato, ter essa garantia. Para entendermos agora como esse processo aconteceu dentro de um aspecto histórico, vamos fazer um breve relato da história da EJA, a partir de movimentos importantes que aconteceram nestes cenários.

## 2.2 BREVE HISTÓRICO DA EJA

As Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA) são eventos compostos por gestores, estudiosos da área de educação, lideranças da sociedade civil e setores sociais engajados na EJA. Escolhemos essas conferências para conduzirmos esse breve histórico por acreditarmos que elas produziram documentos importantes que traçam o

27

diagnóstico da EJA e apontam seus desafios, através de um ambiente de diálogo social. Essa contribuição amplia e fortalece o debate rumo à produção de novos saberes e perspectivas, reafirmando o compromisso de fazer com que a Educação se torne um direito para toda a vida.

Para realizar esse relato, contamos com a colaboração de Ireland e Spezia (2012), que relataram que a I CONFINTEA aconteceu em 1949, na Dinamarca, num contexto de pós guerra e de tomadas de decisões em busca da paz, da qual participaram 106 (cento e seis) representantes de 26 (vinte e seis) países e 21 (vinte e uma) organizações internacionais. O

Brasil não participou desse encontro. A conferência indicou que a Educação de adultos teria de ser adequada às especificidades e funcionalidades desse tipo de atendimento, levando em consideração à comunidade escolar e a ampliação de mais ofertas. Essa especificidade também é defendida por Soares (2011).

A II CONFINTEA aconteceu 11 (onze) anos após a primeira, em 1960, no Canadá, com 47 Estados-Membros da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência, e a Cultura (UNESCO) e 46 (quarenta e seis) ONGs. Esse foi um período de grande crescimento econômico e intensas mudanças no mundo. A conferência reforçou o importante papel da EJA, entendida como uma tarefa mundial que os países desenvolvidos deveriam auxiliar aqueles em desenvolvimento. Para Arroyo (2012, p. 27), foi neste período que a Educação surge “como um processo de humanização de sujeitos coletivos diversos”.

Em 1972, no Japão, aconteceu a III CONFINTEA, com a participação de 82 (oitenta e dois) Estados-Membros, dos quais 03 (três) na categoria de observador. O seu tema central foi “A Educação de Jovens e Adultos no contexto da educação ao longo da vida”. Foi nessa época que foi criado, em parceria com a UNESCO, o Conselho Internacional de Educação de Adultos (ICAE), com sede no Uruguai. Outra iniciativa refere-se ao Relatório de Edgar Faure, que é um documento que apresenta uma mudança de paradigmas existentes na Educação, pois, é preciso *Aprender a Ser*. Nele foi reconhecido que a Educação de Jovens e Adultos pode vir a fortalecer a democracia e diminuir as taxas de analfabetismo, promovendo o desenvolvimento econômico, social e cultural das nações.

Assim, “Essa situação era ainda mais crítica em meados dos anos 1980, quando eram raras as iniciativas de formação inicial voltadas para a EJA”. (SOARES, 2016, p. 51). Para Arroyo (2012, p. 26), apesar dessa situação, neste período, “uma vasta literatura na área social, política e pedagógica traz essa marca: trazer os sujeitos de volta.” Por essa razão, apesar dos poucos incentivos governamentais, os professores – como qualquer outra profissão – precisam estar atentos a investir na própria aprendizagem.

28

Em seguida, é realizada a IV CONFINTEA, que teve como tema principal “Aprender é a chave do mundo”, realizada em 1985, em Paris. Foram 841 (oitocentas e quarenta e um) participantes. À época, existia um contexto de crise econômica. Influenciado pelas ideias e pensamentos de Paulo Freire, esse encontro toma para si a incumbência de discutir a educação de adultos como direito, na perspectiva da educação permanente ou aprendizado ao longo da vida. A conferência definiu o direito a aprender a ler e a escrever, a questionar, analisar e escrever a própria história.

Para Costa e Machado (2017), foi neste período que surgiram os Fóruns de EJA (1996), que ilustram as tensões entre a sociedade civil e o Estado. A proposta era motivar diversas instâncias da sociedade civil a organizarem um diagnóstico da realidade da EJA no Brasil, visando à constituição do documento que seria levado ao Encontro Latino-Americano e Caribe – evento preparatório a V CONFINTEA, que foi realizada em 1997.

No evento, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) substituiu o relatório em função do conteúdo do documento original, que demonstrava a baixa escolarização dos estudantes de EJA e a ineficiência das ações descontínuas dos governos. O desrespeito do governo brasileiro culminou na aglutinação de instituições, entidades e pessoas, consolidando uma rede capaz de intervir mais organicamente na construção de políticas da EJA no Brasil.

A V CONFINTEA aconteceu na Alemanha, foi liderada por uma articulação de fóruns, redes da sociedade civil e UNESCO, e teve como tema a aprendizagem de adultos como ferramenta, direito, prazer e responsabilidade. Aqui surge o protagonismo juvenil e se evidencia como ele se insere na discussão para o próprio desenvolvimento. A conferência foi considerada especial, pois conseguiu integrar diferentes temáticas e ações numa articulação multi-institucional, indo além dos limites estabelecidos pelas conferências anteriores.

Essa CONFINTEA comprometeu-se a adotar leis e políticas de reconhecimento do direito à aprendizagem ao longo da vida. Essa articulação foi responsável pela realização anual de Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (Curitiba, 1998; Rio de Janeiro, 1999; Campina Grande, 2000; São Paulo, 2001; Belo Horizonte, 2002; Cuiabá, 2003), realizados em data próxima ao Dia Internacional da Alfabetização. (Di Pierro, 2006). Para Paiva (2019, p.128), nessa conferência “a alfabetização aparece relacionada a conhecimento e capacidades básicas necessárias às pessoas em um mundo em rápida evolução”.

No seu texto “Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil”, Di Pierro (2006) complementa essa informação quando diz que, infelizmente, nessa

29

época, apesar dessas iniciativas, houve uma redução dos investimentos mundiais, como podemos observar a seguir:

O balanço da educação de adultos realizado na ocasião, sintetizado no *Chamado à ação e à responsabilização*, não foi otimista. Em quase todos os países houve redução do financiamento público para a aprendizagem dos adultos, em grande medida decorrente da prioridade concedida por agências internacionais (como o Banco Mundial) e governos nacionais à educação primária das crianças e adolescentes. O potencial de contribuição da educação de adultos à solução dos conflitos globais, ao combate à pobreza, à redução da violência, à preservação do meio ambiente e à prevenção da AIDS não tem sido adequadamente aproveitado.

(DI PIERRO, 2006, p.18).

O Brasil foi palco da VI CONFINTEA em dezembro de 2009. Ela teve como tema: “Vivendo e aprendendo para um futuro viável: o poder da aprendizagem e da educação de adultos”, e foi organizada através do Documento Nacional Preparatório a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (BRASIL, 2009). Essa conferência fez um balanço das ações até então realizadas e as conquistas ocorridas, e teve como foco principal à articulação da Educação e da aprendizagem, e a ênfase na questão das políticas públicas.

Pode-se perceber neste breve relato, que a CONFINTEA fomentou vários momentos de discussão e aprendizado sobre a situação da EJA, mas ainda percebemos ações fragmentadas e marcadas pela descontinuidade, no que se refere aos numerosos programas federais, estaduais e municipais. Essa conjuntura pode desmotivar os estudantes da EJA, seja pelo fechamento de turmas ou pela falta de profissionais capacitados para trabalharem com essa modalidade.

Nesse sentido, quando observamos a linha do tempo da EJA, é possível enxergar que essas políticas perpassam por interesses econômicos e programas assistencialistas, com intuito meramente político, de forma aligeirada, pontual. Para Soares (2019, p. 04), “não é possível mais conviver com a improvisação, isto é, sua prática exige ações mais permanentes” na EJA. Os desafios atuais se constituem em: aperfeiçoar as metodologias que considerem suas especificidades; pensar novas formas de articular o mundo do trabalho e da tecnologia; investir em formação continuada e renovar o currículo para uma perspectiva interdisciplinar e transversal, dentre outras ações. Para Di Pierro (2006), é possível que ela se constitua como direito e não um favor prestado em função assistencialista, seja dos governos, da sociedade ou de empresários.

Para aumentar, flexibilizar, diversificar e qualificar as oportunidades educacionais, o lugar da educação de jovens e adultos na agenda da política educacional terá de ser revisto, e pelo menos dois desafios enfrentados: formar educadores e ampliar o financiamento público. (DI PIERRO, 2006, p.23)

Segundo Costa e Machado (2017), a constituição da EJA no estado ampliado extrapola os limites da teoria como processo que vem ocorrendo ao longo da história do Brasil, mas

30

ainda não se consolidou. As autoras realizam uma reflexão histórica da EJA, tendo por base o Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 11/2000 (BRASIL, 2000), direcionador da construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, de autoria do Conselheiro Professor Carlos Jamil Cury. Nesse âmbito, a EJA é apresentada como fruto de luta, que existe e resiste numa sociedade



ainda muito elitizada.

Outro fator importante é que a EJA, quando limitada às práticas da escolarização, reduz à sua possibilidade de reflexão, no sentido mais amplo. Dessa forma, sistematiza à sua importância a uma ação mecânica de ler e escrever. Essa perspectiva pode ser ampliada no sentido de uma Educação ao longo da vida, à qual os sujeitos têm direito, como terreno propício para alcançar outras possibilidades. Podemos observar esse horizonte nas palavras de Di Pierro; Joia; Ribeiro (2001, p. 58):

A educação de jovens e adultos é um campo de práticas e reflexão que inevitavelmente transborda os limites da escolarização em sentido estrito. Primeiramente, porque abarca processos formativos diversos, onde podem ser incluídas iniciativas visando à qualificação profissional, o desenvolvimento comunitário, a formação política e um sem número de questões culturais pautadas em outros espaços que não o escolar. Além disso, mesmo quando se focalizam os processos de escolarização de jovens e adultos, o cânone da escola regular, com seus tempos e espaços rigidamente delimitados, imediatamente se apresenta como problemático. Trata-se, de fato, de um campo pedagógico fronteiro, que bem poderia ser aproveitado como terreno fértil para a inovação prática e teórica. Quando se adotam concepções mais restritivas sobre o fenômeno educativo, entretanto, o lugar da educação de jovens e adultos pode ser entendido como marginal ou secundário, sem maior interesse do ponto de vista da formulação política e da reflexão pedagógica.

Esse olhar mais apurado de reflexão pedagógica é sustentado pela ideia de que o ser humano está em construção permanente, ou seja, inconcluso. Sobre isso, Freire (2000, p. 55) diz que “É por isso também que a educação é permanente. Como não se dá no vazio, mas num tempo-espaço ou num tempo que implica espaço e num espaço temporalizado, a educação, embora fenômeno humano universal, varia de tempo-espaço a tempo-espaço”. O autor acreditava que esse movimento é necessário para a sobrevivência, para nos conhecermos melhor, bem como os outros e a natureza. Isso era o que ele chamava de construção da nossa humanidade, em que esse movimento de procura faz e refaz seu saber e vai muito além das práticas de escolarização.

**2.3 OS MARCOS LEGAIS DA EJA NO MUNICÍPIO DE SALVADOR** Os marcos legais da EJA foram organizados neste espaço de acordo com à sua ordem cronológica. Primeiramente, falaremos do Projeto Político Pedagógico (PPP) da EJA

31

(Nascimento; Costa, 2012); em seguida trataremos da Resolução do Conselho Municipal de Educação (CME) Nº 041/2013 (SALVADOR, 2013); dos Saberes para os Tempos de Aprendizagem (SALVADOR, 2014), dos Documento de Referência Curricular para o Segundo Segmento da Educação de Jovens e Adultos – EJA II (Salvador, 2014); e, para

finalizar, a Matriz Curricular (SALVADOR, 2015). Esses documentos se complementam e são, atualmente, os direcionadores das ações das escolas municipais na rede municipal de Salvador em relação à EJA. Portanto, devem ser utilizados pelos professores para planejarem às estratégias pedagógicas desses alunos, jovens e adultos, sobretudo, aqueles com deficiência.

O PPP da EJA (Nascimento; Costa, 2012) da rede municipal de Salvador é um documento construído com a participação de várias vozes das unidades escolares que dialogaram durante o período de 2010 e 2011, através de formações presenciais, à distância e palestras realizadas pelo Instituto Paulo Freire. A introdução apresenta que esse PPP está em sintonia com a VI CONFINTEA, com marcos legais e internacionais. Nos procedimentos metodológicos, aponta-se a necessidade de um diálogo intenso com a abordagem interdisciplinar para a consolidação das práticas pedagógicas, uma vez que os fundamentos da EJA perpassam pontualmente sobre a realidade nacional em relação ao analfabetismo. Em seguida, aponta algumas iniciativas e apresenta a política da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Lazer (SECULT), em relação aos sujeitos da EJA, que aparecem no âmbito nacional e em Salvador. A dimensão ECO do Projeto aborda preocupações e proposições em relação aos aspectos ambientais e econômicos, com vistas a uma vida mais sustentável. O currículo está em consonância com as diretrizes do MEC, e sinaliza a leitura de mundo como metodologia de possibilidades para atender aos desejos e necessidades desses sujeitos através do conhecimento da realidade e da possibilidade de transformá-la.

A gestão das aprendizagens apresenta a possibilidade de trabalhar com os conhecimentos dos educandos em consonância com a alfabetização, o letramento, a formação de leitores e produtores de texto e os conhecimentos matemáticos através de uma perspectiva interdisciplinar. Já a avaliação, aqui chamada de emancipatória, é apresentada como dispositivo de orientação às práticas educativas e, portanto, “não se presta ao papel de testar se os conhecimentos foram transmitidos de forma adequada” (NASCIMENTO; COSTA, 2012, p. 57). Essa perspectiva libertadora e processual parte do princípio de que a avaliação não pode ser vista como uma ação exclusiva do docente. Essas considerações ressaltam a necessidade de uma construção coletiva do PPP de cada unidade escolar, para que esses sujeitos sejam contemplados nas suas especificidades.

O PPP aponta ainda que, a questão do analfabetismo não é falta de interesse ou descaso dos analfabetos, mas uma dívida social que pode ser tratada com políticas públicas de qualidade, com mobilização e comprometimento, para que esses sujeitos tenham acesso aos

conhecimentos produzidos. Acreditamos que os princípios apontados no PPP da EJA e a Resolução nº 020/2010 (SALVADOR, 2010), comentada no item 4.5.2 desta pesquisa, que trata da estrutura do PPP, podem ser aliados no processo de reflexão das práticas pedagógicas necessárias à emancipação dos alunos jovens e adultos.

A Resolução CME Nº 041/2013 (SALVADOR, 2013) está pautada tendo em vista o dispositivo da Lei Federal nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), das orientações do Parecer CNE/CEB nº 11 de 2000 (BRASIL, 2000), da Resolução CNE/CEB nº 1 de 2000 (BRASIL, 2000), do Parecer CNE/CEB Nº 6/2010 (BRASIL, 2010) e da Resolução nº 3 de 2010 (BRASIL, 2010). Esses documentos direcionadores são dispositivos legais de proteção aos direitos dos jovens e adultos que visam garantir o direito fundamental à educação ao longo da vida, um importante passo que fortalece o processo democrático.

A Resolução CME Nº 041/2013 (SALVADOR, 2013) aponta caminhos referentes à EJA através de procedimentos educativos, formativos e de qualificação que envolvam o mundo do trabalho e que considerem o seu perfil socioeconômico e cultural, como também às suas experiências de vida. Aponta ainda como devem ser a estrutura dos cursos de EJA I e II em Tempos de Aprendizagem. Em relação ao currículo, transcorre sobre os seus fundamentos, temáticas, dinâmica e avaliação. Em seguida, delimita como deve se proceder a aprovação, os estudos de recuperação e os procedimentos relativos à classificação e ao avanço desses alunos.

Ao término no seu Art. 17, ela sinaliza: “As escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Salvador devem adequar seu Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar à organização do ensino fundamental, na modalidade EJA, estabelecida nesta Resolução” (SALVADOR, 2013, p. 3). Essa determinação é muito importante para que as escolas possam ficar ainda mais atentas quanto a essa sinalização, para que a identidade desses jovens e adultos sejam preservadas e se ajude, assim, a garantir o seu acesso e permanência na escola.

