



**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.^a 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



MPEJA
Programa de Pós-graduação em
Educação de Jovens e Adultos -
Mestrado Profissional

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

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

LISTA DE FIGURAS

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

1 INTRODUÇÃO - O CAMINHO PERCORRIDO	15
2 PROCESSOS EPISTEMOLÓGICOS, HISTÓRICOS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)	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 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	36
3.1 MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	37
3.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE SALVADOR.....	46
4 A TRILHA METODOLÓGICA	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 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: UMA ANÁLISE DOS DADOS	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
CONSIDERAÇÕES REFLEXIVAS	117
REFERÊNCIAS	123
APÊNDICES	133

ANEXO.....	142
-------------------	------------

1 INTRODUÇÃO – CAMINHO PERCORRIDO

Quando criança, minhas¹ 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 passei 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

¹Neste 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.

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,

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.

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

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*² 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

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

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.

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

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 *lócus* 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

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.

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

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

(FREIRE, 1996, p. 31).

A palavra epistemologia³ 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.

³ 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.

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

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.

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

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

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

(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 à 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:

Estes Saberes foram construídos com base em documentos legais (Proposta Curricular para o 1º e 2º Segmento da EJA/MEC e Documento de Referência Curricular para EJA II, outras produções da SMED) que subsidiarão a construção do planejamento e avaliação na EJA em cada disciplina que compõe a Matriz Curricular da EJA I e II.

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

hipóteses, descobrir, experimentar, identificar, distinguir, relacionar, classificar, 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).

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 problema⁴”, e na nossa pesquisa é vista como um desafio a ser superado para que o aluno possa ter acesso ao currículo.

Nessa perspectiva, à 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 à 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.

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

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),

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,

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 ONU⁵, 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 Morais (2009) destacam a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNICEF,

⁵ 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.

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).

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 à 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), à 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.

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 à 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 Deficiência⁶, 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

⁶ 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

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 Sasaki (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

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;

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

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 Nº 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 SMED⁷, 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 implementa ações 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

⁷SECRETARIA 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 ressignificação 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

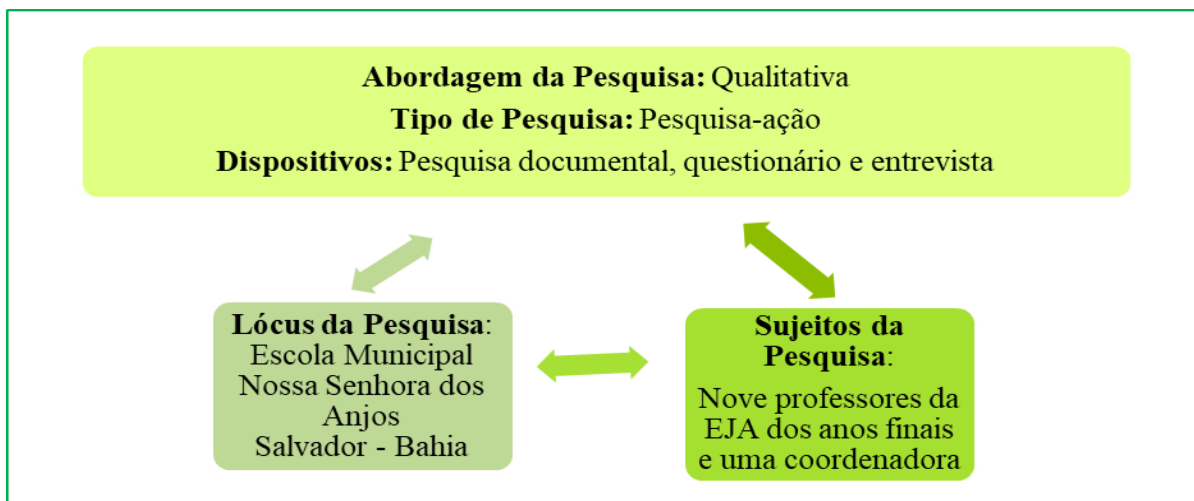
“Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 39).

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

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

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 querelas⁸ 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.

⁸ 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; CÓRDOVA, 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

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).

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

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 *lócus* desta pesquisa é a instituição onde eu trabalho: para perceber como às 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 trabalho da pesquisadora, mas, além disso, por ser uma instituição em que encontramos o

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	Idade	Tempo de docência na EJA
56% Masculino	56% 40h	100%	44% 1 a 5 anos
		41 anos ou mais	34% 6a 10 anos
44% Feminino	44% 60h		22% Acima de 11 anos

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. Essa realidade vivenciada por eles é comum entre os professores que trabalham no noturno.

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	Formação para lecionar na Educação de Jovens e Adultos	Formação para trabalhar com alunos com deficiência
89% Especialização 11% Não tem	100% Não	89% Não 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

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.

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	Formação na/para EJA	Formação na/para Educação Especial
Feminino	60h	41 anos ou mais	14 anos	Pedagoga	Pós-graduação em Consultoria Educacional	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

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 antenados 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.

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.

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,

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 utopia⁹ 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

⁹Do 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.

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

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,

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,

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

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.

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

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

Tema do Encontro	Conteúdo	Estratégia	Avaliação
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

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

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 contribuímos 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.

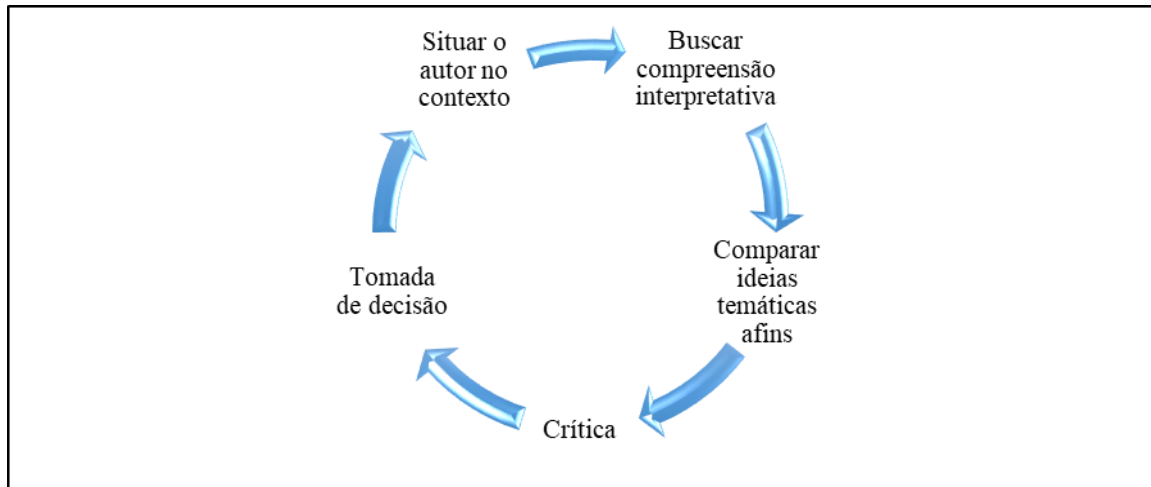
Na busca pela compreensão dos dados coletados, pautamo-nos na análise interpretativa de Severino (2013), que entende o seu sentido e explora todas as capacidades criativas das ideias apresentadas do autor. Essa análise se mostra como parte complexa do processo, pois pode sofrer interferências da subjetividade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

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

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 própria 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.

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 exhaustiva 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 a 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.

Assim, o primeiro elemento de análise foi a “Concepção do professor em relação à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva”, aqui destacado como o entendimento do que seja uma educação acolhedora, principalmente ao trabalhar com alunos jovens e adultos com deficiência. O segundo elemento de análise definido foi a “Formação do professor: ampliando os conhecimentos”, que expressou a falta de encontros formativos para tratar das especificidades das duas modalidades de ensino, ou seja, EJA e Educação Especial. E o terceiro elemento de análise foram às “Estratégias pedagógicas: aprendendo e utilizando novos caminhos”, que refletem o fazer dos professores. Sendo assim, foram discutidos e na sequência apresentados.

5.1 CONCEPÇÃO DO PROFESSOR EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Educação Especial é uma modalidade de educação escolar que atende pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008). Ela requer dos seus professores uma compreensão sobre suas especificidades e, quando necessário, o seu ensino precisa ser adaptado. Tratar dessa modalidade na perspectiva da Educação Inclusiva requer desse ensino um entendimento essencial da funcionalidade dessa Educação, que olha para os sujeitos, no nosso caso jovens e adultos com deficiência de uma maneira ainda mais cuidadosa.

A concepção dos docentes da EMNSA acerca da Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva emergiu através da resposta ao questionário que aplicamos no início da pesquisa. Essa pergunta foi lançada com a finalidade de atender ao primeiro objetivo específico deste estudo, que discute os processos epistemológicos, históricos e legais da EJA e sua interface com a Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva. Essa percepção foi construída inicialmente de acordo com o que a pesquisadora ouvia nos ACs, em conversas com os professores; mas, no momento em que a formação acontecia, foi-se dando uma mudança na fala deles: eles demonstraram nos depoimentos finais da formação uma necessidade, uma vontade de aprender, de buscar mais sobre esses sujeitos, de mudar a ideia de quem era à pessoa com deficiência e de como pode aprender.

Através dessa concepção, foi possível perceber alguns dos conhecimentos dos professores sobre a temática, e quais precisavam ser ampliados para que as estratégias pedagógicas pudessem ser utilizadas de forma efetiva. Para analisar essas respostas, foi identificada essa compreensão no questionário aplicado antes da formação, sendo

caracterizada por uma Educação sensível, acolhedora, inclusiva, que perpassa por um processo social e que precisa de um acompanhamento especial. Sobre essa Educação sensível, P4 e P1 relataram que; deve ser compatível com diferentes possibilidades de aprendizagem, respeitar as limitações e garantir que o aluno com deficiência tenha acesso as mesmas condições de aprendizagem: *“Garantir que o aluno tenha acesso as mesmas condições de aprendizagem/experiência, respeitando todas as limitações, que os alunos regulares”* (P4) e *“Uma educação sensível às diferentes possibilidades de aprendizagem”* (P1).

Essas afirmativas corroboram com o pensamento de Pillotto (2007), que confirma que o professor precisa adotar formas de se educar pela via do sensível, usando aspectos que fortalecem esse caminho, como: intuição, criação e sensibilidade, dentre outros. Portanto, a escola precisa priorizar estratégias contextualizadas, sensíveis aos aspectos cognitivos de todos. Sobre essa educação sensível, o PPP da EMNSA apresenta que à sua proposta curricular está baseada no respeito à diversidade, na inclusão educacional e busca respeitar o processo educacional e cultural de cada indivíduo, integrando as diferenças e semelhanças de forma natural e espontânea.

Em relação à perspectiva da educação acolhedora, P2 e P9 demonstraram que é preciso acolher aquele(a) que necessita de paciência e amor, fazendo com que o aluno sintase parte do todo, participando das atividades propostas de forma ativa, mas respeitando às suas limitações. Para Albuquerque (2011), esse acolher perpassa pela ação de juntar, ou seja, é preciso estar junto para poder aprender a conviver, pois, segregados somente com seus pares, às pessoas com deficiência podem perder a oportunidade de observar outras realidades. Essa perspectiva parte da intenção de trabalhar de forma a respeitar a deficiência do aluno de modo a fazê-lo sentir-se parte do processo, como podemos perceber nas afirmações: *“Sem formação nessa área, responderei conforme experiência diária. Educação especial é acolher aquele(a) que necessita de paciência e amor”* (P2) e *“Trabalhar de forma a respeitar a deficiência do aluno de modo a fazê-lo sentir-se parte do processo”* (P9).

Sobre essa necessidade, no PPP da EMNSA são apontados os pontos da realidade desses alunos: a maioria vem de família desestruturada, de origem humilde, pouco acompanhamento familiar, com alguns problemas de saúde. O documento sinaliza que, diante dessa realidade, é preciso acolher, entender, conhecer e empreender ações pedagógicas para que o aluno real se transforme no aluno ideal, ou seja, para que a escola cumpra o seu papel de promover a aprendizagem. Sobre isso, França (2019) alerta que o PPP deve apresentar de forma clara os objetivos da instituição, em todas as suas dimensões, e Saul; Saul (2012) reafirmam que ele precisa atender à realidade dos alunos.

A educação inclusiva é entendida por P3, P5 e P7 como aquela que visa a incluir pessoas com necessidades especiais com o objetivo de torná-las inseridas na sociedade com uma formação acadêmica. A inclusão precisa garantir que essas pessoas tenham acesso às mesmas condições de aprendizagem e experiência que os alunos sem deficiência. Além disso, a convivência entre pessoas com e sem deficiência é uma tendência contemporânea que pode trazer benefícios para ambos, através de uma prática comunitária de respeito, sempre respeitando às suas limitações:

Educação que visa incluir pessoas com necessidades especiais, com o objetivo de torná-las inseridas na sociedade com uma formação acadêmica (P3).

É um ramo da educação que abraça, contempla pessoas com alguma deficiência acolhidas em escolas regulares ou em escolas especializadas. A tendência contemporânea é que as pessoas com deficiência sejam atendidas em ambiente de convivência com outras pessoas, para que se construa uma prática comunitária de respeito às experiências diárias que estes alunos especiais possam se sentir capazes e incluídos no ambiente escolar realizando atividades com os demais alunos dentro das suas possibilidades (P5).

Na minha opinião, a Educação Especial consiste numa pedagogia voltada para alunos com algum tipo de deficiência, seja ela intelectual e/ou física, com o intuito de se trabalhar, considerando as especificidades dessa clientela, objetivando promover o desenvolvimento de suas habilidades, bem como a sua inclusão no meio social (P7).

A Declaração de Salamanca (1994) apresenta que a educação inclusiva é a forma mais eficiente de construir a solidariedade entre às pessoas com necessidades educacionais e seus colegas. É neste movimento de aprender a conviver com as diferenças através do seu reconhecimento que a aprendizagem pode ser consolidada. Para Mantoan (2017), a inclusão precisa garantir a permanência e a participação dos alunos com deficiência na escola regular, o que se configura em um desafio, pois a escola muitas vezes demonstra uma dificuldade em compreender que as diferenças são inerentes aos sujeitos e, como tal, precisa estar atenta às suas especificidades.

Neste contexto, P6 apresentou uma compreensão dentro de um horizonte de Educação no processo social, em que, para ele deve ser entendido para todas às crianças portadoras de necessidades especiais e distúrbios de aprendizagem. É possível verificar uma nomenclatura obsoleta, pois a terminologia “portador” é presente. Quem porta algo, em determinado momento pode deixar de tê-lo – conceito que sofreu uma evolução e atualmente não se aplica às pessoas com deficiência, segundo Sasaki (2014). Esse termo superado é retratado na fala de P6 quando diz que: *“O processo educativo deve ser entendido como um processo social, onde todas as crianças portadoras de necessidades especiais e distúrbios de aprendizagem têm direito à escolaridade”* (P6).

Sobre o “direito à escolaridade”, Di Pierro (2006) lembra de que essa escolaridade não é um favor, e Di Pierro; Joia; Ribeiro (2001) abordam que esse direito transborda a

escolarização. Para ampliar esse entendimento, é necessário conhecer a história da EJA. Por isso, Paiva (2006) alerta que é preciso ter esse conhecimento para poder entender como o direito foi negado.

Sobre o acompanhamento especial certificado por P8, ele acredita que para a Educação Especial acontecer é preciso: *“dar um acompanhamento especial aos alunos que possuem alguma deficiência”*. A grande questão é que são poucas as escolas que oferecem esse acompanhamento especial para cada aluno. Na Rede Municipal de Salvador, por exemplo, são mais de 400 (quatrocentas) escolas e apenas 67 (sessenta e sete) salas de AEE, com professores pedagogos especialistas em Educação Especial que fazem atendimento de alunos com deficiência. Mesmo tendo essa sala na EMNSA, ela não consegue atender a todos os alunos da escola, justamente porque à sua capacidade é limitada. É possível perceber, portanto, que, de modo geral, os professores entrevistados apresentaram um entendimento de que a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva precisa ser sensível, acolhedora e essencialmente inclusiva dentro de um processo social, com o amparo de um acompanhamento especializado.

Assim, fica claro que a expressão “inclusiva” precisa ser explorada nos encontros formativos. Além disso, é preciso garantir efetivamente esse direito à inclusão na perspectiva da educação humana, pois as pessoas são diferentes, independentemente das particularidades, e é preciso exercer o papel social para ensinar a todos. Por essa razão, Mantoan (2003) testemunha que todos os alunos podem aprender e o professor precisa buscar estratégias para ajudá-los a vencer os obstáculos. Uma noção das leis que garantem esse direito, os professores tiveram nos encontros formativos, e foi interessante perceber a mudança de algumas dessas falas citadas anteriormente.

Assim, quando perguntados após os encontros formativos “Para você, o que é Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva?”, P4 inicialmente informou que era preciso garantir o acesso. Após os encontros, ele destacou que é preciso utilizar recursos diferenciados para garantir as competências dos alunos com deficiência. P1 trouxe a afirmação de que ela é uma educação sensível; e, em seguida aos encontros, destacou que é preciso acolher esse aluno tanto emocional quanto pedagogicamente. Essas sinalizações podem ser atestadas nas falas que se seguem: *“É a utilização diferenciada dos recursos, adaptando estes, para garantir o máximo do desenvolvimento das competências de cada aluno especial”* (P4) e *“Que alunos “especiais” possam se desenvolver e evoluir gradativamente na companhia de seus colegas de turma, tendo além de acolhimento emocional um acompanhamento pedagógico efetivo”* (P1).

Em relação ao P2, foi sinalizado que é preciso uma formação nessa área; e, depois dos encontros, a afirmação permanece aparentemente muito parecida, quando delimita que a educação precisa ser acolhedora. Em algumas falas, durante os encontros, ele afirmou que era preciso envolver os outros alunos para acolherem o aluno com deficiência, pois essa era à sua maior dificuldade. É possível que isso acontecesse porque às suas aulas exigiam dos alunos uma maior interação corporal.

P9 sinalizou o respeito à deficiência, inicialmente; e em seguida mostrou que acolher e respeitar são os caminhos possíveis. Nessas falas, percebemos que os professores precisariam de um pouco mais de tempo para repensarem sobre às estratégias pedagógicas que eles estavam utilizando para que a inclusão fosse realmente efetivada: “*É uma educação acolhedora*” (P2) e “*Acolher e respeitar as limitações do educando*” (P9).

Como vemos, existiram os dois extremos, em que um grupo de professores demonstrou que houve uma reflexão e uma mudança de atitude, e um outro grupo que precisaria de outros encontros para ampliar os seus horizontes. Porém, identificamos um terceiro grupo que demonstrou um avanço, mas sem maiores aprofundamentos, como o P3, que delimitou que a Educação precisa incluir pessoas para inseri-las na sociedade e, em seguida, ampliou afirmando que é uma Educação das possibilidades, porém não apontou os caminhos possíveis para que isso aconteça: “*É uma educação das possibilidades e saberes a serem explorados*” (P3) e “*É aquela que busca analisar o indivíduo como único dentro de suas necessidades, sejam elas emocionais, físicas-motoras e cognitivas*” (P5).

P5 explanou sua concepção, inicialmente apresentando situações cotidianas; em seguida, afirmou que essa Educação precisa analisar o indivíduo como único, o que pode sugerir que ele ficará a partir de então atento às suas especificidades. Por essa razão, foi realizada nos encontros formativos a análise dos documentos presentes na EMNSA, como o PPP, o Regimento e a Pasta do Aluno, para que os professores pudessem refletir sobre o que estava descrito e se neles os indivíduos eram visibilizados através das suas especificidades. Por isso mesmo, Soares (2019) reforça que a EJA é um campo que engloba práticas educativas, estudo, pesquisa, legislação e formação.

