



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

**MELINA BRANDT BUENO**

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: FORMAÇÃO CONTINUADA  
COLABORATIVA ENTRE PROFESSORES DA SALA COMUM E DA  
EDUCAÇÃO ESPECIAL**

São Carlos – SP  
2019

MELINA BRANDT BUENO

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: FORMAÇÃO CONTINUADA  
COLABORATIVA ENTRE PROFESSORES DA SALA COMUM E DA  
EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como requisito para o título de Mestre em Educação Especial.

**Orientadora:** Profa. Dra. Juliane Ap. de Paula Perez Campos

**Apoio Financeiro:** CNPq

Bueno, Melina Brandt

Educação de Jovens e Adultos: formação continuada colaborativa entre professores da sala comum e da educação especial / Melina Brandt Bueno. -- 2018.

143 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador: Profa. Dra. Juliane Aparecida de Paula Perez Campos

Banca examinadora: Profa. Dra. Juliane Aparecida de Paula Perez Campos, Profa. Dra. Carla Ariela Rios Vilaronga, Profa. Dra. Maria Júlia Canazza Dall'Acqua

Bibliografia

1. Educação Especial. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3. Formação continuada colaborativa. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Ronildo Santos Prado – CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

---

**Folha de Aprovação**

---

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Melina Brandt Bueno, realizada em 19/12/2018:

---

Profa. Dra. Juliane Aparecida de Paula Perez Campos  
UFSCar

---

Profa. Dra. Carla Ariela Rios Vilaronga  
UFSCar

---

Profa. Dra. Maria Júlia Canazza Dall'Acqua  
UNESP

*Para os professores que insistem, acreditam, e persistem no ato de ensinar.*

*Para minha avó, Dona Cidinha (in memoriam), cujo amor e confiança em mim, me fortalecem e me fazem continuar. De sua professorinha!*

## Agradecimentos

Por não estar sozinha nessa jornada, por todo apoio recebido, a gratidão se faz presente!

Meu agradecimento inicia-se na fé, recorrida tanto nos momentos difíceis, quanto nos de gratidão... à Deus, N. Sra. Aparecida, e seres de luz que me acompanham e fortalecem.

Agradeço à minha família, por ser minha sustentação. Ao meu avô João (*in memoriam*), por ter me ensinado a força e a empatia. À minha avó Cidinha (*in memoriam*), por ter me ensinado a fé e o cuidado, por sempre acreditar em meu potencial, e me fazer acreditar nele... sua partida não era esperada, sua ausência se fez presente em cada dia, mas teu carinho e confiança em mim, semeados durante toda a vida, me fizeram levantar e seguir meu propósito. À minha mãe, Cleri, por ter me incentivado e me auxiliado durante todo o processo seletivo, sem você provavelmente não teria me inscrito, e muito menos estaria escrevendo os agradecimentos de minha dissertação agora. À minha irmã, Marina, por estar comigo e me ajudar em todos os momentos, por ser meu porto seguro, minha razão quando sou emoção e emoção quando sou razão. À Lucy e Lola, pelo amor incondicional.

Agradeço à Profa. Dra. Juliane Ap. de Paula Perez Campos, pela acolhida desde o primeiro momento e orientação em todas as etapas desse processo. Sou grata por ter te conhecido e por tudo o que me ensinou, por sempre demonstrar empatia e compreensão, me incentivar e acreditar em meu potencial.

Agradeço às integrantes, titulares e suplentes da banca de exame de dissertação, especialmente a Prof.<sup>a</sup> Dra. Carla Ariela Rios Vilaronga e a Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Júlia Canazza Dall'Acqua, pelas contribuições, que foram imprescindíveis para a continuidade da pesquisa.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, funcionários e professores, aos integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Escolarização da Pessoa com Deficiência (GEPEPD), com os quais muito aprendi. Agradeço às amizades possibilitadas nessa jornada, dentre as pessoas que me auxiliaram e que criei carinho e admiração, Waldísia, Ana, Marcela, Graciliana, Joice, Polyane, Flávia, Michelle, Nicoli, Sally e Tiarles. Em especial, à Isabela, pela troca de saberes, abrigo em São Carlos e, principalmente, pela amizade.

Agradeço à escola campo de pesquisa, especialmente à equipe gestora, que se mostrou aberta e possibilitou o desenvolvimento do estudo, e aos professores participantes, que me receberam e acolheram minha proposta, em especial à professora de Educação Especial, pela parceria estabelecida.

Agradeço ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pelo apoio financeiro nos quase dois anos de pesquisa.

Agradeço à Secretária Municipal de Educação de Rio Claro, por ter concedido a licença para a realização do mestrado, e à toda a equipe da E.M. Prof. Sylvio de Araújo, em especial à D. Aparecida, Valéria e Carlos, por todo apoio, incentivo e carinho.

Por fim, mas não menos importante, agradeço aos meus amigos! Aos que estão comigo desde a graduação, Maria, Letícia, Marina, Juliana e Rebeca, e aos de sempre, Mônica, Diego, Andrey, Brunão, Jaque, Bety, Bruna e Lucas, simplesmente pela amizade! Um obrigada especial à vocês, Andrey e Diego, que me acompanharam e auxiliaram desde o início do processo seletivo, me esclareceram dúvidas matemáticas, emprestaram e devolveram livros na Bco, me deram abrigo em São Carlos, e se fizeram presentes em todos os momentos, os bons e os difíceis... sem vocês essa jornada teria sido mais difícil. Muito obrigada!

*É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática.*

*Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber.*

*Paulo Freire (1996)*

# **EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: FORMAÇÃO CONTINUADA COLABORATIVA ENTRE PROFESSORES DA SALA COMUM E DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

## **RESUMO**

Considerando o público e especificidades que constituem a Educação de Jovens e Adultos, faz-se necessário refletir acerca de seus espaços e tempos pedagógicos e suas distinções em relação aos do ensino regular, bem como das práticas pedagógicas desenvolvidas junto à alunos público-alvo da educação especial nessa modalidade. Desse modo, é estabelecido como objetivo geral do presente estudo: analisar em conjunto com os professores da Educação de Jovens e Adultos e o da Educação Especial suas práticas. E como objetivos específicos: (a) caracterizar as concepções e práticas pedagógicas desses professores junto ao aluno público-alvo da educação especial (b) desenvolver um programa de formação colaborativa entre esses professores, embasado no processo reflexivo da prática docente, com vistas à atuação em um contexto inclusivo. Sob abordagem qualitativa, o estudo caracteriza-se como uma pesquisa colaborativa, contando com oito participantes, dos quais uma é professora de educação especial e sete são professores de disciplinas curriculares, atuantes na Educação de Jovens e Adultos. A pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal, de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Os procedimentos da coleta e análise de dados foram organizados em duas etapas: Caracterização da prática pedagógica e Formação Colaborativa. Sendo os instrumentos utilizados: roteiros de observação; questionários de caracterização; roteiros de entrevista semiestruturada; diário de campo; roteiro inicial para a formação colaborativa; roteiro de questões norteadoras para a formação colaborativa; sala de aula virtual. Os dados coletados foram analisados e organizados utilizando a técnica de análise categorial de conteúdo. Os resultados da pesquisa apresentam aspectos relacionados à: concepções iniciais dos professores sobre a inclusão escolar e implicações na atuação docente; demandas de formação; planejamento de ensino e atuação docente; limites e possibilidades da articulação entre professores; contribuições da Formação Colaborativa. Como principais considerações, apresenta-se a relevância da proposta de formação continuada em serviço aos professores da Educação de Jovens e Adultos que atuam junto a alunos público-alvo da educação especial, a qual abranja além de aspectos teóricos, situações vivenciadas pelos professores e reflexão sobre a prática docente, bem como a importância do trabalho em colaboração entre os professores, que precisa ser possibilitado e facilitado.

**Palavras-chave:** Educação Especial. Educação de Jovens e Adultos. Formação Continuada Colaborativa. Prática Pedagógica.



# **YOUTH AND ADULTS EDUCATION: CONTINUED COLLABORATIVE TRAINING BETWEEN TEACHERS OF THE COMMON ROOM AND SPECIAL EDUCATION**

## **ABSTRACT**

Considering the public and specificities that constitute Youth and Adult Education, it is necessary to reflect on their pedagogical spaces and times and their distinctions in relation to those of regular education, as well as the pedagogical practices developed with the target public of the education especially in this modality. Thus, it is established as a general objective of the present study: to analyze together with the teachers of Youth and Adult Education and the Special Education their practices. And as specific objectives: (a) characterize the conceptions and pedagogical practices of these teachers with the target public student of special education (b) develop a program of collaborative training among these teachers, aiming at the reflective process of teaching practice and possibilities of acting in an inclusive context. Under a qualitative approach, the study is characterized as a collaborative research, involving eight participants, one of whom is a special education teacher and seven are teachers of curricular subjects, active in Youth and Adult Education. The research was carried out in a municipal public school, in a city in the interior of the state of São Paulo. The data collection and analysis procedures were organized in two stages: Characterization of the pedagogical practice and Collaborative Training. The instruments used are: observation scripts; characterization questionnaires; semi-structured interview scripts; field journal; initial roadmap for collaborative training; guiding questions for collaborative training; virtual classroom. The collected data were analyzed and organized using the categorical content analysis technique. The results of the research present aspects related to: initial conceptions of the teachers about the school inclusion and implications in the teaching performance; training demands; teaching planning and teaching performance; limits and possibilities of articulation between teachers; contributions of Collaborative Training. The main considerations are the relevance of the proposal of continuing training in service to the Youth and Adult Education teachers that work with the target audience of special education, which includes theoretical aspects, situations experienced by teachers and reflection on the teaching practice, as well as the importance of collaborative work among teachers, which needs to be made possible and facilitated.

**Keywords:** Special Education. Youth and Adult Education. Collaborative Continuing Education. Pedagogical Practice.

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1: Número total de matrículas na EJA de alunos PAEE em classe comum da EJA.....30

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Caracterização dos participantes .....	55
Quadro 2: Caracterização da formação profissional dos professores participantes .....	56
Quadro 3: Caracterização da atuação profissional dos professores participantes. ....	57
Quadro 4: Cronograma da formação colaborativa .....	64
Quadro 5: Tópicos de discussão na sala de aula virtual. ....	66
Quadro 6: Categorias de Análise .....	68

## **LISTA DE SIGLAS**

AEE – Atendimento Educacional Especializado

CAPS i – Centro de Atenção Psicossocial Infanto-Juvenil

CEB – Câmara de Educação Básica

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CONFINTEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

HTPI – Horário de Trabalho Pedagógico Individual

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

ONU – Organização das Nações Unidas

PAEE – Público-alvo da Educação Especial

PDI – Plano de Desenvolvimento Individual

PEB I – Professor de Educação Básica I

PEB II – Professor de Educação Básica II

POREX – Pró-reitora de extensão

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SME – Secretaria Municipal de Educação

SRM – Sala de Recurso Multifuncional

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TEA – Transtorno do Espectro Autista

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

# SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL .....</b>	<b>22</b>
2.1 ALGUNS APONTAMENTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS SOBRE A EJA.....	22
2.2 A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EJA .....	26
<b>3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM CONTEXTOS DE ENSINO INCLUSIVO.....</b>	<b>33</b>
3.1 ABORDAGENS PEDAGÓGICAS E REPERCUSSÕES NA PRÁTICA DOCENTE.....	33
3.2 REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS .....	37
3.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA.....	39
<b>4 INCLUSÃO ESCOLAR E EJA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA COLABORATIVA.....</b>	<b>45</b>
4.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA COLABORATIVA .....	48
<b>5 MÉTODO.....</b>	<b>52</b>
5.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA .....	52
5.2 ASPECTOS ÉTICOS .....	52
5.3 LOCAL DA PESQUISA .....	53
5.4 PARTICIPANTES .....	54
5.4.1 Seleção dos participantes.....	54
5.4.2 Caracterização dos participantes .....	55
5.5 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	58
5.5.1 Roteiro de observação .....	59
5.5.2 Questionário de caracterização .....	59
5.5.3 Roteiro de entrevista semiestruturada .....	60
5.5.4 Diário de campo .....	60
5.5.5 Roteiro de proposta da formação colaborativa .....	60
5.5.6 Roteiro de questões norteadoras para a formação colaborativa.....	60
5.5.7 Sala de aula virtual.....	61
5.6 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS .....	61
5.6.1 Caracterização da prática pedagógica .....	61
5.6.2 Formação Colaborativa .....	63
5.7 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS .....	67
5.7.1 Análise da caracterização da prática docente .....	67
5.7.2 Análise da Formação Colaborativa .....	67
<b>6 RESULTADOS E DISCUSSÃO .....</b>	<b>69</b>
6.1 CONCEPÇÕES INICIAIS DOS PROFESSORES SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR E IMPLICAÇÕES PARA A ATUAÇÃO DOCENTE. ....	69
6.2 ORGANIZAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE NOS ESPAÇOS DA EJA E DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.....	73
6.2.1 Demandas de formação dos professores.....	73
6.2.2 Planejamento de Ensino na EJA e para o Aluno PAEE .....	82
6.2.3 Atuação Docente na EJA e junto ao Aluno PAEE.....	89
6.2.4 Limites e possibilidades da articulação entre os professores.....	106
6.3 CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO COLABORATIVA .....	113
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>117</b>

<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>119</b>
<b>APÊNDICE A – TCLE: Professor da Educação Especial.....</b>	<b>126</b>
<b>APÊNDICE B – TCLE: Professor da EJA .....</b>	<b>128</b>
<b>APÊNDICE C – Roteiro de observação: práticas do professor da Educação Especial .</b>	<b>130</b>
<b>APÊNDICE D – Roteiro de observação: práticas do professor da EJA .....</b>	<b>131</b>
<b>APÊNDICE E – Questionário de caracterização: professor da Educação Especial .....</b>	<b>132</b>
<b>APÊNDICE F – Questionário de caracterização: professor da EJA .....</b>	<b>134</b>
<b>APÊNDICE G – Roteiro de entrevista semiestruturada: professor da Educação Especial .....</b>	<b>136</b>
<b>APÊNDICE H – Roteiro de entrevista semiestruturada: professor da EJA .....</b>	<b>137</b>
<b>APÊNDICE I – Roteiro de proposta da formação colaborativa.....</b>	<b>138</b>
<b>APÊNDICE J – Roteiro de questões norteadoras para formação colaborativa.....</b>	<b>139</b>
<b>ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP .....</b>	<b>140</b>

## APRESENTAÇÃO

A escolha de um tema para a realização de uma pesquisa, dificilmente é feita sem acompanhar o histórico do pesquisador, por isso, antes de introduzir a temática da dissertação, cabe apresentar um pouco de minha caminhada enquanto estudante e professora, assim como dos anseios que me conduziram até aqui.

Em 2009, ingressei no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, na UNESP de Rio Claro, passando a fazer parte, no ano seguinte, do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pela CAPES, no qual permaneci até o final da graduação. O projeto era coordenado pela querida Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo, a qual me apresentou à Educação de Jovens e Adultos (EJA), que se tornou uma paixão, e ao aprofundamento do estudo e possibilidades de pesquisa e atuação docente, dando outro sentido à minha formação; sendo o meu Trabalho de Conclusão de Curso desenvolvido sob sua orientação, junto à educandos de EJA.

Ainda como bolsista do PIBID, passei a trabalhar com alunos com deficiência intelectual matriculados em turmas de EJA, na etapa de Ensino Fundamental I (EJA I), que funcionam nas salas descentralizadas de Educação Especial Exclusiva, da E.M. Marcello Schmidt, em Rio Claro; iniciando minha atuação com alunos Público-alvo da Educação Especial, com pouco conhecimento acerca de suas especificidades.

Finalizada a graduação, comecei a atuar como Professora de Educação Básica I na rede municipal de educação de Rio Claro em 2014, como professora efetiva junto a alunos da educação infantil e como professora contratada da EJA I, na mesma escola em que atuei como bolsista PIBID. No ano seguinte, tive a possibilidade de remover meu cargo efetivo para a E.M. Sylvio de Araújo, em que trabalharia com a EJA I, lugar onde me senti acolhida desde o primeiro momento e pude me desenvolver, pessoal e profissionalmente.

Enquanto professora da EJA, junto aos alunos das turmas para as quais lecionei, foi possível verificar diferentes perfis, bem como diferentes necessidades, histórias e perspectivas de vida, todos compartilhando dos mesmos espaços, atividades e vivências no cenário escolar. Em minha prática, tive a oportunidade de atender educandos com e sem deficiência, e também, aqueles que, embora não tivessem um diagnóstico que atestasse a presença de uma deficiência, ofereciam indícios que levavam a pensar na possibilidade de sua existência, mas que nunca foram avaliados, justamente por não terem frequentado ou terem evadido da escola na idade regular, por conta da dificuldade encontrada para desenvolver seu aprendizado.

O recebimento de alunos com deficiência me levou a buscar na literatura existente sobre a Educação Especial e Inclusiva, materiais resultantes de pesquisas na área, que pudessem me auxiliar, oferecendo embasamento para reflexão e entendimento acerca das limitações, necessidades e potencialidades desses alunos para, a partir deste entendimento, buscar formas de desenvolver um trabalho que fosse mais significativo; e, portanto, com maiores possibilidades de levá-los a vencer suas limitações e construir seu aprendizado.

Além disto, o contato com esses alunos e também com os demais professores de EJA – que possuíam ou não as mesmas preocupações –, aliado à dificuldade encontrada para localizar estudos abarcando esta modalidade de ensino em sua relação com a Educação Especial, despertaram algumas inquietações, bem como o interesse de buscar, por meio do desenvolvimento de uma pesquisa, tendo como foco as especificidades que envolvem a EJA, argumentos que pudessem contribuir para fomentar uma discussão em torno do acolhimento desses alunos no seu retorno ao espaço escolar.

Essa busca me conduziu à realização de uma Pós-Graduação Lato Sensu na área de Educação Especial que, mesmo entre os altos e baixos durante o curso, me possibilitou a especialização em Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado. Contudo, para mim, o curso não foi suficiente, o que me levou a busca pelo aprofundamento de meus estudos durante a realização de um mestrado.

Ingressei no Programa de Pós-graduação em Educação Especial (PPGEEs) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) em 2017, quando, então, conheci minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Juliane Ap. de Paula Perez Campos, que já desenvolvia pesquisas na área da EJA. Durante o primeiro semestre no curso, passei a conhecer novas perspectivas de pesquisas e atuação junto aos alunos público alvo da educação especial (PAEE) e, durante uma reunião de orientação junto à professora Juliane, decidimos modificar o projeto de pesquisa inicial para uma pesquisa colaborativa, possibilitando o desenvolvimento de um trabalho com professores da EJA, levando à eles uma proposta de formação continuada em que pudessem refletir sobre o PAEE e suas práticas com esse alunado.

Assim, foi conduzida a pesquisa apresentada nesta dissertação. A proposta de formação teve algumas modificações em seu processo, devido ao tempo para o desenvolvimento da pesquisa, mas que não deixou para trás sua função, sendo possível que a formação cumprisse sua proposta junto aos professores que participaram do estudo.



## 1 INTRODUÇÃO

A Educação Especial e a inclusão de educandos Público-alvo da Educação Especial (PAEE)<sup>1</sup> no espaço escolar regular têm ganho cada vez mais importância e destaque por meio de pesquisas, convenções nacionais e internacionais, bem como na legislação brasileira. Contudo, o foco nesses estudos e documentos diz respeito, em sua maioria, à educação da criança com deficiência na etapa inicial do ensino fundamental, deixando em defasagem as demais modalidades, em especial a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A EJA é uma modalidade de ensino que traz a questão da inclusão em sua base, justamente por ter como público alvo pessoas em diversas idades, provenientes de diferentes regiões, com diferentes vivências e histórias de vida, marcadas, em sua maioria, por momentos de dificuldades, impedimentos de acesso à escola no ensino regular ou, ainda, relatos de fracasso escolar. Pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), a Educação de Jovens e Adultos é caracterizada como uma modalidade da educação básica, destinada a quem não teve acesso ou continuidade de estudos na idade considerada adequada, nas etapas do Ensino Fundamental e Médio, sendo complementado pela Lei nº 13.632/18 (BRASIL, 2018), como um instrumento para educação e aprendizagem ao longo da vida, devendo ser asseguradas oportunidades educacionais apropriadas, considerando as especificidades de seu alunado.

Inicialmente, o público que compunha a EJA era de pessoas adultas que nunca haviam frequentado a escola, sendo difundidas diversas campanhas de alfabetização pelo Brasil, fundamentando-se a ideia compensatória que ainda hoje acompanha essa modalidade. Em função da dinâmica escolar brasileira e das demandas do mundo do trabalho, o alunado passou a ser composto também por um público mais jovem, que acumulava defasagem entre idade e série cursada (DI PIERRO; JOIA, RIBEIRO, 2011).

Atualmente, começam também a ocupar esse espaço escolar alunos que compõem o PAEE. Observando-se os dados das sinopses estatísticas disponibilizadas pelo Censo Escolar da Educação Básica (INEP) nos últimos anos, verifica-se uma crescente procura desse alunado pela EJA, sendo registradas 53.778 matrículas de alunos PAEE em classes comuns da EJA em

---

<sup>1</sup> As Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2008) considera público-alvo da Educação Especial alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. O termo *público-alvo da Educação Especial*, representado pela sigla PAEE, atualmente, tem sido utilizado nas pesquisas por abranger todas as deficiências e/ou necessidades especiais, sendo, por este motivo, empregado no presente estudo.

2016, do total de 3.482.174 matrículas na EJA, e 62.483 matrículas em 2017, em um universo de 3.598.716 matrículas na EJA (INEP, 2018).

Apesar de se observar o aumento no número de matrículas na EJA, verifica-se, em contrapartida, descontinuidade e falhas em diversos aspectos que envolvem essa modalidade de ensino, como: políticas e programas educacionais, distribuição de recursos financeiros, reconhecimento e discussão de questões, como, o currículo, formação de professores e necessidades específicas do público da EJA (CAMPOS; DUARTE, 2011). Além disso, não basta que essa matrícula do aluno PAEE seja formalmente garantida, mas, se faz necessário que sejam asseguradas também, condições de permanência e sucesso na trajetória escolar desse alunado (SIEMS, 2012).

Na pesquisa de Campos e Duarte (2011) – caracterizada como um estudo de caso –, realizada em uma escola da rede municipal de uma cidade de médio porte da região central do estado de São Paulo, cujo objetivo era apresentar como se constitui a parceria entre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a EJA, as autoras obtiveram como resultado, a partir da realização de entrevistas com roteiro semiestruturado, indicadores de que a maioria dos alunos com deficiência na EJA, apresentava deficiência intelectual e eram trabalhadores. O estudo indicou, também, que os professores da EJA da unidade educacional em questão, não apresentavam dificuldades em trabalhar com esses alunos, e que, por esse motivo, estes não frequentavam o AEE. As autoras complementam, apontando a necessidade de se desenvolver novos estudos que contemplem ações necessárias à efetiva parceria entre a EJA e a Educação Especial.