Outro documento importante da EJA que identificamos são os Saberes para os Tempos de Aprendizagem (SALVADOR, 2014), que constituem a mais nova estrutura proposta para essa modalidade, resultado de avaliações dentro de uma construção coletiva com professores das escolas, coordenadores, Comissão de Alfabetização, Grupo de Discussão da EJA-GD e da equipe técnica da Coordenadoria de Ensino e Apoio Pedagógico (CENAP)/EJA. Sendo assim, os Saberes para os Tempos de Aprendizagem (SALVADOR, 2014, p. 02) ressalta que:

Esses saberes são organizados nos seguintes componentes curriculares: EJA I (Língua Portuguesa, Matemática, Estudos da Sociedade e da Natureza) e EJA II (Língua Portuguesa, Inglês, História, Geografia, Educação Física, Artes, Ciências e Matemática). Entendem-se por Estudos da Sociedade e da Natureza as disciplinas de História, Geografia e Ciências. Eles foram construídos, considerando uma sequência lógica e gradativa, em que cabe ao professor definir o quantitativo desses saberes por bimestre de acordo com uma tabela. Dessa forma, os sujeitos da EJA têm a possibilidade de terem acesso a diferentes conhecimentos.

O Documento de Referência Curricular para o Segundo Segmento da Educação de Jovens e Adultos – EJA II (SALVADOR, 2014) foram construídos com a UNEB, a ONG Pierre Bourdieu e os Projetos Inovadores para Educação Básica (PICEB), com a participação de educadores da rede municipal, tais como: formadores, articuladores, coordenadores e gestores escolares. Essa referência demonstra um currículo integrado em sintonia com a concepção de aprendizagem ao longo da vida, que possibilita a interdisciplinaridade e a relação entre o pensamento e a vivência dos educandos, considerando suas especificidades.

Essa concepção de aprendizagem é apresentada no âmbito do direito social, segundo o qual a escola tem a função de compartilhar com todos os sujeitos; o legado sociocultural e científico produzido pela humanidade. Nessa perspectiva, esse orientador para o trabalho pedagógico aponta a formação do educador da EJA como compromisso profissional que emerge de uma necessidade cada vez mais presente de consolidar competências para enfrentar os desafios inerentes ao ato de educar. Para Arroyo (2006b) e Soares (2011), essa formação precisa atender às especificidades dessa modalidade. Assim, a aprendizagem dos educandos da EJA apresenta alguns aspectos que precisam ser considerados e, para percebê-los, o docente precisa estar imerso no desejo de aprender.

O acompanhamento da aprendizagem dos educandos da EJA através do processo de avaliação precisa articular os diversos campos do conhecimento, utilizando-se de diversos dispositivos, como: observação, registro e mediação. A qualidade criativa, neste contexto, precisa estar presente na intervenção didática do professor, ajudando esse sujeito a potencializar suas sistematizações em relação ao conhecimento. Essa preocupação é descrita no Documento de Referência Curricular (SALVADOR, 2014, p. 15) a seguir:

O desafio posto consiste em propor atividades que o educando da EJA II possa expressar suas ideias e sentimentos, na perspectiva da ação/reflexão, despertando a curiosidade, o questionamento, o senso de observação, a capacidade de criar

sistematizar, criar, jogar, debater, comparar, concluir, entre outras experiências formadoras. Ações como essas possibilitarão o engajamento do sujeito da EJA II, fomentando em cada indivíduo e no grupo o desafio de ser o principal construtor dos conhecimentos que lhes possibilitarão estar mais fortalecidos como cidadãos no convívio social.

Essa mediação é fundamental para a construção de uma visão crítica, pois ajuda a subsidiar a vontade desses sujeitos de continuarem aprendendo. Outro dispositivo importante é a diversidade de provocações didáticas que o professor pode apresentar, como: produções de escritas coletivas, estímulo à expressão oral, construção de maquetes, textos-denúncia, roteiros de entrevista, dentre outras. O supramencionado documento reforça que esses e outros mecanismos podem aproximar os sujeitos das demandas de interlocução com o mundo contemporâneo.

Em seguida, esse referencial apresenta os componentes curriculares das áreas e descreve em quais contextos estão inseridos. Cada eixo apresenta seus objetivos de forma clara, objetiva e consistente, consolidados em fundamentos teóricos. Em seguida, aponta que a matriz curricular da EJA prevê o trabalho interdisciplinar considerando a Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003), as Diretrizes Curriculares de Educação Ambiental (SALVADOR, 2006), a Lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008), as discussões dos componentes Economia Solidária e Desenvolvimento Sustentável e a Informática com acesso às novas tecnologias da informação associada às práticas sociais.

Em suas considerações críticas, esse documento de referência curricular mostra que ele não é um fim em si mesmo, e que é preciso que todos os envolvidos realizem leituras para potencializar outras construções. Ele é, antes, uma proposta política que consiste em empoderar as vozes silenciadas historicamente, integrando sujeito e instituições. Essas considerações apontam que um currículo “acontece, antes de tudo, dentro de cada um, articulando **o sentir, o pensar e o agir**” (SALVADOR, 2014, p. 52, grifos do autor). Sendo assim, o primeiro passo para que esse documento seja realmente utilizado é que todos os professores o conheçam e se apropriem desses conhecimentos.

Por fim, vamos trazer a Matriz Curricular (SALVADOR, 2015), que sinaliza estar em conformidade com a LDB nº. 9394/96 (BRASIL, 1996), com o Parecer CNE/CEB nº. 11 de 2000 (BRASIL, 2000), a Resolução CNE/CEB nº. 1 de 2000, a Resolução nº 3 de 2010 (BRASIL, 2010) e a Resolução do CME nº. 41 de 2013 (SALVADOR, 2013) que dispõe sobre a reestruturação da modalidade de Educação de Jovens e Adultos no Sistema Municipal de Ensino de Salvador. Essa matriz reforça que a estrutura do 2º Segmento da EJA, denominado como Tempos de Aprendizagem IV e V, deve incluir as Leis 10.639/2003

(BRASIL, 2003) e a Lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008), as Diretrizes Curriculares de Educação Ambiental (SALVADOR, 2006), e as discussões dos componentes Economia Solidária e Desenvolvimento Sustentável.

Como podemos perceber, essas contribuições podem fortalecer, fundamentar e valorizar os conhecimentos específicos trabalhados em sala de aula, que estão em processo constante de construção, e devem se manter atentos ao movimento de ação-reflexão-ação. Eles devem servir para embasar o planejamento dos professores e estão disponíveis na plataforma *on-line* da Secretaria Municipal de Educação (SMED).

36

### **3 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

*“As qualidades ou virtudes são construídas por nós no esforço que nos impomos para diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos”*

(FREIRE, 1996, p. 26).

A Educação Especial é uma “modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino aos educandos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2020, p. 36). O ensino, exclusivamente especializado sofre críticas, no sentido de que não promove neste ambiente o convívio com outras pessoas. Para atender às especificidades desses sujeitos, os professores precisam primeiro olhar para essas pessoas, antes mesmo das suas deficiências e, quando necessário, o ensino precisa ser adaptado.

Esse ensino precisa ser pensado e planejado através de estratégias pedagógicas coerentes e consistentes, com ações organizadas de forma sequencial, para que os objetivos do professor sejam alcançados. Esses caminhos precisam envolver métodos, técnicas e práticas condizentes com às especificidades dos alunos com deficiência, sobretudo com os jovens e adultos, para que o seu conhecimento seja consolidado. Nesse sentido, temos o entendimento de que “uma estratégia normalmente é estipulada para ultrapassar algum problema<sup>4</sup>”, e na nossa pesquisa é vista como um desafio a ser superado para que o aluno possa ter acesso ao currículo.

Nessa perspectiva, a estratégia pedagógica pode ajudar os professores a selecionarem diferentes formas, maneiras e delineamentos metodológicos para trabalharem com os alunos com deficiência na EJA, através de uma ação coordenada, de um diálogo fecundo entre a formação objetiva e subjetiva, e de uma concepção de formação aprofundada na análise dos

dados. Essa ação tem como objetivo proporcionar ao aluno o acesso ao currículo, atrelado à questão da qualidade, com procedimentos planejados e organizados para alcançar, promover e articular o conhecimento.

Uma das formas de contribuir para que o professor tenha essa percepção de que às estratégias pedagógicas são nossas aliadas no contexto da Educação Inclusiva, é fazer com que ele conheça e se aproprie de alguns fatos históricos que levaram a Educação Especial a ter uma perspectiva de Educação Inclusiva. O atendimento da Educação Especial surgiu para suprir a demanda de uma sociedade que vem se transformando. E para entender melhor essa trajetória, apresentamos a seguir alguns desses fatos.

<sup>4</sup> ESTRATÉGIA. **Significados**. 7Graus. 2020. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/estrategia/>>. Acesso em: 05 janeiro 2020

37

### 3.1 MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Às pessoas com deficiência passaram por várias formas de exclusão, sendo a primeira delas a fase da segregação, em que eram vistas como defeituosas, o que inviabilizava seu convívio social. Desse modo, as crianças com alguma deficiência frequentavam o mesmo espaço físico-social que as demais sem deficiência, todavia, recebiam instruções e cuidados educacionais separadamente. “Assim, a educação especial foi constituindo-se como um sistema paralelo ao sistema educacional geral, até que, por motivos morais, lógicos, científicos, políticos, econômicos e legais, surgiram as bases para uma proposta de unificação” (MENDES, 2006, p. 388).

Sobre essa fase, Portela (2014, p. 64) diz que:

As filosofias e práticas segregacionistas do passado tiveram efeitos prejudiciais às pessoas com deficiência, às escolas e à sociedade em geral. A ideia de que elas poderiam ser ajudadas em ambientes segregados, alijadas do resto da sociedade, fortaleceu os estigmas sociais e a rejeição. [...] Tudo isso contribuiu para disseminar a incapacidade de apreciar a diversidade social e cultural não valorizando as coisas significativas que nos unem.

Arend; Morais (2009) dizem que, na década de 1930, os educadores que trabalhavam com os alunos com deficiência usavam a expressão “ensino emendativo”, que na sua origem significa corrigir falta, tirar defeito. Essa expressão também é utilizada por Mendes (2010). Com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), que determina que todos são iguais perante a lei, as lutas em prol desses direitos cresceram em favor da integração das pessoas com deficiência. Esse período sofreu várias críticas, posto que a inserção e a

permanência desses alunos dependeriam do seu desempenho, independente de limitações, como podemos observar na seguinte afirmação de Coelho (2008, p.27):

A integração tinha como pressuposto que o problema residia nas características das crianças excepcionais, na medida em que centrava toda a sua argumentação na perspectiva da detecção mais precisa dessas características e no estabelecimento de critérios baseados nessa detecção para a incorporação ou não pelo ensino regular.

Mendes (2006, p.391) afirma que esse conceito de integração escolar supera o sentido que “seria o da mera colocação de pessoas consideradas deficientes numa mesma escola, mas não necessariamente na mesma classe”. Esse conceito mostra que as classes especiais preparavam o aluno com deficiência para integrar a classe comum, onde ele teria de se adaptar à escola. Dessa forma, a convivência acontecia e a questão da integração estava resolvida. Dependendo do desempenho desse aluno em acompanhar as atividades desenvolvidas e o currículo, é que essa promoção seria efetivada. Porém, surgiram críticas a esse modelo, pois, segundo Mendes (2006, p. 391),

38

a passagem de alunos com necessidades educacionais especiais de um nível de serviço mais segregado para outro, supostamente mais integrador, dependia unicamente dos progressos da criança, mas na prática essas transições raramente aconteciam, o que comprometia os pressupostos da integração escolar.

Foi na década de 1950 que surgiram as primeiras escolas especializadas dentro de uma concepção assistencialista, com instituições filantrópicas de atendimento. Com a aprovação da Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente (ONU, 1959), o direito à educação gratuita e obrigatória foi garantido. Já na década de 1960, surgiu o conceito de Normatização, com o objetivo de assemelhar às pessoas com deficiência às “condições normais” da sociedade. Neste período, os pais das crianças a quem esse direito era negado iniciaram um movimento que resultou na aprovação de leis, decretos e emendas, através da sensibilização da sociedade, o que poderia minimizar sua marginalização. Outro aspecto interessante apresentado por Mendes (2006, p. 388-389) é que:

Um fator também crucial que influenciou a mudança na filosofia de serviços nas décadas de 1960 e 1970 foi o custo elevado dos programas segregados, no contexto da crise mundial do petróleo. Até então, apenas os países considerados desenvolvidos haviam criado um sistema educacional paralelo para os portadores de deficiências. A partir da década de 1960, passou a ser também conveniente adotar a ideologia da integração pela economia que elas representariam para os cofres públicos. [...] Paralelamente, ocorria a explosão da demanda por ensino especial ocasionada pela incorporação da clientela que, cada vez mais, passou a ser excluída das escolas comuns, [...] o que também ajudou na organização política de grupos que passaram a demandar por mudanças. [...] Esses interesses foram atendidos em diferentes países com o estabelecimento de bases legais que instituíram, gradualmente, a obrigatoriedade do poder público quanto à oferta de oportunidades educacionais para pessoas com deficiências, a instituição da matrícula compulsória nas escolas comuns e de diretrizes para a colocação em serviços educacionais segundo o princípio de restrição ou segregação mínima possível.



Na década de 1970, o conceito de reabilitação foi consolidado; porém, ainda sem condições adequadas de atendimento para atingir a eficiência no âmbito escolar. Sobre esse período, Jannuzzi (2004) declara que a Educação Especial ficou mais em evidência, tanto pela oficialização de um setor responsável por ela, quanto pela realização de assembleias, seminários, resoluções e declarações com o objetivo de ampliar o atendimento a essas pessoas.

Sobre esse conceito, percebemos que a ideia vem sendo reformulada, tanto da concepção clínica quanto da terapêutica, o que demonstra uma preocupação do ponto de vista do desenvolvimento integral dos sujeitos com deficiência. Essa mudança de concepção transforma o olhar pelo ser humano que, ao longo da história, foi classificado por parâmetros físicos, mentais e sociais, gerando rótulos e estigmas e, portanto, não deve ser isolado dos aspectos social e educacional.

Essa mudança de olhar provocou uma mudança de atitude: quando olhamos apenas para as limitações dos sujeitos, restringimos às suas possibilidades. Na década de 1980,

39

através do processo de redemocratização do Brasil, ocorreram reformas importantes nas políticas educacionais, o que ajudou a reforçar a luta pelos direitos das pessoas com deficiência. Sobre esse período, Arend e Morais (2009, p. 217-218) dizem que:

A partir da organização do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD) pela ONU<sup>5</sup>, ocorrido na década de 1980, impulsiona-se o movimento das associações em busca do reconhecimento e da preservação de seus direitos, sendo o lema “Participação plena e igualdade”. Em 1984, surgiu a Federação Brasileira de Entidades de Cegos (FEBEC), a Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físicos (ONEDEF), a Federação Nacional de Educação de Surdos (FENEIS) e o Movimento de Reintegração dos Hansenianos (MORHAM) e em dezembro o Conselho Brasileiro de Entidades de Pessoas Deficientes reuniu as quatro entidades. As associações foram se integrando internacionalmente.

A Assembleia Geral das Nações Unidas e o Programa de Ação Mundial para às Pessoas Deficientes aconteceram em 1985. No Brasil, com a Constituição de 1988, o direito à educação é mantido e ampliado, sendo dever do Estado e da família garantir o acesso de todos os níveis mais elevados de ensino, bem como a igualdade de condições de permanência na escola. Esse direito envolve o desenvolvimento das pessoas, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

É nessa constituição que aparece a expressão “pessoa portadora de deficiência”. Sobre o documento, Mendes (2010, p.102) complementa que “Ela assegurou que a educação de pessoas com deficiência deveria ocorrer, preferencialmente na rede regular de ensino e

garantiu ainda o direito ao atendimento educacional especializado”, outro avanço importante. Para que isso ocorra, segundo Mantoan (2013, p.103), é preciso urgentemente “reinventar o modo tradicional de ensinar [...] nas salas de aula”.

Outro marco importante foi a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, instituída pela Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989 e regulamentada pelo Decreto nº 3.298/99 (BRASIL, 1999), que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, disciplina e atuação do Ministério Público, define crimes, dentre outras providências. Essa política prevê oferta gratuita e obrigatória no sistema educacional, suscetível a pena e reclusão, mais multa, para os dirigentes de instituições de ensino que se recusarem a matricular alunos com deficiência.