Além disso, foi possível mostrar que esses dispositivos existentes podem auxiliar na compreensão das especificidades de todos os sujeitos, sendo eles com ou sem deficiência, e, como consequência, aprimorar às estratégias pedagógicas dos professores. É preciso conhecer o que existe na escola, e se apropriar do seu conteúdo. Esse foi o ponto alto da formação, pois foi possível mostrar que a escola possui alguns instrumentos que podem e devem ser utilizados por todos os professores. Por essa razão, é preciso um posicionamento dos

professores e da equipe gestora da EMNSA no ato de fazer. Sobre isso, Freire (1989) convida a compreender que a Educação não se faz de forma independente, nem imparcial.

Nesse interim, foi possível ver que surgiram entre os professores expressões como: “*ter um olhar diferenciado*” (P7) e “*desenvolvimento de suas potencialidades*” (P6), que antes sequer foram citadas, o que demonstra uma ampliação de perspectiva, de concepção. Uma fala que merece destaque é a de P8 que, nas reuniões de AC, era a pessoa que mais se mostrava desacreditada à inclusão dos alunos com deficiência. No final dos encontros formativos, P8 presenteou a todos com uma fala que se configurou na sensação de dever cumprido da pesquisadora, pois demonstrou que compreendeu que a Educação para ser inclusiva, precisa pensar em todos.

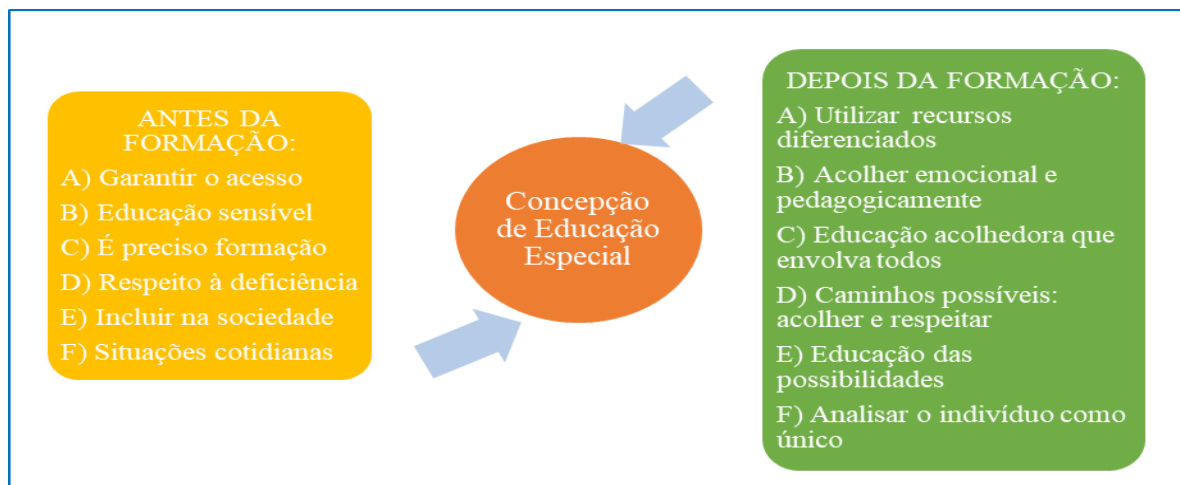
Ter um olhar diferenciado para com o aluno que apresente alguma necessidade especial, procurando fazer com que ele sinta-se [SIC] parte do grupo, ao mesmo tempo que o grupo o enxergue como indivíduo membro participante (P7).

Na minha opinião, é uma educação voltada para o atendimento e/ou consideração às especificidades de alunos com algum tipo de deficiência, com o objetivo de promover o desenvolvimento de suas potencialidades, bem como a sua inclusão como sujeito social (P6).

É educar pensando na perspectiva de todos aprenderem, cada qual no seu ritmo, sem ninguém ficar de fora (P8).

Diante do panorama descrito, antes da formação, foram organizados os elementos que mais se destacaram, e depois da formação foram associados com o que foi falado, como veremos representado na Figura 07:

Figura 07 – Concepção de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva



Fonte: A autora (2020)

Essas falas demonstram que, com a ampliação da concepção, é possível acreditar que os encontros formativos com professores da EJA II podem fazer a diferença na vida dos alunos com deficiência na escola regular, pois são eles que lidam com os alunos todos os dias. Por essa razão, a coordenação, a gestão escolar e o poder público precisam apoiar o trabalho dos profissionais, pois, mesmo sem alunos com deficiência, os professores já têm

muitos desafios a superarem que são inerentes a EJA. A inclusão precisa se tornar mais uma oportunidade de aprendizado para todos, pois todos podem ganhar com esse convívio.

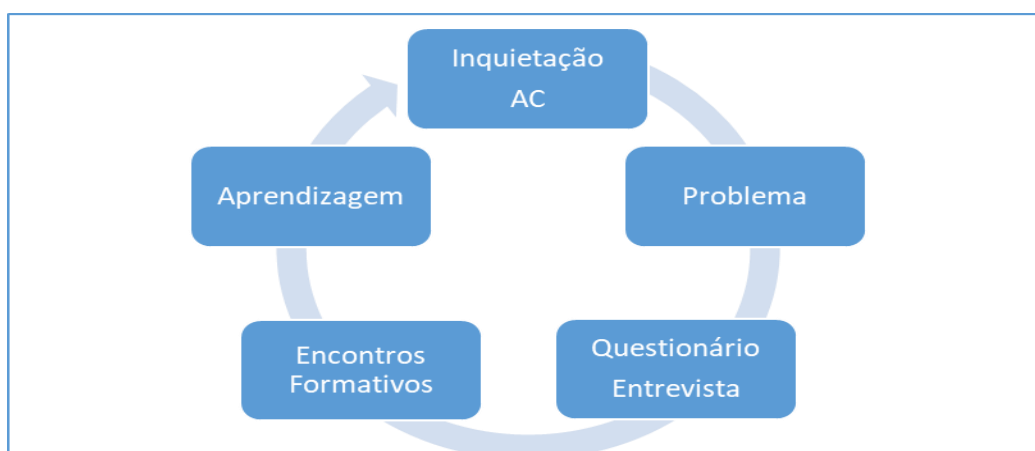
5.2 FORMAÇÃO DO PROFESSOR: AMPLIANDO OS CONHECIMENTOS

A formação é necessária na vida de qualquer profissional, porque é através dela que ele poderá conhecer a realidade da profissão pleiteada para exercer uma atividade, na busca da eficiência que se deseja. A formação, no contexto educacional, ajuda na tomada de decisão, no aperfeiçoamento de conhecimentos técnicos e didáticos e na preparação para lidar com às especificidades da profissão, através do desenvolvimento de habilidades e competências. Esse conhecimento precisa ser teórico e prático, para que exista um bom desempenho na sua carreira em termos de ética, como uma visão ampla de mundo.

Em especial, a formação descrita surgiu em função do questionário e da entrevista. Assim, os encontros formativos foram organizados a partir da análise das respostas desses dispositivos, juntamente com as discussões realizadas nos encontros pedagógicos das ACs. Foi necessário trazer essa contribuição aos professores depois de alguns anos de trabalho, pois, eles demonstravam esse desejo, essa inquietação de repensar sobre quais estratégias pedagógicas são utilizadas para alunos com deficiência na EJA II, na EMNSA.

Assim, os encontros formativos foram estruturados no sentido de contribuir para os caminhos possíveis em direção à aprendizagem, com o objetivo de atender à demanda observada. Foi com base nesse movimento que trilhou a construção da problemática, cuja representação a seguir se evidencia (Figura 08):

Figura 8 – Representação do movimento de construção do problema



Fonte: A autora (2020).

Além disso, a necessidade dessa formação está descrita no Decreto N° 26.298, de 28 de julho de 2015 (SALVADOR, 2015), que aprova o regimento da SMED, e destaca que para

atender às necessidades específicas das modalidades de ensino, é preciso que essa secretaria promova formações com temáticas relevantes para os professores. Assim, esse conhecimento precisa ser trabalhado dentro das instituições, a fim de conversar sobre os desafios inerentes a cada modalidade, para que sejam construídas e socializadas às estratégias pedagógicas que possam ajudar na compreensão do conteúdo, na garantia da qualidade do ensino e na superação da falta de tempo.

Para complementar essa informação, lembramos que existem no Brasil realidades socioculturais distintas e que, sem dúvida, a formação ajuda a enfrentar essas diferenças na tarefa de educar. A informação é importante, porém não substitui a articulação que os encontros formativos podem promover, através da troca de experiências de cada profissional, e valoriza o caráter processual. Essa perspectiva corrobora com o Documento Subsidiário à Política de Inclusão (BRASIL, 2005) do MEC, que preconiza que essa formação precisa trazer uma linguagem abrangente e acessível a todos. Além dessas e outras legislações, a formação com os professores e a coordenação da EMNSA foi realizada para atender às necessidades desses profissionais.

A Educação aqui pleiteada precisa garantir uma qualidade de ensino que esteja ligada à aprendizagem, e isso vem da formação do professor. A formação está presente não só no caráter objetivo, mas também no subjetivo, que é a concepção que o professor tem do que é Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, conforme apresentado no primeiro elemento de análise. Já o caráter objetivo tem uma relação direta com a formação acadêmica, no sentido do conhecimento técnico.

Para um melhor entendimento desse caráter objetivo, é possível apresentar o seguinte exemplo: o professor precisa saber Braille ou LIBRAS para trabalhar com alunos cegos ou surdos; essa é uma questão técnica que pode se tornar um impedimento. Caso o professor não tenha contato com o conhecimento dessas técnicas, ele provavelmente terá dificuldade de interagir com o aluno, de discutir com ele e de fazer com que o conteúdo faça parte da sua vida. Mas existe uma questão subjetiva que é o querer, que está relacionada com a formação que o professor teve, de ordem familiar, religiosa, social, filosófica e antropológica, e que faz com que ele acredite ou não na inclusão.

Agora, a formação objetiva precisa estar entrelaçada com a subjetiva. Isso é necessário, pois não adianta o professor ter o conhecimento da técnica e, quando um aluno na

sua sala de aula precisar usar um computador adaptado, por exemplo, como o Dosvox¹⁰, que fica alto, pois a voz vai falar também, esse professor não entender que esse barulho produzido é necessário no processo de inclusão: o que para o professor é barulho, para o aluno é necessidade. É essa questão subjetiva que o professor precisa ter, por isso ele precisa entender sobre o processo. Esse conceito de inclusão é tratado por Correia (2013) na perspectiva da inclusão compreensiva, que surge na medida do fazer que reconhece as dificuldades, juntamente com propostas de ajustes.

Assim, a formação aconteceu para que essa subjetividade também fosse trabalhada e os elementos foram selecionados com base nos aspectos levantados no questionário e na entrevista, realizados com os professores e a coordenadora pedagógica, em sintonia com o que acontecia na EMNSA, e nas implicações da pesquisadora sentidas a partir das ACs realizadas e das conversas pedagógicas com os professores. A partir dessa experiência, foi preciso estabelecer relação em formato de pesquisa, para que fosse percebida e comprovada a falta desses dados, desses elementos de discussão. Era preciso ampliar o entendimento dos professores em relação à inclusão, e isso se concretizou a partir do momento em que a pesquisa foi iniciada através da organização desses dispositivos.

Foram nessas interações nas ACs e nas conversas pedagógicas que se percebeu a necessidade de buscar o que é EJA, o que é inclusão, como fazer essa relação entre os dois, que é diferente da criança, porque o adulto não é uma criança grande. Por isso, o caminho trilhado foi através da pesquisa-ação. Pois, ao passo que o problema foi detectado a partir de uma observação surgida no coletivo, seria possível resolvê-lo, nessa perspectiva, a partir da formação, da discussão. Nessa conjuntura, a necessidade da formação foi citada por cinco dos nove professores participantes na pesquisa, como sendo um caminho possível para ensinar alunos com deficiência na EJA e, conseqüentemente, superar os desafios dessa modalidade. Ela foi citada por P1, P3, P7, P8 e P9, como veremos a seguir:

Falta de infraestrutura, pouca formação em educação especial, pouco material didático para esse segmento (P1).

Os maiores desafios estão no que diz respeito às condições das escolas enquanto espaço de inclusão, no que diz respeito à estrutura e recursos didáticos, e principalmente na formação de docentes (P3).

Penso que o primeiro desafio enfrentado pelo professor, em sala de aula, é a própria escola, tendo em vista que a grande maioria delas não está preparada para acolher devidamente essa clientela, principalmente, pela questão de estrutura física (por exemplo, a falta de rampas de acesso a cadeirantes, banheiros especiais,

¹⁰ “Sistema para microcomputadores da linha PC que se comunica com o usuário através de síntese de voz, viabilizando, deste modo, o uso de computadores por deficientes visuais, que adquirem, assim, um alto grau de independência no estudo e no trabalho”

DOSVOX. **O que é o Dosvox.** 2002. Universidade Federal do Rio de Janeiro. RJ. Disponível em: <<http://intervox.nce.ufrj.br/dosvox/intro.htm>>. Acesso em: 10 jan. 2020

*material didático apropriado, etc.) bem como a própria falta de formação acadêmica do professor, para lidar com alunos especiais (P7).
Falta de trabalho diferenciado, falta de conhecimento e de tempo (P8).
Falta de capacitação (P9).*

Quando compartilhamos conhecimentos sobre o material didático, verificou-se que essa necessidade foi apontada por P1 e P3. O desafio do docente aqui é efetivar a construção do conhecimento, considerando a singularidade de cada sujeito. Muitos sabem que a utilização de estratégias e materiais diferenciados (quando necessário) não apresenta garantia de aprendizado. Porém, pode possibilitar aulas mais interessantes e participativas e, para isso, é preciso promover mudanças das estratégias pedagógicas, ao considerar a concepção de que todos podem aprender. Sobre isso, Mendes (2015) confirma que, para adotar essa concepção, é preciso que a escola abandone o padrão de aluno ideal, que ignora a diversidade.

Por essa razão, os encontros formativos são importantes, pois podem possibilitar ao professor trocar materiais para que ele aprenda a construir o próprio material de trabalho, levando em consideração as necessidades dos alunos. É preciso entender que o primeiro passo é dialogar com o aluno, observar às suas necessidades, e esse cuidado surge da ação de professores conscientes do seu verdadeiro papel que é de educar, como vemos na fala do P5:

Dialogar com o aluno é o primeiro passo para me sentir encorajado para criar, preparar e ministrar aulas que contemplem o aluno deficiente no que ele já conhece, levando em conta o seu conhecimento de mundo, as suas experiências. Devo compreender que aquele aluno é capaz de reelaborar estratégias diferenciadas que reforçam a sua aprendizagem (P5).

Em relação ao respeito às limitações, P2 e P4 apontaram que é preciso trabalhar no sentido de sensibilizar os alunos quanto à compreensão das suas particularidades, e aceitar o outro com alteridade, e que na verdade, o professor é que precisa se adaptar a esse aluno com deficiência para alcançar esse sujeito. Portanto, é preciso aprofundar esses aspectos de respeito e interação com toda a classe, e isso é possível através de uma educação inclusiva na escola regular, pois a deficiência é a condição desse aluno de estar no mundo. E, para ensiná-lo, o professor precisa realizar adaptações nas suas estratégias pedagógicas, ou seja, mudar o seu modo de trabalhar na sala para alcançá-lo: “*Ter um grupo de alunos que não entende as limitações do colega com deficiência*” (P2) e “*Quando interagem, fazê-los interessar-se pelas aulas*” (P4).

Outro ponto aqui sinalizado, que foi apresentado por P4, é sobre a interação desse aluno com deficiência. Isso significa que é necessário promover práticas de sensibilização com professores e alunos, o que também remete a uma formação que envolva a ação de ambos, ação que precisa ser pensada e planejada em um outro momento. Isso pode acontecer por várias questões, dentre elas, as ferramentas que são dadas a esse aluno para interagir

podem não ser suficientes para que ele possa entender o assunto, o que pode acontecer com qualquer aluno, mesmo sem deficiência. Quando a estratégia não alcança o aluno com deficiência, o mesmo pode ter dificuldade de interagir, ou seja, não consegue ver coincidência sobre aquilo que ele quer, sobre o que ele necessita e sobre o que ele precisa aprender com o que o professor está dando para ele.

Nesse sentido, as práticas de sensibilização são necessárias para o professor porque é ele que irá mediar as relações de conflito dentro da sala de aula e com os alunos para ajudá-los a entenderem que todos temos limitações, algumas pessoas mais e outras menos. Porém, todos somos capazes de aprender alguma coisa, e esse movimento de respeito mútuo faz parte do convívio em sociedade. Neste momento, cabe à gestão escolar e à coordenação pedagógica ficarem atentas quanto a essas sinalizações para juntas, proporem estratégias capazes de sensibilizar e conscientizar a todos nesse processo.

No questionário realizado antes da formação, o qual tem oito questões fechadas e quatro questões abertas, na oitava questão fechada, todos os professores informaram que nunca realizaram nenhuma formação. Porém, apenas cinco professores apresentaram na segunda questão aberta a necessidade da realização de uma formação. Essa informação mostra que, apesar de alguns professores terem acesso às informações sobre os alunos com deficiência, existe entre eles uma necessidade de realizar uma formação específica, acadêmica, para que os conhecimentos sejam ampliados e as especificidades sejam trabalhadas. Para Soares (2011) e Arroyo (2006b), essa formação precisa atender às especificidades dos sujeitos.

A questão é que as informações são importantes, porém não substituem a formação. Os professores demonstram alguns equívocos que podem ser repensados através de ações concretas e sistematizadas, que informações pontuais não são capazes de suprir como, por exemplo: compreender o universo da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva; e organizar estratégias pedagógicas que façam a diferença e possam contribuir com o aprendizado dos alunos jovens e adultos com deficiência. Esses são aspectos que precisam ser trabalhados na sua profundidade, que envolvem uma formação objetiva intrínseca à subjetiva, que é ainda mais ampla e complexa.

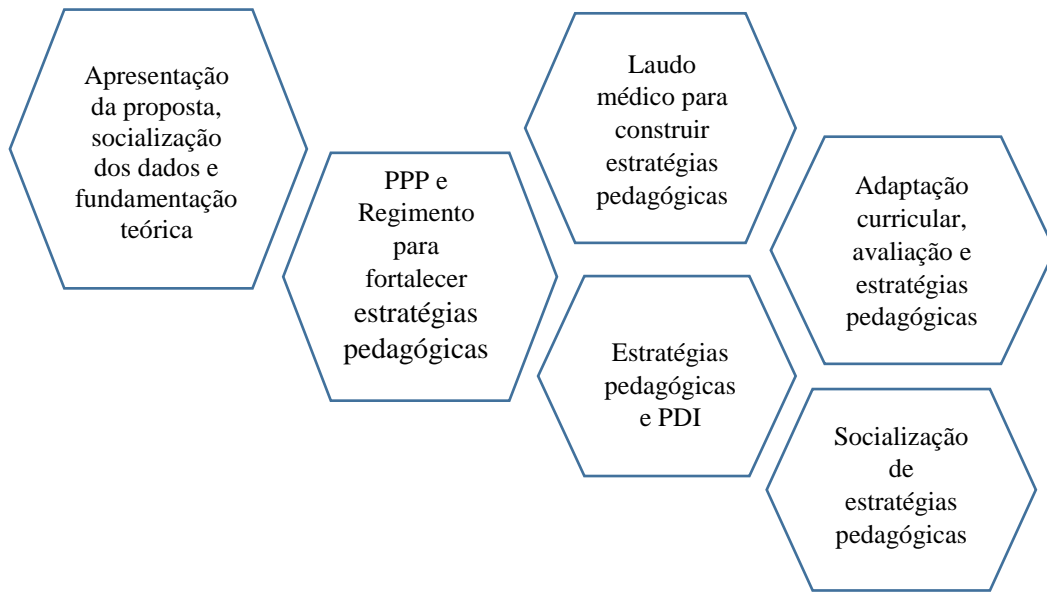
Por essa razão, foi necessário propor encontros formativos para que professores e à coordenação pedagógica pudessem possibilitar de fato educação inclusiva na amplitude do termo da EMNSA, com o objetivo de dialogar sobre alguns aspectos importantes para um repensar de acordo com a realidade que vivenciamos nesse espaço, em consonância com a fala desses profissionais. Às vezes, as pessoas acham que a resposta das dificuldades está no

outro, que ele pode dar respostas precisas. Isso em parte é verdade, pois é através dessa troca que as atitudes são ponderadas. Porém, a resposta também está em cada sujeito, quando ele pensa em quais caminhos são possíveis e simplesmente faz.