Segundo a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p.15), “a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades”. Dentre os empregos desta modalidade, enquadra-se o AEE e a disponibilização e orientação de recursos e serviços no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. Desta forma, considera-se que o AEE deve basear-se no direito que o aluno com deficiência possui e nas necessidades que eles demonstram, não se limitando às necessidades indicadas pelos professores da sala de aula regular.

Em um estudo sobre as práticas e condições de trabalho do professor da EJA junto a alunos com deficiência intelectual, Freitas e Campos (2014), por meio de realização de entrevista semiestruturada, constataram aspectos de precariedade nas condições de trabalho desse professor como, também, a implicação desta, na organização e planejamento dos conteúdos curriculares.

Nesse aspecto, Siems (2012) destaca a urgência de se disponibilizar aos professores de

EJA, recursos pedagógicos e conhecimentos necessários que atendam as especificidades dos alunos, sustentando as práticas pedagógicas desses professores, para que estas sejam compatíveis com as necessidades apresentadas por esses alunos. Diante das dificuldades vivenciadas pela escola nesse processo de inclusão, a autora indica a relevância de se aprofundar as reflexões e discussões acerca do trabalho pedagógico a ser desenvolvido junto a esse público.

Outra questão importante a se considerar, refere-se ao modo como o AEE vem sendo oferecido nas unidades de ensino. Segundo as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2008), o AEE deve acontecer, prioritariamente, na Sala de Recursos Multifuncional (SRM), em turno inverso ao da escolarização na classe comum. Embora seja dada ênfase a essa configuração do AEE, Haas (2015) considera que esta não é considerada como a única possível, embora seja a que se tem verificado nos sistemas públicos escolares. Uma das críticas a esse atendimento parte da questão de como se constituem os espaços das SRM, que deixam margem para se pensar se estas realmente possibilitam a inclusão escolar dos alunos PAEE ou se acabam por reforçar a segregação (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) discutem importantes questões acerca da proposta da inclusão nas escolas brasileiras e o modo como é oferecido o AEE, que requer uma rede de diferentes serviços de apoio para que se tenha uma política de inclusão efetiva, com base nas especificidades que envolvem o PAEE, não existindo um modelo único que se enquadre a todas as necessidades dessa população. As autoras consideram a importância do AEE extraclasse oferecido ao aluno PAEE, contudo, destacam que este não é suficiente, sendo preciso pensar outras formas de trabalho e de modelo de AEE, no qual os professores da classe comum e o da Educação Especial trabalhem em forma de colaboração, de modo que o processo formativo possa ser de aprendizado e troca de conhecimentos, enriquecendo o aprendizado do aluno em sala de aula, com deficiência ou não.

Nessa perspectiva, estudos vêm sendo realizados acerca da proposta da parceria colaborativa entre professores do Ensino Regular e da Educação Especial e da formação continuada dos professores a partir de estudos e reflexões sobre suas práticas pedagógicas, fundamentados na proposta do Ensino Colaborativo, que envolve o trabalho entre o professor da Educação Especial e o professor da sala comum em parceria, cujas responsabilidades são divididas, sendo ambos responsáveis pelo planejamento, instrução e avaliação do ensino oferecido a um grupo heterogêneo de alunos (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

Pesquisas como as desenvolvida por Capellini (2004), Zanata (2004), Toledo (2011), Rabelo (2012), Lago (2014), Vilaronga (2014) e Mendes (2016), de modo geral, pautam-se na

verificação, análise, elaboração, implementação e avaliação das possibilidades da parceria colaborativa entre professores do Ensino Regular e da Educação Especial, bem como a experiência na formação continuada destes trazendo, como resultados, sua contribuição tanto para os profissionais envolvidos quanto para o desenvolvimento dos alunos PAEE. Embora estes estudos não sejam voltados para o público jovem e adulto, mostram-se pertinentes no sentido de oferecer contribuições que possibilitem reflexões que auxiliem na discussão acerca da criação de novos espaços na EJA, com vistas a atender as especificidades do educando PAEE que frequenta essa modalidade de ensino.

Considerando o público que constitui a EJA, e que esta é oferecida normalmente no período noturno, justamente pela demanda de alunos que trabalham durante o dia, estudos constataram a dificuldade de alunos com deficiência na EJA em frequentar o AEE na sala de recursos multifuncional em período contrário (CAMPOS; DUARTE, 2011, HAAS, 2015). Com isso, faz-se necessário refletir acerca dos espaços e tempos pedagógicos da EJA e suas distinções em relação aos do ensino regular, bem como repensar a proposta de AEE, considerando as especificidades desse público e sua oferta para além das SRM (HAAS, 2015), assim como a reflexão sobre as práticas pedagógicas dos professores que atuam junto a esse público, indicando uma reinvenção da escolarização, apoiada em suas ações docentes, concepções, necessidades de formação e processos educativos (VÓVIO, 2010).

A partir dos diversos apontamentos levantados, o problema norteador do estudo parte do questionamento acerca das práticas pedagógicas de professores no contexto da EJA junto ao PAEE, com vistas à inclusão e permanência do jovem e adulto PAEE na escola, tendo como questões condutoras: Como os professores vêm desenvolvendo o seu trabalho com o aluno PAEE na EJA? Diante das especificidades do público da EJA, como esse espaço pode se configurar para o jovem e adulto PAEE? É possível se estabelecer uma parceria colaborativa entre professores da EJA e da Educação Especial?

A relevância deste estudo encontra-se pautada na ideia de se propor e investigar as concepções e práticas pedagógicas de professores da EJA e da Educação Especial em colaboração, de forma a permitir o estudo, compartilhamento, e reflexão da prática, possibilitando uma formação continuada em seu ambiente de trabalho. Além disso, o processo reflexivo dos professores poderá ser refletido em suas práticas, viabilizando oportunidades igualitárias de acesso e permanência no espaço escolar, aos educandos desta modalidade de ensino, independentemente de suas limitações, que, conseqüentemente, lhes ofereça condições de uma participação mais efetiva na sociedade.

Deste modo, é estabelecido como objetivo geral do presente estudo: analisar em

conjunto com os professores da EJA e o da Educação Especial, suas práticas. E como objetivos específicos: (a) caracterizar as concepções e práticas pedagógicas de professores no contexto da EJA junto ao aluno PAEE; (b) desenvolver um programa de formação colaborativa entre professores da EJA e da Educação Especial, embasado no processo reflexivo da prática docente, com vistas à atuação em um contexto inclusivo.

## **2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

### **2.1 ALGUNS APONTAMENTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS SOBRE A EJA**

Desde seu início, a EJA se desdobra por quase todos os domínios da vida social, compreendendo esferas formais e informais de aprendizagem, de processos e práticas diversos, que vão além dos espaços escolares, como os de convívio social, instituições religiosas, e meios de informação e comunicação à distância (HADDAD; DI PIERRO, 2000). No Brasil, sua história se dá pela luta dos movimentos sociais, caracterizada pelo domínio das elites e exclusão das classes populares, sendo construída à margem do sistema de educação (SAMPAIO; ALMEIDA, 2009). Embora registre múltiplas experiências de educação popular e não-formal, abrangendo práticas culturais, formação política e para o trabalho e geração de renda, a alfabetização e escolaridade costumam ocupar o centro do debate público (DI PIERRO, 2005).

Por sua amplitude e complexidade, não se pretende descrever toda a construção histórica e política da EJA, mas contextualizar alguns acontecimentos acerca da oferta escolar para jovens e adultos, que possam servir de auxílio na compreensão de como se constitui essa modalidade de ensino.

A oferta de escolarização de jovens e adultos no Brasil sempre foi um encargo dividido entre órgãos públicos e organizações societárias. A partir da década de 1920, passaram a se estabelecer condições que propiciavam as políticas públicas para a EJA, devido ao movimento de educadores e da população pela melhoria da qualidade das escolas e ampliação do número de vagas, mas, somente no final da década de 1940, foram implementadas as primeiras políticas públicas para a educação escolar de adultos, sendo consolidado como um problema de política nacional, já previsto na Constituição de 1934. A oferta educacional à população adulta passou a ser de responsabilidade do governo federal, sendo promovidos programas próprios de educação de adultos e difundidas campanhas de alfabetização por todo o território nacional nas décadas de 1940 e 1950 (HADDAD; DI PIERRO, 2000; DI PIERRO, 2005).

De 1959 à 1964 a EJA passou a ter uma proposta metodológica específica para a alfabetização de adultos e reflexão pedagógica, sendo desenvolvida por diferentes movimentos de educação e cultura popular. Nesse período o trabalho do educador Paulo Freire passou a direcionar essas experiências, sendo realizada uma educação crítica, que buscava a

conscientização de seus participantes sobre seus direitos e a transformação social. (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001; DI PIERRO, 2005)

Com o golpe militar de 1964, os movimentos de educação e cultura popular foram reprimidos e desestruturados. Um dos programas voltado para a educação de adultos que se destacou nessa época foi o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que tinha proporções nacionais e era destinado à oferta da alfabetização à adultos, tendo sua atuação diversificada ao longo dos anos de 1970 (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Também nesse período foi implementada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 5.692 (BRASIL, 1971), que regulamentou o Ensino Supletivo, destinado à suplência da escolaridade não realizada durante o período considerado adequado, ou seja, a infância e a adolescência (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001; DI PIERRO, 2005).

O fim do regime militar e a retomada do governo civil trouxe mudanças para a EJA, com a extinção do MOBRAL, em 1985. Com a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), foi postulado o direito de todos à escolarização e a responsabilização da esfera pública por sua oferta gratuita, representando um avanço para a EJA (HADDAD; DI PIERRO, 2000; DI PIERRO, 2005; PAIVA, 2009).

No contexto internacional, o ano de 1990 foi declarado como o Ano Internacional da Alfabetização pela Organização das Nações Unidas (ONU), sendo aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, na Conferência Mundial realizada em Jonthien, na Tailândia, que trouxe evidência à educação de jovens e adultos, compreendendo metas referentes à redução de taxas de analfabetismo, ampliação dos serviços de educação básica e capacitação aos jovens e adultos, e avaliação sobre os impactos sociais dessas ações (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001).

Apesar desse contexto, as políticas educacionais dos anos de 1990, no Brasil, delimitaram as responsabilidades do Estado na oferta da educação para os jovens e adultos. Segundo Haddad e Di Pierro (2000), com a Reforma Educacional iniciada em 1995, os encargos financeiros com a educação foram racionalizados e redistribuídos, focalizando o Ensino Fundamental e deixando outros níveis e modalidades fora da distribuição de recursos, como, a criação do FUNDEF em 1996, que não abarcou a EJA no direito ao financiamento. Dessa forma, a EJA continuou mantida na posição marginal que ocupava em relação às políticas públicas nacionais, sendo compreendida como uma política compensatória que auxiliaria a combater a situação de extrema pobreza (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Assim, as iniciativas de EJA desenvolveram-se com maior ênfase nesse período por governos locais, municipais e estaduais. Os municípios assumiram, em suas redes, o

financiamento da escolarização de adultos, garantindo-a junto aos sistemas públicos de ensino, em parceria com organizações e movimentos sociais, embora as redes estaduais ainda realizassem os exames e a manutenção de grande parte dos centros de estudos supletivos, bem como registrassem a maioria das matrículas na EJA (DI PIERRO, 2005; PAIVA, 2009).

Em 1996, foi aprovada pelo Congresso a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394 (BRASIL, 1996), a qual exhibe uma seção dedicada à EJA, reafirmando o direito ao ensino básico de jovens e adultos trabalhadores, adequado às características desse público, e o dever de sua oferta gratuita pelo poder público na forma de cursos e exames supletivos. Segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 122), a nova LDB apresentou poucas inovações:

A única novidade dessa seção da Lei foi o rebaixamento das idades mínimas para que os candidatos se submetam aos exames supletivos, fixadas em 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio. A verdadeira ruptura introduzida pela nova LDB com relação à legislação anterior reside na abolição da distinção entre os subsistemas de ensino regular e supletivo, integrando organicamente a educação de jovens e adultos ao ensino básico comum.

Sendo realizada desde 1949, a Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), tornou-se um ambiente de orientação para as políticas da EJA. Com grande ênfase e força convocatória, a CONFINTEA V, realizada em 1997, em Hamburgo, na Alemanha, produziu a Declaração de Hamburgo e Agenda para o Futuro (DI PIERRO; HADDAD, 2015). Segundo Paiva (2009), a CONFINTEA V reafirmou a escolarização de jovens e adultos como melhoria para sua condição cidadã, sendo uma das dimensões da EJA, e a reconheceu como fundamental à vida em sociedades contemporâneas, sendo a educação continuada o seu real sentido, a qual deve conferir a essa população qualificação para que se posicionem na sociedade complexa em que vivem, “cujas condições de vida os mantêm afastados dos conhecimentos indispensáveis à sua humanização, assim como quanto aos direitos sociais à saúde, ao emprego, à qualidade de vida, à formação profissional, etc.” (PAIVA, 2009, p.42). Com a Declaração de Hamburgo, ficou então proclamado o direito à educação continuada e aprendizagem ao longo da vida, conceitos que, segundo Di Pierro (2005), ainda não estavam definidos no Brasil, na época.

Em 2000, o Parecer n.º 11, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, conferiu maior validade às demandas por oportunidades de educação ao longo da vida (DI PIERRO; HADDAD, 2015). Neste relatório, a EJA é apresentada com três funções: reparadora,



como restauração de um direito negado no passado, por meio da oferta de uma escola de qualidade e reconhecimento de igualdade; equalizadora, pela reentrada no sistema educacional daqueles que tiveram seus estudos interrompidos, propiciando a ampliação de sua participação nos diversos meios sociais; e, a função permanente, podendo ser classificada também como qualificadora, em que a aprendizagem e o estudo se concretizam de modo continuado (BRASIL, 2000).

A EJA iniciou os anos 2000, ainda baseada e amparada pela Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), e pela LDB de 1996 (BRASIL, 1996), com a afirmação de garantia e oferta pública de escolarização como direito subjetivo aos jovens, adultos e idosos. Em relação às políticas governamentais, a mudança do governo, em 2003, oportunizou mudanças em suas orientações, e a alfabetização de jovens e adultos passou a ser mencionada entre as prioridades governamentais, embora as restrições financeiras vindas com o FUNDEF vigorassem até 2006. Com a coordenação de Educação de Jovens e Adultos pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), algumas das limitações impostas à EJA começaram a ser superadas, como, a inclusão na distribuição de recursos no novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica (FUNDEB), com vigência de 2007 à 2020 (DI PIERRO, 2005; DI PIERRO; HADDAD, 2015).

No governo seguinte, iniciado em 2011, aderiu-se uma nova disposição da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, adicionando a palavra Inclusão em seu nome (SECADI), por passar a abranger a gestão da Educação Especial e do Projovem Urbano. Também nesse ano, foi criado o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, fundamentado na demanda de mão de obra qualificada, em um momento de expansão da economia (DI PIERRO; HADDAD, 2015).

Como principais características do início do terceiro milênio, Di Pierro e Haddad (2015) apontam a ampliação dos direitos aos jovens e adultos, que inclui o ensino médio e profissional, além da alfabetização e do ensino elementar, abrangendo as pessoas privadas de liberdade e a criação de diversos programas que, embora não tenham demonstrado resultados significativos, possibilitaram a experimentação de estratégias e aprendizagens e deram base para a institucionalização da EJA na estrutura das políticas públicas de educação básica. Os autores ainda apontam para o desafio de se implementar uma cultura de direitos educativos, em especial sobre a educação ao longo da vida.

A partir da Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018 (BRASIL, 2018), que altera a LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), a educação de jovens e adultos passa a ser considerada como instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida, junto ao acesso ou

continuidade de estudos daqueles que não frequentaram o ensino fundamental e médio na idade considerada própria.

No documento elaborado a partir da VI CONFINTEA, realizada no Brasil em 2009, a educação ao longo da vida já era referenciada como essencial para enfrentar questões e desafios globais e educacionais, devendo ser fundamentada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos. Dentre outros aspectos, o documento pontua a questão da aprendizagem e educação de adultos, como imprescindíveis para a conquista da equidade e da inclusão, em que

A educação inclusiva é fundamental para a realização do desenvolvimento humano, social e econômico. Preparar todos os indivíduos para que desenvolvam seu potencial contribui significativamente para incentivá-los a conviver em harmonia e com dignidade. Não pode haver exclusão decorrente de idade, gênero, etnia, condição de imigrante, língua, religião, deficiência, ruralidade, identidade ou orientação sexual, pobreza, deslocamento ou encarceramento. É particularmente importante combater o efeito cumulativo de carências múltiplas. Devem ser tomadas medidas para aumentar a motivação e o acesso de todos (UNESCO, 2010, p. 11).

É pensada assim, a diversidade que abrange o público da EJA, destacando-se a importância da educação inclusiva e, conforme aponta Campos (2014), ao discutir acerca do documento exposto, considerando sua importância atribuída às políticas de EJA no contexto nacional e internacional, traz evidência para a questão da deficiência, reafirmando sua urgência na agenda de discussões educacionais e sociais.

## 2.2 A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EJA

O grupo que integra o espaço da EJA é bastante heterogêneo, considerando os aspectos relacionados às suas histórias e momentos na vida, disposições para aprender e necessidades formativas, como também aos conhecimentos e habilidades construídos ao longo de suas vivências e representações de leitura e escrita, formando um grupo de pessoas jovens e adultas, homens e mulheres, que vivem no campo ou nas cidades, donas de casa, trabalhadores de diversos ramos, no mercado formal e informal, ou que buscam se inserir no mercado de trabalho, entre tantos outros traços (VÓVIO, 2010).

Esse alunado foi sendo formado, acompanhando a história da modalidade da EJA, sendo inicialmente um grupo composto, em sua maior parte, por adultos que nunca frequentaram a escola, não alfabetizados, trabalhadores que mantinham grande vínculo com a cultura rural,

mesmo vivendo nas cidades (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001). Essas características são descritas no Parecer CEB nº. 11/2000 (BRASIL, 2000, p.5), em que consta que, “o maior número de analfabetos se constitui de pessoas: com mais idade, de regiões pobres e interioranas e provenientes dos grupos afro-brasileiros”, sendo retratada essa modalidade de ensino como

[...] uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas (BRASIL, 2000, p.5).

Afirmando-se o caráter compensatório em que a EJA é pensada inicialmente, e que, ainda acompanha essa modalidade, voltada para a alfabetização de uma parcela da população que não teve acesso à escolarização regular, e que deu base para os programas de alfabetização implementados ao longo de seu percurso histórico. (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001; OLIVEIRA, 2007).

Com as pressões provenientes do mundo do trabalho e as deficiências no sistema escolar regular público, os cursos supletivos passaram a receber um público mais jovem e urbano. Assim, além de receber aqueles que não tiveram acesso à escola por motivos sociais, aumentou-se a procura dessa modalidade por adolescentes e jovens, justificada pela necessidade de entrada precoce no mercado de trabalho, formal ou informal, das camadas mais pobres, como também pelo baixo desempenho na escola regular (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001). Desse modo, Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p. 65) indicam a ampliação do público nessa modalidade de ensino, constituída em

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

Nesse sentido, Paiva (2009) comenta que, quando a educação básica deixou de ser elitizada, sendo direcionada para as classes populares, movimento caracterizado pela universalização do ensino, os fundamentos das práticas pedagógicas continuaram reproduzindo modelos culturais que divergiam da realidade do alunado, produzindo o fracasso e a evasão escolar, o que representou o aumento do público jovem na EJA, abandonando o percurso escolar, acompanhado pela descontinuidade do estudo e não concluindo o ensino fundamental, “pelas reiteradas repetências, indicadoras do próprio ‘fracasso’, ou pelas exigências de compor

renda familiar, insuficiente para sobrevivência, face ao desemprego crescente, à informalidade das relações de trabalho” (PAIVA, 2009, p. 31). O autor complementa, que as diferenças acumuladas entre idade e série vêm influenciando na entrada dos jovens na EJA, sendo que a maioria dos alunos, nessa modalidade, decorre dessas situações chamadas de “distorções idade-série” (PAIVA, 2009, p. 32).

Próximo a esse contexto, a EJA passa a atender, também, aos alunos que compõe o PAEE, sendo consideradas as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011). A tendência de matrículas desse público de alunos começa a se manifestar e se firmar anualmente nessa modalidade de ensino, espaço antes ocupado nas classes especiais e, ainda que não se tenham dados conclusivos ou pesquisas em números significativos sobre a temática, é estimado que esse público corresponda a uma quantidade significativa no contexto do analfabetismo no Brasil, considerando a falta de acesso e permanência na escola (DALL’ACQUA, 2012).

Esse público de alunos, além de suas necessidades específicas, apresenta defasagem entre idade e série e, em muitos casos, embora tenha frequentando a escola por diversos anos, não tem a conclusão escolar nem formação profissional, ou mesmo, a perspectiva dessa certificação e de um futuro profissional, mesmo quando não estão excluídos dos espaços escolares (CAMPOS, 2014).

Nas discussões sobre o direito à educação desses grupos, tanto dos alunos PAEE quanto dos jovens e adultos em defasagem escolar, foram ignoradas ou minimizadas as discussões pedagógicas e a necessidade de conhecimentos e práticas específicos às características desses grupos. Dentre as demandas de ambos os grupos, é perceptível a necessidade de serem reconhecidos além de suas carências e da visibilidade que foi adquirida por suas fragilidades ou pela negação de sua condição como sujeitos históricos, que sustentam uma imagem de incapacidade, acompanhando os alunos e refletindo nas práticas desenvolvidas junto à eles (HAAS, 2015).

Na formalização e desenvolvimento de políticas públicas, Haas (2015) destaca a tendência de descaso dirigido à área da Educação Especial, assim como para a EJA. Enquanto as ações de alfabetização de adultos se construíram em caráter compensatório, por meio de iniciativas não governamentais ou filantrópicas, a Educação Especial foi legitimada nos espaços externos à educação, de cunho assistencialista e medicalizante.

Historicamente, a Educação Especial foi fundamentada em diferentes concepções. Conforme apresenta Jannuzzi (2004), a concepção médico-pedagógica conduzia as práticas educativas no início do século XX, com o envolvimento de médicos e serviços da área da saúde

na orientação pedagógica. Na década de 1930, as teorias de aprendizagem psicológicas passaram a exercer forte influência na educação, embasando a concepção psicopedagógica. Nesse período, existe uma proposta pedagógica de classes homogêneas, sendo a educação centrada na deficiência, no que difere do considerado normal, sendo mantidas as instituições especializadas ou as classes especiais.

A integração desse público, passou a ocorrer entre 1970 e 1980, a ênfase era na modificação, na concepção de normalização do aluno com deficiência, em aproximá-lo o quanto possível do que era considerado normal, passando a ser aceito na sociedade e no espaço escolar. A concepção de inclusão passou a ser discutida a partir de 1990, principalmente após a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), implicando a reestruturação do sistema escolar comum, em que a modificação não está centrada no aluno com deficiência, mas na escola (JANNUZZI, 2004).

Divulgada em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) se apresenta como um documento que foi elaborado para nortear políticas públicas, visando a promoção de uma educação de qualidade para todos, cujo objetivo é assegurar a inclusão escolar dos alunos PAEE e a orientação aos sistemas de ensino. Conforme registra esse documento, a Educação Especial é considerada uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e demais modalidades, cuja oferta, segundo a LDB nº 9.394/96, pela alteração redigida pela Lei nº 13.632 (BRASIL, 2018), tem início na educação infantil e se estende ao longo da vida.