Dentre os inúmeros dispositivos legais internacionais sobre Educação Inclusiva, Arend e Moraes (2009) destacam a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNICEF,

<sup>5</sup> Organização das Nações Unidas: organização internacional formada por países que se reuniram voluntariamente para trabalhar pela paz e o desenvolvimento mundiais. ONU. **As nações unidas no Brasil**. Brasília, 2020. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/conheca/>>. Acesso em: 05 janeiro 2020.

1990a), que foi aprovada na Conferência de Jomtien, na Tailândia, em que se falou das necessidades básicas de aprendizagem, universalização do acesso e promoção da equidade, com metas e princípios de atuação. Nesse ínterim, a Conferência Mundial de Educação Especial (UNICEF, 1990b) contou com a participação de 88 (oitenta e oito) governos e 25 (vinte e cinco) organizações, e aconteceu na Espanha. A Declaração e a Conferência apresentaram a expressão “pessoas portadoras de deficiências” e em seguida, temos também a Declaração de Santiago (SANTIAGO, 1993).

Outro documento importante é a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p.1), que aconteceu na Espanha, e afirma que “escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos”. Para isso, era preciso aprimorar a Educação de forma efetiva, incluindo todas as crianças, independentemente das suas dificuldades e diferenças. Sobre essa concepção de acolher, Albuquerque (2011) chama a atenção quanto ao significado dessa palavra, que quer dizer considerar, reunir, juntar. Essa necessidade de estarmos juntos em acolhimento é o que nos ensina a conviver.

Neste contexto, o Brasil continua sendo influenciado por manifestações internacionais,

e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) /1996 (BRASIL, 1996) aparece pela primeira vez um capítulo sobre a Educação Especial, garantindo que esse atendimento deve ser preferencialmente na rede regular de ensino, tornando obrigatório o acesso dos alunos. O termo “preferencialmente” leva a acreditar que, em alguns casos, esse atendimento não seria possível, e a Lei utiliza a expressão “portadores de necessidades especiais” para falar das pessoas com deficiência.

A LDB (BRASIL, 1996) coloca que, quando necessário, o aluno deve ter acesso ao serviço de apoio especializado na escola regular, e que, o ensino precisa atender às suas necessidades com currículos, métodos, técnicas e recursos específicos. Sobre esses recursos, Correia e Neves (2019, p. 10) reforçam que é através deles que “os educandos se identificam e desenvolvem autoestima, imaginação, confiança, controle, criatividade, cooperação, senso de percepção e o relacionamento interpessoal” funcionando como “veículo estimulador”. Além disso, não podemos esquecer que um dos objetivos da educação escolar é que todos os alunos aprendam a conviver em grupo, respeitando suas limitações e particularidades.

Dando continuidade a essas políticas, destacamos também as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) e o Documento Subsidiário à Política de Inclusão (PAULON; FREITAS; PINHO, 2005). As Diretrizes Nacionais (2001, p.

41

05) apresentam a educação como “principal alicerce da vida social”, que “transmite e amplia a cultura, estende a cidadania, constrói saberes”. Por sua vez, o Documento Subsidiário (2005, p. 05) tem como objetivo orientar os sistemas educacionais em espaços inclusivos e de qualidade, “que valorizem às diferenças sociais, culturais, físicas e emocionais e atendam às necessidades educacionais de cada aluno”.

Outro passo importante foi a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2008, p. 16), que trata dos direitos humanos e um novo conceito sobre deficiência, considerando que “Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial”. Essa Convenção acredita que a deficiência pode dificultar a participação dessas pessoas na sociedade, em igualdade de condições com outras pessoas, além de propor o enfrentamento das barreiras ambientais e atitudinais.

Para Diniz (2007), o conceito de deficiência é muito mais do que a condição física desse sujeito. Ela é parte constitutiva da identidade dessa pessoa, quando analisamos na perspectiva dos campos sociológicos e políticos, além de conceitos médicos. Quando uma sociedade busca atender às necessidades específicas desse corpo com lesão, sejam elas

psicológicas, de acessibilidade ou de aprendizagem, ele passa a ter mais autonomia. Assim, a deficiência vai continuar existindo e, conseqüentemente, nossos conceitos de aprendizagem serão revistos.

Em seguida, destacamos também a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que merece nossa atenção quando trata do acesso à educação de qualidade como um direito de todos os alunos. Segundo a Política, para atender às especificidades do termo “integração” ao invés de “inclusão”, é preciso um conjunto de ações interligadas:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14).

42

Nesse interim, a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (BRASIL, 2020) surge como retrocesso a essa política de 2008 e segundo Vivas e Falcão (2020) ela está sendo questionada. Também consideramos relevante a Resolução CME nº 022/2010 (SALVADOR, 2010), que trata da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Sistema Municipal de Ensino de Salvador. Em seguida, às novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 04), que trazem à sua contribuição quando “estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras”. Elas são normas obrigatórias que orientam o planejamento curricular das escolas e são concebidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Mesmo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) /2017 (BRASIL, 2017), essas diretrizes continuam valendo, pois são documentos complementares.

Para finalizar, temos a Nota Técnica Nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE (BRASIL, 2014), que trata da orientação quanto aos documentos comprobatórios de alunos com deficiência, e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei Nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015). A Nota Técnica é amparada pela Constituição Federal

(BRASIL, 1988) que declara que a educação é um direito de todos e que, portanto, a exigência de um diagnóstico clínico para o atendimento educacional especializado configura-se como imposição de barreira, ou seja, cerceamento desse direito.

Já a LBI (BRASIL, 2015) tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2008), e corrobora com o mesmo conceito de deficiência, na qual deixa de ser uma condição meramente estática e biológica. Com a Lei, às escolas privadas são obrigadas a promoverem a adaptação necessária às pessoas com deficiência, sem repasse de ônus, inclusive com a oferta de uma auxiliar em sala de aula, quando necessário. Para Paganelli (2017, p. 01), “o que pode (e deve) diferir são as estratégias pedagógicas e aspectos como complexidade, quantidade e temporalidade para acessar um mesmo currículo”, em relação a essa adaptação. Para Passos (2019, p.34), a adaptação perpassa pelas estratégias pedagógicas e não pelo currículo, como veremos a seguir:

O termo diferenciação curricular, a meu ver, denota que esses sujeitos não estarão incluídos e, certamente, não serão contemplados com o mesmo currículo adotado no país, estado, cidade e/ou escola. Isso fere os princípios legais, que expõem que todos os cidadãos têm direito à educação em igualdade de condições, conforme o que estabelece a Constituição Federal de 1988 em seus artigos 205, 206, 207 e 208. Também descaracteriza as possibilidades de aprendizagem e limita esses sujeitos a currículos adaptados e /ou reduzidos, quando, na verdade, as adaptações devem ocorrer quanto às estratégias pedagógicas para que todos tenham acesso ao mesmo currículo.

43

Outra conquista decorrente da LBI (BRASIL, 2015) diz respeito à igualdade e a não discriminação, pois estabelece no seu Art. 7º que “É dever de todos comunicar à autoridade competente qualquer forma de ameaça ou de violação aos direitos da pessoa com deficiência”. Essa afirmação realça a responsabilidade de todos sobre essa violação. A Lei estabelece a necessidade do atendimento prioritário, do direito à vida, bem como o direito à habitação e à reabilitação. Dispõe também indicações sobre moradia, direito ao trabalho, à assistência e previdência social, à cultura, ao esporte, ao turismo, ao lazer, ao transporte e à mobilidade.

Em seguida, a LBI (BRASIL, 2015) transcorre sobre a acessibilidade, o acesso à informação e à comunicação, às tecnologias assistivas (TA), ao direito à participação na vida pública e política, e ao acesso à Justiça. Como podemos perceber, ela apresenta um detalhamento de orientações e ações que podem ajudar às pessoas com deficiência a conquistarem cada vez mais o seu espaço na sociedade. Segundo o *site* da Câmara Paulista para Inclusão da Pessoa com Deficiência<sup>6</sup>, ela “mudou uma série de leis, como a Consolidação das Leis do Trabalho, o Código de Trânsito Brasileiro e o Estatuto da Cidade. [...] O Código Civil agora só considera incapaz a pessoa que, por algum motivo, não consegue

expressar a própria vontade”.

Percebemos que as estratégias que a LBI (BRASIL, 2015) aponta para a escola ser inclusiva estão relacionadas às metodologias, aos espaços e aos materiais que devem ser capazes de atender a todos, e que, portanto, não precisam ser preparados exclusivamente para pessoas com deficiência. Ela indica que as aulas precisam ser oferecidas também em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), que exista o desenvolvimento acadêmico dos alunos com deficiência, que materiais inclusivos como o Braille sejam utilizados, como também a oferta de tecnologias assistivas. Para Sartoretto (2010, p. 01) “A única diferença que há entre as pessoas ditas normais e as pessoas com deficiências está nos recursos de acessibilidade que devem ser colocados à disposição dos alunos com deficiências para que possam aprender e expressar adequadamente suas aprendizagens”.

Outra contribuição importante da referida Lei, são as orientações quanto ao acesso à Justiça e o que acontece com quem desrespeita suas exigências. Nessa conjuntura, a deficiência está no meio e não nas pessoas, deixando de ser uma característica para se tornar o resultado da falta de acessibilidade que o Estado e a sociedade inviabilizam. Resultado: quanto mais oportunidades e acessos, menores serão suas dificuldades segundo suas

<sup>6</sup> CÂMARA PAULISTA PARA INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA. **LBI, garante novos direitos às pessoas com deficiência**. São Paulo. 2020. Disponível em: <<https://www.camarainclusao.com.br/noticias/lbi-garante-novos-direitos-as-pessoas-com-deficiencia/>>. Acesso em: 05 janeiro 2020

44

características. Esses avanços significativos representam o cenário que temos atualmente em relação à Educação Especial, o que mostra uma preocupação gradual que reverbera na Educação Inclusiva.

Através da leitura de todos esses documentos, percebemos o quanto é importante nos apropriarmos das informações para que possamos compreender a trajetória histórica desses sujeitos. Assim, diante desses conhecimentos, anteriormente descritos sobre Educação e inclusão, percebemos que é preciso que os professores reflitam sobre as seguintes perguntas: quais estratégias pedagógicas estamos utilizando com esses alunos com deficiência? Será que estamos ajudando a invisibilizá-los? De que forma podemos estar fazendo isso? O que é possível fazer para adequar às estratégias pedagógicas utilizadas para atender a esse sujeito com deficiência, que se disponibiliza diariamente a estar em uma sala de aula para poder aprender? Esse é um exercício constante de ação-reflexão-ação, que precisa permear o nosso fazer pedagógico.

Como se pode perceber, a Educação Especial começou a ter uma perspectiva de

Educação Inclusiva quando na sua caminhada consolidou o conceito de que, além do direito à Educação, todas as pessoas precisam ter as mesmas oportunidades. Quando compreendemos que todos são capazes de aprender, que o processo de cada um é singular, e que o convívio escolar beneficia a todas as pessoas, constatamos que os seus pressupostos vão além das garantias de direito ao acesso das pessoas com deficiência. A Educação Inclusiva propõe que tomemos posse novamente do verdadeiro sentido de educar pessoas, que vai muito além do ato de transmitir conhecimento. Para Mantoan (2017, p.39), a inclusão “caminha na contramão do conceito platônico de representação”, que as escolas muitas vezes insistem em seguir.

Uma sociedade mais justa e participativa, com pessoas que se respeitam, valorizam as diferenças e entendem que juntas podem conquistar outras possibilidades, é um outro desafio que a Educação Inclusiva nos propõe. Ela, na verdade, preocupa-se em atender a diversidade de forma natural, pois, somos essencialmente diferentes, e sugere que não existam regras específicas, porém ajustadas, para atender algumas especificidades. Por essas razões, a Educação Inclusiva nos remete a um processo social intenso de redescobertas, de empatia, que estimula o raciocínio e aprimoram às faculdades intelectuais, físicas e morais.

Assim sendo, a expressão “portador” foi superada, segundo Sassaki (2014). Quando portamos algo, como uma bolsa, podemos deixar de ter à sua posse a qualquer momento, e isso não acontece com às pessoas com deficiência. Elas têm uma deficiência, isso é inerente à sua condição, e resulta das barreiras do ambiente físico e social. O repensar dessa palavra

45

parece, à primeira vista, algo simples, mas está carregado de significados que expressam a concepção de um contexto histórico, impregnado de valores. Isso reverbera no conceito de deficiência que evolui e se identifica com as concepções de sociedade descritas no preâmbulo da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2007, p. 01-02): “a deficiência é um conceito em evolução e resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas”.

Independente da nossa vontade e da nossa formação, precisamos enfrentar o mito da homogeneização, pois somos diferentes por natureza, temos os mesmos direitos e a escola é para todos. Sabemos e concordamos com esses princípios. Entretanto, quando estamos envolvidos em situações diversas, costumamos agir de forma confortável, com ferramentas que já fazem parte do nosso repertório pedagógico. Nesse sentido, vale dizer que os alunos da Educação Especial estão em desvantagem, pois a maioria das pessoas podem não ter

convivido com pessoas com deficiência durante à sua formação. Portanto, vamos precisar de, na caminhada, construir e reconstruir conceitos, o que pode levar um tempo para acomodação e maturidade.

Aliados a essa realidade, temos os sujeitos da EJA que já têm em si suas especificidades. Por essa razão, acreditamos no conceito de deficiência que se caracteriza pela falta de acessibilidade, no sentido mais profundo que essa palavra possa representar, que inclui o social e o atitudinal. O acesso pode promover uma qualidade necessária que ajuda esse ser a usufruir de uma vida mais plena de direitos, com menos dificuldades. Esse pensamento comunga com a percepção de que somos todos seres humanos, que precisamos olhar primeiro para a pessoa e não somente para à sua deficiência.

Hoje, temos legislações que abordam o tema da inclusão nas escolas de ensino regular, que determinam diretrizes e embasamentos necessários para que os trabalhos se efetivem. Esse desafio precisa ser acolhido dentro da proposta curricular das instituições. A escola, como instituição social, precisa veicular os saberes por meio de relações dialógicas e criação de vínculos, no sentido de romper com a lógica da exclusão. Nessa perspectiva, precisamos validar que o processo de conhecimento de cada aluno é singular e repleto de aprendizagens significativas.

O diálogo permanente é uma das medidas mais eficazes no combate à falta de informação e ao preconceito. Apesar dos aparentes avanços, é preciso que todos se envolvam (escola, família, poder público) para que os direitos desses alunos sejam garantidos e a escola se torne de fato inclusiva, independente de qualquer particularidade. Por essa razão, Correia;

46

Rocha; Santos (2020, p.250) afirmam que “A educação inclusiva não pode ser vista como modismo, mas sim como uma nova forma de enxergar o mundo”, pois é assim que é construída uma sociedade inclusiva, que oferecem oportunidades para que todos possam conquistar sua autonomia.

Destarte, o conceito de inclusão compreensiva surge na medida que parte do fazer, do real e não apenas do ideal (CORREIA, 2013). Esse conceito mais democrático reconhece as dificuldades, porém propõe ajustes para cada situação, através de um processo de construção contínuo, alternativo. A ação coletiva ajuda a minimizar as dificuldades e motivam as pessoas. A escola, neste contexto, democratizou-se em relação à diversidade, mas não a novos conhecimentos. Sobre isso, Mendes (2015, p.16) confirma que a escola “infelizmente continua mantendo um padrão ideal aluno, [...] e que na escola não há lugar para a diversidade”.



A inclusão das pessoas com deficiência é algo possível dentro dessa ação coletiva, que ultrapassa a readequação e a estrutura física, e aponta que temos uma tendência a nos desviarmos de uma mudança efetiva de nossos propósitos e práticas. Essa concepção de Mantoan (2003, p.16) remete à ruptura de paradigmas e, conseqüentemente à inclusão:

As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades. Por tudo isso, a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.

Esse é um dos desafios a ser superado, dentro da estrutura educacional que conhecemos atualmente, com seus paradigmas cristalizados. Sobre isso, Mantoan (2003, p.12) diz que “É inegável que os velhos paradigmas da modernidade estão sendo contestados e que o conhecimento, matéria-prima da educação escolar, está passando por uma reinterpretação”. A autora complementa afirmando que o mapa da Educação está sendo retraçado e que, para isso, às diferenças da diversidade humana precisam ser cada vez mais desveladas e destacadas: essa é uma condição imprescindível para compreendermos a nós mesmos e ao mundo a nossa volta.