As dificuldades sempre irão existir e fazem parte do ofício de ser professor, pois cada aluno é único. Um autista não aprende exatamente igual a outro autista, pois, apesar de serem autistas, são pessoas diferentes. Ser diferente é natural, e faz parte da essência humana. Ter ou não uma deficiência somente evidencia isso. Por isso, os professores precisam ser a diferença na vida desses jovens e adultos e, para isso, precisam olhar para dentro da escola. Um dos caminhos é conhecer a fundamentação histórica, teórica e legal referente à EJA e à Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, trabalhados no primeiro encontro formativo.

Essa fundamentação teórica contou com a contribuição de Mamona (2016) para tratar das especificidades da EJA como um conhecimento que faz parte da formação dos professores; de Amorim; Duques (2017), que chamam a atenção sobre a necessidade da formação continuada que perpassa por políticas públicas de valorização, dentre outros teóricos. Além das Resoluções citadas nesse encontro, é possível destacar a 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, e a LBI (BRASIL, 2015).

Para relembrar a estrutura dos encontros formativos, veremos a Figura 09, que expressa a interlocução das suas ações. Ela é necessária no sentido de apresentar uma visão geral, em que cada momento foi pensado e articulado para atender às demandas apontadas pelos professores da EMNSA, com o objetivo de fazer com que eles olhem para a própria prática, bem como lembrem dos instrumentos existentes na escola. Como visto, essa necessidade surgiu dos professores que, em sua maioria, não tiveram na sua vida profissional uma formação específica para atender às demandas dos alunos com deficiência na EJA.

Figura 9 – Estrutura dos Encontros Formativos

Fonte: A autora (2020).

No primeiro encontro realizado através do *Google Meet*, que aconteceu em 15 de junho de 2020, às 19h, em plena pandemia do novo Coronavírus, teve como tema: Apresentação da organização dos encontros formativos e dos dados encontrados, relacionados às fundamentações teóricas. A proposta inicial era de fazer os encontros todas às segundas-feiras e sextas-feiras, durante três semanas; porém, a pedido de uma professora, o grupo concordou em fazer a mudança para às terças-feiras e quintas-feiras. Após a apresentação inicial e do acordo de mudança, iniciamos a socialização do questionário da pesquisa. Esse momento de escuta foi importante no sentido que, como mediadora, a pesquisadora esteve atenta às necessidades dos sujeitos, para que essa participação fosse viabilizada da melhor forma possível.

Nos *slides* apresentados, procedeu-se a identificação dos sujeitos da pesquisa, com informações sobre sexo, carga horária semanal de trabalho, idade, tempo de docência na EJA, formação complementar, formação para lecionar na Educação de Jovens e Adultos e formação para trabalhar com alunos com deficiência. Essas informações foram importantes para eles, no sentido de agregar valor de conhecimento para a própria equipe. Essa identificação está descrita no item 5.1.1 desta pesquisa. Sobre os aspectos de carga horária mensal de trabalho e tempo de docência na EJA, os professores demonstraram surpresa, pois não conheciam a realidade de todos os seus colegas.

Esse momento foi importante também para que os professores pudessem ter acesso às informações para conhecer um pouco mais sobre a pesquisa e diluir as possíveis dúvidas sobre o processo que se iniciou. Uma das situações que aconteceu foi quanto à clareza das

informações que foram trazidas, pois, era necessário que fossem claras em todas falas, pois, quando estamos envolvidos em uma determinada situação, podemos achar que o outro entendeu um determinado discurso, e é através de um questionamento, aparentemente simples, que é possível compreender que é preciso ser ainda mais preciso, como mostra o relato da P9:

Não... Porque você fala assim, é..., esse aluno, esse aluno, eu estou querendo saber o seguinte: você está querendo, você está falando agora do aluno jovem, o nosso cliente da noite de um modo geral ou dos que têm necessidades especiais? [...] O seu grupo direto é o que tem necessidade especial. [...] Jovem e adulto, mas que tem necessidade especial. [...] Não, tudo bem. É porque estava muito geral, aí eu agora estou tentando visualizar o cliente jovem e adulto com necessidade especial e encaixar (P9).

Podemos também perceber na fala do P9 que, a partir do seu questionamento, a pesquisadora teve a oportunidade de esclarecer essa dúvida. É esse também o papel da pesquisa-ação. É no fazer que as relações se constroem, se reforçam e se reconstroem. Essa interação com os sujeitos precisa existir e se fortalecer. E quando existe uma pergunta, a resposta, o repensar é inevitável. Outra questão é que nessa fala aparece a palavra “cliente”. À primeira vista, é possível pensar que ela vem carregada de uma concepção de mundo. Isso realmente pode acontecer; porém, nesse caso em específico, por conta da convivência da pesquisadora com essa pessoa, acreditamos que essa palavra foi usada porque a mesma, além de lecionar, é advogada.

Nesse primeiro encontro formativo, a resposta de cada pergunta do questionário realizado antes da formação com os professores e da entrevista com a coordenadora pedagógica foi fundamentada com teóricos, leis, documentos, diretrizes, declarações, resoluções, dentre outros instrumentos, para ajudar na compreensão do que estava sendo trabalhado e, conseqüentemente, o porquê daquelas questões iniciais. Foram utilizados gráficos, tabelas, charges, representação visual e histórico da inclusão. Alguns *links* foram disponibilizados para que posteriormente pudessem ser acessados. Os professores fizeram pouca intervenção, o que levou a pesquisadora a pensar em algumas hipóteses: falta de conhecimento sobre o tema, já tinham conhecimento e/ou não se sentiram à vontade para fazer interrupções.

Com o objetivo de melhorar a conexão da *internet*, os professores sugeriram que o microfone e a imagem fossem desligados. O *slide* ficava sendo exposto e a pesquisadora apresentou cada um; porém, quando a pesquisadora fazia alguma pergunta, a maioria ligava o microfone e o vídeo, e respondia. Eles foram informados de que os encontros seriam gravados, e como todos estavam se apropriando dessa ferramenta tecnológica que é o *Google*

Meet, e a fala da pesquisadora foi direcionada à exposição dos dados coletados na pesquisa inicial com os próprios professores, poucos tiveram a necessidade de fazer perguntas.

Essa estratégia, em sua maioria expositiva, juntamente com o quantitativo de *slides* foi sinalizada pela pesquisadora como algo necessário no primeiro momento, mas que sofreria alterações durante o percurso. A mesma enfatizou que essa exposição de um determinado conteúdo em alguns momentos, são precisos, porém, os professores precisam utilizar de estratégias diversificadas para atender às demandas dos alunos, sobretudo para aqueles com deficiência. Assim, foi possível ajudar os professores a vivenciarem uma aula expositiva como alguns deles costumam realizar e o quanto ela pode ser algumas vezes pouco atrativa para os alunos, pois a interação é reduzida.

Os instrumentos de que a EMNSA dispõe, como o PPP e o Regimento Escolar, foram trabalhados no segundo encontro, juntamente com alguns documentos da SMED. Os instrumentos foram colocados na análise documental para verificar quais pressupostos conceituais existiam e foram trazidos para esse encontro para que os professores pudessem visualizar, juntamente com a pesquisadora, se havia neles alguma discussão presente sobre o viés teórico da Educação Inclusiva, e se essa concepção é nítida a partir desse estudo realizado anteriormente. Outra questão é perceber se essa inclusão está acontecendo de fato, pois não basta apenas estar no papel.

Quando a escola sinaliza que é aberta à diversidade, às práticas pedagógicas de cada professor têm de corporificar essa máxima. Por essa razão, foi preciso descortinar isso nesses instrumentos, para que os professores pudessem perceber o quanto às suas práticas estavam relacionadas ao que diziam o PPP e o Regimento Escolar. A partir desse ponto, foi possível perceber quais ferramentas esses instrumentos traziam em relação à diversidade e verificar seus pressupostos teóricos e filosóficos sobre os aspectos inclusivos, de forma regular, principalmente em relação à alteridade e à aceitação do outro. Assim, os professores da EMNSA deveriam usá-los como fios condutores, principalmente o PPP, que trata da prática, para elaborar às suas estratégias pedagógicas, que precisam revelar aspectos da cultura inclusiva escolar.

Esse encontro que tratou dos instrumentos citados anteriormente teve como tema: PPP e Regimento Escolar: como usar esses documentos para fortalecer às estratégias pedagógicas. Esse fortalecimento é possível quando o professor tem a oportunidade de repensar quais estratégias pedagógicas ele está utilizando e, se elas condizem com os documentos da EMNSA. O encontro contou com uma colaboradora que é professora e psicopedagoga da rede municipal de Salvador, que trabalha no Centro Pestalozzi de Reabilitação da Ribeira. Esse e

os outros convites aos colaboradores surgiram para atender a uma demanda dos professores solicitada nas ACs para terem contato com profissionais que trabalham diretamente com os alunos com deficiência e que conhecem a realidade dessa rede.

Os *slides* foram construídos em parceria, e utilizaram a estratégia de identificar cada um com o próprio nome. Essa forma de identificação foi sinalizada para os professores como uma forma de mostrar que é preciso se organizar previamente para ministrar um encontro e que o mesmo precisa acontecer com os seus alunos com deficiência. Um exemplo desse cuidado é ficar atento aos detalhes que são possíveis realizar, como o tamanho, a cor da letra e a quantidade de informações expostas nos *slides*, pois elas podem fazer uma grande diferença no aprendizado desses e de quaisquer outros alunos. Nesse momento, muitos professores balançaram a cabeça sinalizando que sim, que concordavam com essa observação.

Nesse ínterim, o diálogo foi iniciado através da apresentação de uma tirinha de Beckilustras (2020) onde mostrou que uma árvore e uma casa precisam ter uma boa fundamentação para se sustentarem e que toda opinião também precisa de um bom fundamento, para ilustrar que tanto o PPP quanto o Regimento Escolar são ferramentas indispensáveis de uma escola. O conceito de cada instrumento, suas utilidades, documentos e teóricos que os embasam foram apresentados; e para aprofundar as reflexões, foram colocados fragmentos que fazem parte desses documentos da EMNSA, com o objetivo de mostrar à sua realidade, fazer sugestões e analisar contextos.

Foi mostrado que tínhamos a certeza de que o que foi conversado não era nenhuma novidade, e que esse foi mais um momento de reflexão para que eles pudessem pensar sobre a importância desses instrumentos. Foi sinalizado que a equipe estava de parabéns, pois, em plena quarentena, parou para falar sobre esses instrumentos, o que para todos foi uma grande alegria, porque mostra que a equipe tem consciência da importância de refletir sobre esses documentos que, na maioria das vezes, são considerados como chatos e que, em muitas escolas, ficam engavetados. Esse reforço na autoestima do professor é necessário no sentido que o trabalho, além de ser voluntário, está acontecendo de forma remota, em plena pandemia.

O PPP e o Regimento Escolar, quando são construídos, podem não ser com a participação realmente de toda a equipe da escola, e isso acaba fazendo com que eles sejam apenas uma questão legislativa, só porque têm que fazer. Isso faz com que esses documentos fiquem cada vez mais distantes do professor, do aluno e da comunidade em geral. Esse direito de construção do PPP está garantido pela LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) e as orientações em

relação ao Regimento são estabelecidas na Resolução CME nº 021/2010 (SALVADOR, 2010).

Quando cada professor entender de fato como esses instrumentos são poderosos e podem ser aliados à sua prática diária, muitos equívocos serão repensados. É sabido que os professores têm muitos afazeres, muita coisa pra darem conta, e ainda mais quando chega um aluno com deficiência na sala: o desafio fica maior. O Regimento Escolar, nesse ínterim, constitui as regras, os combinados que a comunidade escolar precisa seguir para que a convivência seja possível. Por essas razões, o PPP e o Regimento precisam ser construídos coletivamente e devem ser acessíveis.

Quando esses documentos estão atrelados à realidade da escola, é possível perceber o quanto podem se tornar amigos. O PPP, por exemplo, deve ser um instrumento realmente de planejamento de ações futuras. Para França (2019), ele precisa estar atento a todas as dimensões da escola, portanto precisa atender à diversidade cultural, à diversidade humana, e às individualidades. Esse documento tem de trazer as questões de todos os alunos, sem deixar nenhum para trás, pois todos podem aprender. Essa afirmativa corrobora com o conceito de educação inclusiva que Mantoan (2003) nos convida a conhecer, pois sua estrutura organizacional baseia-se nas necessidades de todos os alunos, contestando paradigmas obsoletos.

Durante esse segundo encontro, os professores da EMNSA demonstraram ter repensado sobre a necessidade de reorganizarem esses instrumentos, quando expressaram algumas falas. Elas foram apresentadas a partir de um questionamento lançado ao grupo: qual a relação entre às estratégias pedagógicas utilizadas com alunos com deficiência na EJA e a atualização do PPP e do Regimento? Nesse encontro, o quantitativo de *slides* foi repensado para a metade do quantitativo do primeiro encontro, para estimular a participação dos sujeitos, o que se mostrou um ponto positivo. Esse cuidado foi compartilhado e, mais uma vez, sinalizado como essa aparente pequena mudança de estratégia fez a diferença nesse encontro formativo, o que pode acontecer também com os alunos com deficiência na EJA. Assim, veremos a seguir a fala de P2 e de P4 em relação ao questionamento:

Eu acho que a gente está precisando de uma atuação mais ativa do conselho, marcar com a gente essas reuniões. É uma reunião pra gente tomar conhecimento do nosso PPP e porque nós estamos passando também a cada ano que a gente recomeça os nossos trabalhos a primeira reunião é sempre, o texto é sempre o mesmo, há três anos que eu ouço isso: “Número de crianças com deficiência aumentou” e a gente só tá aí sem nenhuma formação, sem nenhum tipo de atualização pra gente. Mas a cada ano o número de crianças vem aumentando mais, e a gente às vezes até ouve carinhosamente dizendo: se preparem, se preparem, aí a gente vem passando por isso. Eu acho que está na hora da gente não esperar chegar lá adiante, ficar com um bocado de criança, um bando de criança

assim, me perdoem tá usando essa linguagem não. [...] Mas a gente já tem os que são identificados que são considerados os oficiais, né? E a gente sabe a quantidade dos que nós temos, dos não identificados. Então, pra gente muitas vezes é uma barra muito grande. Sem ter essa base, sem ter essa preparação, sem ter essa orientação, essa formação. [...] A gente acaba aprendendo, né? É igual a cozinhar, ou não. [...] Mas assim a gente acaba aprendendo mesmo. A gente sabe que no dia a dia a gente acaba lidando(...). É paciência. É amor. É compreensão. Mas, às vezes, foge da nossa capacidade, porque a interferência na sala de aula é muito grande e a gente não [pausa]. E ansiosos que estamos, eu particularmente [...] A maioria dos que estão aqui, a gente tem 50 minutos de aula, às vezes 100 minutos de aula, e a gente muitas vezes tem que lidar com essa efervescência, com essa falta de controle [...] Aí a gente chega num momento que a gente vai fazer o quê? Aí a gente recorre à secretaria, à coordenação, que ajuda da melhor maneira possível, mas tem que ter essa reunião, tem que ter. Como é que a gente vai lidar com isso? Nós somos professores [...] estamos acumulando funções [...]. A noite é mais light, a não ser o comportamento mesmo desafiador (P2).

Eu acho que vai ser muito pertinente, sim, essas reuniões, pra gente tá ajustando isso, porque o que a gente ouve muito na escola é que, principalmente no turno da manhã, são as cobranças da secretaria da educação. Principalmente esse ano, foi cobrado diversas vezes para que eu tivesse um planejamento exclusivo para cada aluno meu diagnosticado, laudado, em todos os turnos. Eu... Pra ser bem honesto aqui, ainda bem que está gravando pra ficar registrado: é impossível, não tem como. Está fora da realidade do possível, porque tecnicamente eu não estou preparado para isso e, segundo a escola não oferece todos os recursos para isso. Não tem nem bebedouro nos espaços que a gente tem disponível para usar, as turmas são muito cheias, a dinâmica dos especialistas é diferente [...] Imagine, como é que eu vou fazer um trabalho, uma atividade que não é só inclusiva, que precisa ser participativa, direcionada para ele. [...] Eu acredito que se nós pudermos atualizar o Projeto Político Pedagógico nos aproximando dessas realidades considerando também que a secretaria de educação exige da gente e o que é possível, pode melhorar bastante, porque tem que melhorar, porque as cobranças estão vindo (P4).

Na fala do P2 e do P4 aparecem as palavras “criança” e “manhã”, quando ambos se referem ao diurno, pois também lecionam no Ensino Fundamental I da EMNSA, onde têm alunos com deficiência. Apesar da EJA II funcionar à noite, as dificuldades estruturais são as mesmas, pois, é o mesmo espaço físico. Sobre essa acessibilidade arquitetônica, vemos que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a LBI (BRASIL, 2015) transcorrem sobre essa necessidade. Outra prerrogativa é o conhecimento técnico necessário no sentido da compreensão para o entendimento da concepção de uma Educação essencialmente inclusiva.

P2 sinalizou que a quantidade de alunos com deficiência aumenta a cada ano. P4 reforça a inviabilidade de acompanhar o quantitativo das cobranças em relação à SMED e aponta como ele entendeu como o PDI funcionaria na escola, segundo orientação da coordenação. Essas demandas verbalizadas foram expressas também no retorno do questionário inicial; por essa razão, fizeram parte do terceiro e quarto encontros formativos, para que esses questionamentos pudessem ser aprofundados com a participação de uma colaboradora que ajudou a construir o PDI na SMED e que tinha mais experiência com alunos com deficiência.

O percurso do repensar as próprias ações foi trabalhado no terceiro encontro formativo, um diálogo com o tema: utilização do laudo médico para construir estratégias pedagógicas: necessário ou dispensável? Ele contou com a participação da colaboradora convidada que, além de mestre em Educação e Contemporaneidade pela UNEB, trabalha na SMED/DIPE como coordenadora na Coordenadoria de Inclusão Educacional e Transversalidade. Nesse encontro, os professores foram solicitados a participarem com os vídeos abertos todo o tempo e essa estratégia de observar as reações visuais mostrou que eles estavam atentos. Esse *feedback* foi comentado com os professores como algo positivo, atrelada a maior familiaridade com a ferramenta do *Google Meet*.