Haas (2015) indica que a Educação Especial vive um momento de reconfiguração de suas políticas, assim como a EJA, como responsabilidade pública do Estado. Essa nova configuração é refletida no espaço escolar, com a proximidade que vem se estabelecendo entre essas modalidades, ocasionada pela entrada, cada vez mais frequente, de jovens e adultos com deficiência nas salas de aula da EJA.

Esta ampliação pode ser caracterizada pela transferência de alunos já matriculados em serviços especializados, como, também, por pessoas que frequentaram durante um longo período Instituições de Educação Especial ou Classes Especiais, ou que trazem o registro de fracasso escolar nas turmas regulares, e que passam a compor os espaços da EJA a partir da movimentação política e social acerca dos direitos da pessoa com deficiência e do seu acesso ao ensino regular (SIEMS, 2012; HAAS, 2015).

A matrícula desse alunado pode ser verificada por meio da análise das Sinopses Estatísticas disponibilizadas pelo Censo Escolar da Educação Básica (INEP), pelo registro de matrículas de alunos PAEE em classes comuns da EJA, como exposto na Tabela 01.

Tabela 1: Número total de matrículas na EJA de alunos PAEE em classe comum da EJA

Ano	Total de matrículas		%
	EJA	Educação Especial classe comum - EJA	
2017	3.598.716	62.489	1,736
2016	3.482.174	53.778	1,544
2015	3.491.869	54.865	1,571
2014	3.653.530	51.341	1,405
2013	3.830.207	51.074	1,333
2012	3.961.925	50.198	1,267

Fonte: Elaborado pela autora a partir das Sinopses Estatística da Educação Básica do INEP (INEP, 2018).

Ao examinar os dados dos últimos seis anos, observa-se a ampliação anual no número de matrículas, sendo registrado em 2012, 50.198 matrículas, representando 1,267% das matrículas gerais na EJA naquele ano, em 2013, 51.077 matrículas, representando 1,333%, em 2014 foram 51.341, sendo 1,405%, em 2015 foram 54.865, representando 1,571%, em 2016 houve uma queda, que também ocorreu no número geral de matrículas na EJA, sendo 53.778, representando 1,544%, enquanto em 2017 foram registradas 62.489 matrículas, representando 1,736% das matrículas gerais na EJA.

A ampliação do número de matrículas na EJA é discutida por Gonçalves (2012), em estudo desenvolvido com o objetivo de identificar e analisar as matrículas de alunos PAEE na EJA, no Brasil, utilizando como base, os microdados do Censo Escolar da Educação Básica (INEP, 2018), os quais propiciaram a análise de matrículas de alunos com deficiência na EJA, em salas especiais e no ensino regular. Como resultados, o estudo verificou um crescente número de matrículas desse público de alunos na EJA, indicando sua vinculação à Educação Especial, sendo que o maior número de alunos com deficiência se encontra nas séries iniciais da EJA. O estudo indicou, também, o registro de maior incidência de matrículas de alunos com deficiência intelectual e a juvenilização desses alunos, sendo concentrada a matrícula de alunos com deficiência física e deficiência intelectual em espaços segregados.

A partir de uma perspectiva de aprendizagem ao longo da vida e da educação como direito de todos, Bins (2013) desenvolveu um estudo, em que buscou refletir e discutir sobre a inclusão de adultos com deficiência intelectual na EJA. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola municipal de EJA de Porto Alegre, com a coleta de dados realizada por meio de observações, entrevistas e análise documental, visando descrever a realidade da educação de pessoas jovens e adultas com deficiência intelectual incluídas na EJA. A discussão

fundamentou-se acerca dos motivos que levam a inclusão desse alunado na EJA, das adequações e inadequações desse espaço para as pessoas com deficiência intelectual, analisando a necessidade de reconhecer esses alunos como adultos, uma vez que são tratados com crianças, bem como identificar suas características e considerá-las para a elaboração e desenvolvimento das estratégias de ensino-aprendizagem.

Com o objetivo de compreender o processo de escolarização de jovens com deficiência intelectual que frequentam a EJA, Freitas (2014) desenvolveu um estudo em que buscou conhecer esse processo de ensino, identificando as condições de trabalho do professor da EJA junto aos alunos com deficiência intelectual e o significado que esses alunos e seus responsáveis atribuíam à EJA. Sendo desenvolvida em uma escola municipal localizada no interior do Estado de São Paulo, teve como participantes duas jovens com deficiência intelectual matriculadas na EJA, suas respectivas mães e a professora responsável pela sala que frequentavam. Por meio de observações, entrevistas e análise documental, o estudo verificou extensos períodos de permanências em uma única etapa, até chegar à EJA, sendo o significado atribuído a essa modalidade como único espaço de apoio que as famílias dispõem, não sendo esclarecido pelas responsáveis das alunas a função social da EJA, a qual é considerada como um espaço em que as jovens poderão permanecer sem limite de tempo. O trabalho indicou ainda inúmeras dificuldades que perpassam a precária condição de trabalho do professor. A pesquisadora conclui o estudo apontando que, a temática da inclusão na EJA ainda é pouco discutida, merecendo maior atenção da comunidade acadêmica, já que essa modalidade reforça os princípios da constituição de uma sociedade inclusiva, por meio da igualdade de direitos e de oportunidades sociais e educacionais.

Buscando caracterizar o perfil do aluno da EJA e descrever as práticas pedagógicas desenvolvidas com os alunos com deficiência matriculados nessa modalidade, Lima (2015) realizou um estudo em um município do interior do estado de São Paulo, analisando os dados entre os anos de 2011 e 2013 e, utilizando como instrumentos para a coleta de dados um roteiro de caracterização dos alunos, a partir do sistema de cadastro de alunos, um roteiro de caracterização dos professores e entrevista, realizados com os participantes da pesquisa, os quais eram professores da EJA do primeiro segmento, com alunos com deficiência matriculados em suas turmas. Como resultados, a pesquisa indicou a ampliação no número de matrículas de alunos com deficiência na EJA, sendo maior a incidência de matrículas de pessoas com deficiência intelectual, e o público caracterizado, em maior parte, por jovens do sexo masculino. Sobre os professores, o estudo indica que este vêm buscando por formação específica, diante dos desafios que encontram, refletindo em suas práticas pedagógicas. Para que a inserção desse

público de alunos, nos espaços escolar e social. ocorra de maneira efetiva, a autora indica a necessidade de se repensar e replanejar as propostas de ensino na EJA, buscando atender os objetivos e necessidades desse alunado.

De modo geral, os estudos confirmam a ampliação de matrículas de alunos com deficiência na EJA, sendo verificado maior número de alunos com deficiência intelectual. Nesse sentido, é discutido acerca da maneira como são tratados os alunos com deficiência na EJA, sendo verificada uma infantilização dessas pessoas, destacando-se a necessidade do reconhecimento das particularidades desse alunado, pelos professores, e o processo de replanejamento das propostas de ensino nessa modalidade, assim como a questão da formação dos professores que atuam na EJA.

Nessa direção, mostra-se necessário que sejam garantidas condições de permanência e sucesso escolar na trajetória escolar de alunos PAEE na EJA, para além de sua matrícula, devendo se aprofundar a reflexão e discussão sobre o trabalho pedagógico desenvolvido junto à esse alunado, disponibilizando aos professores dessa modalidade, formação e recursos pedagógicos que embasem suas práticas pedagógicas, para que sejam compreendidas e atendidas as especificidades e necessidades desse público (SIEMS, 2012).



### 3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM CONTEXTOS DE ENSINO INCLUSIVO

Ao se referir à prática pedagógica de educadores, refere-se também às concepções de Pedagogia e suas relações ao exercício da prática educativa (FRANCO, 2016). Nesse sentido, Freire (1977, p.42) afirma que “toda prática educativa envolve uma postura teórica por parte do educador”.

Franco (2016) discute a ambiguidade produzida acerca dos sentidos de práticas educativas e práticas pedagógicas, com especificidades diferentes, mas com conceitos articulados. As práticas educativas são as que ocorrem para a concretização de processos educacionais, enquanto as práticas pedagógicas, dizem respeito às práticas sociais exercidas com o objetivo de concretizar os processos pedagógicos, quando a prática é organizada em torno de uma intencionalidade e incorpora reflexão contínua e coletiva.

Para a interpretação do sentido da prática pedagógica, a autora supracitada coloca que, diferentes concepções de pedagogia geram diferentes concepções de práticas pedagógicas, apresentando dois polos de entendimento: o primeiro, caracteriza-se com base técnico-científica, apresentando a pedagogia como tarefa instrucional, em que organiza a transmissão de informação, e assim, a prática pedagógica, volta-se à transmissão de conteúdos instrucionais; e o segundo, argumentado em um epistemologia crítico-emancipatória, onde a Pedagogia é considerado uma prática social, conduzida por um pensamento reflexivo acerca das práticas educativas, em que as práticas pedagógicas se realizam para “organizar/potencializar/interpretar as intencionalidades de um projeto educativo” (FRANCO, 2016, p.537). Nessa direção, considera-se relevante apresentar os principais aspectos que caracterizam as tendências pedagógicas.

#### 3.1 ABORDAGENS PEDAGÓGICAS E REPERCUSSÕES NA PRÁTICA DOCENTE

As teorias da educação são fundamentadas em um contexto econômico, social e cultural, as quais costumam ser classificadas em dois grupos: tendências pedagógicas de cunho liberal, que abrangem a Pedagogia Tradicional e a Pedagogia Renovada e tecnicismos educacional; e tendências pedagógicas de cunho progressista, destacando-se a Pedagogia Libertadora e a Pedagogia Crítico-Social dos conteúdos (LIBÂNEO, 2013).

Na Pedagogia Tradicional, a concepção de educação é fundamentada na ação de fatores

externos na formação do aluno, cuja principal função é a transmissão dos conhecimentos acumulados pela humanidade. O método de ensino é dado pela lógica e sequência da matéria, a qual não está vinculada ao cotidiano e interesse dos alunos. A escola está centrada no professor, cujo papel é ensinar os conteúdos, utilizando-se, principalmente, da exposição oral, e às vezes, por meios concretos, como ilustrações, objetos e exemplos, contudo, este meio serve apenas para gravar na mente dos alunos o que é captado por seus sentidos. Desse modo, o aluno é receptor da matéria e seu papel, é decorá-la (LIBÂNEO, 2013).

Essa abordagem pedagógica manifesta-se no Brasil em confluência com as constituições dos sistemas de ensino, baseadas no princípio da educação como direito de todos e dever do Estado, o qual “decorria do tipo de sociedade correspondente aos interesses da nova classe que se consolidara no poder: a burguesia” (SAVIANI, 2009, p.5). A escola surge como um instrumento para construção de uma sociedade democrática e de consolidação da democracia burguesa, que instruiria a todos. Contudo, a universalização do ensino não foi alcançada, nem todos ingressaram na escola; os que ingressaram, nem sempre tiveram sucesso e, mesmo os que foram bem-sucedidos, não se ajustaram como um todo no tipo de sociedade que se buscava consolidar, acumulando-se críticas à essa teoria a partir do final do século XIX, dando origem a outra teoria da educação, conhecida como Escola Nova (SAVIANI, 2009).

A Escola Nova é uma das principais correntes da Pedagogia Renovada, na qual, segundo Libâneo (2013), se pautou a didática brasileira. Nessa abordagem, é valorizado o processo de aprendizagem, sendo o centro da atividade escolar, o aluno ativo e investigador, cuja função do professor é de orientar e organizar situações de aprendizagem que se adequem às características individuais dos alunos. Nesse processo, destacam-se métodos e técnicas de trabalho em grupo, pesquisas e experimentações (LIBÂNEO, 2013).

Por implicar maiores custos, comparados a Escola Tradicional, dentre outras razões, a Escola Nova não conseguiu alterar significativamente o panorama organizacional dos sistemas escolares. Sua organização se deu, principalmente, em escolas experimentais, destinadas à pequenos grupos de elite, contudo, seu ideário se expandiu entre os educadores das redes escolares oficiais, organizadas na forma tradicional, cujo desenvolvimento não cumpriu com as propostas da abordagem. No final da primeira metade do século XX, essa tendência carregava sinais de exaustão, ao mesmo tempo em que se tornou dominante, como concepção teórica, na prática, se mostrou ineficiente. Com isso, duas vertentes se manifestavam, uma com a tentativa de desenvolver uma espécie de “Escola Nova Popular”, da qual os exemplos mais significativos, são as pedagogias de Freinet e de Paulo Freire, e outra em que se radicalizou a preocupação com os métodos pedagógicos, pronunciando-se uma nova teoria: a pedagogia

tecnicista (SAVIANI, 2009).

Para Libâneo (2013) o tecnicismo educacional inclui-se, de certa forma, na Pedagogia Renovada. Essa abordagem fundamenta-se na racionalização do ensino e na instrumentalização do processo. O papel do professor é o de administrar e executar o planejamento, sendo este o instrumento de previsão das ações que serão executadas e dos meios necessários para se alcançar os objetivos. Esta orientação pedagógica, desenvolveu-se no Brasil na década de 1950, ganhando autonomia nos anos de 1960 e sendo imposta às escolas, ainda nas décadas seguintes, pelos organismos oficiais, por ser compatível com a orientação econômica, política e ideológica do regime militar, vigente na época.

Com a discussão de questões educacionais escolares, em uma perspectiva de crítica política das instituições sociais do capitalismo, propiciadas pelas lutas sociais e modificação do quadro político da segunda metade da década de 1970, cujo papel ideológico e discriminador da escola era denunciado e criticado, formulavam-se propostas que visavam a possibilidade de articulação dos espaços escolares com os interesses concretos do povo (LIBÂNEO, 2013). Entre estas propostas, destacam-se, a Pedagogia Libertadora e a Pedagogia Crítico-Social dos conteúdos, as quais Libâneo (2013) classifica como tendências pedagógicas de cunho progressista, as quais propõem uma educação escolar crítica, em função das transformações sociais e econômicas.

Na perspectiva de Franco (2016), essas abordagens integram a Racionalidade pedagógica crítico-emancipatória, cuja concepção fundamenta-se na “historicidade enquanto condição para compreensão do conhecimento” (FRANCO, 2016, p. 539). Os objetivos da ação pedagógica, nessa abordagem, relacionam-se à função política, social e emancipatória, em que, a formação do sujeito visa sua conscientização de composição e transformação sócio histórica, implicando uma ação coletiva, ideologicamente construída.

Na Pedagogia Libertadora, o processo educativo desenvolve-se no interior dos grupos sociais, sendo a realidade social quem define o trabalho escolar, no lugar de conteúdos sistematizados de ensino. Nessa abordagem, o papel do professor é o de coordenar as atividades, organizadas pela ação conjunta dele e dos alunos, desenvolvendo-se um processo de discussão em que surgem temas geradores, que poderão ser sistematizados para consolidar os conhecimentos (LIBÂNEO, 2013).

A problemática social cotidiana também compõe a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, contudo não é considerada suficiente como conteúdo escolar, mostrando-se necessária a articulação das experiências sociais dos alunos aos conhecimentos sistematizados, “pois somente com o domínio dos conhecimentos, habilidades e capacidades mentais podem os

alunos organizar, interpretar e reelaborar as suas experiências de vida em função dos interesses da classe” (LIBÂNEO, 2013, p.73). Nessa abordagem, a escola pública cumpre sua função social e política, ao assegurar a difusão dos conteúdos à todos, como condição para a participação efetiva nas lutas sociais (LIBÂNEO, 2013).

Considera-se assim, que as abordagens pedagógicas fundamentam as práticas educacionais, sendo que, as práticas pedagógicas só podem ser compreendidas como representação de um contexto histórico, permeado por relações de produção, culturais, sociais e ideológicas, estando “profundamente relacionada aos aspectos multidimensionais da realidade local específica, às subjetividades e à construção histórica dos sujeitos individuais. A prática docente é uma prática relacional, mediada por múltiplas determinações” (FRANCO, 2016, p. 540).

As abordagens da Pedagogia Tradicional, Escola Nova e do tecnicismo educacional ainda se fazem presentes nos espaços escolares, em algumas de suas características que permaneceram e se combinaram com as seguintes. Conforme discute Libâneo (2013), a didática tradicional continua prevalecendo na prática escolar, sendo comum atribuir ao ensino, somente à transmissão do conhecimento, em que os conteúdos são decorados pelos alunos sem questionamentos, tratando-se “de uma prática escolar que empobrece até as boas intenções da Pedagogia Tradicional que pretendia, com seus métodos, a transmissão da cultural geral, isto é, das grandes descobertas da humanidade, e a formação do raciocínio, o treino da mente e da vontade” (LIBÂNEO, 2013, p. 68), reduzindo-as às práticas de memorização. Da Escola Nova, os professores utilizam de algumas técnicas e métodos, como trabalhos em grupos e discussões, contudo, não é considerado o objetivo principal da abordagem, que é levar o aluno a desenvolver sua independência do pensamento, o pensar cientificamente e a capacidade de reflexão, predominando as avaliações tradicionais e a cobrança da matéria decorada. Enquanto o planejamento dos professores e livros didáticos costumam basear sua organização no sistema da instrução, fundamentado no tecnicismo educacional, cuja sequência é composta por objetivos, conteúdos, estratégias e avaliação.

Franco (2013) traz para a reflexão, o cuidado a se tomar para que o processo de ensino não se torne excessivamente técnico, planejado e avaliado somente em seus resultados, pois a educação é feita por meio de processos e diálogos, e “nas múltiplas contradições que são inexoráveis, entre sujeitos e natureza, que mutuamente se transformam” (FRANCO, 2016, p. 543). Desse modo, as práticas pedagógicas devem se organizar como instâncias críticas das práticas educativas, sendo necessário o movimento de reflexão crítica do professor sobre sua prática e a conscientização das intencionalidades que a presidem.

Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas se estruturam e se desenvolvem a partir de alguns princípios: de intencionalidades, previamente estabelecidas, e acompanhadas ao longo do processo didático; por entre “resistências e desistências, em uma perspectiva dialética, pulsional, totalizante” (FANCO, 2015, p. 605), em que o professor trabalha com contradições, exigindo sua reflexão e ação; e historicidade, tomada de decisões e posições, se transformando por contradições (FRANCO, 2015).

As práticas pedagógicas abrangem aspectos que ultrapassam a prática didática, envolvendo desde a formação inicial do educador, de suas perspectivas e expectativas profissionais, até a organização do trabalho docente e dos espaços escolares, conferindo grande complexidade a este momento da docência. Contudo, as práticas incluem o planejamento e a sistematização do processo de aprendizagem, considerando o que se desenvolve para além dela, garantindo os conteúdos e atividade considerados fundamentais para a formação do aluno, associados à seus saberes construídos, em outros espaços, anteriormente.

Assim, em uma prática estruturada, o professor “deverá saber recolher, como ingredientes do ensino, essas aprendizagens de outras fontes, de outros mundos, de outras lógicas, para incorporá-las na qualidade de seu processo de ensino e na ampliação daquilo que se reputa necessário para o momento pedagógico do aluno” (FRANCO, 2016, p. 547). Entretanto, as práticas pedagógicas deverão ser reorganizadas e recriadas a cada dia, para desempenhar o planejamento inicial, conforme o cotidiano o transforma. Se mostra necessário também que as práticas se reinventem no coletivo, se desenvolvendo a partir de consciências, discursos e atos em uma direção emancipatória, crítica e inclusiva (FRANCO, 2016).

### 3.2 REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

As práticas dos movimentos de educação popular presentes nas décadas de 1950 e 1960 compreendem um grande legado para a EJA. Naquele período, foram gestadas as propostas mais radicais de educação de adultos nos campos e nas cidades, refletindo os movimentos populares e culturais da época, onde nascem e se incentivam os movimentos sociais, ou sujeitos coletivos, que se constituem como sujeitos de direitos (ARROYO, 2005).

As propostas pedagógicas de Paulo Freire são difundidas entre os movimentos de educação popular. Para Freire (1977), não há separação entre a teoria e a prática, sendo que toda prática educativa implica em uma teoria educativa, demandando também, a compreensão entre a teoria e a prática social que acontece em uma sociedade.

Nessa perspectiva, se faz necessário que o contexto teórico esteja sempre associado ao contexto prático, em que as situações concretas são codificadas e, então, analisadas criticamente, para que possam ser modificadas, se necessário. As informações são antecedidas e associadas à problematização do objeto acerca do conhecimento em que elas se dão, para que assim, se alcance uma “síntese entre o conhecimento do educador, mais sistematizado, e o conhecimento do educando, menos sistematizado – síntese que se faz através do diálogo” (FREIRE, 1977, p. 54).

Em *Pedagogia da Autonomia*, em que Freire (1996) apresenta os saberes necessários à prática educativa, discute-se sobre essa relação entre ensinar e aprender, em que uma ação não existe sem a outra, “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro” (FREIRE, 1996, p. 23). Outro dos saberes indispensáveis à prática, destacados no texto, é de que o educador, mesmo no início de sua experiência, também se considere como produtor do saber, e que crie possibilidades para a produção e construção do conhecimento, não caracterizando o ato de ensinar como transferência do conhecimento.

Sobre sua prática, Freire (1977) esclarece que, aqueles que também a quiserem realizar, se esforcem para a recriar a partir de seu pensamento, compreendendo também o contexto em que essas práticas se constituíram, considerando que toda prática educativa se estrutura “num contexto concreto, histórico, social, cultural, econômico, político, não necessariamente idêntico a outro contexto” (FREIRE, 1977, p.17).

Nesse sentido, Arroyo (2005) indica que, as experiências inspiradas no movimento de educação popular continuam atuais quando se refletem as condições históricas e sociais daquela época e dos jovens e adultos de hoje que:

[...] continuam tão atuais em tempos de exclusão, miséria, desemprego, luta pela terra, pelo teto, pelo trabalho, pela vida. Tão atuais que não perdem sua radicalidade, porque a realidade vivida pelos jovens e adultos populares continua radicalmente excludente (ARROYO, 2005, p. 223).

Muitas dessas experiências, compartilham o entendimento da formação a partir de diversos processos, tempos e espaços, em que as metodologias e currículos incorporam dimensões humanas, saberes e conhecimentos, sem ignorar as competências escolares, mas vinculando-as aos processos de humanização, libertação e emancipação humana (ARROYO, 2015).

Alguns dos problemas enfrentados nas escolas decorrem da organização curricular que separa as vivências dos conteúdos escolares, sendo agravada a situação na EJA, quando se

ignoram a idade e as vivências sociais e culturais dos educandos, mantendo nas propostas a lógica infantil dos currículos destinados às crianças da escola regular, cujos conteúdos são reproduzidos de maneira abreviada, considerando as culturas julgadas como legítimas, em detrimento daquelas dos grupos a que se direcionam (OLIVEIRA, 2007; VÓVIO, 2010).