**3.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE SALVADOR** No mundo tecnológico em que vivemos, em que as informações e o conhecimento são constantemente compartilhados rapidamente, a formação permanente de professores pode ser utilizada como uma importante ferramenta de trabalho, e pode potencializar o

47

aperfeiçoamento dos saberes necessários às suas atividades. Nos momentos de formação, o professor tem a possibilidade de conversar com os pares, trocar informações, expor sua opinião e reconstruir sua visão sobre o tema a ser trabalhado.

É por esses e outros motivos, com o objetivo de assegurar um ensino de qualidade para os alunos, que a SMED promove formações que trazem temáticas relevantes para os profissionais. A necessidade dessa ação está descrita no Decreto N° 26.298 de 28 de julho de 2015 (SALVADOR, 2015), que aprova o regimento da SMED. Nele encontramos, na sua estrutura organizacional, a Coordenadoria de Formação Pedagógica que funciona dentro da Gerência de Currículo. Essa Coordenadoria é responsável por “elaborar, aprimorar e implementar a política de formação continuada dos educadores da Rede Pública Municipal de Ensino, em consonância com a legislação educacional vigente” (SALVADOR, 2015, p. 19).

Sobre isso, Amorim e Duques (2017) sinalizam que a formação continuada talvez seja o maior desafio para o trabalho na EJA, pois, perpassa por políticas públicas de valorização.

Através de uma pesquisa no site da SMED<sup>7</sup>, encontramos algumas dessas formações referentes à Educação Especial, e fizemos um recorte temporal entre 2008 e 2019. Por conta da pandemia do novo Coronavírus, que teve início em março de 2020, as aulas foram suspensas e, por esse motivo, não incluímos as formações deste ano. Os resultados do levantamento foram organizados no Quadro 01, a seguir:

**Quadro 01:** Formação na Rede Municipal de Salvador

ANO	TEMA	PÚBLICO	OBJETIVO
2008	Coordenadores capacitados em Educação Inclusiva	Coordenador pedagógico (200)	Assistir palestras e oficinas voltadas para a reflexão e discussões sobre os direitos das pessoas com deficiência e a prática docente que atende a diversidade.
2008	Seminário implementações de educação inclusiva	Gestores e educadores	Participar de palestras com profissionais de diversas cidades do Brasil sobre políticas de educação inclusiva, direitos e o desenvolvimento psicomotor da pessoa com deficiência e depoimento apresentados por instituições conveniadas para criar e fortalecer estratégias inclusivas e para quebrar as barreiras da inclusão.
2008	SMEC promove IV Seminário sobre educação inclusiva	Gestores e educadores	Sensibilizar e apoiar a formação de gestores e educadores do Município Polo de Salvador e dos municípios de sua área de abrangência, para atuarem como multiplicadores no processo de transformação dos Sistemas Educacionais em Sistemas Educacionais

<sup>7</sup>SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Notícias**. Salvador, 2019. Disponível em: <<http://educacao.salvador.ba.gov.br/noticias/>>. Acesso em: 05 janeiro 2020

			Inclusivos.
2008	Gestores da rede municipal participam de oficinas sobre educação inclusiva	Gestores e coordenadores das GR	Promover trocas e discussões acerca das necessidades de adequação curricular como também de atendimento especializado e redes de apoio para a consolidação da Educação Inclusiva.

2011	Oficinas sobre educação inclusiva para gestores	Gestores da Rede	Secult em parceria com a Associação Baiana de Síndrome Down – Ser Down promove oficinas no sentido de buscar redes de apoio com vistas à superação de barreiras à aprendizagem de todos os alunos.
2011	Secult promove palestra sobre educação para pessoas com deficiência	Coordenador e gestor escolar	O Projeto – O super (Ação) é uma parceria da Secult e a Associação Baiana de Síndrome de Down (Ser Down) que vem desenvolvendo ações educativas centradas no respeito e valorização das diferenças com vistas à inclusão física, social e acadêmica de todos os alunos com necessidades educativas especiais.
2013	Docentes capacitados para utilizar o esporte na educação inclusiva	25 professores das salas de recursos multifuncionais e de Educação Física	Durante seis meses desenvolver projetos de esporte com foco na educação inclusiva e aplicar nas escolas.
2019	SMED realiza capacitação para profissionais da educação reconhecerem os sinais de autismo	Profissionais da educação e saúde	Tornar a capital baiana a primeira cidade a ter toda sua rede municipal capacitada para identificar os sinais precoces do Transtorno do Espectro Autista (TEA)

**Fonte:** Secretaria Municipal de Educação (Smed) (2020).

Como podemos perceber, encontramos neste período de 12 (doze) anos apenas 08 (oito) encontros formativos descritos no site da SMED, no espaço Notícias, relacionados à Educação Especial para professores, gestores e coordenadores de escola, e da Gerência Regional (GR) na rede municipal de Salvador. Dentre esses, 25% são para professores, 25% são para professores e gestores e 12,5% são para gestores e coordenadores de GR. Consideramos gestor e coordenador neste levantamento porque são profissionais que trabalham diretamente com os professores. Como estamos falando de uma pesquisa cujos sujeitos são os professores, percebemos que eles foram contemplados com formações, meramente pontuais.

Percebemos que, é no mínimo preocupante que tenhamos apenas uma formação realizada pela GR Orla, através do 1º Seminário de Educação Inclusiva, que cita à inclusão de

crianças, adolescentes, jovens e adultos com deficiência. Inclusive, essa iniciativa não foi contemplada no Quadro 01 porque não foi organizada pela SMED, mas por uma GR que faz parte da Coordenadoria Regional da SMED. Apesar da indicação desse público, quando analisamos à sua programação, percebemos que as temáticas não são direcionadas. A primeira temática foi tratada no turno matutino, os aspectos legais da Educação Inclusiva através de uma representante do Ministério Público. Em seguida, falou-se sobre o AEE, a avaliação diferenciada e o papel da educação hospitalar e domiciliar. No turno vespertino, tratou-se das TA, da matemática e das linguagens.

Outro fato interessante é que, durante esse período, não foi identificada nenhuma formação que trabalhasse com a Educação Especial e a EJA juntas, ou que vinculasse às especificidades dessas modalidades de ensino, o que nos preocupa. Acreditamos que, na rede, encontrem-se vários professores com conhecimento técnico e científico, inclusive com formação específica, atuando na EJA, e que tenham alunos com deficiência em suas salas de aula que poderiam ser convidados pela SMED para fazer um seminário para compartilhar experiências. É preciso trabalhar com essas especificidades, para que o fazer pedagógico seja fortalecido. Sobre isso, Silva; Nunes (2020, p.76) dizem que:

Os docentes precisam ter uma formação que contemple os desafios para a inclusão, os quais se apresentam nas mais variadas formas e contextos. Assim, os processos de formação precisam ser discutidos e rediscutidos para que as práticas pedagógicas sejam refletidas a partir da resignificação da inclusão como paradigma escolar.

Como podemos verificar na prática, ainda encontramos barreiras, sejam elas de ordem política, financeira ou social. Às vezes falta um olhar mais apurado, uma atitude sensível e um querer fazer efetivo. É assim que pretendemos educar para a cidadania e para o respeito à diversidade. Os professores precisam aprender a estimular o potencial dos alunos com deficiência na EJA, valorizar suas particularidades. Nesse sentido, o órgão central que é a SMED precisa efetivar esses encontros e fazer valer o que está no seu regimento.

#### **4 A TRILHA METODOLÓGICA**

*“Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 39).*

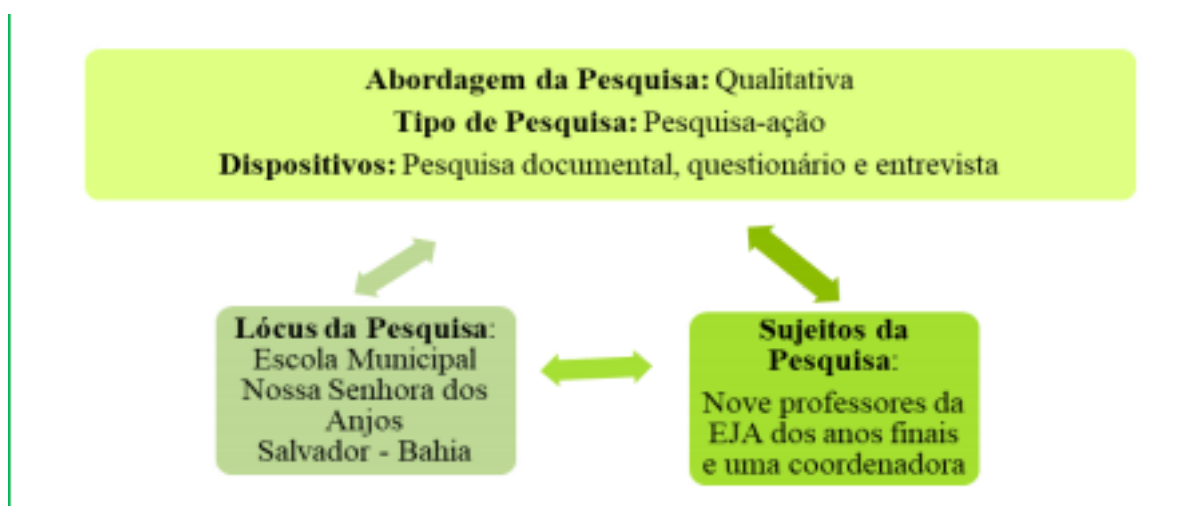
Nesta quarta seção nos imbuímos da tarefa de apresentar os caminhos percorridos na pesquisa, numa esteira de dispositivos necessários à trilha metodológica, que foram sendo formados a partir do referencial da problemática condutora, que são às estratégias pedagógicas

utilizadas para alunos com deficiência na EJA II na EMNSA. Essa inquietação perpassa pela abordagem qualitativa, a trajetória da pesquisa-ação, o *lócus*, os sujeitos, os dispositivos, a dinâmica e à análise interpretativa.

O conceito de pesquisa aqui entendido, compreende uma investigação atribuída à descoberta de novos conhecimentos, através de parâmetros científicos. Seus dispositivos precisam estar entrelaçados, para que possam contribuir com as reflexões necessárias à sua caminhada. Eles estão longe de ser um fim em si mesmo, pois podem deixar uma perspectiva variada de interrogações, as quais poderão ser aprofundadas e gerarem outros questionamentos, outras reflexões.

Dessa maneira, esta seção descreve o percurso realizado para, enfim, chegar ao produto final. A seguir, vamos apresentar o planejamento das etapas e, posteriormente, de forma detalhada, descrever todos os elementos trazidos na Figura 01.

**Figura 1 – Desenho Metodológico**



**Fonte:** A autora (2019).

Através desse percurso metodológico, acredita-se que os resultados esperados com a pesquisa foram alcançados a partir do momento em que houve produção de conhecimento. Isso aconteceu através da oportunidade que os professores tiveram de repensar sobre às suas estratégias pedagógicas com os alunos com deficiência nos encontros formativos, e quando

51

tiveram acesso aos dados e documentos que são destacados nesta pesquisa. Além disso, temos atualmente na EMNSA 734 (setecentos e trinta e quatro) alunos, dentre eles 32 (trinta e dois) com alguma deficiência no diurno e 04 (quatro) na EJA II, e 50% dos professores trabalham na escola em todos os turnos. Por isso, acreditamos que as reflexões irão perpassar por todos os segmentos.

O aporte teórico utilizado contribuiu no sentido de nos fazer entender qual a

importância de conhecermos os processos epistemológicos, históricos e legais da EJA. Em relação à Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, esse aporte nos ensinou o quanto ainda precisamos nos apropriar sobre o caminhar dessa modalidade de ensino, conhecendo e valorizando à sua trajetória: de lutas e vitórias. Esse repensar foi possível através dos encontros formativos, em que vivenciamos o quanto é importante que tenhamos esses conhecimentos compartilhados e, dessa forma, pudemos repensar sobre às estratégias pedagógicas que estamos utilizando com esses jovens e adultos com deficiência.

4.1 A ABORDAGEM QUALITATIVA: REFLETIR SOBRE O NOSSO FAZER Conforme descrito na introdução, esta pesquisa surgiu de uma inquietação ao observar as dificuldades dos meus colegas professores referentes às estratégias pedagógicas utilizadas para alunos com deficiência na EJA II. Neste caminhar, foi comum ouvirmos o discurso de que nós professores não fomos preparados para lidarmos com essa realidade, o que pode potencializar um distanciamento desse pensar e dificultar uma mudança de atitude. No sentido de desenvolver a pesquisa, a metodologia utilizada foi de abordagem qualitativa, de natureza aplicada, fundamentada nos estudos de Chizzotti (2003), segundo o qual recorre de um campo transdisciplinar que envolve as ciências humanas e sociais, e adota multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado num local onde ocorre, “enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles” (CHIZZOTTI, 2003, p. 221). A origem da palavra qualitativa nos remete a qualidade, essência, conceito subjetivo que comunga com a ação de explicar.

Essa ação sensível remete à busca dos sentidos, conhecida e compreendida nas entrelinhas. A supracitada abordagem concede a licença da argumentação e o entrelace da teoria com a prática nas interações sociais, tornando-o pesquisador mais do que um mero observador e redator de um objeto, e comunga com uma ação intelectual, de evolução

52

histórica. Chizzotti (2003, p.224-230), apresenta essa contribuição em cinco marcos históricos. São eles:

Um *primeiro marco* remonta as raízes mais remotas da pesquisa qualitativa e está associado ao romantismo e ao idealismo, e às querelas<sup>8</sup> metodológicas do final do século XIX, reivindicando uma metodologia autônoma ou compreensiva para as ciências do mundo da vida [...]. O *segundo marco* ocupa a primeira metade do século XX [...] e procura estabelecer meios de estudar como vivem grupos humanos, partilhando de suas vidas, no local onde vivem e como dão sentido as suas práticas e coesão ao seu grupo [...]. Um *terceiro marco*, demarcado entre o após II Guerra até os anos 70, é a fase áurea da pesquisa qualitativa que se consolida como um modelo de pesquisa [...]. No *quarto marco*, as décadas de 70 e 80, ampliaram-se os investimentos públicos e privados; e [...] surgem novas orientações e novos

paradigmas, refletindo uma mudança de visão sobre a natureza da pesquisa [...]. O *quinto marco*, a década de 90 em diante, [...] o pesquisador está marcado pela realidade social, (...) o texto não escapa a uma posição no contexto político e a objetividade está delimitada pelo comprometimento do sujeito com sua realidade circundante.

Essa evolução descrita em tempos, busca mostrar as raízes demarcando os momentos mais significativos da consolidação dessa abordagem. Percebe-se nesse panorama que novas orientações surgem para estabelecer às questões teóricas e metodológicas com o objetivo de comparar e entender essa cadeia de contextos. A evolução mostra que a pesquisa começa a se aproximar de normas e fatos cotidianos, específicos as ciências humanas, dando uma conotação científica ao relato. Refazem-se os conceitos de objetividade, validade e fidedignidade ao definir a formalização e a análise dos seus estudos.

Essa abordagem qualitativa recobre um campo que envolve também as ciências sociais e implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais. O autor, assim, traduz em texto original os fenômenos humanos, repletos de significados, e permite apresentar de forma inovadora os resultados da pesquisa, criando possibilidades. Sua análise pode ser amplamente explorada ao dar sentido a cada ato. À sua evolução marcada por rupturas, nos mostram que, é possível se distanciar de um modelo único de pesquisa, o que reafirma a relevância do sujeito e a interdependência entre teoria e prática.

Ao concordar com essa perspectiva, Ferreira (2015) afirma que a pesquisa é um caminho sistemático, que se inicia a partir de um questionamento, o qual vai trilhar a abordagem, numa relação entre teoria e prática. O referido autor assevera que, ao qualificar, o pesquisador lança um olhar sobre às características específicas desse ser histórico, uma vez que sua realidade é complexa e plural. O sujeito e o objeto são cúmplices e solidários, pois são da mesma espécie, ideológicos por essência. Desse modo, é possível desvelar e interpretar as falas dos entrevistados, e o contexto é o elemento definidor de qual caminho seguir.

<sup>8</sup> Lamentação; expressão de sofrimento; queixa.

Silveira; Córdova (2009) acrescentam que a abordagem qualitativa se preocupa com o aprofundamento da compreensão desse grupo social, de uma organização, etc., através de uma aproximação com a realidade. Por essa razão, esse tipo de pesquisa é centrado na subjetividade, nas particularidades. Os autores que adotam essa abordagem,

opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria. [...] Os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito. [...]

preocupam-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais (SILVEIRA; CORDOVA, 2009, p.31-32).