A estratégia dessa forma de observação foi enfatizada pela pesquisadora como algo que tem um grande potencial, principalmente com os alunos com deficiência que, algumas vezes, em um simples olhar, conseguem expressar se estão entendendo, por exemplo, um conteúdo que está sendo trabalhado. Outra estratégia utilizada foi não mostrar os *slides* no momento do encontro. Eles serviram apenas para ambas terem um roteiro organizado para falarem com os professores. Quando a colaboradora fez a solicitação de dois depoimentos dos professores em relação a alguma experiência em que eles houvessem, solicitaram da diretoria o laudo médico dos alunos com deficiência durante à sua vida profissional, eles disseram o seguinte:

No primeiro dia, eu até dei um depoimento sobre isso. Geralmente a gente fica sabendo naquela jornada pedagógica [...] A coordenadora já reserva um momento pra falar sobre a chegada desse menino com laudo, diagnosticado. Mas a gente também tem, às vezes, a oportunidade de sinalizar algum que não tenha laudo; mas é necessário que a escola, a diretoria, a secretaria de educação tenham um olhar mais sensível para aquela criança que com certeza precisa de um laudo. Às vezes, o retorno que a coordenação dá pra gente é que há uma resistência por parte do pai, da mãe, da família em diagnosticar aquela criança [...] inclusive, à noite é mais rápido (P2).

Bom, eu também, assim, quando notei um comportamento, uma dificuldade de um aluno, eu sempre procuro a coordenação pra saber se tem algum relatório, algum laudo, pra saber se tem alguma deficiência, naquele menino ou naquele adolescente jovem e adulto [...] Eu também já trabalhei em direção, então normalmente a gente que já trabalha em direção a gente consequentemente em contato com a coordenação, a gente sempre tem esse contato, né, com o pai que às vezes traz o relatório [...] informamos para os professores também a respeito dos alunos [...] Todas as vezes quando eu percebo quando tem um aluno com um comportamento diferenciado, eu sempre procuro saber também se tem algum relatório, se tem algo. Porque também assim, uma coisa que eu observo hoje em dia é que as vezes nós professores dá um diagnóstico. Aquele menino é hiperativo, [...] aquele menino é aquilo e nós não temos a capacidade de darmos um diagnóstico desse, né? É só, né... A gente tem que ter um relatório médico. Se não a gente... É bom a gente sempre buscar esse relato científico pra saber se ele tem aquela deficiência ou não (P3).

Esse momento de troca que acontece no início do ano, no período da jornada pedagógica, é muito importante para que os professores tenham conhecimento sobre algumas informações pertinentes às turmas daquele ano letivo, em conjunto com algumas demandas da SMED. Uma das formas de orientá-los em relação a essas demandas dos alunos com deficiência seria a apresentação nesse momento das ações desenvolvidas e previstas pelos professores da Sala de Recurso Multifuncional (SRM), momento oportuno que reúne todos os professores e Acompanhantes de Desenvolvimento Infantil (ADI).

Outra informação importante seria a apresentação da Nota Técnica Nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE (BRASIL, 2014), que orienta a escola quanto aos documentos comprobatórios dos alunos com deficiência, e que nesse momento poderia ser socializada. Assim, dentre os dez *slides* apresentados nesse encontro, dois deles tinham um laudo e um relatório médico, que se complementavam de uma mesma aluna com deficiência intelectual na EJA. Esses documentos fictícios foram construídos a partir da leitura de outros existentes na EMNSA.

Após a pesquisadora fazer essa leitura, a colaboradora lançou o convite para que os professores voltassem ao tema inicial: utilização do laudo médico para construir estratégias pedagógicas: necessário ou dispensável? Em seguida, foi indagado aos professores essa reflexão, e essa contribuição partiu da seguinte organização: um professor teve acesso ao laudo com informações mais objetivas e outro professor diferente teve acesso ao relatório com informações mais detalhadas da mesma aluna. No que essas informações poderiam agregar na construção das estratégias pedagógicas dos professores?

A primeira pessoa que pediu a palavra foi uma representante da gestão, que acompanhou seus professores durante todos os encontros formativos. À sua fala teve uma contribuição muito significativa no sentido que, a mesma também é professora nos Anos Finais. Nesse momento, a colaboradora lembrou que essa pessoa apresentasse à sua fala diante do seu contato com o laudo médico com informações objetivas, onde veremos a seguir:

Eu enquanto professora eu vejo assim, é uma dificuldade muito grande. Se eu recebo um laudo como esse aí que Luciene leu, é complicado, primeiro porque ele fala de uma síndrome que a gente não conhece, né? Aí, segundo, desconhecendo até pra você, porque assim, pra você lidar até pedagogicamente com qualquer laudo, você tem que conhecer um pouquinho do que o médico ou o relatório lhe diz daquela doença, né? E assim, quando você não conhece, eu acho que fica muito difícil pedagogicamente você trabalhar com a criança, o jovem ou o adulto. E aí eu não vejo como esses laudos vão nos ajudar, porque eu já li vários, eu já peguei vários laudos, e eu não vejo como nos ajudar desde quando a gente não tem nenhum assim, como é que eu posso dizer, nenhuma formação para lidar com determinados laudos (Gestora).

Em seguida, a colaboradora solicitou que a segunda pessoa na sua fala trouxesse a contribuição sobre o relatório médico com informações mais detalhadas. O objetivo era refletir sobre a contribuição desse documento ou não em relação às estratégias pedagógicas dos professores na sala de aula regular com os alunos com deficiência.

Eu vejo essa questão do laudo que você tem mais detalhes, aí também é o olhar do professor em sala de aula observando esse aluno: você tem como tatear estratégias para tá trabalhando com esse aluno. Ainda você sentirá dificuldade, porque é como M. falou: você não conhece a síndrome, você não tem um aprofundamento para saber o direcionamento real que você poderá ter. Mas por ele ter um pouco mais de detalhes, você pode usá-lo como uma ferramenta complementar ao seu trabalho. Mas, acima de tudo, ainda tem o seu olhar (P7).

É possível perceber nesse momento que ambas as falas trazem a informação de que esses professores desconhecem a síndrome descrita nos documentos, associada à falta de formação. Outra questão é que ambos os instrumentos apresentam apenas dados, mesmo no caso do relatório clínico multidisciplinar, que apresenta mais informações, pois eles são limitados no que diz respeito às informações pedagógicas. Por essa razão, é preciso que os professores se apropriem da concepção atual de deficiência que está atrelada ao modelo social, pois ela é uma condição humana de ser, descartando a visão de que ela é uma doença, como Diniz (2007) apresenta, pois, para além da deficiência, existe um ser humano. Assim, é possível perceber que às pessoas sem deficiência também possuem à sua condição humana de ser, e que esse laudo apenas evidencia essa condição.

A partir dessa concepção, caso não sejam dadas a essa pessoa as condições dela superar às suas dificuldades, ela fica deficiente o tempo inteiro. Essa perspectiva pode ser esclarecida através do seguinte exemplo: uma pessoa tem baixa visão e precisa do auxílio de uma lupa, mesmo com o auxílio de óculos que ela usa, ou seja, além desses instrumentos, ela precisa de uma letra ampliada no texto. Nesse momento, quando as barreiras forem eliminadas, à sua deficiência deixa de existir, pois ela passou a ter condições de acesso. A informação contida no laudo, na verdade, serviu para que o professor soubesse que esse aluno tem algo e que precisa de ajuda nas questões cognitivas. Portanto, esse aluno precisa ter condição de acessibilidade dos recursos para que às estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores sejam potencializadas.

Assim, o professor, necessariamente não precisa ser especialista em cada deficiência para lecionar para todos os alunos; porém, ele precisa ter conhecimentos básicos para entender como seu aluno se desenvolve, para que consiga atuar dentro dessa condição, ou seja, tornar acessível à sua condição de estar na escola. Caso o laudo não chegue à escola, o professor precisa ter em mente que é preciso observar o aluno, através de uma atitude

investigativa que precisa acontecer com todos os alunos. Para Mantoan (2013), essa atitude cuidadosa, seja ela para os alunos com ou sem deficiência, é um dos pilares da inclusão, que preconiza o ensinar a turma toda.

A posse do laudo ou do relatório médico não garante que esse aluno tenha as condições de aprendizagem que um professor pode proporcionar; por essa razão, é preciso romper com a condição da incapacidade, da limitação, de olhar somente para a deficiência e investir na pessoa, atuando nas potencialidades desse aluno. Por outro lado, a família não é obrigada por lei a apresentar esse documento à escola, de acordo com a supramencionada Nota Técnica, que trata da orientação quanto aos documentos comprobatórios, pois, como documento médico, ele é sigiloso. Na escola, essa documentação serve como material complementar para o professor do AEE e, pontualmente, para o professor da sala regular.

Por essa razão, o PDI precisa ser construído em parceria com os professores da sala regular, com seus elementos de observação, já que é um instrumento importante, porque ele não vai resolver os problemas de nenhum aluno, ele por si só não, mas pode, quando bem feito e delineado, apontar caminhos em que é possível avançar. O professor do AEE que trabalha na EMNSA pode auxiliar nessa condução, mas, para isso, é preciso que seja dada a ele a condição de realizar esse acompanhamento. Uma possibilidade é realizar reuniões pelo *Google Meet* juntamente com os professores do AEE e da sala regular no horário da AC. Essa troca precisa acontecer e ser fortalecida com ações concretas com o objetivo de estimular a aprendizagem.

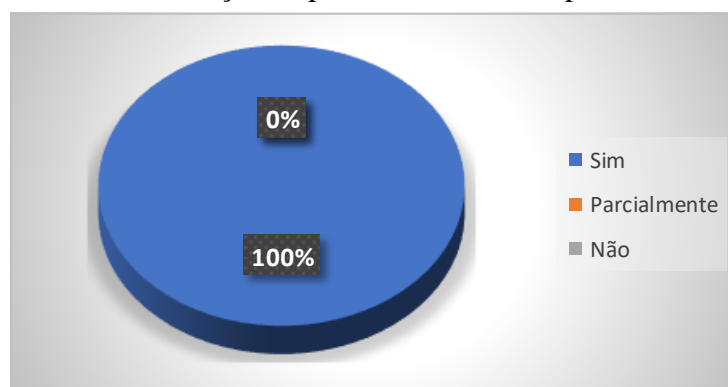
Essa formação tá sendo ótima, porque quando a prática não é possível, a vivência ajuda [...] agora esse trabalho com D. tem que acontecer, é bom que aconteça porque eu não sou só da noite, eu também sou do diurno. Quanto mais formações dessa, melhor. Quanto mais indicação de livros que a gente possa se aprofundar, melhor (P2).

Esses encontros formativos, segundo a fala do P2, foram significativos, no sentido de demonstrar a importância desses momentos de troca e conhecimento para o fazer pedagógico dos professores da EMNSA. A SMED costuma realizar algumas formações, porém precisa tratar cada segmento como suas especificidades, para que os resultados sejam satisfatórios, na perspectiva de que todos os alunos possam se desenvolver. Muito do que foi conseguido até hoje foi por conta das lutas sociais, dos movimentos das famílias das pessoas com deficiência e também das próprias pessoas com deficiência. Os avanços existem, porém, precisam ser conhecidos e efetivados.

Nessa perspectiva, é possível perceber que, às vezes, a deficiência se potencializa nos sujeitos quando não são dadas a eles às devidas condições de desenvolvimento. Por essa razão, às estratégias pedagógicas fazem parte de uma das possibilidades desse sujeito

aprender, pois o professor estará atento às suas potencialidades e limitações. Nesse caminhar, para verificar como os três primeiros encontros formativos estavam sendo realizados, foi utilizada a estratégia de mensurar o nível de satisfação e aprendizado dos professores participantes. Sendo assim, foi aplicado um questionário no *Google Forms*, e o resultado foi o seguinte (Gráfico 01):

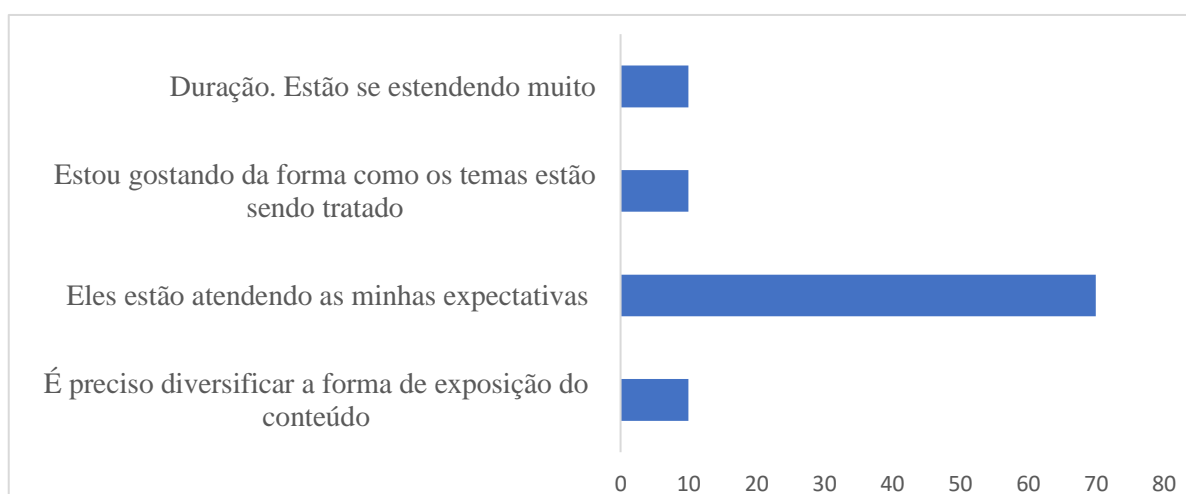
Gráfico 1 – Nível de satisfação e aprendizado dos três primeiros encontros formativos



Fonte: A autora (2020).

Percebemos que todos os participantes demonstraram que as discussões apresentadas nos três primeiros encontros formativos trouxeram contribuições positivas para à sua formação. Essa sinalização foi importante, no sentido de mostrar que as discussões até o momento trabalhadas atenderam às expectativas dos professores. Para Correia; Neves (2019), os recursos didáticos precisam ser estimuladores; por esse motivo, existiu por parte da pesquisadora a preocupação em atender essas expectativas, apesar do distanciamento social e dos encontros não serem *in loco*. Depois, foi perguntado: em que você acha que os próximos encontros precisam ser melhorados? (Gráfico 02).

Gráfico 2 – Melhorias para os próximos encontros



Fonte: A autora (2020).

A maioria dos professores informaram que os encontros formativos estão atendendo às suas expectativas e que estão gostando da forma como os temas foram tratados, no total de 80%. Esses indicadores foram importantes, no sentido de mostrarem para a pesquisadora que a maior parte das estratégias pedagógicas utilizadas até o presente momento atingiram aos objetivos propostos nessa pesquisa e que, portanto, deveriam permanecer. Em seguida percebemos que 10% acreditam que é necessário ficar atento ao tempo de duração e 10% de que é preciso diversificar a forma de exposição do conteúdo, sinalizações que foram revistas nos outros encontros. A terceira e última pergunta solicitou dos participantes que eles demonstrassem em palavras qual o sentimento sobre os três primeiros encontros formativos, e o resultado ilustramos através dessa nuvem de palavras (Figura 10):

Figura 10 – Nuvem de palavras dos primeiros três encontros formativos



Fonte: A autora (2020).

É possível perceber, através dessa nuvem de palavras, que a maioria dos professores considerou os três primeiros encontros formativos como algo esclarecedor, o que demonstrou que existiram até o presente momento informações importantes sobre algumas dúvidas dos professores da EMNSA. Em seguida, a palavra conhecimento é citada, o que mostra que existiu a compreensão de algumas questões em relação às respostas do questionário e da entrevista utilizados antes dos encontros. As outras palavras foram citadas apenas uma vez, por essa razão estão todas do mesmo tamanho e demonstram que, até o presente momento, houve uma satisfação perante ao trabalho realizado.

Portanto, é possível perceber que esses encontros conseguiram despertar nos professores o desejo de continuarem a trilhar o caminho do conhecimento acerca das estratégias pedagógicas necessárias a serem utilizadas com os alunos com deficiência. Eles não tiveram a pretensão de trabalhar todas as temáticas necessárias para ajudar esse professor

a enxergar a inclusão como uma possibilidade, porém conseguiu iniciar uma discussão que, com certeza, rendeu bons frutos.

5.3 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS: APRENDENDO E UTILIZANDO NOVOS CAMINHOS

O direito à Educação para Todos, perpassa por lutas e conquistadas nas últimas décadas que têm impulsionado os diferentes profissionais a discutirem e buscarem melhores formas de ensino, que garantam uma educação de qualidade, acessível à diversidade. A ideia de trabalhar com as estratégias surgiu da necessidade de organizar de forma concreta às ações possíveis com os alunos com deficiência na EJA, com o objetivo de buscar práticas que atendam aos diferentes ritmos e estilos, através de um ambiente favorável à aprendizagem de todos. O conceito de estratégias aqui adotado se refere às formas, maneiras e delineamentos metodológicos que o professor seleciona, formula e reformula para que o aluno possa ter acesso ao currículo, conforme sinalizado no item 3.0 e esse acesso está ligado à inclusão escolar.

Assim, às estratégias pedagógicas aqui são entendidas como os caminhos possíveis para que o ensino seja efetivado. Elas são organizadas através de procedimentos planejados que envolvem métodos, técnicas e práticas como meios para aproximar, produzir e expressar o conhecimento. Essa construção precisa ter como objetivo ajudar o aluno a construir seu conhecimento, por isso mesmo, precisam ser planejadas com bastante cuidado, inclusive na sua execução. Para adotar determinada estratégia, o primeiro passo é conhecer esse aluno e suas especificidades, que no nosso universo trata de alunos com deficiência na EJA.

Nesta pesquisa, a concepção de estratégia pedagógica se volta para a questão da Educação Especial, na perspectiva que envolve tanto a coleta de material como à sua elaboração e reelaboração, para que o aluno com deficiência seja incluído, pois essa não é apenas uma questão atitudinal, é principalmente uma questão de qualidade, quando se fala de aprendizagem. O aluno com deficiência pode aprender, porém, existe uma ruptura nesse momento do aprender porque envolve a questão da formação objetiva e subjetiva do professor que, quando fragilizada, não conseguem viabilizar esse processo.

Desse modo, o tema delimitado do quarto encontro formativo foi: estratégias pedagógicas para alunos com deficiência na EJA e PDI: vamos pensar um pouco. Ele contou com a presença de uma colaboradora convidada, que é psicopedagoga, professora de Língua Portuguesa e trabalha no Instituto Pestalozzi de Reabilitação. Ela iniciou o encontro

perguntando aos professores o que eles achavam da inclusão, e se ela acontecia de verdade. P2 solicitou a fala e afirmou que isso está em processo, pois eles não têm ainda uma formação com um estudo mais fundamentado, com a prefeitura pagando ou proporcionando esse tempo para estudo.

A questão é que a escola precisa se adaptar ao aluno e não o contrário. Ela precisa encontrar às suas estratégias para, além de receber esse aluno, atendê-lo. Para Silva; Nunes (2020), isso é possível através de uma formação que trabalhe com os desafios para a inclusão, através da reflexão das práticas pedagógicas. Uma das estratégias pedagógicas apresentadas são organizar a sala de aula em círculo, em grupos, em trio ou em dupla, uma vez por semana, a cada quinze dias. Dessa forma, é possível verificar o comportamento de todos os alunos, inclusive aqueles com deficiência, e estimular a cooperação entre eles.

Essa organização pode ser realizada em dias alternados, durante um turno de aula e para que professores diferentes possam experimentar essa vivência que é simples, possível e que pode trazer resultados positivos. Essa iniciativa precisa ser acordada com todos os professores naquele dia selecionado, para que se organizem previamente em relação ao planejamento organizado. Outra estratégia é a acessibilidade da linguagem, através de vocábulos próximos do aluno, que façam parte da sua realidade. É preciso conhecer o repertório do aluno e pensar: para quem a aula foi preparada?

Outra estratégia é estreitar o vínculo afetivo com os alunos. Chegar perto, passar confiança, olhar nos olhos, demonstrar afetividade e se colocar no lugar dele. A linguagem acessível já é um vínculo. É preciso encorajar e fazer um reforço positivo. Nessa perspectiva, a avaliação aparece como um instrumento de investigação que o professor utiliza para perceber quais habilidades e dificuldades dos alunos. O que ele tem de potencial, é preciso valorizar para colocar em ação o que ele tem de melhor. O que ele tem de dificuldade, é um sinalizador que precisa ser potencializado, através da atenção, da percepção, da linguagem expressiva, clara e do raciocínio lógico.