Nessa perspectiva, Oliveira (2007) discute que os conteúdos necessários para a educação de pessoas jovens e adultas seriam aqueles que podem ser utilizados na vida cotidiana, como meio para autonomia desses sujeitos, enquanto o trabalho pedagógico deveria ser desenvolvido a partir das histórias de vida, dos interesses e dos saberes dos educandos, incorporando a possibilidade de os conteúdos contribuírem para ações concretas de seu cotidiano. Em complemento a essa reflexão, Vóvio (2010) se refere à reinvenção da escolarização, abrangendo tempos e espaços diversos, cujas práticas pedagógicas fundamentem-se na identidade, perspectivas e necessidades do grupo ao qual se destina, considerando os conhecimentos construídos pelas vivências dos jovens e adultos, em articulação aos conhecimentos científicos e fundamentos relacionados ao seu papel social.

### 3.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

A proposta da Educação Inclusiva, fundamentada na educação para todos, abrange todos os grupos excluídos do processo formal de escolarização, e emerge em oposição às práticas que restringem suas possibilidades de estudar e atuar no contexto sociocultural, reafirmando o educando como sujeito de direitos. Nessa proposta, as escolas devem se adaptar para atender a todos os alunos, independentemente de suas condições (GLAT; PLETSH, 2012).

Acompanhando a proposta do movimento pela inclusão social atrelado à construção de uma sociedade democrática, a Educação Inclusiva se configura como parte integrante de seu processo de desenvolvimento. Na perspectiva da inclusão, as diferenças humanas são normais e desejáveis, contudo, é reconhecido que a escola vem despertando desigualdades relacionadas à diversidade, exigindo sua reestruturação para a promoção da igualdade e de uma educação de qualidade para todos (MENDES, 2010).

Nesse sentido, a educação para todos requer um sistema educacional que atenda com eficiência pedagógica cada aluno nele incluído (SILVA; ARANHA, 2009). Para que isso seja possível, as características individuais, que nas práticas anteriores eram consideradas sinais de dificuldade ou impossibilidade para a aprendizagem, precisam ser tidas como importantes informações para a realização de adequações no ensino do aluno (GLAT; PLETSH, 2012).

Além disso, Mendes (2010) aponta que a reestruturação da escola, na perspectiva inclusiva, demanda “o aperfeiçoamento da prática docente, a introdução de novas estratégias de ensino para que o professor saiba trabalhar com conteúdos curriculares diferenciados e adaptados para todos os alunos, tenham estas necessidades especiais ou não” (MENDES, 2010, p. 39).

Assim, uma escola estruturada na perspectiva inclusiva está preocupada em oferecer práticas pedagógicas planejadas e sistemáticas, que considerem as peculiaridades dos educandos e sua interação no contexto educacional, desenvolvendo currículos flexíveis e significativos, em que o tempo individual de aprendizagem é respeitado e as instalações, recursos e metodologias de ensino são adaptadas, bem como se mostra necessário o suporte pedagógico complementar aos alunos com deficiências e outros transtornos, assim como a seus professores (GLAT; PLETSH, 2012).

Nesse processo Capellini e Bernardo (2016) consideram essencial que o professor tenha consciência de que a aprendizagem é individual, mas que se desenvolve em âmbito coletivo. O professor, seja de educação especial ou do ensino comum, necessita então “administrar um conjunto de relações interpessoais marcadas por conteúdos afetivos os mais diversos, que atingem tanto a ele quanto a seus alunos” (FREITAS, 2009, p. 248), sendo consideradas as diferenças culturais, sociais e pessoais, mas que de modo algum sejam reafirmadas como causa de desigualdade ou exclusão (FREITAS, 2009).

Conforme retrata a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), ao reconhecer as dificuldades que enfrentam os sistemas de ensino, confirma-se a necessidade de confrontar práticas discriminatórias e criar alternativas para que essas sejam superadas. Nesse sentido, é estabelecido como objetivo dessa política, assegurar a inclusão escolar dos alunos PAEE e orientar os sistemas de ensino na garantia de

[...] 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 contexto, a Educação Especial atua servindo de apoio à escolarização de alunos PAEE incluídos em classes comuns, podendo se organizar em diferentes modalidades de atendimento educacional especializado como as salas de recursos, ensino itinerante, consultoria, mediação de aprendizagens, e ensino colaborativo.



A sala de recursos é um serviço de apoio, que oferece atendimento complementar ou suplementar, no contraturno da frequência na sala regular, a qual, segundo Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), tem sido a mais utilizada no contexto das escolas brasileiras, e privilegiada pela política nacional de inclusão, sendo um modelo que centraliza os materiais, equipamentos e demais apoios. Assim, a Sala de Recursos tornou-se um centro de atendimento multifuncional, compreendendo deficiências e necessidades variadas, o que implica a capacitação do professor para trabalhar com alunos com diferentes condições, sendo considerado pouco viável na realidade da atuação e formação dos professores de Educação Especial (GLAT; PLETSH, 2012; MENDES, VILARONGA, ZERBATO, 2014).

O ensino itinerante é caracterizado como um serviço de orientação e supervisão pedagógica, em que o professor especialista realiza, periodicamente, os atendimentos em escolas, diretamente com os alunos ou oferecendo orientações aos professores, deslocando-se entre diferentes escolas, ou ainda desenvolvendo atendimento domiciliar aos estudantes que, por limitações físicas ou de saúde, não podem frequentar a escola, temporária ou permanentemente (GLAT; PLETSH, 2012).

No modelo de consultoria, um professor ou profissional da Educação Especial assessora várias escolas, oferecendo atendimento dentro da classe comum ou junto a mediadores, como outros professores e demais profissionais que trabalham na escola. Esse modelo “requer tipos específicos de habilidades ou expertises em áreas de deficiências ou campo específico do consultor” (MENDES, VILARONGA, ZERBATO, 2014, p. 25)

Na mediação de aprendizagem, o mediador ou facilitador não requer necessariamente formação para a sua atuação, sendo um elemento de apoio ao professor da sala regular, sua função é dar suporte pedagógico nas atividades do cotidiano escolar aos alunos que demandarem desse auxílio (GLAT; PLETSH, 2012).

O modelo de ensino colaborativo, ou coensino, caracteriza-se pelo trabalho realizado em parceria entre o professor de Educação Especial e o professor da sala regular, no qual as atividades de planejar, avaliar e desenvolver o trabalho em sala são de responsabilidade de ambos, propondo o desenvolvimento da aprendizagem de todos os alunos, sendo PAEE ou não. Esse modelo fundamenta-se na abordagem social, pois pressupõe a modificação da escola, sendo necessário qualificar o ensino oferecido na sala de aula regular, o que implicaria em sua reestruturação, abrangendo a:

[...] contratação de professores de Educação Especial em número suficiente para oferecer suporte na classe comum, a formação de equipes colaborativas, a inserção dos recursos materiais necessários na classe comum e a melhoria na qualidade do

ensino para todos os alunos (MENDES, VILARONGA, ZERBATO, 2014, p. 26).

O ensino colaborativo vem sendo indicado como um apoio promissor na perspectiva da inclusão escolar, por meio do desenvolvimento de pesquisas, como as de Capellini (2004), Honnef (2013), Lago (2014), Zerbato (2014), Mendes (2016), que enfatizam a proposta da parceria colaborativa entre os professores do ensino comum e da Educação Especial.

Em estudo sobre as possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar com alunos com deficiência intelectual, Capellini (2004) desenvolveu uma pesquisa colaborativa, na qual realizou intervenções junto aos alunos. Como principais resultados, o estudo indicou evolução no desempenho acadêmico e social dos alunos participantes, bem como a avaliação do ensino colaborativo como efetivo, enquanto estratégia de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, em práticas que visavam à inclusão escolar. O estudo trouxe ainda, como implicações, questões referentes à formação de professores, que indicam a necessidade de mudanças na cultura da formação inicial e continuada de professores de ensino comum e especial.

Com o objetivo de elaborar, implementar e avaliar um Programa de Atendimento Educacional Especializado, com base no ensino colaborativo, para alunos com deficiência intelectual na sala de aula comum, Lago (2014) desenvolveu uma pesquisa em quatro escolas públicas de duas redes de ensino municipal, em São Carlos/SP e Vitória da Conquista/BA, contando como participantes, quatro professoras da sala comum, cinco alunos com deficiência intelectual e a pesquisadora, como professora de educação especial, utilizando para coleta de dados: observações, entrevistas e avaliações pedagógicas. Como principais resultados, o estudo indica a importância do coensino para os professores participantes, possibilitando a ampliação do conhecimento sobre práticas na sala de aula comum, junto ao aluno com deficiência intelectual, bem como avanços nos aspectos acadêmicos e sociais desse aluno. Neste aspecto, a autora indica o ensino colaborativo como um modelo que, além de possibilitar a ampliação e participação de alunos com deficiência intelectual nas salas de aula comum, promove a formação continuada aos profissionais envolvidos.

Buscando definir o papel do professor de Educação Especial, baseada na proposta do ensino colaborativo, considerando a perspectiva de vários agentes relacionados ao processo de inclusão escolar, Zerbato (2014) desenvolveu um estudo em um município do interior do estado de São Paulo, o qual já havia implementado um serviço de apoio baseado na proposta do coensino. A pesquisa contou com 21 participantes, sendo professores de ensino comum, professores de Educação Especial, coordenadores, diretores, vice-diretores e pais de alunos

PAEE. Como principais resultados, verificaram-se os desafios da docência para os alunos PAEE e as percepções sobre o ensino colaborativo, o qual é avaliado de modo positivo.

Baseada na perspectiva colaborativa, Mendes (2016) desenvolveu uma pesquisa junto a uma professora da Educação Especial, que atuava na proposta do ensino colaborativo, e uma professora da sala comum da Educação Infantil, que possuía matriculada em sua sala uma criança com deficiência intelectual, com o objetivo de descrever e analisar o processo de intervenção entre esses professores, visando à formação baseada no ensino colaborativo e na adaptação de atividades. Para coleta de dados, a autora utilizou entrevistas, observações, e realizou reuniões. Dentre os resultados do estudo, destaca-se a necessidade de maiores informações sobre as temáticas do ensino colaborativo e adaptação de atividades, e de práticas pedagógicas que considerem as características e formas de acesso ao conhecimento do aluno com deficiência intelectual, bem como a relevância da realização do planejamento pelo professor da sala comum e especialista.

Propondo como uma adaptação do ensino colaborativo para as etapas no ensino fundamental II e ensino médio, Honnef (2013) desenvolveu um estudo acerca do trabalho articulado entre o professor de Educação Especial e os professores de disciplinas curriculares do ensino comum, no qual, o desenvolvimento da aula não precisa acontecer sempre em conjunto entre os professores, mas sim quando estes julgassem necessário. O objetivo da pesquisa foi verificar e analisar os limites e possibilidade da Educação Especial articulada ao Ensino Médio e Tecnológico, sendo realizado em uma escola de Ensino Médio integrado ao Ensino Técnico, no Instituto Federal Farroupilha – Campus São Borja, junto a sete professores de um aluno com deficiência mental (termo empregado no estudo). A partir da análise qualitativa do diário de campo da pesquisadora e de um questionário respondido pelos professores, o estudo traz como principais resultados a necessidade de se investir nos professores, tanto na sua formação quanto nas condições de trabalho e sobre o trabalho articulado entre os professores, embora seja avaliado positivamente, alguns fatores dificultam sua realização, como o pouco tempo existente para a realização desse trabalho e o baixo número de professores de Educação Especial. A autora indica que, o trabalho articulado entre os professores terá diversos obstáculos para ser desenvolvido, contudo, acredita que a proposta demonstra grande potencial na aprendizagem dos alunos PAEE.

A partir dos resultados indicados nos estudos apresentados, afirma-se a relevância de práticas baseadas no ensino colaborativo, sendo importante considerar os diversos fatores que envolvem seu desenvolvimento, como, as políticas públicas, mudanças na estruturação da escola e investimentos na formação dos professores, tanto do ensino comum quanto da

Educação Especial. Conforme indicam Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p. 43), a proposta da inclusão escolar, nessa perspectiva, “pressupõe a construção de uma rede de apoios, envolvendo a contratação de profissionais, treinamento e articulação da prestação de serviços de forma coletiva e colaborativa na escola”, em que as práticas e saberes dos professores e profissionais sejam refletidas e compartilhadas de modo coletivo.

#### **4 INCLUSÃO ESCOLAR E EJA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA COLABORATIVA**

Na reorganização escolar requerida na perspectiva da Educação Inclusiva e pela educação de pessoas jovens e adultas, a questão da formação de professores mostra-se como parte fundamental desse processo, sendo relevante discutir os percursos iniciais e contínuos em que se desenvolve, destacando-se no presente estudo a formação continuada de professores em seu espaço de trabalho.

No Parecer n. 009/2001, acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002), apresentam-se diretrizes acerca das especificidades próprias dos níveis e modalidades de ensino em que são atendidos os alunos da educação básica, apontando que as temáticas referentes à Educação de Jovens e Adultos e à Educação Especial raramente se fazem presentes nos cursos de formação de professores, embora devessem compor a formação de todos. Ainda nesse documento, acerca da educação de jovens e adultos, apresenta-se a relevância de cursos de formação de professores não excluïrem essa temática, sendo necessário considerar a peculiaridade desse público de alunos, superando as práticas comumente associadas às mesmas destinadas aos alunos de Ensino Fundamental e Médio regular.

Nesse sentido, Vóvio (2010) indica que a maioria dos professores que atua na EJA não teve conteúdos em sua formação inicial acerca dos processos de aprendizagem de pessoas jovens e adultas, apoiando suas práticas nas experiências construídas na educação regular para crianças e adolescentes, de vivências na docência ou mesmo enquanto alunos. Para Soares (2006), essa transposição das atividades desenvolvidas no ensino regular para a EJA ocorre em razão da falta de atenção às particularidades de seu público, acarretando uma infantilização dos alunos em vez de potencializar suas capacidades.

Sampaio e Almeida (2009) indicam que o atendimento a essa demanda, exige contínua capacitação dos professores, devido à falta de uma formação específica que abranja as características dos sujeitos da EJA, do estudo da história e de suas várias formas de organização, contribuindo assim, com novos sentidos para as práticas pedagógicas.

Um trabalho de formação continuada com os professores de EJA precisa propiciar conhecimentos diversificados que auxiliem no trabalho com as variadas ações educativas e práticas pedagógicas que compreendem o espaço profissional, como também competências para tratar das problemáticas mais amplas, referentes ao entendimento de como atuar frente às

práticas e relações sociais, identificando a pluralidade cultural e as relações de poder que estão interligadas à educação e à docência. Outro aspecto a se considerar, é a maneira como os saberes docentes são apropriados, modificados e mobilizados na prática pedagógica, sendo os professores identificados como produtores de conhecimento, reconhecendo suas experiências e trajetórias formativas, bem como significam sua ação educativa junto aos jovens e adultos nos espaços escolares (VÓVIO, 2010).

Nesse sentido, Mendes (2010) coloca que o processo global da formação de professores precisa se basear na articulação entre teoria e prática, tanto na formação continuada, quanto desde o começo da formação inicial, o que possibilitaria ao futuro educador ter contato direto com a realidade na qual atuará, sendo imprescindível que ele esteja preparado também para analisar e discutir questões relacionadas à função social da escola e do trabalho docente, bem como considerar a diversidade do alunado e a complexidade da prática pedagógica, para que, quando professores, possam criar salas de aula que acomodem as necessidades de todos os alunos, inclusive para os alunos que compõem o PAEE.

Assim como discutem Vitaliano e Manzini (2010), no que se trata de promover a inclusão, indicando como sendo essencial que, na formação do professor, seja desenvolvida uma análise crítica das condições de organização das escolas, possibilitando a identificação dos mecanismos escolares que geram a exclusão, bem como conhecer processos que favoreçam a organização de uma escola inclusiva, considerando os aspectos relacionados à gestão escolar, organização curricular e avaliação.

Para atuação na rede regular de ensino, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituída pela Resolução CNE/CEB Nº 2/2001 (BRASIL, 2001), indicam a preparação das escolas na organização de suas salas de aula comuns, providenciar professores das classes comuns capacitados e de educação especial especializados.

Sendo considerados os professores capacitados para atuação junto aos alunos que compõem o PAEE na sala de aula comum, os que, em sua formação inicial, tiveram conteúdos sobre a Educação Especial, dando à eles competências para valorizar a educação inclusiva, perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos, flexibilizando e adequando suas práticas pedagógicas e avaliando seu processo educativo continuamente, bem como para trabalhar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial. Enquanto os professores especializados em educação especial, são aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais e a partir delas, definir e implementar estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, como também, para trabalhar em equipe com o professor

da sala comum. Em sua formação, estes professores deverão ter realizado cursos de licenciatura em educação especial ou complementação de estudos em nível de pós-graduação em áreas da educação especial. (BRASIL, 2001)

Contudo, é constatada a falta de preparo dos professores do ensino regular para o desenvolvimento de um trabalho inclusivo com os alunos PAEE, em decorrência de falhas nos cursos de graduação e nas poucas oportunidades de formação continuada, como também, verifica-se a pequena contribuição que professores de Educação Especial têm dado no ensino regular (MENDES, 2010; VITALIANO; MANZINI, 2010).

Para Ferreira (2009), a formação de professores para os alunos que compõem o PAEE deve considerar os métodos e práticas voltados para a educação escolar desses alunos, o que não pode ser definido apenas no âmbito da educação especial, sendo necessário olhar para o que acontece na sociedade em geral e na educação regular. A autora coloca ainda que isso pode não ser tão óbvio quanto deveria ser nas propostas dos cursos de licenciatura, devido à separação histórica existente entre a educação geral e a educação especial, bem como ao quadro de exclusão social dessas pessoas, devendo então, ser ponderado esse momento de articulação entre as áreas.

Nas propostas de cursos de formação de professores, mostra-se necessário trabalhar com as concepções sobre as deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação. Conforme apontam Vitaliano e Manzini (2010, p. 55), a história de aprendizagem social acabou por considerar e generalizar que pessoas, especialmente com deficiências específicas, fossem “deficientes em tudo”, o que indica a necessidade de se possibilitar aos professores reconfigurarem suas concepções, de modo a conhecer “de forma realista, as potencialidades e dificuldades inerentes às categorias de deficiências e, ao mesmo tempo, prover condições para que revejam seus preconceitos, valores e crenças que atrapalham o processo de inclusão, na medida em que favorecem a exclusão”.

Nessa direção, Freitas (2009) levanta a questão sobre a idealização de alunos “padrão” pelos professores, que acabam por não considerar a diversidade como algo inerente à atuação docente, sendo fundamental que isso fosse trabalhado nos cursos de formação, ao invés de se reforçar estereótipos. Para a autora, a formação de professores, de um modo geral, seja o educador especial ou da classe comum, deve “incluir programas/ conteúdos que desenvolvam competências de um profissional intelectual para atuar em situações singulares” (FREITAS, 2009, p. 246), garantindo como dimensões essenciais a diversidade e heterogeneidade dos alunos. Contudo, cumpre destacar que, ao se valorizar as diferenças, reforça-se a necessidade de conhecer as especificidades do ensino para o PAEE e sobre o próprio processo de inclusão

(OTALARA; DALL'ACQUA, 2016).

Assim, para o desenvolvimento de habilidades e competências do professor para trabalhar com a diversidade de alunos, contemplando as exigências que se apresentam pela inclusão escolar, a formação inicial e continuada de professores requer a revisão de antigas concepções e práticas, bem como a construção coletiva de novos conhecimentos, devendo ser proporcionado um processo contínuo visando a formação de um profissional reflexivo (MENDES, 2010; ZANELATO; POKER, 2012).

O Professor reflexivo, capaz de refletir sobre suas ações e tomar decisões a partir delas, mostra-se como condição necessária para a inclusão e o desenvolvimento dos alunos que compõem o PAEE. Assim, para a formação de professores reflexivos, deve ser contemplada a reflexão sobre a prática em articulação aos aspectos sociais, culturais e políticos, e aos conhecimentos científicos, teóricos e metodológicos, como também, às características pessoais do professor, sendo esse processo realizado de modo coletivo, no processo de formação inicial ou continuada (VITALIANO; VALENTE, 2010).

#### 4.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA COLABORATIVA

Ao discutir sobre as necessidades da formação de professores para a inclusão escolar, tanto inicial quanto continuada, a colaboração é considerada como possibilidade para mediar esses processos formativos, articulando o quanto possível a formação de professores da sala comum e de professores especializados, desde o processo inicial, bem como, a possibilidade de formar os profissionais para uma atuação colaborativa na escola regular. Considera-se também como estratégia nesse processo, o trabalho colaborativo entre pesquisadores e professores (FERREIRA, 2009; MENDES, 2010; OTALARA, DALL'ACQUA 2016).

Nesse sentido, vêm se realizando pesquisas acerca da proposta da parceria colaborativa entre professores da Educação Especial e do ensino comum em diferentes etapas de ensino, visando à formação continuada e atuação docente junto aos alunos PAEE numa perspectiva colaborativa, a partir de estudos e reflexões sobre suas práticas pedagógicas, como os estudos de Zanata (2004), Toledo (2011), Rabelo (2012), Vilaronga (2014) e Martinelli (2016).

Buscando a qualificação docente e tornando mais efetivas as práticas pedagógicas do professor do ensino comum junto aos alunos surdos, Zanata (2004) desenvolveu uma pesquisa cujo objetivo principal era implementar e avaliar um programa de formação continuada, baseado na proposta do ensino colaborativo, envolvendo o pesquisador atuando como colaborador e três diferentes professores do Ensino Fundamental com um aluno surdo inserido



em suas turmas. Inicialmente, foi feito um planejamento preliminar de análise sobre o estilo de aprendizagem dos alunos surdos e os objetivos e as estratégias que seriam utilizadas com eles ao longo do ano. Em seguida, iniciou-se a intervenção colaborativa, em que o pesquisador filmava uma determinada aula de cada professor, que era editada e exibida em reunião com os professores, na qual os componentes eram analisados e, se necessário, a aula era replanejada e implementada. Durante as reuniões, também eram discutidos textos sobre práticas pedagógicas inclusivas. No final da intervenção, as opiniões dos professores sobre as atividades de planejamento colaborativo foram coletadas, as quais avaliaram a proposta como benéfica não somente para a prática junto aos alunos surdos, mas para toda a sala. Os resultados do estudo apontaram que o trabalho colaborativo entre o professor do ensino comum e o professor de educação especial proporciona muitas possibilidades, melhorando a qualidade de ensino, sendo que as estratégias planejadas foram implementadas na sala de aula e a intervenção proporcionou uma oportunidade de formação para os professores.

Com o interesse de realizar uma pesquisa e ao mesmo tempo oportunizar o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual, Toledo (2011) desenvolveu uma pesquisa colaborativa com o objetivo principal de investigar a eficácia de um programa de formação de professores em serviço, realizado numa Escola Estadual de Ensino Fundamental II em um município no Estado do Paraná, bem como favorecer a inclusão dos alunos com deficiência intelectual. O estudo contou com a participação de duas professoras, as quais tinham em uma das turmas que lecionavam, um aluno com diagnóstico de deficiência intelectual, e foi desenvolvido em três fases. Inicialmente foi realizado um levantamento junto às professoras sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual e observação em sala de aula; em seguida foi realizada a intervenção baseada na pesquisa colaborativa, contando com momentos de estudo, análises reflexivas sobre suas práticas pedagógicas e participação da pesquisadora em sala de aula, auxiliando nos atendimentos aos alunos com deficiência intelectual, sendo o processo finalizado com a avaliação dos procedimentos desenvolvidos por meio de entrevista com as participantes. Como resultados, o estudo indicou que o trabalho colaborativo, entre pesquisadora e as professoras, foi efetivo, contribuindo no processo de inclusão dos alunos com deficiência intelectual, e ampliando os conhecimentos teóricos e práticos das professoras.