Assim, sua perspectiva integrada permite que o pesquisador busque no campo o fenômeno em estudo, a partir do ponto de vista, traçando sua dinâmica. Ela não se apresenta como proposta rigidamente estruturada, pois, permite que a imaginação e a criatividade façam parte desse processo e admite novos enfoques. Seu traçado investigativo visa à compreensão do universo dos significados, valores e atitudes, cujas variáveis são descritivas e o trabalho se realiza no processo.

Percebemos que esses autores fortalecem a prerrogativa de que a abordagem qualitativa, de natureza aplicada, permite desfrutar de um leque de possibilidades, e que futuros interessados podem utilizar-se desse conhecimento para repensar a própria realidade. Nesse sentido, não há uma intenção de transformar essas informações em verdades absolutas. Muito pelo contrário, haja vista que o verdadeiro sentido desta pesquisa é levar os professores citados a refletirem sobre suas estratégias para possíveis contribuições no processo de aprendizagem dos alunos com deficiência na EJA. Uma vez que essa prática seja implantada e implementada, precisa ser analisada do ponto de vista da emancipação desses sujeitos.

Essa eficiência sugere uma autonomia dentro das suas possibilidades e limitações. Sua implementação corrobora com a ideia de reflexão sobre a ação. No mundo digital em que vivemos, com tanta informação e conhecimento circulando, precisamos refazer nosso discurso e nos preparar para lidar com essa realidade. Por esses e outros motivos, essa pesquisa é essencialmente qualitativa, pois, seus sujeitos são parte integrante do processo. Nessa perspectiva, a pesquisa-ação que iremos descrever a seguir favorece essa abordagem e se faz necessária na medida que concretiza essa ideia de reflexão sobre a ação.

**4.2 A TRAJETÓRIA DA PESQUISA-AÇÃO E SEUS MOVIMENTOS** Quanto aos processos procedimentais, utilizamos o método da pesquisa-ação. Essa escolha foi realizada para compor a caminhada qualitativa, que requer uma ação sobre a

54

realidade, pois existe interferência dos sujeitos envolvidos. Outra questão é que, ao realizar uma pesquisa no contexto educativo, a postura crítica se faz presente para que se percebam as relações entre os sujeitos envolvidos e o objeto da pesquisa. Thiollent (1986p.14) nos certifica de que ela é um:

[...]tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema



estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Essa ação perpassa pela resolução de um problema vivenciado na realidade do grupo e, por esse motivo, existe um envolvimento mútuo, pois todos tendem a ser beneficiados.

Thiollent (1986, p.16) ainda complementa, descrevendo seus principais aspectos:

- a) há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;
- b) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta;
- c) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação;
- d) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;
- e) há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;
- f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o 'nível de consciência' das pessoas e grupos considerados.

Assim, a pesquisa-ação agrega várias técnicas de pesquisa social numa estrutura coletiva e participativa, que capta informações relevantes. Sua finalidade é prática, como requer a essência desta pesquisa, que está de acordo com as exigências de um papel ativo na realidade dos fatos observados, através de uma interação entre o pesquisador e às pessoas implicadas na ação. A análise do objeto investiga à sua relação com o sujeito, compreende a diversidade e supera a limitação de uma descrição, considerando suas qualidades, limitações e distorções. Miranda e Resende (2006, p. 511) confirmam esse pensamento quando dizem que a pesquisa-ação:

Se define por incorporar a ação como sua dimensão constitutiva [...] que articula a relação entre teoria e prática no processo mesmo de construção do conhecimento [...]. Além disso, a própria investigação se converteria em ação, em intervenção social, possibilitando ao pesquisador uma atuação efetiva sobre a realidade estudada [...] em uma modalidade de pesquisa que considera a intervenção social na prática como seu princípio e seu fim último.

Trata-se, então, de assumir uma unidade entre o sujeito e o objeto, em que esse objeto não se revela pela descrição, mas por sua apreensão e compreensão da diversidade. O objeto assume uma postura singular e ao mesmo tempo universal, particular e total, que não se revela imediatamente, mas se explica, compreende e revela. Afinal, “somente um paradigma da complexidade poderia apreender o ser humano” (MIRANDA; RESENDE, 2006, p. 515).

55

Assim, a pesquisa-ação recusa as noções de objetividade e verdade absoluta ao usar categorias interpretativas, procurando superar entendimentos distorcidos. Os aspectos de ordem social oferecem explicações de causalidade que se relacionam com a prática, indicando quais ações podem ser empreendidas para superar problemas e dificuldades, e que são essenciais para à sua compreensão. Assim, a pesquisa-ação vincula à pesquisa a ideia de mudança e transformação dos autores, juntamente com sua realidade.

Sobre essas perspectivas de mudança e transformação, Paulo Freire (1987, p.44) declara que “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação reflexão”. Esse pensar sobre a ação significa pensar enquanto fazemos, agimos, executamos. Essa perspectiva de Freire (1987) tende a gerar novos conhecimentos sobre as estratégias num exercício necessário de renovação para nutrir possibilidades.

No contexto educativo, sabemos que uma boa pesquisa sozinha não é capaz de promover a mudança pretendida. É preciso criar estratégias coletivas de enfrentamento que perpassam pela discussão e pela ação. Essa iniciativa se faz necessária para que o fazer pedagógico proporcione aos sujeitos envolvidos uma construção significativa no processo de ensino e aprendizagem.

Na perspectiva de Thiollent (1986), a pesquisa-ação trabalha na concepção e organização de uma pesquisa atuante, em que é identificado um problema a ser resolvido. O rigor científico se faz presente neste contexto, quando ele exige do pesquisador um olhar apurado sobre a realidade, na qual os sujeitos estão inseridos e pretendem promover uma reflexão sobre o fazer pedagógico e, conseqüentemente, uma mudança de atitude. Nossa hipótese é de que os professores realizam algumas estratégias pedagógicas pontuais com os alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos, o que precisa, na nossa opinião, ser revisto para que os saberes possam ser construídos.

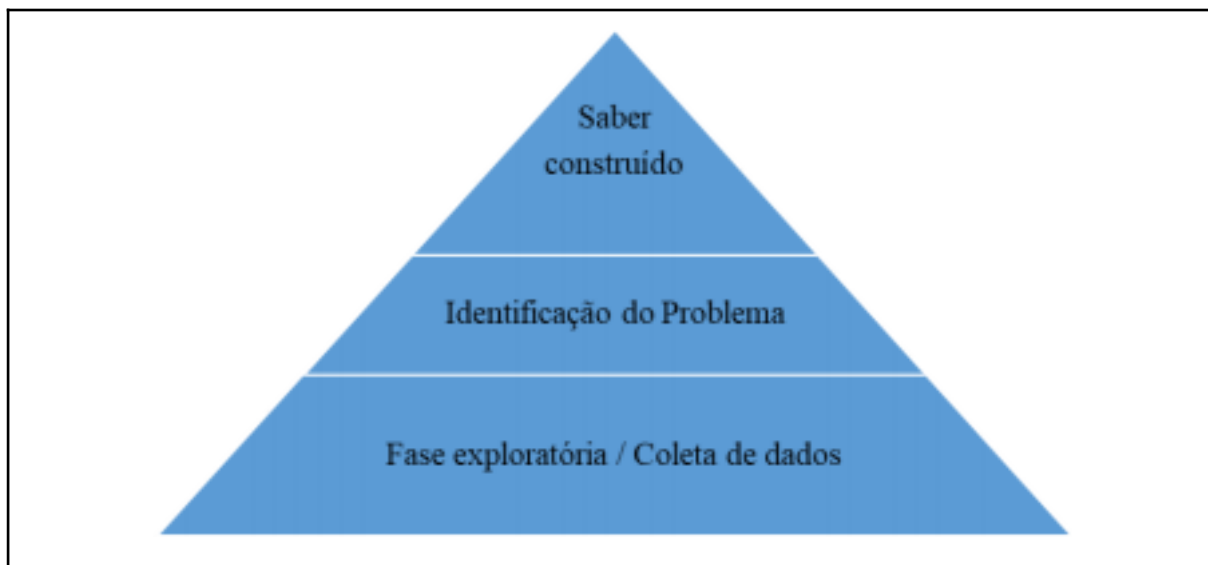
A fase exploratória descrita pelo autor supracitado corrobora com essa necessidade de contribuir de alguma forma para o repensar sobre a realidade, colocando o problema como ponto de partida da investigação. A coleta de dados foi realizada à medida que organizamos as informações, fundamentamos a nossa fala e revimos o nosso caminhar. Foi nesse movimento de coleta que nos tornamos presentes ao tentar entender a dinâmica dessas relações na resolução de um problema.

A orientação metodológica da pesquisa-ação nos compõe na medida em que qualifica nossas ações com uma precisão da compreensão de um todo através das suas partes. Essa reconstrução parte do princípio de que os objetivos podem ser alcançados na medida em que são desvendados e compreendidos. Seu raciocínio explicativo tende a propor uma postura

56

dialógica, que pode promover saltos qualitativos dentro do fazer pedagógico de todos os envolvidos. Para ilustrar essa ideia do fazer fazendo, apresentamos a Figura 02: **Figura 02** –

Representação da Pesquisa-ação para Thiollent



**Fonte:** Thiollent (1986)

Portanto, para Thiollent (1986, p.7), “a pesquisa-ação, além da participação, supõe uma forma de ação planejada de caráter social, educacional, técnico ou outro”. Temos na base da pirâmide as questões vinculadas à fase exploratória, o diagnóstico e a escolha do tema. O problema surge do lugar da teoria e das hipóteses dos pesquisadores e dos demais participantes. O saber construído foi concretizado através da organização e efetivação da formação na AC, em que iremos divulgar os resultados. Na sua estrutura, ele também apresenta a função do seminário, a observação empírica, os problemas de amostragem e de representatividade qualitativa que nesta pesquisa não serão considerados.

Por essas razões, e dentro dessa perspectiva, é que o *locus* desta pesquisa é a instituição onde eu trabalho: para perceber como as estratégias pedagógicas utilizadas com jovens e adultos com deficiência nos anos finais do Ensino Fundamental estão sendo implantadas e implementadas para à sua efetiva inclusão, é preciso fazer parte do contexto. Acreditamos que na área educacional essa metodologia de pesquisa se faz presente na medida que não se limita a simples descrição dos fatos, mas que propõe ações e transformações necessárias, pois parte de um contexto real e necessário.

#### 4.3 LÓCUS DA PESQUISA: CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

A Escola Municipal Nossa Senhora dos Anjos tem a sua história intrinsecamente relacionada com o desenvolvimento do Instituto Bom Pastor (IBP), fundado em 16 de julho

de 1901, inicialmente instalado no Convento da Lapa, e transferido em 1957 para a Rua

Waldemar Falcão, nº 82, Brotas, como vemos na figura 03:

**Figura 03** – Entrada da Escola Municipal Nossa Senhora dos Anjos



**Fonte:** A autora (2019).

Em decorrência das ações educativas desenvolvidas pelo Instituto, foi criada uma nova unidade escolar que, por vontade da sua primeira mestra, a Irmã Maria dos Anjos Alves de Castro, recebeu o nome de Escola Nossa Senhora dos Anjos. A escola funcionava no mesmo local do IBP, e atendia jovens carentes do sexo feminino que, em regime de internato, desenvolviam atividades educativas e profissionalizantes.

Aos 16 dias do mês de fevereiro do ano de 1956, foi celebrado o 1º convênio entre a Escola Nossa Senhora dos Anjos e a Secretaria de Educação do Estado, com termo de convênio registrado em cartório na referida data. Durante vários anos, o convênio com a Secretaria Estadual de Educação permaneceu sendo renovado ao final do período de cada acordo.

No entanto, com as definições previstas na Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) quanto às esferas administrativas responsáveis por cada nível de Educação, atribuiu-se à esfera municipal a responsabilidade pela Educação Infantil e Ensino Fundamental, desencadeando o processo de municipalização das escolas que possuíam esses níveis de ensino. Desta forma, não houve renovação do contrato entre a Secretaria Estadual de Educação e o Instituto Bom Pastor no ano de 2003.

Assim, a SECULT firmou convênio com o Instituto Bom Pastor em 13 de fevereiro de 2003, conforme foi publicado no Diário Oficial da época. A referida escola passou a designar se Escola Municipal Nossa Senhora dos Anjos (EMNSA), a partir da Portaria 065/2003, publicada no Diário Oficial do Município (DOM) de 17/02/2003. A escola continuou

funcionando no Instituto Bom Pastor, oferecendo Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), apenas no turno vespertino (EMNSA, 2015).

No ano de 2010, a Secretaria Municipal de Educação cancelou o convênio com o Instituto Bom Pastor, desocupando o espaço cedido pela Instituição. Com o processo de municipalização das escolas estaduais, a EMNSA passa a funcionar na Avenida Dom João VI, nº 450, Brotas, onde funcionava anteriormente a Escola Estadual Manoel Vitorino. A partir de então, a EMNSA muda sua estrutura e seu funcionamento, passando a atender alunos de ambos os sexos das comunidades do entorno: Candeal, Candeal Pequeno, Cosme de Farias, Polêmica, Baixinha, Alto do Saldanha, Campinas de Brotas, Acupe de Brotas e Daniel Lisboa. Ela oferece matrícula para a Educação Infantil, Ensino Fundamental I (séries iniciais) e EJA II (no noturno).

Segundo o PPP da escola (EMNSA, 2015, p.10), “[...] a comunidade é caracterizada por famílias de classe média baixa, cuja renda oscila entre 1 e 3 salários mínimos. [...] é considerada carente, pois a maioria das pessoas trabalham no mercado informal” No entanto, devido à situação econômica do país, a escola tem recebido um número expressivo de alunos oriundos de escolas particulares, principalmente das escolas vizinhas. Coube à escola se adaptar a essa nova realidade que reflete mudanças sociais, econômicas e políticas, apresentando novas expectativas, necessidades e problemas.

Com a implementação da Sala Multifuncional, onde funciona o AEE, e o trabalho pedagógico desenvolvido nas turmas regulares, a escola passou a ser uma referência de educação inclusiva para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, pois busca oferecer uma educação de qualidade para todos. Atualmente, temos no AEE alunos com transtorno do espectro autista, deficiência intelectual, surdez e baixa visão. Esse atendimento é estendido aos alunos que estudam em todos os turnos da escola, alguns deles são oriundos de outras escolas municipais, que em sua maioria são acompanhados por uma instituição especializada.

No que se refere à etnia, a maioria da comunidade escolar é composta por negros e pardos. Pautados nessa realidade, a comunidade escolar percebeu a necessidade de agregar concepções de diversidade e cidadania, transversalizando estudos e intervenções que possibilitam a autonomia como uma construção contínua, individual e coletiva. Para atender a essa demanda, foi estabelecido como principal projeto pedagógico da escola o projeto: Identidade e Cidadania – Eu e Você no Mundo de Todos Nós (EMNSA, 2015).

A escola foi escolhida para realizar a presente pesquisa por se tratar do local de

reconhecimento da comunidade escolar e dos pais dos alunos como uma escola inclusiva. Essa realidade pode ser evidenciada quando analisamos o crescente quantitativo de alunos com deficiência ao longo dos anos, desde à sua fundação. Outro fator importante é que, na escola, temos uma sala de AEE, com professores experientes e especializados, que abraçam a proposta da inclusão e, junto com a coordenação pedagógica, oferecem apoio também aos professores da sala regular.

#### 4.4 SUJEITOS DA PESQUISA

Esta pesquisa, através da abordagem qualitativa do tipo pesquisa-ação, requer dos sujeitos um papel essencial nas ações e produções, a partir do momento em que são envolvidos no processo. Por essa razão, às informações coletadas são interpretadas dentro de um contexto que busca compreender às estratégias pedagógicas utilizadas para alunos com deficiência na EJA II, na EMNSA. Assim, os sujeitos da pesquisa são os 09 (nove) professores que atuam nas diversas áreas do conhecimento da EJA II, nos anos finais, que tiveram algum aluno com deficiência matriculado no ano letivo de 2019, e uma coordenadora pedagógica.