A aula expositiva tem o seu lugar, porém não deve ser o único recurso a ser utilizado. O jogo interativo e à sua criação são estratégias que precisam ser utilizadas, pois a aula se torna mais dinâmica. É preciso utilizar um bingo e o aplicativo gratuito *Duolingo* nas aulas de inglês; o quadro valor de lugar nas aulas de matemática, através de uma caixa de sapato dividida em três espaços com canudos de três cores diferentes; usar um dado com figuras e, quando jogar, cada aluno vai ditar um parágrafo sobre ele e, assim, construir um texto coletivo tendo o professor como escriba. Cada cérebro funciona de um jeito diferente e

trabalhar com o concreto é uma estratégia pedagógica eficiente que pode envolver toda a turma. Parecem pequenas coisas, porém, para os alunos com deficiência, são grandes coisas.

Um hábito que os professores precisam reforçar é o de documentar as dificuldades, além de muitas vezes apenas conversarem com os colegas. Promover um concurso de *hip-hop* para atrair os jovens da EMNSA, produzir uma poesia com os estados brasileiros na aula de Geografia, uma gincana na aula de História, uma entrevista na aula de Artes. Outra estratégia é fazer uma problemateca listando alguns problemas de matemática do cotidiano dos alunos, como situações sobre juros, com compras a prazo e à vista, montar uma entrevista com a coordenadora, trazer uma música e conversar sobre ela.

É possível mostrar uma charge, como foi apresentado no *slide* desse encontro, e utilizá-la em mais de uma aula em diferentes disciplinas, sendo uma boa estratégia interdisciplinar. Para tanto, é preciso que nos momentos de AC, os professores, juntamente com a coordenação, possam pensar na viabilidade dessa estratégia e quais os conteúdos serão abordados em cada disciplina, ou seja, fazer um planejamento. Nesse processo, lembrar que o aluno com deficiência intelectual que tem na EMNSA precisa que às informações da charge sejam claras e precisas, que ele não é alfabetizado e que, portanto, no momento de produzir um texto, por exemplo, a sala seja organizada em duplas, para que ele possa falar à sua opinião e um colega escrever. Essa interdisciplinaridade pode mostrar aos alunos que as disciplinas se complementam e têm uma funcionalidade, ao demonstrar o seu ponto de vista sobre o mesmo conteúdo, e isso é necessário para todos os alunos. Depois do trabalho realizado, a mesma charge poderá ser colocada em uma avaliação, para que eles possam mostrar o que entenderam sobre o conteúdo trabalhado. Para o aluno com deficiência intelectual da EMNSA, a estratégia utilizada será gravar o seu depoimento sobre a charge trabalhada.

Esse alinhamento é possível através de um planejamento que esteja atento às especificidades dos alunos, como, por exemplo, caso na EMNSA tivesse um aluno cego, seria feita uma audiodescrição da charge. O conteúdo precisa ser trabalhado com estratégias acessíveis para todos. Essa ação interdisciplinar pode ser utilizada em outras disciplinas, com conteúdo diferente. Outro exemplo prático é o que está acontecendo agora na pandemia com o uso das tecnologias. Muitos professores não estavam preparados, não tinham formação e até mesmo resistiam ao uso das suas ferramentas. Diante da real necessidade, eles tiveram de se adaptarem, se reinventarem, para que pudessem continuar trabalhando.

Essas foram algumas das sugestões apresentadas nesse quarto encontro pela pesquisadora, juntamente com a colaboradora convidada, que podem ser utilizadas com todos

os alunos e que tornariam as aulas mais dinâmicas e inclusivas, e a avaliação e a reavaliação devem estar presentes, através do pensamento: como aquele aluno com deficiência da EJA chegou e como ele está agora, ou seja, quais os seus avanços? Por esse motivo, o PDI foi trazido para essa discussão, como sendo um instrumento capaz de ajudar o professor a enxergar as potencialidades desse aluno e o que ele precisa se desenvolver.

O PDI foi criado pela SMED através da Coordenadoria de Inclusão Educacional e Transversalidade, na qual a colaboradora que participou do terceiro e quintos encontros ajudaram a construir. Ele é composto por informações que podem auxiliar os professores nas estratégias pedagógicas e é composto por outros documentos, como a Ficha de Pacto com a Família, Orientações para aplicação do PDI e Orientações Complementares. Alguns professores resistem a esse documento, pois possui muitos detalhes que eles consideram desnecessários; porém, até para saber sobre sua funcionalidade e poder sugerir mudanças com consistência, é preciso colocá-lo em prática. Para ajudar nessa compreensão, é preciso conhecer 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-Bahia.

Quando a pesquisadora apresentou a pergunta: você acredita que, ao preencher o PDI, ele poderá te ajudar a pensar nas estratégias pedagógicas para alunos com deficiência da EJA II na EMNSA, os professores relataram que é preciso realmente colocá-lo em prática para verificar à sua utilidade, juntamente com o auxílio dos professores da SRM que tem na escola. Em seguida, P2 fez esta declaração:

É aquilo que nós falamos no início, né? A gente tá aprendendo no dia a dia, né? [...] Natural, né? Não tô aqui cobrando, não tô aqui exigindo embora seja uma obrigação da nossa secretaria, da nossa prefeitura proporcionar esse conhecimento já que estão entre aspas jogando isso pra gente, nós enquanto professores temos que lidar com aqueles que estão assim, com aqueles ditos normais e de repente com 3, 4 ou 5 diagnosticados dentro da sala. A gente deveria ter uma preparação sobre, né, sobre isso. [...] Por exemplo, levando você [Colaboradora Carla Meira], proporcionando que você vá na nossa escola, que faça uma vivência, que traga aí. Porque aqui é uma coisa, mas lá é outra coisa [...]. Porque é muito interessante. A gente quando aplica algo, a gente passa por aquela experiência, e a gente aplicar é uma outra coisa. A gente registra isso no corpo, a gente registra nas nossas células. Então, quando a gente passa isso, tá registrado na gente. [...] Aqui só pode ser mostrado. Se você vai lá, se outra pessoa vai lá ou a gente vai fazer uma formação de um dia inteiro num espaço, numa escola, aí é bacana (P2).

Esse direito à formação, como é relatado por P2, realmente existe, está previsto no Decreto Nº 26.298, de 28 de julho de 2015 (SALVADOR, 2015), que aprova o regimento da SMED. Na sua estrutura organizacional, aparece uma Coordenadoria de Formação Pedagógica que funciona dentro da Gerência de Currículo, que é responsável por viabilizar formação continuada para os educadores da rede pública de ensino de Salvador, de acordo

com às leis educacionais vigentes. A questão é que as formações existem, porém, segundo os professores, raramente acontecem para tratar especificamente da EJA e da Educação Especial.

No formato de manter a câmera de todos abertos, a maioria das pessoas mostraram o rosto, o que ajudou na interatividade. Foram apresentadas algumas estratégias possíveis, que podem fazer a diferença na aprendizagem dos alunos, inclusive com a utilização de instrumentos existente na EMNSA. A mudança precisa partir do comportamento de cada professor. Esse é o caminho! É atitude! É como uma medicação que a pessoa toma todos os dias para poder funcionar. A repetição e a persistência fazem parte desse processo de incluir a todos. É preciso organizar, preparar, sistematizar, estar atento à linguagem, chamar o aluno pelo nome e observar. São coisas que são feitas no dia a dia e não tem como não darem certo.

Por conta de algumas situações, o professor pode não alcançar tudo o que ele planeja e/ou deseja; porém, é possível conseguir alguma coisa e se contentar com aquela aparente pequena coisa, pois, para o aluno, é uma grande coisa. A questão é que alguns professores podem se acomodar com as dificuldades que possam surgir no processo de constante aprendizagem e, é nesse momento que o trabalho colaborativo precisa ser fortalecido. Ao chegar perto desse aluno, o professor pode observar melhor o que ele está fazendo e como está fazendo. Às vezes o professor tem todo um preparo, mas se não tem uma atitude, uma sensibilização, nada acontece. Por essa razão, a formação precisa ter um caráter objetivo e subjetivo, que ajude os professores de forma integral.

Para isso, os professores também precisam ser motivados através do seu grupo de trabalho que elogia, propõe mudanças, reforça e incentiva para neutralizar o marasmo. Isso é um círculo, onde cada um faz à sua parte e um fortalece o outro, criando e utilizando estratégias pedagógicas diferentes, atentos às especificidades de cada sujeito. Mesmo quando o professor acha que o aluno não está avançando, depois de um tempo, esse mesmo aluno mostra sinais de avanço; por isso, é preciso persistir, e isso predispõe conhecimento e planejamento. No momento que essa necessidade estava sendo trabalhada, P7 foi convidada a fazer um relato: *“Eu saí e voltei, saí e voltei, mais foi ótimo, viu? Eu estava aqui caladinha, mas estava prestando atenção a tudo. É sempre muito bom tá ouvindo a voz da experiência”* (P7).

Essa reação do silêncio diante da discussão que estava sendo abordada demonstrou que os professores estavam precisando desse conteúdo, e, como P7 relatou, ela estava quieta, porém ouvindo com atenção. Com a câmera aberta, era possível vê-la fazendo anotações sobre o que estava sendo trabalhado. Então, isso mostra a necessidade que eles têm de

aprender, de buscar, e os professores da EMNSA estão nesse caminho de encontro com o conhecimento, para que possam melhor atenderem aos alunos.

Em seguida, eles assistiram a um depoimento da professora Marcia, que trabalha com Artes na Rede Estadual de Salvador e é mestranda do MPEJA, no qual conta sua experiência com uma aluna cega. Ela, além de fazer audiodescrição nas suas aulas, quando faz visitas com os alunos, tem a iniciativa de solicitar com antecedência uma autorização do museu, por exemplo, para que à sua aluna cega possa tocar nas esculturas.

Sobre esse olhar apurado, esse cuidado em perceber o outro, Freire (2000) diz que essa reflexão parte da necessidade do homem de se construir- permanentemente, movimento necessário à sua sobrevivência. A professora, com essa atitude, esse cuidado, ensina muito mais com sua ação do que com às suas palavras. Sua formação subjetiva consegue perceber que aquele ser humano, apesar da sua limitação visual, merece os mesmos cuidados que um aluno sem deficiência. Nesse caso, na sua fala, ela também demonstra uma preocupação com a acessibilidade de todos. É esse fazer fazendo que superam as práticas de escolarização e mostra que atitudes aparentemente simples podem fazer uma grande diferença na vida de todos.

Dando continuidade, o quinto encontro tratou do tema: adaptação curricular e avaliação: quais estratégias pedagógicas utilizar, que contou com colaboradores convidados, onde um é professor do AEE da EMNSA e a outra também participou do terceiro encontro. Ele iniciou com a pesquisadora comentando sobre o vídeo postado no grupo de *WhatsApp* no dia anterior, que mostrava um resumo da vida de Thomas Edison, o filho de Nancy, mais conhecido como o inventor da lâmpada. Em seguida, P9 e P8 falaram:

Eu assisti, embora eu já tinha visto a parte principal ali do bilhetinho, então já não foi novidade pra mim. [...] Como aqui em casa meu marido é engenheiro e gosta de futucar essas coisas de engenhoca, de quem inventou o quê, todo dia ele tem um vídeo pra me mostrar. Interessante realmente aquela parte do bilhetinho, né? Como a fala e o que foi dito faz toda a diferença, né? Porque, a partir daquela história que a mãe dele contou, deu todo o rito motivacional pra que ele viesse a ser o que ele se formou. E só mais tarde que ele ficou sabendo da situação dele ter sido é... convidado a sair da escola, vamos dizer assim. Mas, bem interessante. Gostei (P9). Ele não se enquadrava no padrão, né, de aluno da época, mas a mãe conseguiu ver o potencial dele, os potenciais dele. Então é... É isso. Desenvolveu ele em casa, né? Ele poderia não se tornar um Thomas Edson, mas alguma coisa boa poderia se tornar, né? Ela enxergou isso (P8).

Nesse momento, é perceptível que a escola citada no filme não teve a sensibilidade de lidar com a situação que, dentro da sua perspectiva de aluno ideal, não aprendia da forma tradicional da época, e como a mãe desse sujeito acreditou no seu potencial. Ela transformou uma dificuldade em um desafio para poder superá-lo e utilizou as estratégias que conhecia com sabedoria para ajudar o filho a avançar e se desenvolver. Ele poderia não ter se tornado

um inventor, mas, provavelmente, ele se tornaria uma pessoa que acredita nas suas potencialidades. Thomas nasceu em 1847 e, depois de 101 anos, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) mostra no seu Artigo 26º que todos têm direito à Educação, direito esse também descrito na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNICEF, 1990).

A inclusão parece exigir dos professores mais do que conhecimento técnico, uma sensibilidade, um olhar, uma participação, um cuidado com o outro. Para despertar algumas dessas ações, foram apresentadas três frases de Thomas Edison: “*Eu aprendi muito mais com os meus erros do que com os meus acertos*”, “*Se exista uma forma de fazer melhor, descubra-a*” e “*Se quiser ter uma boa ideia, tenha uma porção de ideias*”. Os slides desse encontro foram postados no dia anterior no grupo de *WhatsApp* para que os professores pudessem ter acesso com antecedência e, novamente, as câmeras ficaram abertas. Essa estratégia de mostrar com antecedência o material que seria trabalhado foi sinalizado como algo positivo. Sobre essas frases, P4 fez o seguinte comentário:

Nessa questão da fala, Lu, eu até hoje tenho essa conversa com meu filho. Quando eu vi mais cedo os slides antes de entrar, aqui, a questão do que “Eu aprendi muito mais com os meus erros do que com os meus acertos”, ele se cobra muito e ele fica frustrado quando ele erra. [...] Então eu falei pra ele: se todo mundo se esforça, por que só você não pode errar? Então, a gente tem que ser sensível para alcançar todo mundo. Eu acho que às vezes, até com a gente mesmo, num momento de frustração, ou de raiva, ou a gente não dá um apoio e não..., qualquer coisa que desestabiliza a gente, a gente deixa de levar algo para aquele aluno. É isso que às vezes... Somos humanos também, né? Essa é que é a verdade (P4).

P4 consegue na sua fala mostrar que essa sensibilidade precisa alcançar a todos, e lembra que professor também é humano, e que é possível aprender com os erros. Sobre isso, Correia; Rocha; Santos (2020) falam que a Educação Inclusiva pode despertar nas pessoas uma nova forma de perceber o mundo, pois oferece oportunidades para todos. Dessa forma, Silva; Nunes (2020) complementam dizendo que esse despertar é possível através de uma formação que seja atenta aos caminhos da inclusão, na perspectiva de um novo paradigma. Essa nova forma de enxergar o outro também pode ser sentida nesta fala:

Eu tive experiência com um professor na, professor de inglês, em uma escola de inglês, em que a gente sempre procurava, esse professor era americano [...] e assim, as pessoas gostavam muito dele, a gente ficou muito amigo e tal. E [...] uma das coisas que eu aprendi muito com ele era isso: eu tenho sim um cronograma a seguir, eu tenho um programa, né, um conteúdo a ministrar, mas não adianta eu começar daquilo que está posto pra mim do nível que eu supostamente deveria dar, se eu não vou alcançar meus alunos. Então eu tenho que caminhar, eu tenho que ir lá, descer até aonde eles estão, se no patamar que eles estão pra poder trazê-los o máximo que eu puder e não necessariamente o conteúdo que me foi imposto colocar. Não sei se ficou claro, mas eu acho que isso aí é uma máxima para a educação como um todo, não apenas, né, para pessoas com algum tipo de necessidades especiais (P9).

A escola, quando tem a possibilidade de trabalhar com as diversas formas de expressão do indivíduo, amplia a possibilidade de ele se encontrar nas diversas habilidades que as disciplinas podem ajudar a desenvolver. Mesmo às pessoas sem deficiência, não têm habilidades em tudo. Ao partir do pressuposto, de que a Educação é para todos e que ninguém aprende todas as coisas, a todos os alunos, deve ser dado o direito do acesso à Educação. Assim, o que se adapta para os alunos com deficiência são os recursos para que eles tenham acesso ao currículo, e esses recursos fazem parte das estratégias pedagógicas do professor.

Veamos o seguinte exemplo: uma professora organiza uma estratégia para trabalhar com todos na sala e tem alguns alunos que ela percebe que estão com dificuldade, sejam eles com ou sem deficiência. Em seguida, a mesma muda a estratégia, não só para aquele que tem deficiência, mas para todos que precisam e, dessa forma, é possível alcançar a aprendizagem de uma forma ou de outra. No momento em que ela acredita que alguns alunos com deficiência precisam de adaptação ou de flexibilização curricular, ela retira o direito desse aluno ter acesso. Sobre essa adaptação, Passos (2019) e Paganelli (2017) alertam que ela deve ocorrer nas estratégias pedagógicas, e Sartoretto (2010) nos recursos de acessibilidade; portanto, acesso ao currículo é um direito, e como direito precisa ser garantido.

Agora, existem alunos com graus muito elevados de deficiência juntamente com outras comorbidades que, de fato, terão acesso ao currículo funcional, que vai prepará-los para a vida, com ensinamentos elementares. Para isso, essa professora fez de tudo, utilizou recursos diferenciados, estratégias variadas, buscou junto à coordenação o acesso desse aluno à SRM, ele teve acesso a uma equipe multidisciplinar, dentre outras ações. Essa constatação talvez seja por um tempo determinado, talvez seja para a vida toda, porém o que não pode acontecer é esse aluno ser condenado a não aprender, simplesmente porque tem uma deficiência.

O que acontece muitas vezes com esses alunos com deficiência é que eles não encontravam os serviços de apoio de forma satisfatória e eficaz, com uma equipe multidisciplinar que trabalhasse suas limitações desde cedo, para que as dificuldades pudessem ser superadas, juntamente com a orientação à família. Na SMED, são apenas 67 (sessenta e sete) salas de recursos para atender a mais de 400 (quatrocentas) escolas. Sem esse cenário, que é o ideal, a escola fica sozinha e acaba tomando para ela toda a responsabilidade que deveria ser compartilhada com esses serviços de apoio.

Com esse acesso, o aluno com deficiência chegaria na escola em melhores condições, mais preparado para um ambiente escolar. As palavras flexibilização e adaptação não são negadas: elas são empregadas de maneira equivocada. O que se precisa rever é a adaptação e

a flexibilização do currículo, pois elas devem ser usadas nos recursos, para que esse aluno tenha acesso ao currículo. Se o aluno tem condições de receber ou não esse currículo é outra questão, e isso pode acontecer porque ele não teve esse preparo.

Essa é uma questão que precisa ser revista e que não depende diretamente da ação do professor, pois envolve políticas públicas. Porém, existe da parte dos professores, da coordenação e da gestão escolar um desconhecimento sobre o que é Educação Inclusiva e quais são as legislações que a sustentam. Essa ação depende também do interesse desses profissionais em aprenderem, estudarem e se apropriarem dos conhecimentos que existem, pois, nenhuma formação é completa o suficiente para dar conta de tudo. A formação tem de ser dada e isso é um direito; porém, a autoformação é uma obrigação, e não pode ser esquecida.