Rabelo (2012) realizou um estudo, com o objetivo principal de analisar as potencialidades e limites da experiência do ensino colaborativo na formação continuada de professores, com profissionais que atuassem no ensino comum e no ensino especial. A pesquisa contou com a participação da pesquisadora, duas professoras do ensino comum, uma estagiária,

cinco professoras do ensino especial e três alunos com autismo, matriculados no primeiro e segundo anos do Ensino Fundamental, em escolas públicas municipais do interior do Pará. Embasada na abordagem de pesquisa colaborativa e com a utilização de instrumentos como: questionários, roteiros de grupo focal e sessões de observação, o estudo apontou, como principal resultado, as contribuições que o desenvolvimento de experiências de ensino colaborativo trouxe à formação continuada das professoras participantes, possibilitando o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas junto à seus alunos com autismo.

Com o objetivo de construir uma propostas de colaboração nas práticas pedagógicas do professor da Educação Especial na sala de aula comum da escola regular, que tinha em andamento a iniciativa de implementação do ensino colaborativo, Vilaronga (2014) desenvolveu um estudo fundamentado na pesquisa ação colaborativa, propondo identificar os indícios de colaboração entre os professores na sala de aula, elaborar e realizar um programa de formação de professores para atuar no ensino colaborativo, bem como avaliar essa formação e proporcionar espaços formativos, propondo a discussão e fortalecimento dessa proposta de apoio educacional. O estudo contou com a participação direta de seis professores de Educação Especial. A pesquisadora conclui o estudo, considerando o ensino colaborativo como um dos apoios necessários para que a proposta da inclusão escolar seja fortalecida, cuja prática deve ser considerada nos processos de formação inicial e continuada.

Tendo como pressupostos, a caracterização da Educação Inclusiva, a formação docente e a importância do trabalho colaborativo do professor especialista junto aos professores de disciplinas curriculares da classe comum, Martinelli (2016) realizou um estudo na proposta da pesquisa colaborativa, com o objetivo principal de desenvolver um processo de intervenção, visando promover um trabalho colaborativo em uma Escola Estadual com Educação em Tempo Integral, em um município do estado de Paraná, contando como participantes: uma professora de educação especial e quatro professores de disciplinas curriculares com alunos que compõe o PAEE em suas turmas. Inicialmente foi realizado um levantamento das necessidades dos participantes e observação em sala de aula; em seguida foi desenvolvida a proposta de intervenção com ciclos de estudos presenciais e virtuais, reflexão da prática acerca do trabalho colaborativo e planejamento de aulas, sendo todo o processo avaliado junto aos participantes ao final do estudo. Como principais resultados da pesquisa, evidenciou-se a relevância do processo de intervenção no desenvolvimento do trabalho colaborativo e da formação em serviço dos professores participantes da pesquisa.

Ponderando as propostas dos estudos apresentados e a experiência na formação continuada, verificam-se contribuições para os profissionais envolvidos, como também para o

desenvolvimento dos alunos PAEE. Embora as pesquisas desenvolvidas não sejam voltadas para o público da EJA, propiciam contribuições que auxiliam na reflexão e discussão sobre a criação de novos espaços na EJA, com vistas a atender as especificidades do educando PAEE que frequenta essa modalidade, bem como auxiliar os professores no processo de inclusão desses alunos.

## 5 MÉTODO

### 5.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

O estudo caracteriza-se como qualitativo descritivo, fundamentado na pesquisa colaborativa, que propõe o trabalho em conjunto entre seus participantes, voltada para investigações acerca da realidade escolar, na qual “[...] investigadores e educadores trabalham conjuntamente na implementação de mudanças e na análise de problemas, compartilhando a responsabilidade na tomada de decisões e na realização das tarefas de investigação” (IBIAPINA, 2008, p. 23).

Ibiapina (2008) considera três elementos fundamentais para a realização desse tipo de pesquisa, sendo eles: a coprodução de conhecimentos, a formação e desenvolvimento profissional e a mudança de práticas educativas. Ainda segundo a autora, o processo de pesquisa deve partir do diagnóstico das necessidades formativas dos professores, como também é necessário que professores e pesquisador se reúnam para desenvolver ciclos reflexivos “que auxiliem a análise, o dialogismo e a colaboração entre pares” (IBIAPINA, 2008, p. 44). Importante destacar que, dentre as funções dos participantes no processo de colaboração, pesquisador e professores não exercem necessariamente as mesmas atividades, mas cada um proporciona contribuições ao projeto por sua parte específica.

### 5.2 ASPECTOS ÉTICOS

Inicialmente foi estabelecido contato com a Coordenadora do Departamento de Educação Especial da Secretária Municipal de Educação (SME) do município para apresentação do projeto de pesquisa, e emissão da carta de autorização para realizar o estudo na Rede Municipal para submissão ao Comitê de Ética da Universidade Federal de São Carlos.

Após a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética, pelo CAEE n.º 74077817.1.1001.5504 (ANEXO A), foi retomado o contato com o Coordenadora do Departamento de Educação Especial da SME, e feita a solicitação por escrito ao Secretário de Educação. Com a autorização da SME, o projeto foi apresentado à direção da escola selecionada e, em seguida, aos professores da mesma, em momentos de Horário de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI) e Coletivo (HTPC), sendo informados quanto aos objetivos, riscos e benefícios da pesquisa. Os que se interessaram e aceitaram participar da pesquisa, de forma

voluntária, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A; APÊNDICE B) para o início da coleta de dados.

### 5.3 LOCAL DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada nas dependências de uma escola pública da Rede Municipal de Ensino de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Neste município, a EJA é organizada em semestres letivos, por séries, correspondendo ao Ensino Fundamental I, de 1ª à 4ª série, e ao Ensino Fundamental II, de 5ª à 8ª série, cuja carga horária de cada etapa é distribuída em quatro semestres (SME, 2009). O município conta com seis escolas que oferecem a EJA, sendo que três dessas oferecem a etapa II. Ao todo, a EJA no município atende 148 alunos matriculados na EJA I e 463 alunos matriculados na EJA II. Sobre os professores que atuam nessa modalidade, dezoito são professores efetivos, sendo dois afastados e dezesseis em exercício, dos quais, quatro são Professores de Educação Básica I (PEB I) e treze, Professores de Educação Básica II (PEB II), contando ainda com trinta e cinco professores contratados em caráter temporário, sendo seis PEB I e vinte e nove PEB II.

O critério para seleção da escola baseou-se em: oferecer a modalidade de EJA na etapa do Ensino Fundamental, possuir aluno PAEE matriculado nessa modalidade de ensino e oferecer o AEE à esse aluno.

A escola selecionada funciona em três períodos, atendendo ao Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) nos períodos da manhã e tarde, e a modalidade de EJA, Ensino Fundamental I e II, no período noturno. Sobre sua estrutura, a escola conta com dez salas de aula, uma Sala de Recursos Multifuncionais, biblioteca, salas de jogos, de vídeo, de informática, dos professores, da coordenação, da direção e da vice direção, secretaria, refeitório, pátio coberto, pátio aberto, quadra poliesportiva, parque, estacionamento, banheiros feminino e masculino para os alunos, banheiro na sala dos professores e banheiro dos funcionários. O prédio da escola possui rampas de acesso em todas dependências, e os serviços de biblioteca, sala de vídeo, sala de informática e sala de jogos estão disponíveis em todos os períodos.

No ano de 2018, a escola passou por mudanças nas séries ofertadas, afetando a quantidade de alunos atendidos e professores em exercício. No primeiro semestre contava com dez professores, sendo uma PEB I, oito PEB II das disciplinas curriculares da EJA II e uma PEB II de Educação Especial, atendendo cento e quarenta e um alunos na EJA, dos quais vinte eram alunos da EJA I, com a matrícula de uma aluna PAEE na EJA I, diagnosticada com Deficiência Intelectual, e cento e vinte e um alunos da EJA II, de 5ª a 8ª série, com a matrícula

de um aluno PAEE na 6ª série, diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA), cuja turma era composta por vinte e um alunos.

Já no segundo semestre, houve alterações no quadro de professores e número de alunos matriculados na escola, sendo o total de nove professores e noventa e um alunos. Na EJA I, ocorreu a troca do professor responsável e desistência da aluna PAEE dessa turma. Na EJA II, a sala de aula da 5ª série foi fechada e as da 6ª e 7ª séries acopladas, devido ao número insuficiente de alunos necessários para compor uma turma. Nesse contexto, a EJA II passou a contar com sete professores das disciplinas curriculares e com a matrícula de setenta e três alunos, dos quais trinta e dois eram da sala composta pelas 6ª e 7ª séries, sendo mantida a matrícula do aluno com TEA.

## 5.4 PARTICIPANTES

### 5.4.1 Seleção dos participantes

O processo de seleção dos participantes ocorreu conforme as seguintes etapas:

- a) Contato com a direção da escola municipal selecionada, para apresentação do projeto e acordo de uma data para estabelecer contato com os professores da EJA e de Educação Especial da escola.
- b) Conversa individual com a professora de Educação Especial da escola em seu momento de Horário de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI), para apresentação da proposta do estudo, convite e obtenção de aceite para participar da pesquisa.
- c) Participação em Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) para apresentação da proposta do estudo e convite aos professores da EJA, e obtenção ou não de aceite para participar da pesquisa.

Como critério de inclusão, a professora de Educação Especial deveria atuar na EJA, em atendimento ao aluno PAEE matriculado nessa modalidade de ensino. Para os professores do ensino comum da EJA, o critério de inclusão era lecionar na EJA na etapa de Ensino Fundamental e ter matriculado em sua turma um aluno PAEE, atendido pela professora especialista.

Também foi considerado como critério de inclusão, o interesse em participar do estudo. Foram excluídos os professores que não aceitaram participar do estudo de forma voluntária e aqueles que não poderiam dar continuidade na etapa de intervenção da pesquisa.

### 5.4.2 Caracterização dos participantes

Foram participantes desta pesquisa, oito professores, os quais serão denominados no estudo com nome de flores, a fim de preservar suas identidades. Dos participantes, uma é professora de Educação Especial atuante na EJA e os demais, professores das disciplinas curriculares da EJA, na etapa do Ensino Fundamental II. Os dados de caracterização dos participantes estão elucidados no Quadro 1.

Quadro 1: Caracterização dos participantes

	<b>Participante</b>	<b>Gênero</b>	<b>Idade</b>	<b>Disciplina que ministra</b>
Professora de Educação Especial	<b>Tulipa</b>	Feminino	51	
Professores da EJA II	<b>Anis</b>	Masculino	29	Geografia
	<b>Cravo</b>	Masculino	58	Matemática
	<b>Hibisco</b>	Masculino	33	Língua Portuguesa
	<b>Jasmim</b>	Feminino	25	Ciências
	<b>Lírio</b>	Masculino	44	História
	<b>Margarida</b>	Feminino	40	Inglês
	<b>Violeta</b>	Feminino	60	Artes

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Questionário de caracterização – dados fornecidos pelos participantes.

De acordo com o Quadro 1, o grupo de participantes divide-se igualmente entre sexo feminino e masculino. A idade média dos participantes era de 42,5 anos, considerando o participante mais novo com 25 anos e o mais velho com 60 anos. Além da professora de Educação Especial, participaram da pesquisa todos os professores da EJA II que compunham o quadro de docentes no segundo semestre de 2018, sendo cada um, responsável por uma das disciplinas curriculares da etapa II do Ensino Fundamental.

Todos os professores participantes tinham em comum o aluno PAEE matriculado na 7ª série no 2º semestre de 2018, o qual será denominado no estudo de Girassol, preservando sua identidade.

Segundo o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), disponibilizado para consulta pela professora de Educação Especial, o aluno Girassol, diagnosticado com TEA, tinha dezessete anos, morava com o pai e apresentava dificuldades de relacionamento. O aluno realizava acompanhamento médico psiquiátrico pelo Centro de Atenção Psicossocial Infanto-Juvenil (CAPS i) da cidade no início do primeiro semestre, mas passou a se recusar a frequentá-lo, assim como a tomar medicações. Sobre seu histórico escolar, frequentou a escola desde a

educação infantil. No ensino fundamental estudou na mesma escola que agora frequenta a EJA, interrompendo seus estudos por ter mudado de cidade.

Em relação à formação dos professores participantes, o Quadro 2 apresenta informações a respeito.

Quadro 2: Caracterização da formação profissional dos professores participantes

Prof.	Graduação	Ano de conclusão	Pós-graduação	Ano de conclusão	Outros cursos (últimos 5 anos)	Formação sobre inclusão do PAEE
<b>Tulipa</b>	Magistério	1986	Especialização (Educação Especial)	2010	(3) extensão: relacionados a D.I.	-
	Pedagogia (Hab. em Deficiência Mental)	1990	Mestrado (Desenvolvimento Humano e Tecnologias)	2014		
<b>Anis</b>	Geografia	2016	Especialização	2018	-	Não
<b>Cravo</b>	Engenharia	1984	Especialização (REDEFOR)	2013	(3) extensão: assuntos diversos	Não
	Licenciatura em Matemática	2007	Especialização (Ensino de Ciências) Mestrado (ProfMat)	2015 2015		
<b>Hibisco</b>	Licenciatura em Letras	2011	Especialização (Discurso e leitura de imagem)	2013	(1) extensão: assuntos diversos	Não
			Mestrado (Ciência, tecnologia e sociedade)	Não concluído		
<b>Jasmim</b>	Ciências biológicas	2017	-	-	(3) minicurso; (2) extensão: assuntos diversos	Não
<b>Lírio</b>	História	2016	-	-	-	Não
<b>Margarida</b>	Magistério	1996	Especialização (Metodologia do Ensino de Língua Inglesa)	2009	(3) aperf.: educação; (1) extensão: assuntos diversos	Extensão (2012) Tecnologia Assistiva: projetos e acessibilidade
	Letras	1999				
<b>Violeta</b>	Artes	1993	Especialização (Artes)	2015	-	Não
	Pedagogia	2016				

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Questionário de caracterização – dados fornecidos pelos participantes.

Conforme observado no Quadro 2, a professora de Educação Especial possui a formação exigida para atuar no AEE, realizando inicialmente o magistério, seguido pelo curso de Pedagogia com Habilitação em Deficiência Mental (nomenclatura utilizada na época) e



realizando especialização em Educação Especial, posteriormente. Os demais participantes também possuem a formação inicial exigida para atuar como professores das disciplinas curriculares correspondentes à etapa do Ensino Fundamental, sendo que a professora Margarida possui também magistério, e a professora Violeta, pedagogia. Considerando os oito participantes, é possível verificar que somente dois, Jasmim e Lírio, não possuem pós-graduação, sendo que os demais realizaram cursos de especialização e dois participantes, Tulipa e Cravo, também contam com curso de mestrado concluído.

Sobre a realização de outros cursos de formação continuada, considerando cursos de extensão, aperfeiçoamento ou oficinas pedagógicas nos últimos cinco anos, três participantes, Anis, Lírio e Violeta, não indicaram a realização de cursos, enquanto os demais registraram cursos de extensão e minicursos em assuntos diversos, não relacionados especificamente à educação, sendo indicado nessa área, três cursos de aperfeiçoamento pela professora Margarida. A maioria dos participantes não realizou formação sobre a inclusão escolar do PAEE, sendo indicado somente por Margarida, um curso de extensão sobre a temática da Tecnologia Assistiva. A professora de Educação Especial, Tulipa, registrou a realização de três cursos de Extensão na área de Educação Especial, relacionados à Deficiência Intelectual, não sendo registrado nada sobre sua formação no campo “Formação sobre inclusão do PAEE”, pois considera-se toda a sua formação na área.

Em relação à atuação profissional dos participantes, as informações sobre tempo de atuação, vínculo institucional e carga horária semanal de trabalho, são apresentadas no Quadro 3.

Quadro 3: Caracterização da atuação profissional dos professores participantes.

Prof.	Tempo de Atuação			Vínculo Institucional e Carga horária de trabalho semanal				
	docente	EJA	escola (local da pesquisa)	vínculo	hora/ aula	Outro cargo/ função	hora/ aula	Carga horária total
<b>Tulipa</b>	28 anos	10 anos	14 anos	Efetivo	30 h/a	PEB II Municipal (mesma área)	30 h/a	60h/a
<b>Anis</b>	5 anos	5 anos	menos de 1 ano	Contrato anual	8 h/a	PEB II Estadual (mesma área)	44 h/a	52 h/a
<b>Cravo</b>	8 anos	5 anos	5 anos	Efetivo	27 h/a	PEB II Estadual (mesma área)	25 h/a	52 h/a
<b>Hibisco</b>	5 anos	5 anos	5 anos	Efetivo	30 h/a	PEB II Municipal (mesma área)	22 h/a	52 h/a
<b>Jasmim</b>	2 anos	menos de 1 ano	menos de 1 ano	Contrato anual	6 h/a	Professora em Escola Particular  Professora particular (outra área)	9 h/a  14 h/a	29 h/a

<b>Lírio</b>	2 anos	2 anos	2 anos	Contrato anual	8 h/a	Outra atuação profissional	-	-
<b>Margarida</b>	17 anos	5 anos	5 anos	Efetivo	27 h/a	PEB II Municipal (mesma área)	25 h/a	52 h/a
<b>Violeta</b>	22 anos	2 anos	2 anos	Efetivo	12 h/a	não indicado		-

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Questionário de caracterização – dados fornecidos pelos participantes.

Tendo como referência o ano de 2018, o maior tempo de atuação profissional, entre os professores das disciplinas curriculares, é de 22 anos e o menor tempo é de dois anos, sendo que a atuação na EJA varia entre, menos de um a cinco anos, assim como o tempo de trabalho na unidade escolar em que se desenvolveu o estudo, considerando os professores Anis e Jasmim que iniciaram neste ano na instituição. Já a professora de Educação Especial, Tulipa, atua há 28 anos como docente, contando com 10 anos de trabalho com a EJA e 14 anos na unidade escolar local do estudo.

Sobre o vínculo empregatício dos participantes, cinco são professores efetivos, sendo eles: Tulipa, Cravo, Hibisco, Margarida e Violeta, enquanto Anis, Jasmim e Lírio, possuem contrato anual de trabalho. A carga horária de trabalho indicada, corresponde ao primeiro semestre de 2018, e varia de acordo com o número de aulas dadas na escola, sendo verificada de 30 a 12 horas/aula nos professores efetivos e 8 horas/aula nos professores contratados. A maioria dos professores indicou o trabalho em outro cargo/função, sendo Tulipa, Hibisco e Margarida, professores em redes municipais de ensino, Anis e Cravo na rede estadual e Jasmim em uma escola particular e como autônoma, considerando aulas particulares de inglês, área diferente da atuação na escola. A média de carga horária de trabalho semanal total desses professores é 49,5 horas/ aula, sendo a menor carga horária da professora Jasmim, com 29 horas/aula e a maior da professora Tulipa, com 60 horas/aula. O professor Lírio indicou outra atuação profissional, não relacionada à educação, não especificando a carga horária de trabalho, e a professora Violeta não indicou outro trabalho.

## 5.5 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para a coleta de dados foram utilizados como instrumentos: (a) roteiros de observação; questionários de caracterização; (b) roteiros de entrevista semiestruturada; (c) diário de campo; roteiro inicial para a formação colaborativa; (d) roteiro de questões norteadoras para a formação colaborativa; (e) sala de aula virtual.

### 5.5.1 Roteiro de observação

Os roteiros utilizados foram adaptados do instrumento de Reis (2011), sendo um Roteiro de observação: Práticas do Professor de Educação Especial (APÊNDICE C) para o acompanhamento do AEE e um Roteiro de observação: Práticas do professor de EJA (APÊNDICE D) para observação junto aos professores das disciplinas curriculares da EJA II. Tais instrumentos tiveram como foco a atuação do professor e sua interação com o aluno PAEE, com a definição dos comportamentos a serem observados, organizados em três partes: caracterização da aula, registro descritivo da rotina e observação focada. Embora se apresentem com a mesma estrutura, foram feitas adaptações em seu conteúdo, visando as diferenças da atuação do professor especialista e dos professores da EJA.

No espaço de caracterização da aula, buscou-se anotar as informações sobre a aula que seria observada, como: data da observação, horário inicial e final, professor que seria acompanhado, disciplina ministrada, número de alunos presentes, organização da sala e dinâmica da aula, conteúdo e atividades propostas. No registro descritivo da rotina, o roteiro foi elaborado com linhas para a escrita da rotina da aula observada, focando a prática educativa do professor e sua interação com o aluno PAEE. Segundo Reis (2011), esse tipo de registro possibilita o reconhecimento do que ocorre em uma sala de aula por meio da escrita dos principais acontecimentos observados, no qual o observador registra a maior quantidade de informação possível sobre as atividades realizadas, práticas e estratégias de ensino e as interações estabelecidas. Por fim, a observação focada foi estruturada em tabela, em formato de *checklist*, elaborada com base no proposto por Reis (2011), apresentando uma lista de comportamentos a serem assinalados como: *observado*, quando o comportamento aconteceu com frequência durante o período acompanhado, *não observado*, quando o comportamento não aconteceu no período de observação, ou, *nem sempre*, quando o comportamento aconteceu uma ou poucas vezes durante o período.

### 5.5.2 Questionário de caracterização

Para obter informações de caracterização dos participantes foram elaborados dois questionários, sendo: um Questionário de caracterização: professor de Educação Especial (APÊNDICE E) e um Questionário de caracterização: professor de EJA (APÊNDICE F), organizados a partir do elaborado por Dal-Forno (2010) e estruturados em três temáticas: identificação; formação; e atuação profissional.

### **5.5.3 Roteiro de entrevista semiestruturada**

Para conhecer as concepções dos professores da EJA e da Educação Especial foram elaborados dois roteiros de entrevista semiestruturada, baseados em instrumentos utilizados na pesquisa de Rabelo (2012), Silva-Porta (2015) e Mendes (2016), submetidos à apreciação de três juízes, membros do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Escolarização da Pessoa com Deficiência (GEPEPD), que tiveram experiência com o atendimento educacional especializado junto à jovens e adultos.

O Roteiro de entrevista semiestruturada: Professor de Educação Especial (APÊNDICE G), continha 21 questões divididas em seis temáticas: (a) EJA; (b) Relação entre professores da sala comum e de Educação Especial; (c) Aluno PAEE; (d) Organização do Atendimento Educacional Especializado; (e) Inclusão Escolar; (f) Trabalho em colaboração e orientações.

O Roteiro de entrevista semiestruturada: Professor de EJA (APÊNDICE H) continha 21 questões divididos em cinco temáticas: (a) EJA; (b) Aluno PAEE; (c) Relação entre professores da sala comum e de Educação Especial; (d) Inclusão Escolar; (e) Trabalho em colaboração e orientações.