Para conhecermos algumas das características desses sujeitos, traçamos o seu perfil através da aplicação de um questionário com os professores e uma entrevista com a coordenadora pedagógica, que tem oito questões que mostram esse perfil e, quatro questões com perguntas abertas que podem ser consultados nos Apêndices A e C. Portanto, veremos a seguir, os dados das oito questões referentes aos professores na tabela 01. **Tabela 01:** Identificação dos professores sujeitos da pesquisa

Sexo	Carga horária semanal de trabalho	44% Feminino	44% 60h	
Idade	Tempo de docência na EJA ou mais	44% 1 a 5 anos	34% 6a 10 anos	22% Acima de 11 <u>anos</u>

Fonte: A autora (2019).

A primeira informação demonstrou que 56% são do sexo masculino e 44% são do sexo feminino. Fazendo um comparativo com os professores da EMNSA, da Educação Infantil aos Anos Iniciais, percebe-se que existe um percentual significativo de homens em relação às mulheres nos anos finais. A carga horária semanal de trabalho desses professores é de 56% que lecionam 40 (quarenta) horas, seguida de 44% que lecionam 60 (sessenta) horas.

Acreditamos que essa carga horária extensa pode trazer consequências para a saúde desses professores, pois, além de terem a disponibilidade para lecionar, precisam realizar planejamento, organizar avaliações e atividades, sobrando pouco ou nenhum tempo para o lazer e às relações familiares.

Ao analisar a idade desses professores, vemos que 100% deles têm 41 (quarenta e um) anos ou mais. Quanto ao tempo de docência na EJA, percebe-se que 44% têm entre 01 (um) a 5 (cinco) anos, 34% têm entre 06 (seis) a 10 (dez) anos e 22% têm acima de 11 (onze) anos. Aliando o fator idade, que é a média de 41 anos ou mais, e o tempo de docência na EJA para a maioria que é de 01 a 05 anos, podemos expressar que, apesar da idade, a maioria tem pouca experiência nessa modalidade de ensino. Acredita-se que o fator experiência pode auxiliar esse professor no seu caminhar, porém não é um fator decisivo à apropriação de conhecimento.

Para conhecermos um pouco sobre a história acadêmica desses professores, partimos para verificar algumas características da sua formação. Isso se fez necessário para entendermos os fundamentos de algumas das perguntas abertas também disponibilizadas no questionário e na entrevista. Assim, pudemos perceber que, dentre esses professores, temos 89% com Especialização e 11% que não têm Formação complementar, dados apresentados na tabela 02, a seguir:

**Tabela 02:** Formação dos sujeitos da pesquisa

Formação complementar para lecionar na Educação de Jovens e Adultos	Formação para trabalhar com alunos com deficiência
---	--

89% Especialização 100% Não 89% Não 11% Não tem 11% Sim Fonte: A autora (2019).

Quando perguntamos qual a formação complementar, eles responderam que têm especialização em: Educação em Saúde, Metodologia do Ensino Superior; Fisiologia do Exercício; Obesidade e Emagrecimento; Educação Física Escolar; Administração Pública com aprofundamento em Gestão Pública; Educação Especial; História e Cultura Afro Brasileira e Indígena; Psicopedagogia; e Língua Inglesa. Analisando as variadas especializações, percebemos que elas não se repetem, ou seja, neste grupo de professores há um leque de conhecimentos específicos em áreas diversas.

Quando passamos para a percepção da formação acadêmica, contamos com todos os

professores que lecionam na EJA, nos anos finais, nas disciplinas: Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, Inglês, Artes e Educação Física. No noturno, temos dois

61

professores de Artes e dois de Inglês, totalizando dez professores; desses, nove aceitaram participar da pesquisa. As licenciaturas são cursos a nível superior importantes, no sentido de ajudarem os professores a se apropriarem com mais profundidade na sua área de estudo, dos seus conhecimentos e, assim, ampliar à sua qualificação.

Em relação à formação que esses professores têm que trata das especificidades da EJA, observamos que 100% não têm uma formação específica. Sobre isso, Arroyo (2006b) lembra de que é preciso conhecer essa modalidade com tantas especificidades ainda na formação inicial, como condição primordial para uma prática efetiva e consciente, através de um redimensionamento. Esse projeto de educação emancipatória poderá ser uma arma eficiente em favor de uma transformação significativa.

Para Mamona (2016), ao estudar sobre a EJA, é comum se falar sobre as especificidades dessa modalidade, o que é apontado em vários documentos que apresentam caminhos de algo que é peculiar e deveria fazer parte da formação inicial dos professores. Para a autora, essas especificidades mostram que eles não são qualquer jovem, nem qualquer adulto, pois têm características próprias, como, por exemplo: sua juvenilização, cultura, raça/etnia, prática pedagógica, estrutura, dentre outras. Esses aspectos carregam em si marcas sociais e econômicas que caracterizam essa modalidade de ensino.

Por esses motivos, uma formação que contemple essas especificidades se faz necessária, na medida que pretende estabelecer uma política própria e diferenciada para atender esses alunos. Por essa razão, Paiva (2006) chama a atenção em relação ao direito desse jovem e adulto na perspectiva da sua conquista histórica e, conseqüentemente, de acesso a outros direitos. Neste contexto, os encontros formativos se fizeram necessários para que os professores repensassem às suas práticas em relação as estratégias utilizadas nessa modalidade, tendo em vista que eles não tiveram essa oportunidade quando na sua formação acadêmica.

Outro fator importante dentro dessa demanda de formação é a necessidade de conhecer as especificidades dos alunos com deficiência. Para isso, perguntamos aos professores se eles possuem formação para trabalhar com alunos com deficiência: 89% disseram que não e 11% disseram que têm. Quando partimos para analisar qual era essa formação para trabalhar com alunos com deficiência, comprovamos que apenas uma professora informou que possuía



formação em Educação Especial: essa docente tem dois filhos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista. Um fato curioso é que, no momento do preenchimento dessa questão, dois professores perguntaram para a pesquisadora quem eram os alunos com deficiência no noturno, o que demonstra que eles não conhecem as especificidades desses alunos.

62

A Resolução CME nº 022/2010 (SALVADOR, 2010), que estabelece normas para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva para todas as Etapas e Modalidades da Educação Básica no Sistema Municipal de Ensino de Salvador, determina que os alunos com deficiência devem ter a igualdade de oportunidades, tendo em vista a igualdade de condições de acesso e permanência. Essa prerrogativa é facilmente desprezada quando um professor demonstra que sequer sabia que existem alunos com deficiência na sua sala de aula, o que demonstra que teremos de trabalhar, no sentido de fazer com que eles percebam essas especificidades para buscarem estratégias pedagógicas para trabalharem com esses alunos com deficiência.

Na sequência, para conhecermos o perfil da coordenadora, seguimos a mesma estrutura do questionário aplicado com os professores, com as oito perguntas iniciais. Organizamos às informações coletadas e apresentamos na tabela 03:

**Tabela 03 – Perfil da coordenadora pedagógica**

Sexo C.H. semanal	Idade Tempo na Coordenação da EJA	Formação inicial	Formação Complementar na/para EJA	Formação na/para Educação Especial
Feminino	60h 41 anos ou <u>mais</u>	14 anos Pedagoga Pós-graduação em Consultoria	<u>Educacional</u>	Não Não

**Fonte:** A autora (2019).

Podemos observar que a coordenadora trabalha 60h, exercendo suas funções na EMNSA nos três turnos, sendo professora no turno da manhã e atuando como Pedagoga na Educação Infantil, e coordenadora nos turnos vespertino e noturno da Educação Infantil e nos Anos Iniciais (Fundamental I). Na EMNSA, atua há 14 (catorze) anos também como professora, porém ela trabalha na área da educação há 25 (vinte e cinco) anos, quando agregados os períodos anteriores nas escolas particulares. Sua formação complementar é uma pós-graduação em Consultoria Educacional. Quando foi perguntada sobre os motivos de fazer um curso nessa área, ela informou que no período foi a oportunidade que surgiu.

Em relação à pergunta sobre uma formação específica para a EJA, a coordenadora respondeu que não tem: ela acredita que não é necessário ter um curso para tratar dessa

modalidade de ensino por conta da sua formação em Pedagogia, em cuja estrutura ela teve contato com algumas informações pertinentes que a auxiliam na sua prática. Outra informação interessante é que a grande maioria dos alunos que hoje estudam na EMNSA no noturno foram alunos do diurno; portanto, alguns têm os mesmos professores do diurno, o que a

63

coordenadora acredita que pode auxiliar os professores no processo de ensino e aprendizagem.

Para Soares (2011), é indispensável construir uma proposta que identifique às especificidades da EJA, pois essa modalidade transcorre por diversos aspectos que precisam ser considerados, os quais perpassam pela diversidade de sujeitos com características próprias, que necessitam de propostas curriculares que atendam às suas necessidades, inclusive com flexibilidade de tempo e espaço, com recursos didáticos que potencializem à sua aprendizagem, dentre outras.

Por esses motivos, acreditamos que é necessário ter uma formação específica e continuada sobre essa modalidade, para que os professores possam ampliar seus conhecimentos entendendo o seu percurso histórico e metodológico. Essa formação precisa ser explorada na sua profundidade, através de um olhar apurado, para que juntos possamos pensar sobre os desafios. Portanto, o princípio da contextualização e do respeito mútuo partem de uma construção significativa que precisa ser reconhecida e compartilhada.

Quando partimos para uma constatação sobre o questionamento de uma formação para a Educação Especial, a entrevistada informou que nunca realizou nenhum curso específico, e que não acredita que seja necessário. Percebemos, diante da vivência com alunos com deficiência, que é muito importante chegar perto desse aluno, conhecer o que ele apresenta de conhecimento e, a partir dessa observação, traçar quais estratégias pedagógicas podem ser utilizadas para que ele avance. Para atender a essa expectativa, é preciso ter empatia, na perspectiva da equidade dos direitos. Para ter essa atitude de respeito pelo sujeito que ele é, realmente não precisaria de nenhum curso específico. Porém, com maior embasamento teórico, ela poderia auxiliar os professores que coordena quanto à apreensão de alguns conhecimentos necessários à sua prática, à ampliação da rede de informação e a troca de experiências significativas. É preciso que os professores estejam atentos com os conhecimentos que estão sendo produzidos, mas também tenham disponibilidade em aprofundar e aprender, inclusive através das formações, como sugerimos nesta pesquisa.

Como é uma pesquisa que envolve às estratégias dos professores, eles poderiam

inicialmente se sentirem constrangidos, por não ser uma tarefa fácil repensar o seu fazer pedagógico. Para minimizar essa situação, após a apresentação da proposta do trabalho, aplicamos um questionário para entender quais os conhecimentos prévios sobre inclusão e, partindo das necessidades apontadas, organizamos os encontros formativos para direcionar os diálogos. No final, reaplicamos esse instrumento para que pudéssemos perceber os possíveis avanços.

64

Diante da necessidade de diluir qualquer insegurança em relação ao anonimato e à presença da pesquisadora, apresentamos aos professores o projeto submetido ao Comitê de Ética, tendo a aprovação do mesmo através do Parecer Substanciado em 26/07/2019, em anexo, e a autorização da SMED, cedida em 23/07/2019. Em seguida, fizemos o convite oficial à equipe de professores e à coordenadora pedagógica da EMNSA, e houve uma adesão voluntária à proposta de trabalho. Esse compromisso foi assegurado mediante a assinatura e o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), apresentado no Apêndice B.

#### 4.5 DISPOSITIVOS DA PESQUISA

Os dispositivos para coleta de dados escolhidos foram: pesquisa documental, questionário e entrevista, que foram utilizados com o objetivo de reunir dados e informações que aproximaram a pesquisadora dos sujeitos da pesquisa, já que contemplam o caminho percorrido, os saberes necessários para compreender e nos apropriar das estratégias pedagógicas e suas possibilidades, que se desprendam em torno da temática. Importante enfatizar que esses dispositivos se agregaram na tentativa de tornar os dados mais compactos no momento da sua análise, e obedecem à sequência descrita a seguir.

##### **4.5.1 A pesquisa documental**

Os documentos que fazem parte do acervo da escola foram lidos e compartilhados nesta pesquisa, com o objetivo de conhecermos à estrutura pedagógica e administrativa da EMNSA, além de ser um dispositivo importante da pesquisa qualitativa. Para tanto, fizemos o estudo dos seguintes documentos: PPP, Regimento Escolar e Pasta do Aluno. Fora analisado também o sistema de matrícula para identificarmos o quantitativo de alunos declarados nesse sistema com algum tipo de deficiência.

O primeiro documento analisado foi o PPP. Segundo França (2019, p. 01, grifos da

autora), ele “**estipula quais são os objetivos da instituição** e o que a escola, em todas às suas dimensões, vai fazer para alcançá-los”. Nele serão considerados todos os âmbitos educacionais, tais como: proposta curricular, Diretrizes sobre a formação dos professores e Diretrizes para a gestão administrativa. Para a autora, é preciso esclarecer quais os conceitos que aparecem no próprio nome desse documento:

» **Projeto:** é uma reunião de propostas que têm como objetivo a realização de uma ação. Assim, essa palavra traz a ideia de futuro, que tem como ponto de partida o presente; » **Político:** esse termo se refere à função social das instituições de ensino.

65

Seu significado está relacionado à possibilidade de fazer da escola um espaço emancipatório que atua na formação de cidadãos ativos na construção da sociedade; » **Pedagógico:** a palavra define o conjunto de métodos utilizados na educação para que cada sujeito se desenvolva de forma global. No documento, o termo faz menção a todos os projetos e atividades educacionais que são utilizados nos processos de ensino e aprendizagem (FRANÇA, 2019, p. 01, grifos da autora).

Segundo a autora, esses conceitos devem ser pensados como dimensões para que se cumpra o que foi estabelecido, ou seja, eles são complementares e podem ajudar à escola a alcançar os objetivos institucionais. Na concepção de projeto, encontra-se uma gama de propostas com o objetivo de agir junto, tendo como função social emancipar os sujeitos por meio de uma formação cidadã, a qual articula métodos que auxiliam no ensino e na aprendizagem.

Para ampliar essa conotação, vamos dialogar com Freire (1991), que atesta que não há administração ou projetos pedagógicos neutros, pois “Todo projeto pedagógico é político e se acha molhado de ideologia. A questão a saber é a favor de que e de quem, contra que e contra quem se faz a política de que a educação jamais prescinde” (FREIRE, 1991, p.44-45). A referida citação nos permite refletir acerca da emancipação do ser humano numa perspectiva de construção do conhecimento crítico com valores de justiça social e solidariedade.

Essa participação é prevista na LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), nos Artigos 12, 13 e 14, que tratam do respeito às normas comuns, suas incumbências, e garante a participação dos docentes na elaboração da proposta pedagógica dentro dos princípios da gestão democrática. Essa proposta pedagógica é o PPP, que precisa ser construído com a participação da comunidade escolar para que todos sejam acolhidos e se tornem pertencentes a esse processo. Isso nos leva a acreditar que, quando um professor decide não participar dessa construção, ele já está assumindo uma posição política que confirma, favorece alguém ou alguma ideologia. Sobre isso, Saul; Saul (2012, p.02) declaram que:

O PPP precisa ser resposta a uma demanda viva que decorre da leitura da realidade. E, por isso, é importante considerar que esse projeto “nunca está pronto”, isto é, ele se faz e se refaz durante todo o ano escolar porque a escola pode apresentar novas necessidades, além do fato de que a avaliação contínua das decisões tomadas pode

mostrar novos rumos.