A inclusão pode ser feita de várias formas: seja um cuidado com o tamanho da letra ou a nitidez de uma figura, que às vezes não é possível identificar, mesmo para um aluno sem deficiência. Por essa razão, é preciso ficar atento às estratégias pedagógicas e à acessibilidade dos recursos. A política pública sobre a sala de AEE teve início em 2010, e essa sala chegou na EMNSA em 2016; portanto, nem chegou na adolescência ainda. Em dez anos, a SMED não conseguiu viabilizar um quantitativo suficiente para atender às escolas da rede; portanto, essa escola no momento é privilegiada, e por essa razão precisa se organizar para viabilizar o contato dos professores do AEE com os professores da sala regular. Esse é um espaço que precisa ser visibilizado e fortalecido como suporte ao professor da sala regular.

Sobre às estratégias pedagógicas que os professores da EMNSA utilizam com os alunos com deficiência na EJA, eles sinalizaram que é preciso estar atento ao acolhimento e ao atendimento individualizado. Essa afirmação está contida nas respostas que foram extraídas antes dos encontros formativos, através da aplicação do questionário. Pode-se perceber que existe uma preocupação em atrelar questões pedagógicas com o ato de acolher, através de um atendimento diferenciado. Porém, percebemos que, apesar desse cuidado, os professores não demonstram de forma clara como isso é realizado, como veremos a seguir entre os professores P1, P3 e P4:

Tentamos adaptar algumas atividades para facilitar a aprendizagem, porém não é o suficiente (P1).

Procuro ter uma atenção maior no atendimento individual; mas, no que diz respeito à didática, não faço distinção (P3).

Tentando fazer com que sua participação e atuação sejam o mais próximo possível da mesma de todos e sempre que necessário adaptando as regras para garantir essa equiparação nas atuações (P4).

Ainda sobre essas estratégias pedagógicas, antes dos encontros formativos, P5 apontou a necessidade de ter acesso ao relatório médico dos alunos com deficiência e que, mesmo sem esse conhecimento, tenta realizar “pequenos exercícios”. P7 reforça a questão do acolhimento e do incentivo à participação desse aluno, inclusive com a participação da turma, e P8 mostra que é preciso ter um pouco mais de atenção. Essas percepções foram consideradas para que nos encontros formativos fossem dialogados, para que eles pudessem pensar sobre o papel desse acolhimento, da necessidade do acesso ao relatório médico e dessa atenção a mais que, na verdade, os professores precisam ter perante todos os alunos.

Na unidade escolar, há aluno especial matriculado, porém, este não possui relatório médico informando qual a sua deficiência, diante disto procuro trabalhar o acolhimento, dialogando e buscando dar-lhe uma atenção maior nas atividades. A leitura e a escrita são duas deficiências que este aluno ainda não superou, tenho procurado oferecer-lhe pequenos exercícios como caça palavras e etc. (P5).

Tentando inseri-lo, da melhor forma possível, no ambiente da sala de aula, incentivando o aluno especial a se envolver com o restante da turma e vice-versa. Deixá-lo o mais confortável possível, incentivando a interação do mesmo com o restante da turma; jamais deixá-lo isolado e se sentindo incapaz de avançar, de desenvolver as suas habilidades. Sempre estimulando-o a acreditar no potencial que ele tem e fazendo com que a turma se engaje nisso também (P7).

Tento ter um pouco mais de atenção a ele e procuro não julgá-lo no mesmo nível dos outros alunos (P8).

Ao buscar a visão de Paganelli (2017), é possível perceber que essas estratégias pedagógicas são as únicas coisas que precisam ser diferenciadas em relação aos alunos com deficiência. Na sua visão, esse professor precisa estar atento às questões de complexidade, nas quais o conteúdo será inserido, qual à sua quantidade e o tempo que precisará para ser trabalhado. Sobre o acolhimento e à atenção especial, é possível compreender que são estratégias que devem ser usadas com todos os alunos, independentemente das suas especificidades, pois fazem parte do fazer pedagógico dos professores.

Na sequência, foram trabalhadas no sexto e último encontro formativo às estratégias pedagógicas pensadas e/ou lembradas, utilizadas pelos professores da EMNSA. Os *slides* postados no grupo, para acompanhamento dos professores, tinham trechos das falas dos mesmos. Para coletar esses dados, os professores foram convidados a fazer um vídeo, gravar um áudio ou deixarem o seu depoimento por escrito no grupo de *WhatsApp*, até o dia anterior ao encontro, para que todos pudessem ter acesso as mensagens com antecedência. Essa diversidade de estratégias foi utilizada para que todos fossem estimulados a participar. Os trabalhos foram iniciados com uma retrospectiva sobre os temas trabalhados durante os encontros e, em seguida, cada participante fez um comentário sobre o seu depoimento.

Às vezes, a gente quer até fazer algo. Mas, assim, como a nossa clientela do noturno, e eu falei no meu áudio, que eu considero na verdade eles todos como alunos especiais. Porque eles estão ali de certa forma ou tardiamente buscando aquele conhecimento, né, porque não conseguiu fazer no tempo certo, ou por

questões de que precisou trabalhar na época em que deveriam estar estudando. [...] Mesmo que eu elabore uma atividade especial, uma atividade específica para aquele meu aluno que tem uma deficiência, eu não vou poder simplesmente entregar a atividade e ir lá comandar o restante da turma, porque não vai ter efeito (P9).

Nessa fala, P9 demonstrou uma preocupação em atender esse aluno com deficiência, porém mostrou que nem sempre é possível, por conta de outras demandas inerentes às turmas da EJA que, na sua opinião, por si só são especiais. Nesse encontro formativo ela propôs que existisse uma codocência, que seria um outro professor ou um mediador que pudesse estar circulando na sala enquanto ela realizava um trabalho mais de perto com esse aluno. Essa é uma necessidade de muitos professores e que pode ser negociada com a coordenação pedagógica, sempre que possível, ou até mesmo com um outro professor em seu horário de AC. Essa parceria é necessária, no sentido de fortalecer as ações que podem ser realizadas através de um planejamento.

Outra estratégia que precisa ser consolidada é o diálogo constante entre os professores do AEE e os professores da sala regular. Essa conexão, quando estimulada, pode permitir ao professor da sala regular uma maior autonomia na seleção das estratégias pedagógicas que podem ser utilizadas. É preciso pensar sobre de quais acessibilidades o aluno com deficiência precisa para ter acesso ao currículo, e essa não é uma tarefa fácil, pois cada sujeito tem suas especificidades. É preciso investir nas suas possibilidades para superar os obstáculos. Para tanto, é importante que a gestão participe e a escola como um todo entenda que o ambiente é esse da SRM, pois a compreensão equivocada pode dificultar às ações.

Em seguida, o comentário do P3 sobre a própria fala mostra que algumas vezes os professores realizam estratégias pedagógicas sem a intenção de alcançarem diretamente o aluno com deficiência, mas todos os alunos. Esse professor relatou que gostava de valorizar a realidade dos alunos, ao trabalhar com situações do cotidiano deles e, em seguida, reconheceu que é preciso avançar nesse sentido. Para Passos (2019), as ações existentes precisam ser fortalecidas, principalmente em direção à formação dos professores, quando considera os aspectos culturais, sociais, filosóficos, emocionais, psicológicos e tecnológicos do contexto educacional. No contexto da EMNSA, reconhecer que é preciso avançar é um começo.

Eu coloquei que eu não estava trabalhando assim dessa forma... é... com uma técnica especial, até porque sinceramente eu acho que ainda essa questão, né...de... alunos com necessidades especiais eu acho que ainda tem muito o que avançar. Tanto da parte da gestão educacional do país como um todo, né, porque eu vejo que ainda fica muito pra escola [...]. Assim, eu trabalho na educação há mais, há vinte anos, mais ou menos. E desse tempo que eu trabalho, nessas condições de alunos especiais, é... não avançou muito, na minha forma de ver, né? Porque ainda se conhece muito pouco, pelo menos para os professores, se chega muito pouco à questão dos diagnósticos dos alunos [...]. Como lidar com isso? Quais são os instrumentos que nós professores que estamos na ponta temos para lidar com isso? Então eu acho que ainda, né, se precisa caminhar muito nesse sentido (P3).

Outra estratégia utilizada pontualmente para os alunos da EJA, é fortalecer o diálogo com os familiares, pois eles podem trazer informações preciosas. Além disso, é preciso utilizar o PDI, inclusive com a participação desses familiares, fazendo registros sobre o desenvolvimento do aluno com deficiência, o que pode auxiliar os professores da EMNSA a encontrarem caminhos possíveis para potencializarem o seu desenvolvimento. Com a realização desse instrumento, é possível inclusive começar a perceber quais os apoios necessários em relação à equipe multidisciplinar de que esse aluno poderá precisar.

P7, no seu comentário sobre o relato, enfatizou que o fato do aluno com deficiência ficar isolado ou excluído é algo que incomoda muito. Reconhece que nunca fez um planejamento específico para ele e mostra uma satisfação ao perceber que os alunos ficam felizes quando demonstram que querem participar. Esse convite e esse acolhimento perpassam por essa perspectiva da inclusão, que retira as barreiras para que todos os alunos possam aprender. Para Arroyo (2017), esse reconhecimento do direito de participar perpassa pela equidade das ações, através do reconhecimento do professor em relação a esse sujeito de valor.

Sempre incomoda, né, incomoda quando você entra na sua sala e às vezes é de supetão, você encontra aquele aluno, que é um aluno diferenciado, vamos falar assim, tá bom? Mas...é..., mas você não aceita, a gente não aceita isso, a gente não aceita ver esse aluno excluído lá no cantinho dele. É muito difícil, ainda mais pra mim. [...] Então é isso. Eu realmente nunca parei pra poder tá fazendo um planejamento específico. Eles todos participavam das nossas aulas e eram bem vistos pelos alunos também. Os alunos sempre estavam procurando é..., fazer com que eles fizessem parte. [...] É gratificante, viu? É gratificante quando a gente vê que eles participam, que eles gostam e que eles querem estar conosco, que eles querem fazer parte das nossas aulas (P7).

É preciso destacar que essas falas mostram realidades que precisam ser consideradas. Romper com o paradigma enraizado de que às pessoas com deficiência são incapazes é difícil, mas não é impossível. A inclusão nos ensina a cada dia, por isso, é possível acreditar na permanência desses alunos na sala regular, através de estratégias pedagógicas capazes de trabalhar com suas potencialidades e limitações. É preciso ter empatia por essas pessoas e reconhecê-las como sujeitos de direitos. Sobre essa questão, a colaboradora convidada fez o seguinte comentário: “*Eu aprendi com a minha mãe: se você ficar pensando no problema, ele cresce. Pense na solução, que ele diminui. Quando você assume a sua responsabilidade e busca a rede de apoio, a gente aprende e muito. Crescimento não é só profissional, é como pessoa*”.

A profissão professor exige um refazer, pois os desafios são constantes. É preciso trabalhar e se despertar para as potencialidades dos alunos, sempre com pequenas coisas que são significativas e podem fazer a diferença. Às estratégias pedagógicas apresentadas tanto

pela pesquisadora quanto pelos professores são caminhos possíveis de serem realizados, porém precisam de planejamento. Parado não é possível chegar a lugar nenhum. É preciso rever a visão equivocada do planejamento específico para o inclusivo, e isso é possível através de um repensar que foi iniciado nesses encontros formativos. Essa certeza desse repensar, da visibilização desses sujeitos foi percebida através das falas de P4, da Gestão e de P2:

Posso deixar uma sugestão? Você vai ter um período agora que você vai ficar dedicada a transcrever esses encontros. Quando isso terminar, eu acredito que ainda a gente deva estar em restrição laboral. Minha sugestão é que esses encontros continuem com um intuito formativo mesmo, pra ajudar a gente a identificar estratégias, identificar formas de lidar com os desafios, com essas pessoas que têm deficiências, essas limitações. E..., por mais bolsonarista que isso seja, a prática faz a gente aprender mais fáceis algumas coisas. Algumas coisas que às vezes a teoria, em si, é um entrave na hora de, na aplicação. Eu tenho esse anseio, eu tenho esse desejo de que esse apoio continue. Eu acho esses encontros fantásticos que vão ajudar muito, muito, muito, principalmente a mim, que tenho mais dificuldade. Eu sei que os outros, eu não sei, por mais dificuldades que tenham estão mais hábeis a lidar com essas diferenças. Como eu não tenho essa facilidade toda, então eu acho que pra mim vai ser fantástico, sem sombra de dúvidas (P4).

Primeiro, eu gostaria de agradecer, né? Se você agradece a gente, mas eu acho que foi você que nos proporcionou, né, nesses encontros um conhecimento muito grande. Assim, as discussões foi..., enriqueceu, fez a gente refletir. E., eu faço minhas as palavras de P4. Eu acho que é o momento agora de você continuar essa formação. Porque eu acho que, principalmente pra gente do noturno, porque a gente fica muito abandonado, pedagogicamente falando. Quando eu falo abandonado, já estou falando de um contexto maior que é de sistema mesmo, de secretaria. E... ninguém liga pro noturno, né? E as coisas no noturno acontecem, ninguém liga, aí as coisas acontecem aí as coisas vão passando, os meninos. Na verdade, assim, a gente com um processo desse de formação com um conhecimento assim tão rico que é inclusão. Eu acho que seria muito legal pra escola a gente dar continuidade a esse trabalho. O nosso grupo aqui é pequeno, é um grupo bom, é um grupo que está disposto a aprender. Eu acho que vai ser bom pra você e pra gente também. Não sei se todos concordam, mas eu falo enquanto gestor, entendeu? (Gestão)

Mesmo que a gente volte, a gente já sabe que tem esse canal. Filme, adotar um capítulo de um livro, através de um compromisso fica melhor. Pra que o debate fique em torno de um conhecimento (P2).

É esse o verdadeiro significado da pesquisa, e em especial do mestrado: é mostrar que é possível realizar a devolutiva para a sociedade e continuar o trabalho. Essa contribuição, esse retorno para a sociedade precisam existir. Apesar dos encontros não acontecerem *in loco* por conta da pandemia do novo Coronavírus, eles não perderam a qualidade, nem à sua riqueza. Dentre outras ações, é também, dessa forma que é possível aprender, reunindo pessoas e trocando experiências. Cada um faz o que pode, busca outras possibilidades, constrói novos conhecimentos e juntos fazem muito mais.

CONSIDERAÇÕES REFLEXIVAS

“Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”
(FREIRE, 1996, p.32).

A constatação de um problema de pesquisa surge a partir do momento em que o pesquisador consegue sistematizar através de uma pergunta direcionadora, uma realidade observada. Para conhecer suas entrelinhas, é preciso que essa inquietação tenha como objetivo descobrir respostas possíveis, como o aporte de procedimentos científicos necessários à sua compreensão. Esse momento das considerações reflexivas é desafiador e, ao mesmo tempo, instigante, pois busca registrar opiniões baseadas em afirmações dos sujeitos participantes, de forma a ponderar os fatos presenciados.

Ao fazer esse delineamento, a pesquisa foi iniciada com um questionamento sobre às estratégias pedagógicas para alunos com deficiência na EJA em uma escola municipal de Salvador. Para construir os caminhos possíveis para sua resposta, foi preciso, primeiramente, conhecer às estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores da EMNSA, e isso aconteceu de forma natural nesse processo, pois a pesquisadora também trabalha como coordenadora nesta escola. Após a constatação de que era preciso repensar sobre essas estratégias dentro de uma perspectiva consciente de ressignificação, foi necessário trazer para esses sujeitos uma fundamentação epistemológica, histórica e legal da EJA, em consonância com a Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva.

Essa ação foi importante, no sentido de ajudar os professores a refletirem sobre a história de desafios superados por essas duas modalidades de ensino, principalmente, porque, no questionário utilizado antes dos encontros formativos, a maioria sinalizaram que nunca tiveram uma formação nesse sentido. Esse conhecimento também foi importante para conscientizá-los quanto ao seu papel desempenhado no ensino e na aprendizagem dos seus alunos. A depender das estratégias pedagógicas utilizadas, eles podem contribuir para o processo de inclusão desses alunos na escola regular, através de uma educação inclusiva, ou reforçando à sua exclusão, como aconteceu ao longo da história, e que infelizmente pode estar acontecendo na sociedade que não tem a essa consciência construída.

Esse despertar, que foi iniciado com à reflexão de fatos históricos, conseguiu mostrar para os professores que ações pensadas, ou seja, estratégias organizadas com objetivos traçados previamente, são capazes de fazer a diferença na aprendizagem dos alunos com deficiência na EJA. Cada conquista, cada mudança de concepção foi importante, e retratou a realidade de determinada época, mas precisam ser superadas. Ao conhecer esse passado, é possível repensar o presente e planejar o futuro, para que os equívocos não sejam

reproduzidos. Essas pessoas já foram excluídas, segregadas, integradas e agora precisam ser incluídas efetivamente e compreendidas na perspectiva de que à sua deficiência é à sua condição de estar no mundo.

Os encontros formativos realizados com o objetivo de dialogar sobre as demandas apontadas no questionário anteriormente trabalhado foram necessários na medida em que atenderam às necessidades específicas das modalidades de ensino, tanto da Educação Especial quanto da EJA, através de temáticas sugeridas pelos professores, que consideraram à sua relevância. Esse investimento profissional que provavelmente reverberou no pessoal foi necessário e respondeu de forma satisfatória para esse momento. Por outro lado, conduziu também a outras inquietações sugeridas e percebidas nesse percurso empírico.

Assim, vale ressaltar que a pesquisa revelou que muitas das inquietações apresentadas ainda permanecem presentes, e uma das razões é a falta de uma formação que atenda às especificidades das modalidades em consonância com às necessidades dos professores de forma contínua e satisfatória, pontualmente realizadas pela SMED. Consequentemente, os professores se sentem pouco preparados para lidarem com os desafios da inclusão e organizarem estratégias pedagógicas para os alunos com deficiência de forma a estimular à sua aprendizagem. Desse modo, esses sujeitos reconhecem a importância da inclusão, porém não sabem como viabilizar as ações necessárias à sua atuação.

Essa pesquisa foi importante para mostrar isso: que é possível mudar essa realidade e organizar encontros formativos com qualidade e fundamentação teórica necessária entre os professores da EMNSA em parceria com à coordenação pedagógica, para que suas necessidades e inquietações sejam atendidas. Como sinalizado por eles, os professores do AEE precisam estar presentes nesses encontros, para que possam juntos trocar informações e experiências. Essa pandemia ensinou a muitos professores que as reuniões *on-line* podem acontecer de forma sistemática, auxiliando nesse processo de construção de conhecimento, e serem um importante instrumento para reunir pessoas.

Outro dado valioso foi a disponibilidade dos colaboradores em continuarem participando dos encontros formativos. Às suas experiências mostraram que cada ação pensada e planejada é importante, e que podem fazer uma diferença significativa na vida dos alunos com deficiência. Essa troca de experiências mostrou que é preciso construir uma rede de conhecimento entre seus pares, de que muitas coisas são possíveis, e que algumas delas dependem do fazer pedagógico dos professores, da sua ação, e que, portanto, estão sob à sua responsabilidade. A iniciativa aqui descrita precisa também de estímulos da equipe gestora e

da SMED como órgão central, que podem auxiliar nesse processo, mas que não podem ser as únicas alternativas condutoras desse processo.

A iniciativa de trazer colaboradores para os encontros formativos foi necessária para mostrar aos professores que ações aparentemente simples podem trazer um ganho importante para a aprendizagem dos alunos. Além de atender a uma demanda deles, a presença desses colaboradores contribuiu com ferramentas e instrumentos que fizeram com que os professores refletissem sobre às estratégias pedagógicas que eles utilizavam ou que poderiam utilizar, ou seja, que não existe manual pronto, mas que é a partir do conhecimento que ele tem sobre o seu aluno que essas estratégias podem ser organizadas, tendo em vista essa relação do professor com o sujeito com deficiência e do professor com o conteúdo.