### **5.5.4 Diário de campo**

Para o registro da formação colaborativa, foi utilizado como instrumento pela pesquisadora, um diário de campo, que serviu para anotações, no decorrer dos encontros, sobre os dizeres do professores, bem como para a síntese da formação ao final de cada reunião.

### **5.5.5 Roteiro de proposta da formação colaborativa**

Foi elaborado um Roteiro de Proposta da Formação Colaborativa (APÊNDICE I) para a apresentação da proposta de formação colaborativa aos participantes, discussão e elaboração coletiva de um cronograma de formação. O roteiro continha: metodologia da pesquisa colaborativa e sessões reflexivas; temáticas obtidas na primeira etapa do estudo; proposta de formação.

### **5.5.6 Roteiro de questões norteadoras para a formação colaborativa**

Para auxiliar os participantes no processo reflexivo durante a formação colaborativa, foi elaborado um Roteiro de Questões Norteadoras para Formação Colaborativa (APÊNDICE J) para discutir as temáticas de: Planejamento de ensino na EJA e para o aluno PAEE; Atuação docente na EJA e para o aluno PAEE; Possibilidades de articulação Considerações sobre a formação.

### **5.5.7 Sala de aula virtual**

Para garantir maior aprofundamento da discussão e reflexão das temáticas do formação colaborativa, foi utilizado para coleta de dados um espaço *online*, a partir de tópicos de discussão, sendo utilizado o aplicativo *Google classroom*, também denominado “*Google Sala de aula*”.

## **5.6 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS**

Considerando a caracterização metodológica da pesquisa e objetivos propostos, o procedimento da coleta de dados foi organizado em duas etapas: (1) Caracterização da prática pedagógica; (2) Formação colaborativa, sendo a primeira destinada a conhecer as concepções, práticas e necessidades formativas dos professores, servindo como um diagnóstico para subsidiar a segunda etapa, correspondente ao desenvolvimento de sessões reflexivas.

### **5.6.1 Caracterização da prática pedagógica**

Com o objetivo de caracterizar as concepções e práticas pedagógicas dos professores no contexto da EJA junto ao aluno PAEE, o procedimento de coleta de dados iniciou-se pela realização de observação da atuação docente, seguido pelos procedimentos de aplicação de questionário de caracterização e entrevistas individuais com os participantes.

#### **5.6.1.1 Observação da atuação docente**

Com o objetivo de descrever as práticas desenvolvidas pelos professores de EJA e da Educação Especial em atendimento ao aluno PAEE, foi realizado o procedimento de observação junto aos participantes, técnica que, segundo Vianna (2007, p.12), “é uma das mais importantes fontes de informação em pesquisas qualitativas em educação”.

De acordo com Reis (2011), quando a observação é realizada em diversas aulas, em um pequeno espaço de tempo, é possível obter uma imagem do funcionamento da escola. Desse modo, buscou-se realizar as observações em dias consecutivos, no período de três semanas, sendo assistidas de três a quatro aulas de cada professor participante, quando se verificou uma rotina estabelecida, totalizando 33 horas/aula, com 50 minutos cada, de observação na escola no primeiro semestre, sendo acompanhados os atendimentos da Professora de Educação Especial na SRM, e as aulas dos professores da EJA II, responsáveis pelos conteúdos disciplinares de: Português, Matemática, Geografia, História, Inglês e Artes, na sala de aula da 6ª série. Além do aluno PAEE, a sala da 6ª série era composta por vinte e um alunos matriculados, tendo uma média de sete alunos presentes, durante as aulas observadas.

Com a mudança da organização das salas de aula no segundo semestre, a observação junto à participante responsável pela disciplina de Ciências, professora Jasmim, foi realizada posteriormente, pois esta não trabalhou com o aluno PAEE no primeiro semestre, sendo realizada a observação durante quatro horas/aula na sala de aula composta pelas 6ª e 7ª séries, com trinta e dois alunos matriculados, e uma média de 14 alunos presentes durante as aulas observadas.

#### 5.6.1.2 Aplicação do questionário de caracterização

Para identificar o perfil dos professores e aspectos relacionados à sua formação e atuação profissional, foi aplicado um questionário de caracterização, entregue e explicado ao professor antes do início da entrevista individual, sendo este, preenchido e devolvido posteriormente à pesquisadora.

#### 5.6.1.3 Realização de entrevistas individuais

Buscando conhecer aspectos que auxiliassem na compreensão das práticas dos professores, foram realizadas as entrevistas com os participantes do estudo. Segundo Ibiapina (2008), a técnica da entrevista auxilia na verbalização, mostrando condutas que não foram refletidas e contribuindo no entendimento das ações materiais e mentais, em que o participante expõe as informações necessárias, ao transformar em palavras os sentidos por eles construídos.

As entrevistas foram realizadas individualmente nas dependências da escola, em horário agendado pela preferência do participante, seguindo o roteiro semiestruturado, sendo gravadas

em áudio. A entrevista com a professora de Educação Especial aconteceu na SRM da escola, tendo duração de 55 minutos, não ocorrendo interrupções, enquanto as entrevistas com os professores da EJA, foram realizadas em uma sala de trabalho acoplada à sala dos professores da escola, tendo duração média de 31 minutos, sendo 44 minutos a de maior duração e 19 minutos a de menor duração. Por ser realizada em um espaço próximo à sala dos professores, durante algumas entrevistas, ocorreram interrupções, assim como interferências de sons e conversas da sala ao lado.

Cumprido destacar, que a entrevista com a participante responsável pela disciplina de Ciências, professora Jasmim, foi realizada em duas etapas, sendo a primeira, no primeiro semestre, abordando questões gerais da EJA, inclusão escolar e trabalho em colaboração, e a segunda, no segundo semestre, quando a participante passou a trabalhar junto ao aluno PAEE na EJA, abordando, assim, as questões referentes à sua atuação junto a este aluno, sendo a entrevista feita após as observações em sua aula.

## **5.6.2 Formação Colaborativa**

Considerando a coprodução de conhecimentos, a formação e desenvolvimento profissional e a possibilidade de mudança nas práticas educativas, foi desenvolvida a formação colaborativa, tendo como base os dados obtidos na primeira etapa do estudo e fundamentada, metodologicamente, nas sessões reflexivas, propostas por Ibiapina (2008). Segundo a autora, as sessões reflexivas objetivam a promoção de encontros para estudos, reflexão e análise da prática, sendo estas

[...] sistematizadas com a finalidade de auxiliar os professores a reconstruir conceitos e práticas, desenvolvendo um processo reflexivo que inicia pelas construções já existentes e pela identificação dos componentes básicos dos eixos teóricos da ação e as tendências que estão mais próximas do fazer didático. Essa reflexão promove a reelaboração de conceito e práticas pedagógicas e a avaliação das possibilidades de mudança da atividade docente. (IBIAPINA, 2008, p. 97)

Ressalta-se ainda, que é preciso que essas sessões partam de problemas recorrentes da prática dos professores ou de lacunas de seu processo de formação. Assim, partindo das temáticas levantadas na primeira etapa do estudo, foi elaborada a proposta inicial da formação, a qual foi submetida como Projeto de Extensão junto à Pró-reitora de Extensão (PROEX) da UFSCar, possibilitando seu reconhecimento como formação continuada aos professores, sendo proposta como um curso de extensão, dando direito à certificação aos participantes.

Junto à escola, foi possibilitado o desenvolvimento da formação em HTPC, sendo solicitado à SME, pela gestão escolar, que a professora de Educação Especial tivesse uma reorganização de seu horário de trabalho para garantir sua participação. Sendo assim, a formação pôde ser desenvolvida em seis encontros presenciais, realizados quinzenalmente durante os meses de setembro, outubro e novembro, com a duração de cerca de uma hora/aula (cinquenta minutos) cada. Para garantir maior aprofundamento nas temáticas, foi proposto que a formação também se desenvolvesse à distância, contando com a realização de leituras e acesso à sala virtual do “*Google Sala de aula*”.

A formação baseou-se no desenvolvimento de encontros para estudo e reflexão, possibilitando espaços de criação de novas relações entre teoria e prática, em que os professores poderiam descrever e analisar suas práticas pedagógicas, desenvolvendo um processo reflexivo (IBIAPINA, 2008). Para isso, além de estudos teóricos, foi proposta a realização de uma análise colaborativa das temáticas levantadas na primeira etapa do estudo, na qual os professores poderiam fazer a leitura da análise inicial, realizada pela pesquisadora, refletindo e dialogando sobre os aspectos apresentados.

A proposta foi apresentada aos professores no primeiro dia de formação, assim como as indicações que deram na primeira etapa do estudo sobre necessidades formativas e de articulação entre professores da EJA e da Educação Especial, sendo discutidas, nesse encontro, as temáticas a serem trabalhadas e a organização do cronograma, elaborado coletivamente. Nesse momento, os participantes também apresentaram outras demandas de formação, que foram acrescentadas à proposta. No decorrer dos encontros, o cronograma foi sendo alterado, devido ao pouco tempo disponível para cada encontro, seguindo as necessidades e indicações do grupo. Dessa forma, o cronograma final ficou estruturado conforme elucidado no Quadro 4.

Quadro 4: Cronograma da formação colaborativa

Data		Tema	Desenvolvimento
1º	18/set.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proposta de Formação Colaborativa</li> <li>• Necessidades formativas e Articulação entre professores</li> <li>• Cronograma</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pesquisa e formação colaborativa</li> <li>- Proposta de trabalho</li> <li>- Temáticas principais</li> <li>- Indicações dos professores sobre necessidades formativas e articulação entre professores da EJA e da Educação Especial</li> <li>- Plataforma <i>online</i> – Aplicativo “Sala de Aula” <i>Google</i></li> </ul> </li> <li>• Organização coletiva do cronograma</li> </ul>



2º	02/out.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cronograma</li> <li>• Público-alvo da Educação Especial</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Finalização da organização coletiva do cronograma</li> <li>• PAEE: <ul style="list-style-type: none"> <li>– dinâmica inicial: escrita individual sobre quem é o PAEE</li> <li>– apresentação: PAEE segundo a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (2009)</li> </ul> </li> </ul>
3º	16/out.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planejamento e adaptação curricular</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação Especial e Educação Inclusiva</li> <li>• Planejamento e currículo (LIBÂNEO, 2004)</li> <li>• Currículo e práticas na EJA (FREIRE, 1977; OLIVEIRA, 2007)</li> <li>• Adaptação Curricular e Planejamento Colaborativo (FONTES, 2009)</li> </ul> </li> </ul>
4º	30/out.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planejamento e adaptação curricular</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise colaborativa: entrevistas com os professores sobre planejamento – “Planejamento de ensino na EJA e para o aluno PAEE”</li> </ul>
5º	13/nov.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plano de Desenvolvimento Individual (PDI)</li> <li>• Práticas Pedagógicas – Atuação docente junto ao aluno PAEE na EJA</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação do PDI pela Prof.<sup>a</sup> de Educação Especial <ul style="list-style-type: none"> <li>– Discussão e reflexão coletiva</li> </ul> </li> <li>• Exibição de trecho do documentário: “Outro Olhar” (2014), sobre articulação entre professores e inclusão escolar.</li> <li>• Análise colaborativa: entrevistas com os professores sobre atuação docente – “Atuação docente na EJA e junto ao aluno PAEE”</li> </ul>
6º	27/nov.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Práticas Pedagógicas – Atuação docente junto ao aluno PAEE na EJA</li> <li>• Fechamento</li> <li>• Articulação entre professores da sala comum e da Educação Especial</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise colaborativa: entrevistas com os professores sobre atuação docente – “Atuação docente na EJA e junto ao aluno PAEE”</li> <li>• Fechamento: <ul style="list-style-type: none"> <li>– Considerações sobre a formação</li> <li>– Possibilidades de articulação entre professores da EJA e da Educação Especial</li> </ul> </li> </ul>

Fonte: elaboração coletiva – pesquisadora e professores participantes.

Os encontros aconteceram nas dependências da escola, sendo quatro encontros na sala de vídeo, local onde se costumam realizar as reuniões de HTPC, e os terceiro e quarto, na Sala de Recurso Multifuncional (SRM) da escola. Destaca-se, que poucos professores conheciam a sem, possibilitando uma familiarização com o espaço e materiais. As carteiras disponíveis, em ambas as salas, foram organizadas em círculo ou semicírculo, dependendo do local do encontro, para que o diálogo fosse facilitado durante as sessões reflexivas. Todos os encontros foram gravados em áudio. Para cada encontro foi elaborada, pela pesquisadora, uma apresentação em *PowerPoint*, com o conteúdo a ser trabalhado, norteador da discussão do grupo.

Os temas e textos a serem trabalhados em cada encontro, foram apresentados e discutidos previamente pela pesquisadora com a professora de Educação Especial, por seu papel ser de suma importância no trabalho com os demais participantes, já que ela se manteria como referência junto aos professores quando finalizada a formação, estabelecendo nesse processo

uma colaboração entre pesquisadora e professora. Os textos eram disponibilizados antecipadamente, todos *online*, dos quais, dois foram entregues impressos aos participantes, assim como questões norteadoras que auxiliassem na leitura e reflexão do conteúdo apresentado. Nesse sentido, o espaço da sala de aula virtual foi proposto para a continuidade das discussões iniciadas durante os encontros presenciais, assim como para compartilhar materiais, sendo as postagens realizadas com frequência, acompanhando o cronograma de formação, cujas propostas eram abordadas ao final de cada encontro presencial. O Quadro 5 apresenta o cronograma de atividades no “*Google Sala de aula*”.

Quadro 5: Tópicos de discussão na sala de aula virtual.

<b>Data</b>	<b>Tópico</b>	<b>Atividade Proposta</b>
25/ set.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Boas vindas ao grupo de formação colaborativa!</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Apresentação da proposta de formação e de utilização da sala de aula <i>online</i>.</li> <li>Interação dos participantes.</li> </ul>
27/ set.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Organização do cronograma</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Continuação da organização coletiva do cronograma, iniciada no encontro presencial do dia 18/set.</li> <li>Comentários dos participantes com propostas.</li> </ul>
07/ out.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Continuação do diálogo sobre o PAEE, iniciado no encontro presencial de 02/out. - Pergunta: “Pensando no público de alunos que recebe, o que a Educação Especial e a EJA têm em comum enquanto espaço de Educação Inclusiva, e como é pensar a atuação docente para os alunos PAEE na EJA e para os demais alunos nesse espaço escolar?”</li> <li>Material compartilhado: <ul style="list-style-type: none"> <li>– apresentação de <i>PowerPoint</i> utilizada em 02/out.;</li> <li>– Política da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).</li> </ul> </li> </ul>
11/ out.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Textos para 16/10</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Material compartilhado: <ul style="list-style-type: none"> <li>– texto “O desafio da prática pedagógica em sala de aula - uma história sem precedentes”, temas: Adaptações Curriculares e Planejamento Colaborativo (FONTES, 2009);</li> <li>– texto “Planejamento de ensino na EJA e para o aluno PAEE” (análise inicial das entrevistas com os participantes).</li> </ul> </li> </ul>
24/ out.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Planejamento de ensino na EJA e para o aluno PAEE</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Material compartilhado: <ul style="list-style-type: none"> <li>– apresentação de <i>PowerPoint</i> utilizada em 16/out.;</li> <li>– Proposta de atividade a ser desenvolvida para 20/ out.: questões norteadoras para leitura e reflexão do texto “Planejamento de ensino na EJA e para o aluno PAEE”.</li> </ul> </li> </ul>
01/ nov.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reflexões sobre o planejamento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Continuação do diálogo sobre o planejamento, iniciado no encontro presencial de 24/out.</li> <li>Material compartilhado: <ul style="list-style-type: none"> <li>– apresentação de <i>PowerPoint</i> utilizada em 24/out.</li> </ul> </li> <li>Interação de participantes;</li> <li>Interação da pesquisadora, comentando os apontamentos dos professores, convidando os professores para o diálogo</li> </ul>

01/ nov.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atuação docente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Material compartilhado: <ul style="list-style-type: none"> <li>- texto “Atuação docente na EJA e junto ao aluno PAEE” (análise inicial das entrevistas com os participantes);</li> <li>- Questões norteadoras para leitura e reflexão do texto/ temática da atuação docente;</li> <li>- <i>link</i> para assistir <i>online</i> o documentário “Outro olhar”.</li> </ul> </li> <li>• Proposta aos participantes para interação, dialogando sobre a temática.</li> </ul>
-------------	---	--

Fonte: elaborado pela autora a partir dos tópicos de publicação em “Google Sala de aula”.

## 5.7 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS

Os dados coletados foram analisados e organizados, utilizando a técnica de análise de conteúdo com a categorização temática que, segundo Franco (2005), refere-se à classificação de elementos por suas características em comum, baseada em suas semelhanças e distinções, a partir de critérios definidos.

O procedimento de análise de dados foi realizado, seguindo a organização da coleta, em duas etapas: (1) Análise da caracterização da prática docente; (2) Análise da formação colaborativa.

### 5.7.1 Análise da caracterização da prática docente

A organização dos dados correspondentes à observação, foi realizada a partir da leitura dos registros descritivos e levantamento dos comportamentos indicados no roteiro de observação focada, os quais foram tabulados para análise. Os dados obtidos por meio do questionário de caracterização dos participantes foram organizados em tabelas, a partir das temáticas indicadas no instrumento.

Já as entrevistas, gravadas em áudio, foram transcritas na íntegra, sendo a transcrição averiguada por um juiz para concordância e fidedignidade dos dados. O texto obtido por meio das entrevistas foi revisado, sendo destacadas as falas dos participantes, as quais foram organizadas em quadros, possibilitando a identificação de temas.

Após leituras e sistematização dos dados coletados na primeira etapa do estudo, estes foram organizados em categorias temáticas, que subsidiaram o desenvolvimento e análise da segunda etapa.

### 5.7.2 Análise da Formação Colaborativa

Os encontros presenciais de formação, gravados em áudio, foram transcritos na íntegra, sendo averiguados por um juiz para concordância e fidedignidade dos dados. O texto de transcrição foi revisado, sendo selecionados trechos do conteúdo obtido. Os registros do diário de campo foram lidos e conferidos para auxiliar no processo de análise.

Os dados relativos às publicações na sala virtual e registro reflexivo dos professores foram analisados, junto ao conteúdo obtido dos encontros de formação e organizados em quadros temáticos, associados às categorias originadas na primeira etapa do estudo e a novas categorias. Sendo obtidas as categorias finais de análise, apresentadas no Quadro 6.

Quadro 6: Categorias de Análise

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
Concepções iniciais dos professores sobre a inclusão escolar e implicações na atuação docente	
Organização e atuação docente nos espaços da EJA e do atendimento educacional especializado	Demandas de formação dos professores
	Planejamento de ensino na EJA e para o aluno PAEE
	Atuação Docente na EJA e junto ao aluno PAEE
	Limites e possibilidades da articulação entre os professores
Contribuições da Formação Colaborativa	

Fonte: Elaborado pela autora.

## 6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados descritos tratam sobre as práticas pedagógicas dos professores das disciplinas curriculares e do professor de Educação Especial no contexto da EJA, junto ao PAEE, os quais foram organizados a partir das categorias temáticas obtidas no procedimento de análise dos dados.

### 6.1 CONCEPÇÕES INICIAIS DOS PROFESSORES SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR E IMPLICAÇÕES PARA A ATUAÇÃO DOCENTE.

Nesse tópico serão discutidas as concepções dos professores da EJA sobre a inclusão escolar e as implicações em sua prática, considerando os relatos obtidos por meio das entrevistas realizadas com estes participantes.

A inclusão escolar é considerada, de modo geral, como válida, embora alguns professores apresentem dificuldades que observam nesse processo. No estudo realizado por Anjos, Andrade e Pereira (2009), a concepção da inclusão aparece em duas formas básicas, sendo considerada como processo, no qual todos estão envolvidos na efetivação da proposta inclusiva, ou como produto, em que a inclusão é algo a ser aceito ou não, as quais pressupõem ou não a possibilidade do envolvimento dos sujeitos.

Nesse sentido, podem ser verificadas as respostas dos professores Margarida, Jasmim, Cravo e Lírio. Para a professora Margarida a inclusão é válida quando bem trabalhada, devendo esse trabalho ser respeitado e valorizado, enquanto os professores Jasmim, Cravo e Lírio, embora concordem com a inclusão escolar, apresentam outros aspectos. Jasmim comenta sobre a dificuldade relativa a infraestrutura e organização da escola, pontuando sobre a falta de recursos e a jornada de trabalho dos professores, que dificulta a dedicação às especificidades dos alunos, devido ao grande número de alunos e turnos em que trabalha. Cravo considera que, em algumas situações, as instituições estariam melhor preparadas para o atendimento dos alunos PAEE, já Lírio acredita que a prática da inclusão não é tão efetiva nas escolas quanto no projeto.

[...] na minha opinião a inclusão ela é positiva quando bem trabalhada, [...] e incluir não excluindo porque inclusão não é você ter o aluno na sala e você propor atividades totalmente diferentes daquilo que os demais estão fazendo, isso é exclusão, então incluir é você trabalhar, tentar trabalhar, o mesmo conteúdo, você pode ter alguma

diferença na hora de explicar pra esse aluno, de passar as informações caso ele não consiga acompanhar a sala, mas eu acho que o trabalho inclusivo deve ser respeitado e valorizado. (Prof.<sup>a</sup> Margarida – Entrevista inicial)

eu acho a ideia da inclusão, pelo menos no papel, que ela é muito interessante porque ela tira a ideia de segregar esses alunos em lugares diferentes [...] que a gente possa trabalhar enquanto professor com diferentes ferramentas pra que todos consigam aprender juntos [...] e cada um chegar no seu no seu possível, trabalhar com metas que sejam reais pra cada um dos alunos, pra mim o difícil disso é a infraestrutura, que depende de um professor que tenha tempo dentro da sala de aula para lidar com esses alunos então para dedicar essa atenção, o que não é possível com uma sala cheia de quarenta alunos [...] o professor não tem tempo fora de sala de aula, porque às vezes tem que fazer três turnos de trabalho, então essa preparação de aula, que às vezes é dupla pra sala no geral, pro seu aluno especial não acontece do jeito como tem que acontecer, ou a escola não tem o recurso [...] (Prof.<sup>a</sup> Jasmim – Entrevista inicial)

eu acho que é super válido mas eu acredito que haja casos em que não seja adequado [...] algumas pessoas eu ainda acho que há as instituições que podem trabalhar mais especificamente com eles e pode adicionar mais do que a pessoa colocada aqui no ensino regular, por falta de condição do professor mesmo de não ter conhecimento a fundo daquele problema e poder atuar de maneira adequada [...] (Prof. Cravo – Entrevista inicial)

[...] eu acho que o projeto em si de inclusão é extremamente interessante, eu acho que a aplicação dele na prática não funciona e talvez em poucos casos tenha funcionado [...] (Prof. Lírio – Entrevista inicial)

Na fala da professora Margarida, a inclusão é vista como um processo, no qual ela se coloca como parte envolvida. Já nos relatos dos professores Cravo e Lírio, pode ser verificado o sentido da inclusão como um produto, a qual aparece, conforme apontado por Anjos, Andrade e Pereira (2009), como uma questão de compreensão, em que as práticas não inclusivas se mantêm na não aceitação da inclusão, podendo ser percebido como uma falha do entendimento, algo na esfera da idealização.