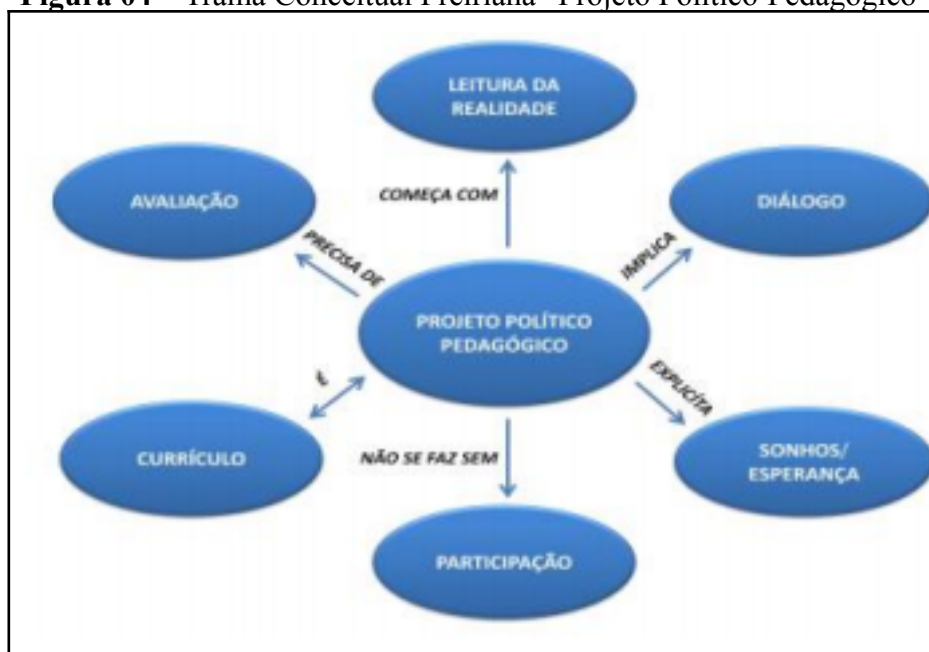
No seu texto “Referenciais Freirianos: o projeto político pedagógico e a formação de educadores”, Saul; Saul (2012, p.10) relatam que o PPP “estabelece compromisso com a educação democrática, respeita as diferenças e trabalha a partir delas para avançar nas diversas dimensões do processo educativo”. Essa demanda viva que pretende corresponder às ações dessa comunidade em específico nunca está pronta, no sentido de que as pessoas mudam e, com elas, suas demandas. E o que é necessário para um, é desnecessário para outro,

66

por isso, elas precisam ser negociadas e compreendidas dentro de um contexto, com a participação de todos.

Para ilustrar o conceito freiriano, Saul; Saul (2012) apresentam a Figura 04, a seguir. Nela vemos que o PPP começa com a leitura da realidade, que permite chegar na intimidade da escola e na compreensão do contexto dessa comunidade, suas práticas e necessidades; e implica diálogo, uma troca constante de argumentações para compreender a partilha de saberes, problematizando o objeto do conhecimento numa relação horizontal entre os sujeitos. Assim, seus sonhos e esperanças têm uma intencionalidade, que é motor da transformação que exige participação, dedicação e trabalho. Apesar dos constantes desafios na construção do PPP, é a prática que nos aperfeiçoa, é nela que aprendemos a participar.

**Figura 04** – Trama Conceitual Freiriana “Projeto Político Pedagógico”



**Fonte:** Saul; Saul (2012, p.7)

O currículo aqui fala de gente, de histórias, de política, de formação, e ultrapassa a

visão de grade, através de conhecimentos significativos, e sua avaliação ratifica o movimento do repensar aprofundando o que foi acordado para que haja uma reinvenção de propostas e ações, tornando o PPP um documento vivo. Esse lugar de sonho, utópico, faz repensar e caminhar. Esse sonho, essa utopia<sup>9</sup> é apresentada nas obras de Freire e se encontra explícita na fala de Saul; Saul (2012, p.09) quando afirmam que:

O sonho possui, também, dimensões éticas e estéticas. Isso se expressa na insistência desse autor pelo sonho de uma escola menos desigual, menos injusta e por isso com mais possibilidades de uma vida plena para todos, ou seja, de uma vida mais bonita. A utopia, necessariamente expressa no PPP, é um horizonte, um leme que guia as ações. As decisões registradas nesse projeto pedagógico são as propostas

<sup>9</sup>Do grego “*ou+topos*” que significa “lugar que não existe”. EDUCAÇÃO. **Significados**. 7Graus. 2020. Disponível em: <<https://www.significados.br.com.br/educacao>>. Acesso em: 10 out. 2019.

67

de concretização dos sonhos em relação a uma escola que se propõe com qualidade social.

Para darmos conta dessa perspectiva, é preciso saber fazer. Essa ação é possível quando investimos na formação permanente dos educadores, pois “não é possível compreender a educação como uma prática autônoma ou neutra” (FREIRE, 1989, p.16); ela implica a compreensão de que somos seres inconclusos, que precisamos buscar constantemente compreender o que está acontecendo ao nosso redor e, através desse entendimento, a Educação ganha significado.

O **Regimento Escolar** é estabelecido pela Resolução CME nº 021/2010 (SALVADOR, 2010, p.01), que determina a elaboração ou reelaboração dos estabelecimentos que ministram Educação Infantil e Ensino Fundamental que pertencem ao Sistema Municipal de Ensino de Salvador para “assegurar a sua autonomia e cumprimento das normas legais vigentes”. Nessa Resolução está estabelecido que o Conselho Municipal de Educação, no uso das suas atribuições, tendo em vista o que dispõem os Artigos 11 e 18 da Lei Federal nº 9.394/96, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), o seu Regimento Interno e a Lei nº 8.069, de 1999 – Estatuto da Criança e do Adolescente, confirma que essas unidades escolares serão normatizadas por Regimento próprio com fundamento legal.

Essa reorganização ou reelaboração integral do texto precisa contemplar os aspectos administrativos, didáticos e disciplinares, e será mantida até a aprovação do novo Regimento, passando a vigorar no ano subsequente à sua aprovação. Ela não apresenta um período específico para as mudanças, ficando a cargo da escola e/ou das leis vigentes decidir fazê-la. Na Resolução encontramos matérias pertinentes a cada Capítulo ou Título.

O Anexo I apresenta o Título I, que trata das Disposições Preliminares com

dispositivos permanentes referentes aos aspectos mais formais da identificação e denominação da instituição de Ensino. O Título II sistematiza as finalidades e os objetivos da instituição, sendo que o Capítulo I fala das finalidades e o Capítulo II dos objetivos. No Título III, ela apresenta a organização gerencial e administrativa, onde o Capítulo I mostra os princípios da Gestão e o Capítulo II a organização técnico-administrativa. O Título IV trata da organização didática, em que o Capítulo I mostra a concepção pedagógica; o Capítulo II, a organização didática; o Capítulo III, a estrutura curricular; e o Capítulo IV, o processo avaliativo. No Título V são apresentadas as normas de convivência, em que o Capítulo I trata do corpo discente; o Capítulo II, do corpo docente e técnico pedagógico; o Capítulo III, do pessoal técnico-administrativo; o Capítulo IV, dos pais ou responsáveis; e o Capítulo V, da

68

organização das penalidades e do inquérito escolar e administrativo. Para finalizar, o Título VI apresenta as disposições finais e, no Anexo II, são listados os referenciais legais que podem nortear a elaboração do Regimento Escolar.

Para Molin (2013, p.15), ele é um instrumento da gestão democrática que “prevê a construção do Regimento Escolar de forma coletiva, envolvendo todos os segmentos da escola, com a função de orientar todas as ações da escola”. Dentro dessa estrutura, é possível esquematizar o conjunto de regras que definem a organização escolar em todos os aspectos administrativos, didáticos, pedagógicos, disciplinares e, conseqüentemente, de direitos e deveres de todos que convivem neste ambiente.

Diferente da Resolução CME nº 020/2010 (SALVADOR, 2010) sobre o PPP, a 021/2010 não sugere, ela determina a estrutura que precisa ser apresentada no Regimento Escolar. Ele não se trata de uma mera burocracia exigida apenas para autorizar o funcionamento da escola que se contrapõe à lei pública; mas fortalece a gestão democrática escolar, permitindo que toda a comunidade possa e deva opinar para que a Educação seja melhorada, atingindo uma excelência na sua qualidade e preservando o interesse comum.

Portanto, sob o ponto de vista disciplinar, o Regimento determina a sanção após a apuração dos seus transgressores. No aspecto pedagógico, exprime a filosofia de ensino na instituição e na esfera administrativa que promove um contrato social. Por esses motivos, torna-se um importante instrumento da gestão democrática.

No Módulo Eletrônico Gestão em Foco (PARANÁ, 2018), do Governo do Estado do Paraná, a Pasta do Aluno é um instrumento de coleta de documentos e informações, e deve ser organizada conforme orientação da instituição de ensino. Esse módulo orienta que na pasta devem conter os seguintes documentos: requerimento de matrícula, ficha de saúde, ficha

individual, cópia de documentos pessoais e cópia de documentos comprobatórios de escolarização anterior, como: Histórico Escolar ou Declaração de Estudos (quando for o caso).

Utilizamos essa referência porque buscamos dentro da Prefeitura de Salvador algum material direcionador sobre a organização da secretaria escolar, porém não encontramos. Por esse motivo, esse Módulo poderia ser utilizado pela SMED, como modelo de organização, já que possui uma linguagem acessível. Assim, enviamos para o secretário escolar da EMNSA esse módulo eletrônico, como forma de contribuir para a organização das pastas dos alunos. Ele, por sua vez, aprovou o material e encaminhou para a SMED.

Quando examinamos as Pastas dos Alunos da EJA da EMNSA, percebemos que nas suas capas têm quatro alunos identificados como público-alvo da Educação Especial; porém,

69

dentro delas não encontramos nenhum relatório que comprove as deficiências. Quando partimos para o sistema de matrícula, verificamos que eles aparecem com as seguintes deficiências: deficiência intelectual (dois alunos), deficiência física (um aluno) e deficiência auditiva (um aluno), no qual poucos frequentam às aulas. Segundo os professores, além desses alunos, eles suspeitam de que mais oito que possuam alguma deficiência, sendo elas: déficit de atenção (seis alunos) e deficiência intelectual (dois alunos).

#### **4.5.2 O questionário**

Após a análise do PPP, do Regimento Escolar e das Pastas do Alunos, aplicamos um questionário e fizemos uma entrevista com questões fechadas e abertas (Apêndices A e C) com nove professores e uma coordenadora pedagógica, por meio dos quais identificamos algumas das suas características e quais os conhecimentos acerca dos pontos levantados na problemática desta pesquisa. O resultado do material serviu para orientar os encontros formativos, que foram realizados virtualmente por conta do novo Coronavírus.

Ao término desses encontros, aplicamos o questionário para verificar quais os conhecimentos adquiridos pelos professores. Esse instrumento de coleta foi escolhido com o objetivo de deixar os sujeitos participarem de forma tranquila, sem interferência do pesquisador. Gil (2008, p. 121-122) ratifica essa estratégia quando diz que o questionário é

[...]uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. Os questionários, na maioria das vezes, são propostos por escrito aos respondentes. Costumam, nesse caso, ser designados como questionários auto aplicados. [...] garante o anonimato das respostas. [...] não expõe



os pesquisados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.

Cervo; Bervian (2002, p.48) testificam esse conceito quando dizem que o questionário “refere-se a um meio de obter respostas às questões por uma fórmula que o próprio informante preenche”. Marconi; Lakatos (2003, p.201) complementam como sendo o questionário uma “série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. Sendo assim, permite alcançar um número maior de pessoas. No caso desta pesquisa, o questionário foi composto por questões abertas e fechadas, o que possibilitou à sua interpretação com mais detalhes.

Para Minayo; Costa (2018, p.143), “No caso da investigação qualitativa, os questionários têm um lugar de complementaridade em relação às técnicas de aprofundamento compreensivo e dialético”. Essa possibilidade nos leva a compreender que seu objetivo é a compreensão dessa vivência em relação aos fatos. Os dados qualitativos nesse contexto,

70

servem para conhecer e explicar “a magnitude de tais fenômenos”. Por essas razões, a investigação qualitativa e o questionário são importantes e se complementam. Em seguida, depois da leitura do questionário, foi necessário incluir uma entrevista, ambos com doze perguntas, com a coordenadora pedagógica para podermos relacionar com as respostas dos demais sujeitos – isso permitiu um aprofundamento das questões. Identificamos as falas dos professores de acordo com a ordem de devolução do questionário, sendo: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8 e P9. Na entrevista, identificamos a coordenadora como C1.

#### **4.5.3 A entrevista**

A entrevista semiestruturada, cujo roteiro se encontra no Apêndice C, foi realizada com a coordenadora pedagógica para produzir e organizar dados sobre a pesquisa. Surgiu da necessidade de conhecermos as orientações da coordenação em relação às estratégias pedagógicas utilizadas com alunos com deficiência na EJA II na EMNSA, e foi relacionada com o questionário dos professores. A entrevista foi previamente combinada: primeiramente, explicamos os objetivos da pesquisa através da leitura do TCLE. Ficamos na sala da coordenação, ambiente onde acreditamos que ela se sentiria mais segura e confortável ao responder às perguntas, as quais foram registradas na medida que iam sendo respondidas, para uma maior precisão. Essa perspectiva é ampliada por Gil (2008, p.109), quando nos diz que ela é:

[...] uma técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. [...] é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca

coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação. A entrevista é uma das técnicas de coleta de dados mais utilizadas no âmbito das ciências sociais.

O seu roteiro predefinido permitiu maior clareza em relação às respostas, de forma a investigar e aprofundar os conhecimentos sobre o que estava sendo perguntado. A entrevista apresenta uma flexibilidade, um diálogo necessário que ajuda a envolver o sujeito no tema específico. Para tanto, é preciso que o entrevistador conduza o entrevistado a se centrar no assunto, disponibilize os dados e se aproxime da realidade no contexto, ampliando às possibilidades de informação.

Sobre essa perspectiva, Minayo; Costa (2018) chamam a nossa atenção quanto à pertinência desse instrumento privilegiado para pesquisas qualitativas, e sua importância para a construção dessas informações, quando dizem que ela é o instrumento mais utilizado nas pesquisas qualitativas, como veremos a seguir:

*A entrevista, tomada no sentido amplo de comunicação verbal e no sentido estrito de construção de conhecimento sobre determinado objeto, é a técnica mais utilizada no*

71

*processo de trabalho qualitativo empírico. Constitui-se como uma conversa a dois ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa de um entrevistador e destinada a construir informações pertinentes a determinado objeto de investigação (MINAYO; COSTA, 2018, p. 141, grifo dos autores).*

Os referidos autores alertam que existem outros tipos de entrevista, porém a semiestruturada combina um roteiro com questões anteriormente formuladas e outras abertas, consentindo ao entrevistador a possibilidade de direção sobre às informações coletadas e, ao mesmo tempo, dá espaço ao pensamento livre e espontâneo do entrevistado. Por fim, ela ajuda a complementar a presente pesquisa que, por ter uma natureza qualitativa, corrobora com esse instrumento de coleta de dados.

#### 4.6 A DINÂMICA DA PESQUISA

A dinâmica aconteceu dentro de um percurso investigativo que ocasionou a presente pesquisa, da qual a escola é o local de trabalho da pesquisadora, o que facilitou o acesso à maioria das informações e a adesão dos sujeitos. Nas reuniões de ACs e nos Conselhos de Classe, observamos que os alunos com deficiência intelectual, física e auditiva da EJA II recebem pouca ou quase nenhuma atenção dos professores.

Alguns docentes demonstraram acreditar que é possível realizar um trabalho de qualidade, porém não sabem por onde começar. Outros dizem que realizam um trabalho diferenciado, mas, na prática, reproduzem ações contraditórias, posto que a maioria dos docentes exercem a estratégia de tratar os estudantes com igualdade, sem se preocupar com

suas necessidades específicas.

Para entendermos o que seria possível fazer para ajudar os professores a repensarem suas estratégias pedagógicas, formulamos a pergunta de partida que nos fez refletir sobre às estratégias pedagógicas utilizadas com alunos com deficiência na EJA II. Por força da lei, esses jovens e adultos garantiram o direito de terem acesso e permanência ao ensino regular, mas isso não garantiu a eles o acesso ao aprendizado significativo. Por esse motivo, precisamos ponderar de que forma essas estratégias pedagógicas estão sendo realizadas. Seguindo o caminho da pesquisa científica, e após as autorizações do Comitê de Ética e da Secretaria Municipal de Educação, o convite oficial aos professores foi realizado e iniciamos a fase exploratória com a pesquisa documental. É importante deixar aqui registrado que tivemos acesso aos documentos da escola sem maiores dificuldades, primeiramente porque a pesquisadora faz parte do corpo docente da EMNSA e também pela transparência estabelecida entre a pesquisadora e a equipe da gestão escolar.

72

Para Gil (2008), a pesquisa documental se vale de materiais que não receberam ainda uma análise, podendo ser interpretados de acordo com o objeto da pesquisa, como, no nosso caso, os documentos oficiais. Essa possibilidade de apropriação e aprofundamento faz parte da abordagem qualitativa e requer do pesquisador um olhar mais apurado para as possíveis especificidades e interpretações.