Esse foi um dos maiores ganhos desta pesquisa: fazer com que o professor percebesse essa relação entre o imaginável e o possível, que não adianta ficar desejando uma receita pronta, pois esse caminho ele precisa construir com cada aluno, com cada turma. Essas estratégias surgem a partir da convivência, do momento em que ele conhece o aluno, sabe das necessidades dele, reconhece essa realidade e trabalham com elas e, assim, ele consegue adaptar os seus recursos para chegar até o seu aluno. As estratégias não foram entregues prontas, elas foram trazidas por especialistas de outros ambientes que conhecem a realidade da rede municipal de Salvador e têm experiência com alunos com deficiência para discutir e refletir com esses professores.

Essa falta de pacote pronto para trabalhar determinado componente curricular reforça a necessidade desse professor de criar a estratégia a partir da realidade que ele encontra em sua sala de aula. Isso serve para que ele não se desespere a cada ano quando receber um aluno com uma deficiência que ele não conheça, que ele tenha consciência de que esse processo de aprendizagem é constante e que ele não precisa saber tudo. O professor percebeu que o trabalho em equipe é importante nesse processo e que não há problema em pedir ajuda. O que existe é uma reflexão sobre o que está posto para ele como professor, e isso é inclusão. Nesse ínterim, ele precisa estar determinado a realizar práticas inclusivas que relacionem o conhecimento, a estratégia e o currículo.

Nessa conjuntura de isolamento social, a participação dos colaboradores também foi necessária, porque as pessoas que estão na escola e que são do convívio dos professores podem não estar tendo uma voz tão ativa em relação a isso. Por essa razão, foram trazidas pessoas desconhecidas para reforçarem com eles que não existe um manual. Desta forma, as estratégias devem ser trabalhadas a partir do momento em que se conhece a realidade desse aluno, fundamentada no conhecimento que o professor tem sobre ele. O professor é aquele

que conhece os entrelaces do seu componente curricular e pode fazer essa relação para que todos os alunos tenham acesso ao conteúdo ao elaborar estratégias próprias para cada situação.

Outro alcance importante foi o trabalho realizado com o PPP e o Regimento Escolar da EMNSA. Através deles, foi possível os professores vislumbrarem o que eles continham sobre inclusão e a distância que existia entre o que estava escrito e a prática pedagógica do professor. Esse alinhamento deve existir na perspectiva de que o PPP apresenta ou deveria apresentar a prática docente. Nos encontros formativos, esse fato foi mostrado, e como os relatos da análise apontaram, começou a existir um momento de reflexão entre eles e uma necessidade de continuidade desses encontros. Assim, a triangulação entre o aluno, o componente curricular e o PPP da escola são necessários para que o professor possa conduzir o processo inclusivo.

As constatações mencionadas respondem ao problema da pesquisa que, diante dos retornos apresentados e refletidos na análise e na interpretação dos dados, confirmaram que o caminho percorrido trouxe significativas contribuições. Essa iniciativa de pesquisar com um olhar para a própria realidade, que busca enxergar a essência do problema e propor possíveis caminhos, precisa ser fortalecida, embora seja possível reconhecer que algumas ações pontuais e descontinuadas existam. Todavia, não são suficientes para garantir a efetivação da inclusão dos alunos com deficiência, por envolverem outras questões anteriormente tratadas.

Sendo assim, às estratégias pedagógicas podem garantir, inclusive o acesso e a permanência do aluno com deficiência na escola regular, pois a inclusão se faz nesse espaço. Por essa razão, esta pesquisa se mostrou singular e relevante, no momento em que estimula essa discussão. As dificuldades superadas durante os encontros formativos foram ultrapassadas a partir desses princípios de acesso e permanência, uma vez que alguns professores mais habilidosos foram convidados a compartilharem seus conhecimentos, ajudando nessa aproximação com às novas tecnologias e, juntos, aprenderam que todos podem tanto ensinar quanto aprender, para isso é preciso perseverar.

Portanto, algumas inquietações permaneceram, principalmente em relação à inclusão efetiva dos alunos com deficiência na EJA, o que evidenciou que o fato de estarem na sala de aula regular não garante a eles o direito de acesso em relação ao currículo. A preocupação com o seu acolhimento não deixou claro que às necessidades de aprendizagem desses sujeitos eram atendidas, o que requer, na verdade, atenção por parte dos professores, como acontece ou deveria acontecer com todos os alunos, inclusive com aqueles sem deficiência. O campo

mostrou que esse trabalho se encontra fragilizado e, acredita-se que, os encontros formativos com exposição de práticas e trocas de experiências são possibilidades a serem consideradas.

Essa percepção precisa ser construída através de uma formação objetiva atrelada à subjetiva, que ajuda o professor a perceber que a inclusão é possível na perspectiva de que todas as pessoas são diferentes e têm suas singularidades. Ter uma deficiência apenas evidencia essas diferenças e pode lembrar a cada professor que, antes dessa deficiência, existe uma pessoa, um ser humano dotado de potencialidade e limitação, como qualquer outro. Esse olhar cuidadoso precisa ser consolidado, despertado em todos os que fazem parte do processo educativo de aprendizagem dessas pessoas, mas em especial, os professores, que lidam diretamente com eles na sala de aula, para que esses alunos com deficiência da EJA não sejam invisibilizados.

Isso pode acontecer quando na escola não existe consciência de que é preciso valorizar essa caminhada de luta da inclusão dos alunos com deficiência para que seja ultrapassada a visão apenas da sua integração. Ao passo que é possível perceber que muitos profissionais têm a consciência de que esses alunos têm o direito de estarem matriculados na escola regular e venceram em parte os desafios iniciais de conviverem com alguém “diferente”, embora não compreendam muito bem como devem lidar com essas pessoas. Por essa razão, as articulações entre os próprios pares são importantes, para que juntos possam buscar novas possibilidades.

Dessa forma, outras pesquisas como esta podem contribuir para fomentar novos saberes, para que outras pessoas possam usufruir dos benefícios apresentados. Outra recomendação é realizar uma formação escolar em pequena escala com outros professores e com os alunos sem deficiência, para que eles entendam o que é inclusão e se conscientizem da diversidade de seres humanos que existem. Outra questão é ter a clareza e compreender que nenhuma formação é capaz de trabalhar com todas as especificidades de cada modalidade, porém, é necessário persistir e acreditar que o grupo no qual se está inserido é capaz de alcançar outros horizontes

Portanto, essa pesquisa conseguiu promover significativas aprendizagens que foram visibilizadas através das falas dos sujeitos que demonstraram o desejo de continuarem os encontros formativos como uma ferramenta possível de construção dos seus saberes e que, conseqüentemente, respeitam à sua caminhada. Nessa conjuntura, é possível acreditar que esta pesquisa servirá de inspiração para que outros sujeitos possam perceber que é possível trilhar novas possibilidades juntos, através de um trabalho colaborativo que não tem fim, apenas recomeços.

Essa trajetória construída coletivamente considerou as ponderações e reflexões dos sujeitos e da pesquisadora, característica própria da pesquisa-ação. Esse desejo que se tornou realidade mostrou que é possível contribuir de forma significativa para uma reflexão sobre a necessidade de conhecer cada aluno, para poder reverberar na ação sobre às estratégias pedagógicas que os professores utilizam com os alunos com deficiência na EJA II.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Lucas. **Palavra Acolher**. PE. Origem da palavra: 2011. Disponível em: <<https://origemdapalavra.com.br/palavras/acolher/>>. Acesso em: 26 nov. 2020.

AMORIM, Antonio; DUQUES, Maria Luiza Ferreira. Formação de educadores de EJA: caminhos inovadores da prática docente. **Revista Quadrimestral Educação** (Porto Alegre), v. 40, n. 2, maio-ago. 2017. p. 1283-1299

AREND, Catia Alire Rodrigues; MORAES, Valdete Aparecida Veiga de. **A historicidade de educação especial da década de 1960 até os dias atuais**. V Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial. Londrina, 2009.

ARROYO, Miguel. **A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão**. Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. Coleção Educação para Todos. UNESCO; MEC: Brasília, 2006a.

ARROYO, Miguel. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: SECADI-MEC/UNESCO, 2006b.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2012. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1678701/mod_resource/content/1/Outros%20Sujeitos%2C%20Outras%20Pedagogias%20.pdf>. Acesso em: 08 set. 2020.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=WCZFDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=true>. Acesso em: 08 out. 2020.

BECKILUSTRAS. Armandinho. **Quadrinhos e Tirinhas**. [S.I.]. 2020. Disponível em: <<https://tirasarmandinho.tumblr.com/>>. Acesso em: 09 set. 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: 17 set. 2018

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 186, de 2008**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília, 09 de julho de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/CONGRESSO/DLG/DLG-186-2008.htm>. Acesso em: 14 jan. 2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548cneeducacaobasicanovapdf&Itemid=30192. Acesso em: 05 jan. 2019.

BRASIL. **Documento Base Nacional Preparatório à IV CONFINTEA**. Brasília. Março de 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/docbase.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2019.

BRASIL. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos**. VI CONFINTEA. Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 1999**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília. Julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acesso em: 08 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) /1996. Brasília Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2019.

BRASIL. **Lei nº. 11.645/08**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Lei 11.645/2008 que trata da História e Cultura Afro Brasileira e Indígena. Brasília. 10 de março de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm>. Acesso em: 12 jan. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.146/2015, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em: 05 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida/ Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Brasília; MEC; SEMESP, 2020**. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lanca-documento-sobre-implementacao-da-pnee-1/pnee-2020.pdf>>. Acesso em: 29 nov. 2020.

BRASIL. **Nota Técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE**. Trata da orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília 23 de janeiro de 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 25 jan. 2019.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/parecer_CNE_CEB_11_2000.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2019.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB Nº 6/2010**. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2008, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA. Brasília Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5366-pceb006-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 9 dez. 2019.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial. MEC. 2008. Brasília Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 09 mar. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Congresso Nacional. **Decreto nº 3.298/99**, que regulamenta a Lei nº 7.853/89 que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. 1999. Brasília Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm>. Acesso em: 20 fev. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1 de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. 5 de julho de 2000. Brasília Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>>. Acesso em: 06 dez. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 2/2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Orientações sobre a construção do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI). 11 de setembro de 2001. Brasília Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2/17**. Base Nacional Comum Curricular. 22 de dezembro de 2017. Brasília Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2019.

BRASIL. **Resolução nº 3/2010, de 15 de junho de 2010**. Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5642-rceb003-10&category_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 5 abr. 2019.

CARDOSO, Marilene da Silva. Aspectos Históricos da Educação Especial: da Exclusão à Inclusão – Uma Longa Caminhada. IN: STOBÄUS, Claus Dieter; MOSQUERA, Juan José Mouriño (Orgs.). **Educação Especial**: em direção à educação inclusiva. 2 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/edipucrs/digitalizacao/diversos/85-7430-354-2.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2018.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CHIZZOTTI, Antonio. A Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: Evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga, Anõ/vol 16, número 002, 2003. Disponível em: <http://www.grupodec.net.br/wpcontent/uploads/2015/10/Pesquisa_Qualitativa_em_Ciencias_Sociais_e_Humanas__Evolucoes_e_Desafios_1_.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2018.

COELHO, Washington Luis Rocha. **Política maranhense de inclusão escolar**: com a palavra, as professoras. Política de Inclusão Escolar no campo da Educação Especial Brasileira: aspectos históricos e políticos. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luis, 2008. Disponível em: <<https://tedebc.ufma.br/jspui/bitstream/tede/171/1/WASHINGTON%20LUIS%20ROCHA%20COELHO.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2019

CORREIA, Patrícia Carla da Hora. **Modos de coMviver do índio com deficiência**: um estudo de caso na etnia indígena Pankararé. 224 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Programa da Pós Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013. Cap. 3.

CORREIA, Patrícia Carla da Hora; NEVES, Bárbara Coelho. A escuta visual: a Educação de Surdos e a utilização de recurso visual imagético na prática pedagógica. **Revista Educação Especial**. Santa Maria. V. 32. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>>. Acesso em: 21 jun. 2020

CORREIA, Patrícia Carla da Hora; ROCHA, Julimar Santiago; SANTOS, Débora Regina Oliveira. A interlocução do estágio supervisionado e a educação inclusiva: que dizem os trabalhos científicos? **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 16, n. 41, p. 236-254, Edição Especial, 2020.

CORTE, Luciane Cristina. **A mudança do perfil do público da EJA**: desafios e perspectivas. Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais – PROGEPE. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016. Disponível em: <<https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/1215/2/Luciane%20Cristina%20Corte.pdf>>. Acesso em: 08 jan. 2019.

COSTA, Cláudia Borges; MACHADO, Maria Margarida. **Constituição da Educação de Jovens e Adultos no Estado Ampliado**. Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos no Brasil. São Paulo: Cortez Editora, 2017. p. 54-109.

DICIONÁRIO da Língua Portuguesa. **Epistemologia**. Origem da Palavra, 2009-2020. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/epistemologia/>>. Acesso em: 07 dez. 2020.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Editora Brasiliense; 2007. Coleção Primeiros Passos, 324. Disponível em: <<https://pedagogiafadba.files.wordpress.com/2013/03/texto-1-o-que-c3a9-deficic3aancia.pdf>>. Acesso em: 07 mar. 2019.

DI PIERRO, Maria Clara. **Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil**. Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. UNESCO. Brasília: MEC, RAAAB. 2ª impressão em 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=655vol3constopdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 09 ago. 2018.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541>. Acesso em: 10 set. 2018.

EMNSA. Projeto Político Pedagógico (PPP). Salvador, 2015.

FERREIRA, Carlos Augusto Lima. Pesquisa Quantitativa e Qualitativa: perspectivas para o campo da educação. **Revista Mosaico**, v. 8, n. 2, p. 173-182, jul./dez. 2015.

FRANÇA, Luisa. **Saiba o que é Projeto Político Pedagógico (PPP)**. Gestão Escolar. 27 jan. 2019. Disponível em: ><https://www.somospar.com.br/saiba-o-que-e-o-projeto-politico-pedagogico/>>. Acesso em: 19 jun. 2019.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 1 ed. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. Coleção polêmicas do nosso tempo. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Exemplar N° 1405. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. Disponível em: <<https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/09/5.-Educa%C3%A7%C3%A3o-como-Pr%C3%A1tica-da-Liberdade.pdf>>. Acesso em: 24 set. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/4-%20Freire_P_%20Pedagogia%20da%20autonomia.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2018

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000. Disponível em: <<file:///C:/Users/LU/Downloads/Pedagogia%20da%20Indigna%C3%A7%C3%A3o%20-%20Paulo%20Freire%20.pdf>>. Acesso em: 24 mar. 2019

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: <<http://www.ctamt.org.br/storage/publicacao/publicacao/livro-pedagogia-do-oprimido-paulo-freire.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IRELAND, Timothy Denis; SPEZIA, Carlos Humberto (Orgs.). **Educação de adultos em retrospectiva**: 60 anos de CONFINTEA / organizado por – Brasília: UNESCO, MEC, 2012. 276 p.

JANNUZZI, Gilberta. Algumas concepções de educação do deficiente. **Revista Brasileira Ciência Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, maio 2004. Disponível em: <<file:///C:/Users/Joslano/Downloads/235-706-1-PB.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2019.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAMONA, Sara Soares Costa. **Especificidades da EJA**: um conhecimento necessário à formação de professores. III Congresso Nacional de Formação de Professores (CNFP) e XIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores (CEPFE) - Vol. 03 Núm. 03/2016. Disponível em: <http://200.145.6.217/proceedings_arquivos/Artigos_Congresso_Educadores/6438.pdf>. Acesso em: 27 out. 2018.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. **Inc. Soc.**, Brasília, DF, v.10 n. 2, p. 37-46, jan./jun. 2017.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. Disponível em: <<http://epsinfo.com.br/INCLUSAO-ESCOLAR.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2018.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Para uma escola do século XXI** [recurso eletrônico]. Campinas, SP: UNICAMP/BCCL, 2013.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo: Editora Atlas, 2003. Disponível em: <https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india>. Acesso em: 03 dez. 2018.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 33. set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>>. Acesso em: 05 fev. 2019.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010.

MENDES, Enicéia Gonçalves. (Org.). **A escola e a inclusão social na perspectiva da educação especial**. Breve histórico da Educação Especial. Secretaria Geral de Educação a Distância - SEaD. Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. São Carlos – SP, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; COSTA, António Pedro. Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**. 2018. Disponível em: <<file:///C:/Users/LU/Downloads/6439-Texto%20do%20artigo-19398-1-10-20180827.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2019.

MIRANDA, Marília Gouveade; RESENDE, Anita C. Azevedo. Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 33 set./dez., 2006.

MOLIN, Iolinda Rodrigues de Almeida Dal. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE Produções Didático-Pedagógicas. **A importância do Regimento Escolar**. Versão On-line. Volume II. Governo do Estado do Paraná. Cascavel, 2013. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_unioeste_ped_pdp_iolinda_rodrigues_de_almeida_dal_molin.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2019.

NASCIMENTO, Luiz Marine Jose do; COSTA, Telma Cruz (Orgs.). **Projeto político-pedagógico da Educação de Jovens e Adultos**: Rede Municipal de Ensino de Salvador. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente**. Preâmbulo. Proclamada pela Resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas n.º 1386 (XIV), de 20 de Novembro de 1959. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf. Acesso em: 17 mar. 2019.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral das Nações Unidas, 1948. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2018.

PAGANELLI, Raquel. **Flexibilizações vs. adaptações curriculares:** como incluir alunos com deficiência intelectual. 2017. Disponível em: <https://www.diversa.org.br/artigos/flexibilizacoes-adaptacoes-curriculares-como-incluir-alunos-deficiencia-intelectual/?gclid=EAIaIQobChMIwtWnhfOC5gIVzZ6zCh175guZEAAYASAAEgKlcPD_BwE>. Acesso em: 19 fev. 2019.

PAIVA, Jane. Aprendizados ao longo da vida: sujeitos, políticas e processos educativos. In: PAIVA, Jane (Org.). **De memória em memória:** trançando histórias na educação de jovens e adultos. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2019. 228 p. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/g8qcy/pdf/paiva-9786599036491.pdf>>. Acesso em: 08 out. 2020.

PAIVA, Jane. **Formação docente para a educação de jovens e adultos:** o papel das redes no aprendizado ao longo da vida. V. 21, n. 37. 2012. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/459>>. Acesso em: 08 set. 2020.

PAIVA, Jane. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, set./dez., 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a12v1133.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2019.

PARANÁ. **Módulo Eletrônico Gestão em Foco.** Pasta do Aluno. Caderno do Cursista. Governo do Estado do Paraná, 2018. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/gestao_em_foco/caderno_cursista_gestao_foco2018.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2019.

PASSOS, Maria do Carmo. **Tecnologias, práticas pedagógicas e inclusão:** interfaces entre o professor do Atendimento Educacional Especializado e o professor da sala de aula comum. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação). Salvador, 2019.

PAULON, Simone Mainieri; FREITAS, Lia Beatriz de Lucca; PINHO, Gerson Smiech. **Documento Subsidiário à Política de Inclusão.** Brasília, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/docsubsidiariopoliticaeinclusao.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2019.

PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. Educação pelo sensível. **Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação.** Blumenau, v. 1, n. 2, mai./ago., 2007. Disponível em: <<https://bu.furb.br/ojs/index.php/linguagens/article/viewFile/683/599>>. Acesso em: 08 jul. 2019.

PORTELA, Claudia Paranhos de Jesus. **Convivendo com a deficiência intelectual:** percursos de cuidado e educação nas redes parental e social de apoio. 268f. Tese (Doutorado). PGEDUC. 2014. Disponível em: <http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2016/04/TESE-EM-PDF-CLAUDIA-PARANHOS-DE-JESUS-PORTELA-1-1.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2018.