Esse ponto também é averiguado na resposta do professor Anis, em que ele não se posiciona diretamente, comentando a partir do que observa sobre a dificuldade enfrentada por alunos PAEE no ensino regular, como, o desrespeito dos demais alunos, o sofrimento com o *bullying* na escola, e compara a situação ao espaço da EJA, considerando essa questão menos enfática em função da faixa etária do público, vendo-o como mais compreensível, contudo, não se coloca como sujeito envolvido no processo, que pode possibilitar a inclusão e o envolvimento entre os alunos.

[...]esses alunos mais especiais num ensino regular teriam mais dificuldade por questão até de mais desrespeito dos alunos, eles teriam mais dificuldade, teria bullying, eu já presenciei essa questão do bullying entre aluno regular e aluno especial [...] parece que é mais tranquilo os próprios alunos entendem melhor a situação atual, às vezes pela a faixa etária ser maior, então fica mais fácil para os próprios alunos entender e respeitar essa inclusão. (Prof. Anis – Entrevista inicial)

A professora Jasmim também comenta sobre a questão da inclusão na EJA, contudo traz um perspectiva diferente da apresentada pelo professor Anis, considerando-a de maior dificuldade, já que os alunos apresentam uma defasagem entre idade e série, e que, embora considere interessante que estes alunos tenham a oportunidade de continuar a estudar em uma escola regular, aponta a existência da falta de conhecimento de como tornar a inclusão efetiva.

[...] e dentro do EJA é mais uma dificuldade, porque o EJA já vem com os alunos que defasaram a idade série, ou que pararam de estudar por algum motivo e passaram anos fora da escola, então é uma dificuldade que se soma, mas ainda assim é interessante ter a oportunidade desse aluno continuar numa escola regular, só falta o como fazer a engrenagem funcionar de fato. (Prof.<sup>a</sup> Jasmim – Entrevista inicial)

Os professores Hibisco e Violeta consideram a inclusão como importante para o aluno PAEE, enquanto participação em seu meio social e interação.

[...] eu diria em primeiro lugar a inclusão é muito favorável à formação desse cidadão independente da dificuldade que ele tenha de se socializar por conta das dificuldades, ou deficiência ou outro problema [...] (Prof. Hibisco – Entrevista inicial)

eu acho que para eles, mais para eles, é muito válido por ter uma oportunidade de estar no meio dos outros, de participar, de se sentir útil, enfim se renova [...] (Prof.<sup>a</sup> Violeta – Entrevista inicial)

Nesse aspecto, o estudo realizado por Carneiro e Uehara (2016), no qual analisaram como acontece a inclusão escolar de alunos PAEE nas séries iniciais do Ensino Fundamental, na visão dos professores da sala comum, indicaram opiniões semelhantes, embasadas na argumentação da socialização, sendo considerado pelas autoras, que a socialização não é o objeto da escolarização, e sim um efeito natural desse processo, em que a “fundamentação para o princípio inclusivo está embasada na garantia de igualdade de direitos e oportunidades e em um ensino de qualidade para todos como preceito democrático” (CARNEIRO; UEHARA, 2016, p. 918).

Os professores Cravo, Lírio e Hibisco indicaram ainda, a falta de formação dos professores para trabalhar com o aluno PAEE. Nesse sentido, a professora Margarida coloca como sendo obrigação do professor buscar conhecimentos para o trabalho inclusivo.

[...] por falta de condição do professor mesmo de não ter conhecimento a fundo daquele problema e poder atuar de maneira adequada [...] (Prof. Cravo – Entrevista inicial)

[...] eu acho que uma diferença muito do que é teórico pra aquilo que é pratica, falta treinamento, falta instrução, falta adaptação à própria escola pra aí receber esse público-alvo, não que eles não devam estar, eles devem estar sim sendo incluídos, eu

creio nisso e acho extremamente importante, mas eu acho que não há preparo suficiente nem adequado pra maioria dos professores que trabalham no curso regular ou com o EJA. (Prof. Lírio – Entrevista inicial)

[...] em relação aos professores é um pouco complicado, um pouco complicado a falta de preparação com que a gente vem pra sala de aula, é obvio que a formação universitária ela é realmente limitada, não dá para se trabalhar tudo o que seria necessário para nos formarmos professores, se formar na prática, mas esses diálogos e inclusive [...] a participação tanto no âmbito teórico da graduação, quanto no momento prático, ainda na graduação, de estágios ou mesmo no início da nossa prática, nós estarmos em contato com a realidade da inclusão de modo que a gente pudesse compreender alguns modos de funcionamento que nós entendêssemos a dinâmica escolar com mais clareza, tudo isso falta pra gente, como adaptar currículos, são coisas que nos fazem muita falta [...] (Prof. Hibisco – Entrevista inicial)

o professor ele é formador de opinião, e ele tem obrigação sim, ele pode não saber muito sobre a educação inclusiva, mas ele tem a obrigação de buscar [...] (Prof.<sup>a</sup> Margarida – Entrevista inicial)

Ainda nesse aspecto, quando questionados sobre se sentirem preparados para a inclusão dos alunos PAEE em suas aulas, os professores Anis, Cravo, Jasmim, Lírio e Margarida responderam que não se sentem preparados, indicando a falta de conhecimentos e a necessidade de formação. Embora Cravo, Jasmim, Lírio e Margarida indiquem a aprendizagem adquirida pela experiência, consideram a necessidade de terem o conhecimento teórico. A professora Margarida indica ainda, a busca por apoio, dentro da própria escola, de especialistas ou da coordenação pedagógica.

[...] eu acho que eu deveria ter, tanto de minha parte como talvez uma ajuda da escola, em fazer com que minha formação seja um pouco maior na questão [...] (Prof. Anis – Entrevista inicial)

[...] já são seis anos lidando com várias pessoas desse público e sem nenhum caso assim extremo de dificuldade, mas isso é só uma questão do histórico, preparado eu não estou, absolutamente, não tenho conhecimento técnico, mas vamos dando um jeito [...] (Prof. Cravo – Entrevista inicial)

é um desafio [...] eu gosto de trabalhar com eles porque eu aprendo muito, mas é aprender muito na tentativa e erro e nesse processo de tentativa e erro eu perco muito tempo, então eu deixo às vezes de conseguir chegar, atingir objetivos com eles porque eu estou lutando pra saber como é que eu vou chegar lá [...] eu não tenho essa formação, essa preparação, não tive na faculdade e continuo não tendo agora [...] (Prof.<sup>a</sup> Jasmim – Entrevista inicial)

[...] nem sempre a experiência de ter lidado com alguém dará capacidade de ensiná-lo em outros casos, eu acho que falta sim instrução, na própria faculdade isso falta, [...] falta cursos, acho que falta sentar com os professores e, com toda dificuldade de tempo, de alguma maneira arrumar tempo para instruí-los nesse sentido [...] (Prof. Lírio – Entrevista inicial)

[...] se você recebe um aluno público-alvo da inclusão você vai ter que conhecer o aluno, tentar ver como você vai trabalhar com ele, as suas estratégias de ensino, como você vai em sala de aula lidar com esse aluno, [...] buscar alguns cursos, ler sobre o



assunto, procurar ajuda de especialistas dentro da própria escola, da coordenação se necessário [...] (Prof.<sup>a</sup> Margarida – Entrevista inicial)

Os professores Violeta e Hibisco não deram respostas afirmativas ou negativas. Violeta disse que se prepara quando se depara com a necessidade, enquanto o professor Hibisco se considera em preparação, também indicando a necessidade de formação, bem como da organização de sua dinâmica de trabalho para realiza-la.

[...] a gente se prepara no momento em que aparece a situação, não é?! [...] a experiência do dia-a-dia que faz com que a gente consiga levar a situação [...] (Prof.<sup>a</sup> Violeta – Entrevista inicial)

[...] ainda preciso ler mais inclusive, infelizmente pela minha dinâmica de trabalho é muito difícil eu conseguir parar para me aplicar no aprofundamento mesmo, das leituras sobre a questão, [...] preparação prévia ela foi completamente insuficiente [...] (Prof. Hibisco – Entrevista inicial)

Relatos semelhantes são verificados no estudo de Carneiro e Uehara (2016), indicando a necessidade de um movimento de formação em serviço, que abranja, além dos aspectos teóricos, estudos de casos vivenciados pelos professores, reflexão sobre sua atuação docente, e entendimento do papel da escola e de todos os agentes que a compõem nesse processo inclusivo.

## 6.2 ORGANIZAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE NOS ESPAÇOS DA EJA E DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Nesse tópico serão descritos aspectos relacionados à: (1) Demandas de formação dos professores; (2) Planejamento de ensino na EJA e para o aluno PAEE; (3) Atuação Docente na EJA e junto ao aluno PAEE; (4) Limites e possibilidades da articulação entre os professores.

Na discussão dos resultados, procurou-se criar um diálogo entre as concepções apresentadas na primeira etapa do estudo e o processo de análise e reflexão dos participantes, propiciados pela formação colaborativa.

### 6.2.1 Demandas de formação dos professores

Considerando as demandas de formação dos professores, destacam-se as informações sobre o aluno público-alvo da educação especial e orientações recebidas por eles no espaço escolar, o reflexo dessa orientação na atuação docente, e a realização de momentos de reflexão

coletiva sobre a prática pedagógica. Tais dados foram analisados a partir das entrevistas individuais realizadas na primeira etapa do estudo, sendo possível a retomada e compartilhamento desse conteúdo em âmbito coletivo, na segunda etapa.

Em relação às informações e orientações iniciais sobre o aluno Girassol, os professores Margarida, Cravo e Hibisco indicaram, no primeiro momento, que receberam informações e que ainda recebiam orientações feitas pela professora de Educação Especial. A professora Margarida relatou ainda, que no início do ano recebeu informações de uma equipe que já o atendia em outro espaço, e que além das orientações realizadas pela professora de Educação Especial, recebia orientações pela equipe gestora. O professor Hibisco apontou o recebimento de informações e orientações de como encaminhar o trabalho com o aluno PAEE, destacando em sua resposta, o fato de sempre haver mudança no quadro de professores, o que costuma dificultar a dinâmica do trabalho, mas que procuram fazer dos horários de trabalho coletivo e individuais, e outros momentos informais, espaços de troca, diálogo e formação, incluindo a participação da professora de Educação Especial. Já o professor Cravo comentou que recebeu a informação de que o aluno era autista, e que recebia orientações gerais oferecidas pela professora de Educação Especial em HTPC e horários informais, destacando ainda a falta de cursos, de informação no sentido de qualificação para os professores.

sim, fui/ fomos informados, inclusive veio uma equipe, que já o conhece, falar do aluno, só que como no início ele ficava só um período na escola [...]durante as minhas aulas ele não estava presente, aí isso foi alguns dias assim [...] recebo por parte da professora da sala de recursos ou também da equipe gestora [...] geralmente a maioria das informações são passadas no horário de HTPC [...] ou se necessário também em HTPIs. (Prof.<sup>a</sup> Margarida – Entrevista inicial)

[...] sim, aqui na escola a gente tem um bom contato com a professora da sala de recurso, [...] ela sempre nos situa, fala qual é o aluno, qual é a condição dele, como em princípio a gente pode encaminhar o trabalho e tende a acompanhar também esse trabalho, então a gente acaba conhecendo bem a condição de aprendizagem do aluno e do que a gente poderia fazer [...] recebo bastante informação, ao longo desses cinco anos que eu estou aqui, a professora que se manteve, [...] ela sempre se preocupou em trazer formações mínimas dentro dos espaços de HTPC pra que todos os professores estivessem a par do que é a educação especial, qual é o público-alvo, de que maneira o trabalho é feito, claro que dentro das limitações do tempo e do espaço disponível para isso, mas eu sempre reparei o fato de que a cada ano, como haviam professores que ingressavam, temos muitos professores aqui que não são efetivos, são contratados a cada ano, ela sempre se preocupou em dar uma formação para cada um dos professores que entrava [...]existe um espaço de formação informal também, [...] em que a gente vai alimentando de ferramentas, de recursos dos demais professores também, um contato esporádico, que seja em HTPs, ou reuniões, ou mesmo nos intervalos assim, acabou se criando uma cultura de diálogo sobre a questão aqui na escola. (Prof. Hibisco – Entrevista inicial)

sim, foi dito que ele era autista, e que ele ia começar com um período de frequência diferente, ele ia só fazer as primeiras aulas e depois ele ia se adaptar e tal, mas foi falado só isso, só que ele era autista [...] e sim a professora da sala de recursos nos

informa, dá até dicas de como lidar com a pessoa, mas às vezes a pessoa também chega e para ela também é novidade, então ela vai conhecendo, e ela vai falando a respeito [...] no HTPC [...] mas a gente conversa informalmente também fora do HTPC, ela vem na segunda-feira, chama os alunos para sala de recurso, às vezes ela dá uma informação [...] em termos de qualificação mesmo não acontece nada, não temos curso [...] (Prof. Cravo – Entrevista inicial)

Os professores Anis e Lírio indicaram que já receberam orientações gerais ofertadas pela professora de Educação Especial, mas não em específico sobre o aluno Girassol, assim como as professoras Jasmim e Violeta comentaram sobre a falta de orientações e informações iniciais sobre o aluno, tendo esse conhecimento em sala de aula, e, posteriormente, buscando essa informação com os outros professores. Cumpre destacar que a professora Jasmim não atuou na sala da 6ª série no primeiro semestre letivo, com o aluno Girassol, obtendo a informação junto aos professores que haviam trabalhado naquela turma anteriormente.

[...] a princípio eu não sabia, e também não recebi nenhuma referência como lidar com esse tipo de aluno [...] fiquei sabendo através dos professores porque eu perguntei [...] em específico não, mas, houve uma reunião no qual a [Tulipa] explicou mais ou menos como que é cada aluno, o comportamento deles, do autista no caso, então deu para ter uma certa base de como você deveria agir ou não com esse aluno, qual o comportamento dele. (Prof. Anis – Entrevista inicial)

não [...] essa informação veio depois [...] com o tempo, até por uma estranheza, de um aluno no fundo da sala, mais isolado [...] eu perguntei para, em um primeiro lugar, para um dos alunos da sala, porque que aquele aluno fica sempre no fundo, e depois conversando com outros professores [...] eu lembro da citação e de demonstrar esses quadros com [...] a professora de educação especial, e especificamente também não teve, assim do aluno uma instrução, um estudo, ou mostrar como trabalhar, acho que não houve, acho não, tenho certeza que não houve esse semestre. (Prof. Lírio – Entrevista inicial)

não recebi orientação, até pouco tempo atrás eu notava que o rapaz era quietinho, ficava isolado, até um dia eu perguntei, então fiquei sabendo o que estava acontecendo [...] de início perguntei na sala porque que ele se isolava e depois em reunião de HTPC, eles informaram que esse aluno estava participando da aula que era um aluno autista, que para gente tomar cuidado com as falas e tentar deixar ele quietinho no cantinho dele [...] (Prof.ª Violeta – Entrevista inicial)

não recebi nenhum informe formal, eu sabia porque eu não dava aula para ele no primeiro semestre, e aí eu ouvia os outros professores falando, mas eu não sabia a princípio, nem assim, até eu começar a dar aula para ele, qual era o quadro, ou alguma necessidade especial que tinha, [...] essa troca nunca aconteceu, foi mais de no final das contas acabar sabendo que ele [...] fazia parte do espectro autista e apenas, nunca que tipo de trabalho foi desenvolvido antes ou coisas que funcionaram ou não para ele, isso nunca aconteceu. (Prof.ª Jasmim – Entrevista inicial)

Todos os professores indicaram não realizar mudanças na rotina da aula após ter conhecimento sobre o aluno PAEE, contudo, os professores Hibisco, Cravo e Jasmim comentaram sobre atitudes que tiveram inicialmente. Hibisco relatou que sua primeira ação foi

se apresentar ao aluno Girassol, apresentar o material a ser utilizado, bem como se mostrar disponível.

[...] não, meu primeiro cuidado foi tentar me aproximar dele, com cuidado, então me coloquei, me apresentei, me lembro até no dia na primeira aula com ele, eu me apresentei fui à carteira dele, mostrei o livro, como funcionava [...] mostrei pra ele essas características aí do material, e pontuei que se ele precisasse de ajuda, se não tivesse entendendo alguma coisa, ou quisesse conversar em particular, poderia me chamar que eu iria a carteira, e me mantive assim num primeiro momento, ele agradeceu, foi bastante receptivo com esse cuidado, mas ele mantém a mesma postura desde então [...] (Prof. Hibisco – Entrevista inicial)

Cravo comentou que explorou a situação, verificando o desempenho do aluno em sua matéria, pontuando sobre a falta de conhecimento sobre mudanças que poderia realizar, assim como a professora Jasmim, que desenvolveu tentativas de trabalho junto ao aluno no decorrer das aulas, examinando o retorno que recebia para o direcionamento da prática.

não, nenhuma, [...] mesmo porque não saberia o que fazer, o que eu imaginei e, não sei, é meio estereótipo mas, é que ele fosse muito bom de matemática, porque geralmente é o que acontece, não é muito caso, então fui tateando um pouco vendo como é que ele estava [...] (Prof. Cravo – Entrevista inicial)

como eu não conhecia ele a princípio eu fui fazendo testes, então planejei a minha aula e fui, e aí conforme eu fui vendo a resposta dele, ou não, acabei dedicando mais tempo, passar mais pela carteira e checar mais como é que estava sendo o trabalho dele, o desenvolvimento do trabalho dele, pra ir vendo o que eu poderia fazer, então de primeira mão eu não pensei em nenhuma alteração, porque eu não sabia o que eu poderia alterar, e agora conforme eu vou conhecendo ele e vendo as coisas que ele precisa ou não, eu vou fazendo essas alterações ou até complementando coisas para ele [...] (Prof.<sup>a</sup> Jasmim – Entrevista inicial)

Já os professores Anis, Lírio, Violeta e Margarida comentaram que não perceberam essa necessidade, considerando que o aluno Girassol não demonstrava dificuldades, tendo a mesma compreensão que os demais alunos. Margarida também pontuou sobre o receio no início da prática, pela falta de conhecimento do aluno e do tipo de trabalho a ser desenvolvido.

[...] eu mantive porque ele estava se adaptando identicamente aos outros [...] então não precisei fazer mudança pelo menos para esse aluno não. (Prof. Anis – Entrevista inicial)

[...] especificamente no caso dele não, acho que é um aluno que, mesmo com autismo, acompanha bem, embora o isolamento físico, não gosta de estar perto de pessoas/ num primeiro momento, porque até esses dias ele tem se achegado mais [...] mas ele é um aluno que desenvolve bem, [...] e por isso que não foi preciso adaptar a aula ou o próprio conteúdo especificamente para ele, se a gente percebesse talvez uma dificuldade, a gente trabalharia nesse sentido adaptando a matéria para ele. (Prof. Lírio)

não, [...] ele está acompanhando bem a rotina [...] não está tendo problema não (Prof.<sup>a</sup> Violeta – Entrevista inicial)

eu senti receio porque minha preocupação era “como vai ser esse aluno em sala de aula? de que maneira que eu vou trabalhar com ele?” só que a inclusão é, você coloca o aluno dentro da sala de aula mas você trabalha o mesmo conteúdo, eu trabalhei, eu tenho trabalhado o mesmo conteúdo, às vezes com ele de forma diferente a explicação, se necessário, mas mesmo eu passando no mesmo jeito para ele e os demais, há compreensão por parte dele [...] (Prof.<sup>a</sup> Margarida – Entrevista inicial)

Embora alguns professores tenham apontado cuidados iniciais ao estabelecer uma relação com o aluno, nenhum deles indicou necessidade de mudanças. Silva e Carneiro (2016) comentam sobre a falta de informações de professores sobre adaptações no ambiente escolar, devido à ausência de formação sobre o assunto. Na pesquisa realizada pelas autoras supracitadas, foi constatado que os professores costumavam seguir o que consideravam como correto no trabalho com o aluno, propondo atividades diferenciadas ou ainda, desenvolvendo o mesmo trabalho proposto para toda a sala, sob a justificativa de tratar igualmente a todos os alunos.

A questão da falta de informações e de formação dos professores reaparece no relato de alguns participantes quanto ao tipo de orientações que gostariam de receber por parte da escola. Os professores Cravo e Violeta comentaram que não saberiam dizer quais tipos de orientação deveriam ser oferecidos, sendo que o professor Cravo pontuou sobre o recebimento de informações técnicas e pedagógicas, a conversa sobre os tipos de dificuldades e maneiras de se trabalhar com o aluno. Já a professora Violeta relatou não encontrar dificuldades com o aluno Girassol, embora acredite que em algum momento se fará necessária uma orientação nesse sentido.

eu acho que muitos alunos nós é que damos o *start*, porque a gente está na sala de aula e no contato com o aluno, identifica se ele tem uma dificuldade maior ou menor, se ele tem algum problema, então a gente acaba [...] fazendo um caminho inverso, [...] eu acho que informações técnicas sempre são boas, sobre as diversas dificuldades das pessoas, dos diversos problemas que as pessoas enfrentam, mesmo no nível do diagnóstico mesmo, para que a gente tivesse mais conhecimento técnico desse universo, porque é muito restrito, a gente não tem informações e só vai atrás quando precisa [...] eu nem tenho conhecimento pra dizer “ah não, deveria se falar sobre tal coisa” eu acho que no geral, falar sobre os tipos de dificuldades, eu acho que é importante sobre maneiras de lidar, tecnicamente mesmo, pedagogicamente falando, didaticamente, eu acho que é por aí, não tem muito o que eu possa acrescentar. (Prof. Cravo – Entrevista inicial)

nossa, não sei, eu não consegui pensar nisso ainda [...] na realidade a gente tem feito, como se diz, caminhando assim, mas sem muito obstáculo, [...] não vi ainda uma dificuldade grande que pudesse acontecer isso, mas eu acredito que, pela pouca visão que eu tenho da situação, eu acredito que vai precisar uma hora [...] (Prof.<sup>a</sup> Violeta – Entrevista inicial)

A professora Jasmim trouxe em seu relato, aspectos relacionados à sua formação inicial, considerando-a falha, assim como a oferta de formação continuada em serviço, que poderia contar com orientações do professor de Educação Especial sobre o PAEE e as possibilidades de trabalho, com estudos de caso, em que pudesse discutir e pensar em atividades com os demais professores.

então o que eu acho que deveria acontecer é, se fosse pra pensar no geral, deveria estar dentro dos currículos de licenciatura, das licenciaturas no geral, eu enquanto bióloga, licenciada em biologia, a gente não tem isso, então tem umas disciplinas básicas de licenciatura, então deveria vir de mais para traz, mas pensando que eu já estou na rede, e eu estou trabalhando, então deveria haver essa conversa com o responsável pela educação especial na escola, onde fosse explicado, quais são os tipos de público-alvo [...] e quais são as possibilidades de trabalho, que a gente pudesse olhar o perfil do aluno, pensar em atividades, discutir entre os professores e aí ter um retorno do professor de educação especial, que a gente pudesse construir de fato, [...] como construir conhecimentos em cima das possibilidades, não limitações [...] (Prof.<sup>a</sup> Jasmim – Entrevista inicial)

Os demais professores relataram sobre a maneira de se trabalhar com o aluno PAEE. Além desse apontamento, os professores Lírio e Hibisco comentaram sobre a realização de adaptações, sendo importante para o professor Hibisco o conhecimento acerca do diagnóstico do aluno PAEE, e para o professor Lírio, o estudo de caso sobre o aluno com quem estão trabalhando.

eu acho que diagnóstico é fundamental, que seja bem explicitada qual é a condição do aluno, cognitiva, de socialização, a maneira que eu posso trabalhar com ele, qual seria o nível de compreensão e o acompanhamento mínimo, para que a gente possa tanto verificar os efeitos da nossa prática, quanto também tirar dúvidas, avaliar ou modificar alguma prática que a gente tenha ou esteja fazendo em sala de aula [...] adaptação de currículo, acho que é um ponto chave para mim, eu tenho um bom conhecimento da minha área, mas como isso pode ser trabalhado dentro de cada dificuldade específica, é algo que me falta. (Prof. Hibisco – Entrevista inicial)

[...] eu acho que é um estudo de caso sempre, estudar o caso do aluno, a deficiência pode ser igual [...] o fato de você conhecer previamente te ajuda a não fechar portas para educar um aluno de Educação Especial, por exemplo, que tipo de adaptação, mesmo falada, eu tenho que produzir para que ele entenda aquilo que eu estou falando, que tipo de prova eu tenho que confeccionar ou escrever, ou construir para que ele entenda aquilo que a gente está tentando propor para ele, eu acho que esses caminhos partem desse estudo de caso especificamente do aluno, então esse estudo ser passado para os professores para que tenham um norte pra se trabalhar. (Prof. Lírio – Entrevista inicial)

A professora Margarida também apontou a relevância da realização de leitura e de trocas de experiências entre os professores, enquanto que o professor Anis comentou sobre a necessidade de conhecimentos acerca da interação do aluno Girassol com os demais alunos da turma.