Lakatos; Marconi (2003) complementam esse pensamento quando dizem que a pesquisa documental é a coleta de dados em fontes originais, como documentos escritos ou não, pertencentes aos arquivos públicos, particulares de instituições e fontes estatísticas. Para Laville; Dionne (1999), esse trabalho de pesquisa documental tem início com a coleta de materiais.

Sendo assim, esta pesquisa não é uma acumulação cega, nem mecânica, pois coleta informações que o pesquisador utiliza para perceber o fenômeno: ele precisa se apropriar das especificidades desse material selecionado para que possa extrair e destacar os pontos considerados relevantes, que refletem aspectos da problemática da proposta. Lüdke; André (1986) complementam justificando que essas informações obtidas desvelam aspectos novos de um tema ou problema. Assim, a análise documental se integra e se configura como uma técnica importante na pesquisa qualitativa.

Nesse ínterim, realizamos a apresentação da proposta de trabalho para os professores, o convite formal de adesão à pesquisa e esclarecemos as possíveis dúvidas. A vontade de participar e encontrar soluções, foi demonstrada na aceitação ao convite e participação de cada

etapa do processo. Esse momento foi significativo porque os professores puderam entender sua dinâmica, propósito e organização. Em seguida, solicitamos a assinatura do TCLE, e aplicamos o questionário que foi utilizado antes e depois dos encontros formativos, conforme as etapas previstas.

O questionário foi organizado em duas categorias: na primeira, tivemos à caracterização dos professores, inclusive em relação à formação; e na segunda, apresentamos quatro perguntas. Ele nos mostrou que os professores não tinham nenhuma formação específica, e que à sua percepção em relação à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva precisava ser ampliada. Em relação às estratégias pedagógicas utilizadas que atendessem às especificidades dos alunos com deficiência, ficaram explícitas que precisavam ser repensadas.

A partir da análise dessas respostas e de alguns comentários posteriores à aplicação do questionário, organizamos os encontros formativos que aconteceram através da plataforma digital do *Google Meet*, em virtude da pandemia do novo Coronavírus. Os temas trabalhados

73

nos encontros apresentaram subsídios teóricos e práticos, com documentos da escola e aportes legais que respaldaram as ações planejadas. Assim, foi possível fazer com que os professores refletissem sobre as estratégias utilizadas com os alunos com deficiência.

#### **4.6.1 A formação**

Em virtude da pandemia do novo Coronavírus no Brasil, as aulas presenciais foram suspensas em março, e os encontros formativos foram realizados remotamente, através do *Google Meet*. Essa plataforma é um serviço de comunicação por videoconferência desenvolvido pela *Google*. Em virtude dessa modalidade de encontro, à estrutura organizacional precisou de adaptações, porém manteve a mesma essência planejada inicialmente.

No primeiro encontro, a pesquisadora apresentou para os sujeitos da pesquisa a proposta e os dados encontrados, relacionados com as fundamentações teóricas. Entre o segundo e o quinto encontros formativos tivemos a presença de alguns colaboradores que, junto com a pesquisadora trataram sobre cada tema proposto. No sexto e último encontro, todos os convidados participaram. Para conhecermos um pouco mais sobre cada convidado, colocamos no Apêndice D um breve comentário sobre o seu currículo, juntamente com um relato sobre a escolha da sua participação. Assim, apresentamos a seguir o Quadro 02 com a

estrutura geral dos encontros formativos:

**Quadro 02 – Organização dos Encontros Formativos**

<b>Tema do Encontro</b>	<b>Conteúdo</b>	<b>Estratégia</b>	<b>Avaliação</b>
Apresentação da proposta dos encontros e socialização do questionário da pesquisa.	- Fundamentações histórica, teórica e legal referentes às respostas do questionário.	- Apresentação da proposta e resultado do questionário dos professores e da coordenação em <i>slide</i> .	- Reflexão sobre alguns resultados apresentados no questionário.
PPP e Regimento Escolar: como usar esses documentos para fortalecer as estratégias pedagógicas. Colaboradora: Talyta Meirelles	Projeto Político Pedagógicos, Regimento Escolar da EMNSA e as estratégias desses professores.	-Disponibilização de trechos do PPP e do Regimento Escolar para reflexão análise e embasamento legal	- Registro de como esses instrumentos podem auxiliar nas estratégias pedagógicas dos professores.
Utilização do laudo médico para construir estratégias pedagógicas: necessário ou	- Laudo médico para construir estratégias pedagógicas. - Estratégia pedagógica do	- Leitura de dois laudos médicos. - Apresentação do depoimento em vídeo do Professor	- Diálogo sobre os laudos e a estratégia pedagógica utilizada. - <i>Link</i> do questionário no

74

dispensável? Colaboradora: Maria do Carmo.	depoimento.	Kleber.	<i>Google Forms</i> .
Estratégias pedagógicas para alunos com deficiência na EJA e PDI: vamos pensar um pouco. Colaboradora: Carla Meira.	-Estratégias pedagógicas para trabalhar com os alunos com deficiência em sala de aula. - PDI.	-Socialização de estratégias pedagógicas para trabalhar com alunos com deficiência. - Conversa sobre as dúvidas do PDI.	- Registro dos comentários sobre a viabilidade das estratégias socializadas e do DPI.

<p>Adaptação curricular e avaliação: quais estratégias pedagógicas utilizar? Colaboradores: Daniel de Oliveira e Maria do Carmo.</p>	<p>- Adaptação ou flexibilização curricular. - Avaliação. - Estratégias pedagógicas para o currículo e a avaliação.</p>	<p>- <i>Slide</i> com frases de Thomas Edison, situações sobre o tema através do título: mito ou verdade..., charge sobre avaliação e breve biografia de pessoas com deficiência.</p>	<p>- Observação das colocações dos professores sobre adaptação curricular e avaliação.</p>
<p>Reaplicação do questionário e socialização de estratégia pedagógicas para alunos com deficiência na EJA. Colaboradores: Todos.</p>	<p>- Conceitos trazidos inicialmente no questionário. - Estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores da EMNSA.</p>	<p>-Reaplicação do questionário através de um <i>link no Google Forms.</i> -Apresentação individual de cada estagiário pedagógico <i>postada no grupo de WhatsApp.</i></p>	<p>- Questionário no Google Forms. - Reflexão sobre as estratégias pedagógicas realizadas pelos professores para alunos com deficiência na EJA.</p>

**Fonte:** A autora (2020).

Nos encontros formativos, aplicamos um questionário *on-line*, utilizado em dois momentos: o primeiro, após o terceiro encontro, para percebermos o nível de satisfação dos sujeitos; e o outro, após o sexto e último encontro, o que nos mostrou os avanços alcançados perante os objetivos da pesquisa.

Entendendo que é possível socializar os conhecimentos adquiridos e construídos, disponibilizamos os materiais trabalhados em um espaço virtual no *site* da orientadora, para que outras pessoas possam ter acesso. Através dessa ação, acreditamos que contribuimos de alguma forma para que os alunos com deficiência na EJA II sejam incluídos efetivamente.

4.7 ANÁLISE INTERPRETATIVA: POR UMA COMPREENSÃO DO FAZER Uma vez de posse dos dados obtidos, o passo seguinte foi à sua análise e interpretação. Elas parecem, num primeiro olhar, a mesma coisa; mas não são. Essa afirmação é amparada

por Marconi; Lakatos (2003, p.168), quando dizem que elas são atividades distintas, mas estreitamente relacionadas. Para as autoras, na análise, “o pesquisador entra em maiores detalhes sobre os dados decorrentes do trabalho estatístico, a fim de conseguir respostas às suas indagações”; e na interpretação, é a “atividade intelectual que procura dar um significado mais amplo às respostas, vinculando-as a outros conhecimentos”.

Portanto, a análise busca o sentido além das informações, num processo complexo de idas e vindas, através de uma relação que se complementa com a interpretação. Essa interpretação sugere que o pesquisador possa fazer parte desse processo, pois é através dessa participação que as falas são coletadas e discutidas. Assim, é preciso estar atento as entrelinhas dessas falas, neste processo de reconstrução, para que se possa identificar e compreender, inclusive cada contexto inserido.

Na busca pela compreensão dos dados coletados, pautamo-nos na análise interpretativa de Severino (2013), que entende o seu sentido e explora todas as capacidades criativas das ideias apresentadas do autor. Essa análise se mostra como parte complexa do processo, pois pode sofrer interferências da subjetividade do leitor. Sendo assim, para Severino (2013, p. 38, grifo do autor),

*Interpretar*, em sentido restrito, é tomar uma posição própria a respeito das ideias anunciadas, é superar a estrita mensagem do texto, é ler nas entrelinhas, é forçar o autor a um diálogo, é explorar toda a fecundidade das ideias expostas, é cotejá-las com outras, enfim, é dialogar com o autor.

Essas capacidades criativas advindas dos sujeitos da pesquisa, que são os professores da EMNSA, podem sofrer influência do leitor quando os dados coletados perpassam pelo seu ponto de vista, ou seja, se complementam com à sua opinião. Para fomentar esse momento de reflexão, é necessário a interpretação desses dados coletados, a tirinha de Beckilustras (2020) foi utilizada no segundo encontro formativo sobre o PPP e o Regimento Escolar. Ela tratou de a necessidade de toda opinião precisar de um bom fundamento, que nesse contexto em específico, tratou das concepções desses documentos em relação a inclusão dos alunos com deficiência.

Para compreender de forma didática essa estrutura, vamos apresentar agora a Figura 05 que representa essa análise interpretativa, mostrando um movimento circular permanente que passa a ideia de mobilidade e inter-relação. As perguntas abertas levantadas no questionário, quando interpretadas, seguiram essa evolução, conforme a análise de Severino (2013):

**Figura 05:** Análise interpretativa na perspectiva de Severino (2013)



Fonte: Severino (2013)

Acreditamos que, dessa forma, a pesquisa mostrou que é preciso romper com velhos paradigmas. Portanto, o rigor necessário para validar uma pesquisa científica requer esse procedimento formal estruturado para que seus resultados sejam confiáveis. Essa é uma etapa difícil e delicada, o que torna a pesquisa ainda mais instigante e desafiadora. Por fim, uma vez realizada a pesquisa empírica, vamos apresentar os dados que coletamos durante esse percurso.

77

## **5 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: UMA ANÁLISE DOS DADOS**

*A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa. (FREIRE, 1997, p.97).*

A sensibilidade de Freire (1997) é algo que ultrapassa gerações. Em suas sábias palavras ele inspira e ensina a prosseguir. Essa capacidade de agir em situações adversas à qual nos remete a Educação é sim um ato de coragem constante, que tende a impulsionar os professores em direção ao desejo de trilharem novos caminhos através de uma escola que acolhe a ideia de atender às especificidades dos alunos. O fato de estarmos no mundo, garante ou deveria garantir a nossa humanidade, pensamento que precisa ser construído e sempre revisitado.

A prática consistente tem o poder de transformar e de conduzir para a libertação. Sendo assim, a análise da realidade tem um papel fundamental nessa tomada de consciência, em que o possível é concretizado. O respeito às diferenças se renova a partir do momento em que o sujeito se torna protagonista da sua própria história, sendo reconhecido e visibilizado. A



conquista dessa liberdade não se dá por acaso. Ela é sustentada pela criatividade e estimulada pela reflexão do fazer dos professores.

Às estratégias pedagógicas em relação aos alunos com deficiência na EJA, nesse ínterim, requerem dos professores esse repensar constante. Por essa razão, os processos epistemológicos, históricos e legais da EJA, sobretudo da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva precisam andar de mãos dadas, para que essa tomada de consciência dos professores seja legítima. Sabemos que é muita pretensão tentar garantir para os professores da EMNSA essa ação em apenas seis encontros formativos, mas o importante é que o primeiro passo foi dado, pois o processo de transformação é constante e permanente.

Esta pesquisa parte da inquietação que leva à pergunta direcionadora sobre quais estratégias pedagógicas são utilizadas para alunos com deficiência na EJA II na EMNSA, pois desse planejamento pode ocorrer o desenvolvimento de ações inclusivas nunca antes apresentadas. A compreensão dessa análise é um momento oportuno para que se expresse tudo o que foi visto e sentido, uma vez que a mesma faz parte do processo, a partir dos desvendamentos das falas dos professores.

Essa tarefa desafiadora, porém, instigante não poderia ser ingênua, pois revela a percepção do professor em relação às suas estratégias pedagógicas. Essa conexão entre as falas e as concepções dos professores representa sua estrutura teórica, a qual se abriu ao iniciar a análise dos dados apresentados, e tem por finalidade mostrar a realidade que se

78

manifesta na perspectiva da ação. Esse percurso contínuo de investigação gerou a estruturação dos elementos de análise para que os dados fossem compreendidos. Essa etapa foi imprescindível na busca do sentido além das informações, através de um movimento pulsante de idas e vindas que se complementa com a interpretação.

Nessa caminhada de busca pelo sentido, a pesquisa-ação trazida por Thiollent (1986) se revelou imprescindível, pois conseguiu verificar a manifestação da equipe de professores da EMNSA e buscou nela próprias formas de análise desses resultados. A pesquisa-ação apresenta uma estrutura coletiva de participação, em que a captação da informação leva ao desenvolvimento de novas estratégias, novas soluções. A descrição a partir de encontros formativos leva à resolução de problemas efetivos que são detectados na coletividade. A pesquisa-ação dá a garantia de que é possível verificar, determinar e deixar claro quais são as concepções dos sujeitos em relação a determinado assunto, ao passo que essa concepção vai sendo modificada.

Conforme a formação acontecia, existia a mudança de ideia, de concepção, através

dessa intervenção que a pesquisa-ação proporcionou com a função de resolver um problema. Sendo assim, os dados aqui considerados foram revelados pela equipe e agora são representados para discutir possibilidades de estratégias pedagógicas para alunos com deficiência. É perceptível que foi preciso buscar a reflexão de estratégias pedagógicas que pudessem sustentar a prática do professor na educação básica, especificamente na EJA II, de forma que se promovesse a inclusão dos sujeitos com deficiência, uma vez que a inclusão acontece na escola regular.

Essa inclusão remete aos vieses da democratização da escola, que são: acesso, permanência e qualidade, justamente porque estratégias pedagógicas montadas e organizadas por professores para o aluno com deficiência ou para qualquer aluno visam garantir à qualidade da Educação para esse estudante na sala de aula regular. Isso intensifica o que estamos buscando hoje em relação à Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) que reforça uma educação para todos e com todos, indo contrária a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (BRASIL, 2020), que segundo Vivas; Falcão (2020) o próprio ministro do Supremo Tribunal Federal, Dias Toffoli, afirmou que ela fragiliza à inclusão. Portanto, é necessário que o professor organize estratégias pedagógicas que estejam de acordo com os sujeitos que ele está atendendo. Então, o desempenho desse sujeito vai estar também ligado à questão da estratégia pedagógica que o professor organizou para ele.

79

Para Severino (2013), é preciso entender o sentido das capacidades criativas dos professores e explorar as ideias apresentadas, parte complexa desse processo, o que requer do pesquisador uma tomada de posição, conforme se verifica através dos fatos e das afirmações expostas. A partir daí, foram delimitados três elementos de análise construídos no decorrer da pesquisa, a saber: concepção do professor em relação à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva; formação do professor; e estratégias pedagógicas, os quais surgiram das necessidades apontadas nos questionários, na entrevista e na escuta exaustiva das gravações dos encontros formativos.

As convergências apresentadas nas falas da pesquisadora e no que estava escrito foram relacionadas com os elementos de análise desvelados no processo. Na verdade, são três elementos, mas existe uma relação entre eles, de modo que a concepção do professor está relacionada à Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva; e a formação do professor ligada a uma formação objetiva e subjetiva, em que a técnica e a concepção devem andar de mãos dadas com o objetivo de gerarem estratégias pedagógicas que possam conduzir

à inclusão. Assim, representamos esse entrelace da seguinte forma (Figura 06):

**Figura 6** – Relação dos Elementos de Análise



**Fonte:** A autora (2020).

Portanto, foi desse estudo detalhado entre o material coletado e a teoria estudada que os elementos de análise foram extraídos. O professor da EMNSA precisava refletir sobre à sua concepção em relação ao aluno com deficiência, e isso foi possível através de encontros formativos que proporcionaram um movimento inicial. Por acreditar que essa perspectiva inclusiva é necessariamente na sala de aula regular, mostrou-se que a concepção do professor atrelada à formação pode conduzir à escolha de estratégias pedagógicas que contribuem para o processo de inclusão, com a qualidade do ensino e da aprendizagem.