SALVADOR. **Decreto nº 26.298, de 28 de julho de 2015.** Aprova o Regimento da Secretaria Municipal da Educação - SMED. Disponível em: <<http://educacao.salvador.ba.gov.br/adm/wp-content/uploads/2015/06/Cadastro-Organizacional-SMED.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2019.

SALVADOR. **Diretrizes Curriculares de Educação Ambiental:** as escolas da rede Municipal de Ensino de Salvador. Salvador: SMEC, 2006. Disponível em: <<http://educacao.salvador.ba.gov.br/adm/wp-content/uploads/2015/05/Diretrizes-ambientais.pdf>>. Acesso em: 07 dez. 2020.

SALVADOR. **Documento de Referência Curricular para o Segundo Segmento da Educação de Jovens e Adultos – EJA II.** Jornada Pedagógica. Educação Integral, Integrada e Sustentável: Direito, Desafios e Perspectivas. Secretaria de Educação, 2014.

SALVADOR. **Portaria nº 166/2015, de 25 de maio de 2015.** Estabelece a organização e funcionamento das escolas de Educação Integral em Tempo Integral, dá outras providências e regulamenta a matriz curricular da Educação Integral em Tempo Integral. Disponível em: <<http://educacao.salvador.ba.gov.br/adm/wp-content/uploads/2016/09/PORTARIA-166-2015.pdf>>. Acesso em: 09 jan. 2018.

SALVADOR. **Programa de Educação Inclusiva – PROGEI.** Centro de Pesquisa Educacional e Desenvolvimento Regional (CPEDR). Grupo de Pesquisa em Educação, Etnicidade e Desenvolvimento Regional (GEEDR). Linha 3 – Etnias, Educação e Inclusão Compreensiva, da Universidade Estadual da Bahia – UNEB. Disponível em: <<http://progeiuneb.blogspot.com/>>. Acesso em: 11 jan. 2018.

SALVADOR. **Resolução CME 020/2010.** Diretrizes básicas para elaboração ou adequação do Projeto Político Pedagógico dos estabelecimentos de Educação Infantil, Ensino Fundamental e SEJA do Sistema Municipal de Ensino de Salvador. Prefeitura Municipal da Educação, Cultura, Esporte e Lazer. Publicada no DOM de 13 a 16/11/2010. Acesso em: 27 maio 2018.

SALVADOR. **Resolução CME Nº 022/2010, de 11 de novembro de 2010.** Estabelece as 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-Bahia. Disponível em: <https://www.normasbrasil.com.br/norma/resolucao-22-2010-salvador_178545.html>. Acesso em: 17 jan. 2018.

SALVADOR. **Resolução CME nº 021/2010.** Estabelece diretrizes básicas para a elaboração ou reelaboração do Regimento Escolar dos Estabelecimentos de Ensino que ministram Educação Infantil e Ensino Fundamental, pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino de Salvador. Publicada no DOM de 13 a 16/11/2010. Disponível em: <<http://educacao.salvador.ba.gov.br/conselhos-municipais/>>. Acesso em: 07 fev. 2019.

SALVADOR. **Resolução CME Nº 041/2013.** Dispõe sobre a Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Ensino de Salvador. Publicada no DOM de 10/12/2013. Disponível em: <<http://educacao.salvador.ba.gov.br/adm/wp-content/uploads/2016/04/RES-CME-041-2013-EJA.pdf>>. Acesso em: 08 out. 2019.

SALVADOR. **Saberes para os Tempos de Aprendizagem.** 2014. Disponível em: <<http://educacao.salvador.ba.gov.br/adm/wp-content/uploads/2016/03/EJA-II-TAP-V.pdf>>. Acesso em: 07 dez. 2020.

SANTIAGO. **Declaração de Santiago**. XVII Cúpula Ibero-Americana de Chefes de Estado e de Governo. 1993. Disponível em: <<https://www.segib.org/wpcontent/uploads/Declaracionfinachileportu.pdf>>. Acesso em: 19 fev. 2019.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Como chamar as pessoas que têm deficiência?** 12 mar. 2014. Disponível em: <<https://www.diversa.org.br/artigos/como-chamar-pessoas-que-tem-deficiencia/>>. Acesso em: 18 ago. 2019.

SARTORETTO, M. L. **Assistiva Tecnologia e Educação**. 2010. Disponível em: <www.assistiva.com.br>. Acesso em: 25 nov. 2020.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. **Referenciais freireanos: o projeto político pedagógico e a formação de educadores**, 2012. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/46608322-Referenciais-freireanos-o-projeto-politico-pedagogico-e-a-formacao-de-educadores.html>>. Acesso em: 12 mar. 2019

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Daniela Oliveira Vidal da; NUNES, Cláudio Pinto. Discurso legal da formação docente para a educação inclusiva. In: COSTA, Graça dos Santos; RAJADELL-PUIGGRÓS, Núria; NUNES, Claudio Pinto (Orgs.). **Educação e inclusão: desafios formativos e curriculares**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2020. Disponível em: <http://www2.uesb.br/editora/?p=2264>. Acesso em: 5 nov. 2020.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. Métodos de Pesquisa. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). **A Pesquisa Científica**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2018.

SOARES, Leôncio. As especificidades na formação do educador de jovens e adultos: um estudo sobre propostas de EJA. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 27, n. 02, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v27n2/a14v27n2.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2019.

SOARES, Leôncio. **Educação de Jovens e Adultos**. Seção Especial “Vocabulário da Educação”. (Belo Horizonte, online) [online]. 2019, vol. 4, n. 12. ISSN 2526-1126. Disponível em: <http://pensaraeducacao.com.br/rbeducacaobasica/wp-content/uploads/sites/5/2019/11/Leôncio-Soares_Educação-de-Jovens-e-Adultos_N-12_RBEB.pdf>. Acesso em: 08 out. 2020.

SOARES, Leôncio. 30 ANOS DE EJA NA UFMG – Extensão, Formação e Pesquisa. **Revista Teias**. Edição Especial - Práticas nas IES de formação de professores para a EJA. V. 17. 2016. Disponível em: <<file:///C:/Users/lucie/Downloads/25013-80278-1-PB.pdf>>. Acesso em: 08 set. 2020.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. Coleção “Temas Básicos de...” 2 ed. São Paulo: Cortez, 1986.

UNESCO. Conselho Internacional de Educação de Adultos (ICAE). 1994. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/desenvolvimento/tag/icae/>>. Acesso em: 03 fev. 2019.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 09 ago. 2018.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien. 1990a. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>>. Acesso em: 07 set. 2019.

UNICEF. **Conferência Mundial de Educação Especial**. Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien - 1990). Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990b. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>>. Acesso em: 12 nov. 2019.

VIVAS, Fernanda; FALCÃO, Márcio. Toffoli suspende decreto da nova política de educação para alunos com deficiência. **G1. Portal de notícias da GLOBO**, 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/12/01/toffoli-suspende-decreto-do-mec-com-nova-politica-de-educacao-para-alunos-com-deficiencia.ghtml>>. Acesso em: 12 dez. 2020.

APÊNDICE A – Esclarecimentos e questionário para os professores



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
 DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE
 JOVENS E ADULTOS – MPEJA
 DATA: ____/____/____ TURMA: 06 SEMESTRE: 2019.2



PESQUISA ACADÊMICA

Explicações do pesquisador ao participante sobre a pesquisa:

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: “A inclusão de alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos”, de responsabilidade da pesquisadora Luciene Leal Alves Goes dos Santos, discente da Universidade do Estado da Bahia, que tem como objetivo: compreender quais estratégias pedagógicas estão sendo utilizadas em uma Escola Municipal de Salvador para trabalhar com jovens e adultos sujeitos da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, para o efetivo processo de inclusão.

A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios para o fortalecimento da formação do educador da EJA, na medida em que possibilitará a troca de experiências com os professores que poderá culminar na ressignificação dos saberes docentes. Caso aceite, o (a) Senhor (a) participará dos momentos formativos com a aluna Luciene Leal Alves Goes dos Santos do curso de Mestrado em Educação de Jovens e Adultos.

Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto, o (a) Sr. (a) não será identificado(a). Quaisquer dúvidas que o (a) senhor (a) apresentar serão esclarecidos(as) pelo(a) pesquisador(a) e o (a) Sr. (a), caso queira, poderá entrar em contato também com o Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia. Esta pesquisa seguirá os critérios da ética em pesquisa com seres humanos conforme Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Em caso de dúvidas seguem os contatos dos responsáveis:

PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL: Profª Drª Patrícia Carla da Hora Correia

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador – BA. CEP: 41.150-000.

Telefone: 71 3117-2200 **E-mail:** patricia@inclusaodahora.com.br

PESQUISADOR (A) DISCENTE: Luciene Leal Alves Goes dos Santos

Endereço: Rua das Pitangueiras, 321, Apt. 004. Matatu. Salvador-BA. CEP: 40.255-436

Telefone: 71 98770-4819 **E-mail:** lucienelealalves@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000. **Telefone:** 71 3117-2445 **E-mail:** cepuneb@uneb.br

QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES

IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO DA PESQUISA
1) Sexo: a) () Masculino b) () Feminino
2) Carga horária semanal de trabalho: a) () 20horas b) () 40horas c) () Outra: _____
3) Idade: a) () 20 – 30 anos b) () 31 – 40 anos c) () 41 anos ou mais
4) Tempo de docência na EJA: a) () 1 a 5 anos b) () 6 a 10 anos c) () Acima de 11 anos
5) Formação acadêmica (licenciatura): Qual? _____
6) Formação complementar: a) () Especialização b) () Mestrado c) () Doutorado d) () Outra Qual? _____
7) Formação para lecionar na Educação de Jovens e Adultos: a) () Sim b) () Não Qual? _____
8) Formação para trabalhar com aluno com deficiência: a) () Sim b) () Não Qual? _____

CONHECIMENTO SOBRE A EJA E A EDUCAÇÃO ESPECIAL

1) Para você o que é Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva?

2) Qual(is) o(s) maior(es) desafio(s) para ensinar alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos?

3) Como você trabalha com o aluno com deficiência na Educação de Jovens e Adultos?

4) Você recebeu alguma orientação sobre a deficiência desse(a) aluno(a)? Se sim, qual e por quem? Se não, qual gostaria de ter recebido?

*O sonho que se sonha junto é possível conquistar.
Muito obrigada por sua participação!
Luciene Leal*

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: _____

Documento de Identidade nº : _____ Sexo: F () M ()

Data de Nascimento: ____/____/____

Endereço: _____ Complemento: _____

Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____

II - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: “A inclusão de alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos”, de responsabilidade do pesquisadora Luciene Leal Alves Goes dos Santos, discente da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo: compreender quais estratégias pedagógicas estão sendo utilizadas em uma Escola Municipal de Salvador para trabalhar com jovens e adultos sujeitos da educação especial, para o efetivo processo de inclusão. Para tanto, iremos discutir os processos epistemológicos, históricos e legais da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na perspectiva dos sujeitos da educação especial e investigaremos quais as estratégias pedagógicas estão sendo utilizadas para trabalhar com os jovens e adultos com deficiência na escola regular.

A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios para o fortalecimento da formação do educador da EJA, na medida em que possibilitará a troca de experiências com os professores que poderá culminar na ressignificação dos saberes docentes. Neste processo, iremos propor a organização de um espaço virtual construído coletivamente para dialogar sobre os caminhos possíveis da inclusão na educação de jovens e adultos.

Caso aceite, o (a) Senhor (a) participará dos momentos formativos com a aluna Luciene Leal Alves Goes dos Santos do curso de Mestrado em Educação de Jovens e Adultos que realizará uma análise documental, entrevista e diário de itinerância ao longo do processo de pesquisa. Devido à coleta de informações, o(a) senhor(a) poderá se sentir constrangido ou desconfortável. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto o (a) Sr. (a) não será identificado(a). Caso queira, o (a) senhor (a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor (a) apresentar serão esclarecidos(as) pelo(a) pesquisador(a) e o (a) Sr. (a), caso queira, poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que, de acordo com as leis brasileiras, o (a) Sr. (a) tem direito a indenização, caso seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos(as) pesquisadores(as) para tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

III. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS:

PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL: Prof^a Dr^a Patrícia Carla da Hora Correia

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador – BA. CEP: 41.150-000.

Telefone: 71 3117-2200, **E-mail:** patricia@inclusaodahora.com.br

PESQUISADOR (A) DISCENTE: Luciene Leal Alves Goes dos Santos

Endereço: Rua das Pitangueiras, 321, Apt. 004. Matatu. Salvador – BA. CEP: 40.255-436 **Telefone:** 71 98770-4819, **E-mail:** lucienelealalves@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador – BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2445 e-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP SEPN 510 NORTE, BLOCO A 1º SUBSOLO, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde CEP: 70750-521 - Brasília-DF

IV. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO:

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pela pesquisadora sobre os objetivos, benefícios e riscos de minha participação na pesquisa “A inclusão de alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos”, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e

espontânea vontade. Como voluntário(a), consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada, e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada à pesquisadora e outra a via a mim.

Salvador, _____ de _____ de 2019.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do(a) pesquisador(a) discente
orientando(a)

Assinatura do(a) professor(a) responsável

Pesquisa submetida ao Comitê de Ética em pesquisa com seres Humanos da Universidade do Estado da Bahia, aprovado sob número de parecer: 3.471.132, em 26/07/2019, consulta disponível no link <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil>

APÊNDICE C – Protocolo do CEP

Pesquisa submetida ao Comitê de Ética em pesquisa com seres Humanos da Universidade do Estado da Bahia, aprovado sob número de parecer: 3.471.132, em 26/07/2019, consulta disponível no link <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil>

APÊNDICE D – Esclarecimentos e roteiro da entrevista com a coordenadora

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
 DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE
 JOVENS E ADULTOS – MPEJA
 DATA: ____/____/____ TURMA: 06 SEMESTRE: 2019.2

**PESQUISA ACADÊMICA**Explicações do pesquisador ao participante sobre a pesquisa:

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: A inclusão de alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos, de responsabilidade do pesquisadora Luciene Leal Alves Goes dos Santos, discente da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo: compreender quais estratégias pedagógicas estão sendo utilizadas em uma Escola Municipal de Salvador para trabalhar com jovens e adultos sujeitos da educação especial, para o efetivo processo de inclusão.

A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios para o fortalecimento da formação do educador da EJA, na medida em que possibilitará a troca de experiências com os professores que poderá culminar na ressignificação dos saberes docentes. Caso aceite o (a) Senhor (a) participará dos momentos formativos com a aluna Luciene Leal Alves Goes dos Santos do curso de Mestrado em Educação de Jovens e Adultos.

Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto o (a) Sr. (a) não será identificado(a). Quaisquer dúvidas que o (a) senhor (a) apresentar serão esclarecidos(as) pelo(a) pesquisador(a) e o (a) Sr. (a), caso queira, poderá entrar em contato também com o Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia. Esta pesquisa seguirá os critérios da ética em pesquisa com seres humanos conforme Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Em caso de dúvidas segue os contatos dos responsáveis:

PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL: Profª Dra. Patrícia Carla da Hora Correia

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000.

Telefone: 71 3117-2200 **E-mail:** patricia@inclusaodahora.com.br

PESQUISADOR (A) DISCENTE: Luciene Leal Alves Goes dos Santos

Endereço: Rua das Pitangueiras, 321, Apt. 004. Matatu.Salvador-BA. CEP: 40.255-436

Telefone: 71 98770-4819 **E-mail:** lucienelealalves@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000. **Telefone:** 71 3117-2445 **E-mail:** cepuneb@uneb.br

ENTREVISTA PARA A COORDENADORA

IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO DA PESQUISA
<p>1) Sexo: _____ 2) Carga-horária semanal de trabalho: _____</p> <p>3) Idade: _____ 4) Tempo de coordenação na EJA: _____</p> <p>5) Qual a formação acadêmica? _____</p> <p>6) Qual formação complementar? _____</p> <p>7) Realizou formação para coordenar na Educação de Jovens e Adultos? Qual? _____</p> <p>8) Tem formação para coordenar professores que tenham aluno com deficiência na EJA? Justifique: _____</p>
CONHECIMENTO SOBRE A EJA E A EDUCAÇÃO ESPECIAL
<p>1) Para você o que é Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva? _____</p>
<p>2) Qual(is) o(os) maior(es) desafio(s) para coordenar professores que tenham alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos? _____</p>
<p>3) Como você trabalha para orientar os professores que tenham aluno com deficiência na Educação de Jovens e Adultos? _____</p>
<p>4) Você recebeu e/ou repassou alguma orientação para os professores sobre a deficiência desse(a) aluno(a)? Se sim, qual e por quem? Se não, qual gostaria de ter recebido? _____</p>

*O sonho que se sonha junto é possível conquistar.
Muito obrigada por sua participação!
Luciene Leal*

ANEXO 1 – Parecer Consubstanciado do CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Pesquisador: LUCIENE LEAL ALVES GOES DOS SANTOS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 17489319.7.0000.0057

Instituição Proponente: Universidade do Estado da Bahia

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.471.132

Apresentação do Projeto:

O protocolo de pesquisa "A inclusão de alunos com deficiência na educação de jovens e adultos" trata-se de um projeto de mestrado vinculado ao Programa de pós-graduação em educação de Jovens e Adultos – MPEJA. Departamento de Educação – Campus I. UNEB.

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos apresentados são condizentes com a metodologia proposta.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos e Benefícios informados conforme orienta a Resolução nº 466/12.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante e exequível.

A metodologia proposta bem como os critérios de inclusão e exclusão e cronograma são compatíveis com os objetivos propostos no projeto.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

As declarações apresentadas são condizentes com as Resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos. Os pesquisadores envolvidos com o desenvolvimento do projeto apresentam declarações de compromisso com o desenvolvimento do projeto em consonância com a Resolução 466/12 CNS/MS, bem como com o compromisso com a confidencialidade dos participantes da pesquisa e as autorizações das instituições proponente e coparticipante.

O TCLE apresentado possui uma linguagem clara e acessível aos participantes da pesquisa e atende ao disposto na resolução 466/12 CNS/MS contendo todas as informações necessárias ao esclarecimento do participante sobre a pesquisa bem como os contatos para a retirada de dúvidas sobre o processo.

Recomendações:

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

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos participantes, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade.

Considerações Finais a critério do CEP:

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

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1392814.pdf	15/07/2019 20:17:08		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_MPEJA_Luciene.pdf	15/07/2019 18:18:03	LUCIENE LEAL ALVES GOES DOS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	15/07/2019 18:15:58	LUCIENE LEAL ALVES GOES DOS SANTOS	Aceito
Outros	07_Termo_de_copromisso_coleta_dados_em_arquivo.pdf	04/07/2019 20:55:39	LUCIENE LEAL ALVES GOES DOS SANTOS	Aceito

Outros	06_Termo_de_concessao.pdf	04/07/2019 20:55:09	LUCIENE LEAL ALVES GOES DOS SANTOS	Aceito
Outros	05_Termo_de_aut_institucional_da_coparticipante.pdf	04/07/2019 20:54:35	LUCIENE LEAL ALVES GOES DOS SANTOS	Aceito
Outros	04_Declaracao_concord_projeto_pesq.pdf	04/07/2019 20:54:03	LUCIENE LEAL ALVES GOES DOS SANTOS	Aceito
Outros	03_Termo_de_confidencialidade.pdf	04/07/2019 20:52:04	LUCIENE LEAL ALVES GOES DOS SANTOS	Aceito
Outros	02_Termo_compromisso_do_pesquisador.pdf	04/07/2019 20:51:42	LUCIENE LEAL ALVES GOES DOS SANTOS	Aceito

Outros	01_Termo_de_aut_inst_da_proponente.pdf	04/07/2019 20:51:17	LUCIENE LEAL ALVES GOES DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	08_TCLE.pdf	04/07/2019 20:50:17	LUCIENE LEAL ALVES GOES DOS SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 26 de Julho de 2019

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

--