[...] fundamental a leitura, a troca de experiências eu acho extremamente válidas, porque às vezes você propõe uma coisa, você faz de um jeito, um outro professor pode vir com novas ideias, novas informações e pode melhorar aquilo que você está fazendo, então eu acho que assim, a troca de informações é importante [...] mais informações mesmo de como trabalhar com o aluno público-alvo da educação especial, pra ver se a gente está no caminho certo ou não [...] (Prof.<sup>a</sup> Margarida – Entrevista inicial)

[...] como interagir esse aluno com a sala e a sala com esse aluno, porque por questão do professor, por mais que tem dificuldade, o professor entende que tem que ter isso, talvez os alunos não entendam, e é isso aí que eu gostaria que sempre focasse entre os alunos regulares ou do EJA e mais o aluno que está na sala de Educação Especial [...] (Prof. Anis – Entrevista inicial)

Aspectos relacionados à formação são discutidos por Silva e Carneiro (2016), sendo indicada pelas autoras, a ausência de conhecimento suficiente de professores para o desenvolvimento de atividades significativas no processo de aprendizagem de alunos PAEE, bem como destacando a formação como fundamental para que os professores possam atender as demandas de trabalho junto a grupos diferenciados de alunos.

Questões relativas à falta de conhecimento, assim como as demandas levantadas anteriormente, são retomadas pelos professores durante a realização da formação colaborativa, sendo, neste segundo momento, compartilhadas e refletidas em grupo, como, a colocação sobre a importância de se conhecer o histórico do aluno, suas características e diagnóstico, para o direcionamento do trabalho e posicionamento diante deste, verificado nos diálogos estabelecidos em dois encontros.

Hibisco: [...] pensando em relação aos professores, seria pensando numa necessidade de entender com o que está lidando, para ter uma intervenção interessante, que a gente tem medo de falar alguma besteira, de lidar com o aluno de uma maneira inadequada, ou de compreender que ele está muito aquém do que talvez ele realmente esteja [...]

Tulipa: [...] eu acho essa sua colocação é realmente muito importante, principalmente por causa do [Girassol], o [Girassol], vamos supor que você não soubesse que ele era autista, ele é um menino que fica na dele né, quais são as características?! ele ficava lá no fundo, agora ele está começando a ir para frente, mas ele ficava lá no fundo, não respondia muita pergunta, não interagia, você ia perguntar para ele, às vezes ele não falava, então o quê que você iria ter? um aluno sem educação, talvez brigasse com ele, talvez a resposta dele aqui na escola tivesse sido outra se vocês não tivessem acolhido ele, então realmente é importante saber.  
(Recorte do 2º encontro)

Tulipa: [...]ele foi aluno nosso, [...] tem o lado bom e o lado ruim da gente estar aqui a muito tempo, se não fosse por mim ele não tinha laudo de autismo, está vendo?! e teria passado despercebido, talvez sim, talvez não.

Jasmim: talvez ele fosse mais um caso de reprovação crônica, que aparece aqui na EJA e a gente continuasse no mesmo trabalho.

Tulipa: talvez ele tivesse, assim, alguns comportamentos agressivos em relação, porque, por exemplo, vamos supor, ele está lá sentado no fundo, aí a gente vai bater de frente com esse comportamento, que pode ser um comportamento que ao primeiro momento irrite o professor, se você não soubesse que ele era autista, talvez você batesse de frente, não é?! E daí surtasse, então, por esse motivo, eu acho que é interessante a gente saber, para poder lidar, e também eu não sei se o povo aqui estava quando ele entrou, a maioria não estava, isso que é ruim né?!

(Recorte do 6º encontro)

Nessa direção, levando em consideração o diagnóstico de TEA do aluno Girassol, Obadia (2016) indica como fundamental aos professores, o conhecimento sobre as especificidades e o modo de agir do aluno com autismo, para que seja traçado um plano de trabalho efetivo. Outro aspecto importante relatado pela professora Tulipa, parte do fato de que os professores ingressaram na escola em períodos diferentes, sendo que a maioria não participou dos momentos de orientações no começo do ano letivo, iniciando o trabalho sem ter conhecimento das características do aluno. Essa questão corrobora com os relatos individuais anteriormente apresentados, ao se averiguar a divergência do posicionamento dos docentes em relação às orientações iniciais, considerando o tempo de atuação na escola e carga horária de trabalho. Esse desacordo na colocação dos participantes reaparece quando, na primeira etapa do estudo, os professores comentaram acerca de momentos de reflexão coletiva sobre a prática junto ao aluno PAEE.

Os professores Cravo e Lírio relataram que não há momentos de reflexão coletiva, sendo que para o professor Lírio, essa discussão faz falta para os professores, refletindo em uma prática pouco significativa para os alunos, enquanto o professor Cravo comenta a participação em conversas informais, como em momentos de intervalo, considerando que o espaço do HTPC possibilitaria mais informações.

especificamente esse semestre também não vejo, em alguns outros semestres eu vi algumas fagulhas dessa possibilidade de discussão [...] eu acredito que os professores às vezes, eu como professor acredito nisso [...] acabam não sendo significativos pra eles, que há muita pouca interação, muita pouca discussão, se você pensar pessoalmente, um indivíduo ou aluno, [...] pessoa especial, que isso quase não aconteça. (Prof. Lírio – Entrevista inicial)

não, a gente conversa informalmente em intervalo e tal sobre as pessoas, e isso vai nos dando uma certa cancha no lidar com essas pessoas, mas formalmente [...] no HTPC sempre tem uma informação mais rica [...] (Prof. Cravo – Entrevista inicial)

Anis considera que são poucos os momentos de reflexão sobre o aluno PAEE, comentando que participou de somente uma reunião que contemplou esse aspecto. Para o



professor Hibisco, esses momentos se tornaram raros por não ter a presença da professora especialista em HTPC, o que o deixava inseguro em discutir sobre o PAEE.

embora é pouco, mas já teve uma reunião, apenas uma em quatro meses [...] (Prof. Anis – Entrevista inicial)

[...] é bem mais insipiente agora, a gente até comenta alguma coisa, mas como a gente não tem o especialista com a gente [...] eu particularmente fico receoso de falar alguma coisa que não se verifique de fato, acho que diminuiu bastante assim, inclusive em termos de qualidade desse diálogo. (Prof. Hibisco – Entrevista inicial)

As professoras Jasmim e Violeta consideram o HTPC como momentos de formação e discussão coletiva sobre os problemas, dúvidas e práticas de um modo geral, contudo, Violeta não caracteriza esses momentos como de reflexão, e Jasmim comentou que em nenhuma ocasião participou de uma conversa sobre o trabalho com o aluno Girassol em específico. Já a professora Margarida indicou que existem momentos de reflexão coletiva, acontecendo em momentos de HTPC ou em HTPI, quando há um maior número de professores no mesmo horário.

[...] reflexão eu não sei se seria o termo, mas quando surgem alguma dúvida, alguns problemas, a gente discute e no HTPC [...] é uma reunião coletiva e é discutido todo mundo junto ali, as dúvidas, os problemas, como lidar, como modificar alguma coisa, é nessas reuniões que são feito a maioria das coisas, tanto deles como de outros alunos também. (Prof.<sup>a</sup> Violeta – Entrevista inicial)

[...] nossos HTPCs são momentos de formação coletiva, isso é uma das coisas mais bacanas dessa escola, que a gente tem o tempo da HTPC para discutir, acho que nunca aconteceu de eu estar no HTPC e a gente estar discutindo exclusivamente um tópico de educação especial, mas no geral a gente faz essas trocas entre os professores. (Prof.<sup>a</sup> Jasmim – Entrevista inicial)

tem, esses momentos são feitos geralmente em HTPC, ou HTPI, quando tem um número maior de professores que faz [...] no mesmo horário [...] (Prof.<sup>a</sup> Margarida – Entrevista inicial)

A partir dos relatos, é possível verificar a importância atribuída aos momentos de trabalho coletivo. Acredita-se que o desacordo sobre a existência ou não de momentos de reflexão, parta de diferentes expectativas dos professores acerca desse aspecto, assim como de suas vivências e relações estabelecidas no espaço escolar. De toda forma, se mostra necessário que seja criada uma cultura de reflexão por parte dos professores sobre sua atuação docente, como indicado no estudo desenvolvido por Silva-Porta (2015), que, ao se refletir sobre os conteúdos e métodos de ensino e como estes são assimilados pelos alunos, o professor desenvolve um processo próprio de formação, o qual auxilia em sua prática pedagógica.

Além desse processo de se auto formar, se mostra importante que no espaço escolar sejam realizadas orientações e momentos de reflexão coletiva, propondo o desenvolvimento colaborativo dessas atividades, sendo indicado por Silva e Carneiro (2016), como um elemento importante para o trabalho pedagógico, o qual pode ser comprometido caso não haja interação entre gestores, professores da sala comum e da Educação Especial.

Essa questão aparece no processo reflexivo desenvolvido entre os professores durante a formação colaborativa, em que dialogam acerca da relevância de espaços coletivos de formação, contudo, são indicadas dificuldades que interferem nesse processo.

Tulipa: [...] eu passei no primeiro momento tudo sobre o aluno, só que a maioria dos professores vieram depois então não tiveram acesso a essa informação [...] então é isso gente, vocês me desculpem, não deu para trabalhar melhor a informação, eu acredito que a informação seja necessária nesse momento coletivo, talvez o que a gente pode pensar para o próximo ano, talvez fazer em HTPI, talvez se não der, ou pedir para secretaria liberar uma vez por mês para eu estar aqui com vocês, então eu acho assim que é muito importante e pontual, mas por conta dos cargos não deu para fazer, não deu para atender todo mundo.  
(Recorte do 6º encontro)

Os aspectos indicados pela professora Tulipa, como a falta de um horário de trabalho em comum entre a professora de Educação Especial e os professores da EJA, as condições de trabalho desses professores, considerando a carga horária, assim como o movimento no quadro de docentes da escola na EJA, dificultando a continuidade do trabalho, aparecem no discurso dos demais professores ao longo do processo reflexivo, relacionados às questões de planejamento, atuação e articulação entre os docentes.

## **6.2.2 Planejamento de Ensino na EJA e para o Aluno PAEE**

As questões relacionadas ao planejamento de ensino são apresentadas a partir do relato individual dos professores e retomadas no coletivo, por meio do compartilhamento e reflexão dessa prática.

Sobre o planejamento de ensino preparado para a EJA, os professores Cravo, Hibisco, Jasmim e Lírio indicaram, no momento da entrevista inicial, a realização da escrita de um plano de trabalho semestral no começo do período letivo, com os conteúdos a serem trabalhados, sendo estes divididos e revisados no decorrer das aulas, enquanto o professor Anis comentou que planeja no dia anterior à aula, revendo os conceitos a serem trabalhados no mesmo dia em que a ministrará.

o planejamento é o planejamento normal, no começo do ano, currículo, é conteúdo para dar, para cobrir e isso, agora aula a aula, às vezes eu faço uma adaptação, vejo que a classe tem dificuldade no certo quesito, então bato mais aquilo, ponho mais exercício, faço uma atividade diferenciada, exercício para entrega, para forçar, suprir uma necessidade do grupo, mas isso vai de grupo para grupo [...] (Prof. Cravo – Entrevista inicial)

[...]eu preparo no começo do semestre, pensando naquilo que eu gostaria que eles pensassem na minha matéria [...] eu faço a divisão daquilo que eu gostaria de perceber no mês, ou passar pra ele no mês e dentro desse mês dividido durante a semana, e nem sempre isso é cumprido fielmente [...] às vezes as aulas destoam daquilo que foi planejado por uma pergunta que surge no início da aula, onde eu percebo que há necessidade de mudar ou até alterar o planejamento que foi feito pra aquela aula, para [...] uma compreensão maior [...] (Prof. Lírio – Entrevista inicial)

o planejamento ele é semestral [...] geralmente nós temos algum tempo pra fazer isso, um mês, um mês e meio, é um trabalho bastante individual, o que me causa certa dificuldade [...] então eu tenho certa dificuldade de pensar em que conteúdos devem ser privilegiados [...] eu tento sempre fazer em início de semestre uma avaliação diagnóstica pra que se possa embasar meu planejamento, [...] normalmente faço bastantes adaptações assim ao longo do trabalho [...] as aulas eu planejo basicamente a cada semana, então nos tempos vagos eu vou pensando em estratégias, em textos, em como dar continuidade em determinado conteúdo que tenha sido introduzido já [...] (Prof. Hibisco – Entrevista inicial)

[...] eu faço um plano de ensino geral no começo de semestre para delinear os tópicos que vou trabalhar [...] geralmente no começo da semana eu planejo as minhas aulas da semana ou quinze dias e depois todos os dias antes de dar aula eu faço mais uma passada [...] (Prof.<sup>a</sup> Jasmim – Entrevista inicial)

[...] planejo um dia antes da aula e na aula, no mesmo dia da aula, eu revejo todos os conceitos que eu quero passar [...] (Prof. Anis – Entrevista inicial)

Em relação à questão da organização do planejamento, conforme discutido por Capellini (2004), o currículo deve servir como roteiro para os professores, o qual deve ser flexível e modificado seguindo as aprendizagens individuais. Essa questão pode ser verificada no relato dos professores Cravo, Hibisco e Lírio, os quais indicam a realização de modificações no planejamento ao longo do período, quando necessário, dependendo da demanda da turma para a qual leciona, sendo apontado pelo professor Cravo, a permanência de mais tempo que o planejado em determinado conteúdo.

Esse aspecto é retomado pelos professores ao refletirem acerca do planejamento durante os encontros de formação, destacando-se as alterações no planejamento e retomada de conteúdo a partir das necessidades dos alunos.

Jasmim: [...] a autora começa falando que o currículo deve ser flexível, modificado, [...] eu tenho sempre que visitar, tanto para pensar como eu vou fazer para alcançar os objetivos que eu coloquei no planejamento, quanto para ver se tipo, “ah, isso aqui foi mais fácil do que eu imaginava, então vou dedicar mais tempo para outra coisa” ou “não, isso aqui não está acontecendo”, ou então “eles estão muito interessados

nesse tema, vale a pena eu espremer ali para trazer algo que seja mais do interesse deles” [...]

(Recorte do 4º encontro)

Jasmim: acho que até nessa questão do planejamento, pensando na sexta e sétima série, eu tinha feito um planejamento de começo de ano pensando no que a [professora anterior] tinha terminado no semestre passado com eles, e tentando fazer um “apanhadão” disso para terminar o que ela não tinha conseguido, e eu comecei, falei sobre a criação do universo, e quando eu entrei em biodiversidade, que era para depois seguir para as classificações dos seres vivos e características, que era pra amarrar com o que ela tinha feito no semestre passado, eu vi que eles já estavam meio que tipo “ah, mas isso de novo?!” de “ah, a gente vai estudar classificação de novo?!”, e surgiu esse *link* com a biodiversidade, e de biodiversidade eu acabei indo parar no saneamento básico, então foi um tema que eles trouxeram de interesse próprio, e que aí foi o que acabou facilitando o trabalho junto com o [Cravo], da gente fazer um “apanhadão” juntando matemática e ciências [...] trabalhar esses conteúdos básicos mas pensando na realidade de cada um, eu acho que nesses momentos a gente consegue fazer esse tipo de adequação sabe, [...] e essa mudança completa de deixar metade do meu planejamento para lá, e dizer “eu vou fazer outra coisa”, e ver isso surtindo um efeito muito bacana, que eu acho que o [Cravo] teve a mesma experiência desse negócio de “ah, vamos mexer então matemática e ciências, tudo junto, e vamos fazer eles pensarem sobre o bairro deles”, acho que foi muito melhor do que ter amarrado o conteúdo com eles do semestre passado, ganhei muito mais e eles ganharam muito mais, o que é mais importante assim

(Recorte do 6º encontro)

O tempo curricular é um dos elementos que constitui a organização do trabalho pedagógico, sendo compreendido por Sérgio (2008), no contexto da EJA, como uma situação concreta em que se estabelecem as relações político-pedagógicas, cuja organização mostra-se necessária para o atendimento das demandas de alunos jovens e adultos, propiciando à eles uma educação humanizadora e crítica. Nessa perspectiva, Freitas (2014) considera as implicações sociais existentes no planejamento na EJA, exigindo que as escolhas de conteúdo e metodologia pelos professores, componham um plano de ensino reflexivo.

Ainda sobre o planejamento geral da EJA, é destacada a questão da avaliação diagnóstica, realizada pelo professor Hibisco para a condução do plano de ensino. Segundo Capellini (2004), em relação ao processo de ensino e aprendizagem, a avaliação deve nortear o planejamento, como também redirecionar as ações pedagógicas. Esse assunto foi retomado pelos professores no momento coletivo.

Jasmim: eu achei essa, esse ponto da avaliação inicial muito interessante, porque foi uma coisa que eu não tinha pensado em fazer, do tipo “ah, vamos fazer uma rodada, um *quiz* de ciências”, mesmo que fosse numa perspectiva de jogo, alguma coisa assim, pra ter uma noção de onde eles já estavam, acho que no primeiro semestre eu entrei tão atropelada, de entrar no meio, e nesse segundo semestre eu já estava pensando tanto nas coisas que eu queria fazer de diferente, que não me passou pela cabeça, e aí ler isso, eu falei “nossa, é uma baita possibilidade”, não só na EJA, porque no ensino regular a gente também tem um monte de defasagens, então fazer isso [...] “ah, vamos ver o que rola daqui, pra poder planejar em cima disso”, eu achei assim sensacional, simples e não tinha me passado pela cabeça assim, foi mais uma coisa para construir.

Hibisco: isso é legal, isso é algo que eu sempre faço e eu aprendi aqui, não lembro quem comentou sobre avaliação diagnóstica [...] foi interessante por isso, eu ficava tentando imaginar quais eram as dificuldades deles, fazer isso ao longo do processo, dos conteúdos que eu ia ministrando, e muita coisa que parecia que eles não sabiam, eles sabiam, outras coisas que pareciam elementares, tipo identificação de verbos e substantivos, eles tinham dificuldades, então, às vezes, com algumas brincadeiras bem pontuais, você consegue observar uma série de coisas que dão uma base de uma base, e além disso, ao longo do processo também é interessante fazer.

Anis: eu acho interessante porque, quando você faz o plano de ensino para o semestre inteiro, você faz o plano mas, pelo menos para mim, geralmente você não cumpre, porque você imagina que o aluno está sabendo já um certo tanto, e você ao longo, você vai perceber que ele não atinge aquilo lá porque ele não sabe, a questão de fazer uma avaliação a princípio, um *quiz*, que nem você falou, no começo, se você tiver a base mais ou menos do que eles sabem ou não, o seu plano nem vai mudar porque você já vai fazer o plano após essa avaliação e isso ajuda muito [...]  
(Recorte do 6º encontro)

Ao discutir o assunto coletivamente, os participantes refletiram sobre as práticas realizadas, propiciando o compartilhamento de ações que podem ser incorporadas no trabalho dos demais professores. Nesta perspectiva, é possibilitado que desenvolvam um trabalho menos individual; questão esta presente no relato de professores, o que tornaria o planejamento e a prática docente mais efetivos. Contudo, o trabalho coletivo precisaria ser incentivado e fomentado, conforme verificado no diálogo entre os professores.

[...] Creio que esse planejamento é decorrência de uma reflexão constante no âmbito individual. E, a partir desta, uma reflexão do grupo de professores, no intuito de buscar um ensino sob medida para o grupo de alunos. Incluindo, lógico, os alunos PAEE. Isso exige, acho, um tempo de trabalho junto. O grupo de professores deveria ser mais duradouro. Os professores do quadro atual da escola, trabalhando uns dois anos juntos, montariam e aplicariam um planejamento menos conteudista, mais prático, mais contextualizado, com mais significado para cada aluno, dentro de sua história de vida escolar [...] (Prof. Cravo – publicação na sala virtual)

[...] Considero uma experiência bem sucedida, em termos gerais, pois tenho visto bons resultados. Atribuo tais resultados e mudanças ao esforço conjunto do corpo docente, que vem ficando cada vez mais articulado. Como o professor [Cravo] disse, a mudança constante de docentes dificulta o desenvolvimento de um plano de trabalho conjunto mais sólido e duradouro, mas ainda assim, com canais de comunicação abertos e iniciativa, temos conseguido trazer uma abordagem deferente para as aulas, possibilitando que cada aluno encontre seu lugar de pertencimento e comece a se sentir mais dono de seu processo de aprendizagem. (Prof.ª Jasmim – publicação na sala virtual)

[...] Gostei muito da colocação dos professores [Cravo] e [Jasmim] sobre a construção de planejamento. Acredito que os professores da Educação de Jovens e Adultos, EJA deveriam ter a oportunidade de mais tempo para discussão sobre as especificidades de nosso público, assim, poderíamos pensar de forma mais direcionada as necessidades dos alunos [...] (Tulipa – publicação na sala virtual)

Em relação ao planejamento para o aluno PAEE na EJA, durante a entrevista inicial, os

professores mencionaram que não haviam sido contempladas as especificidades do aluno Girassol. Como justificativa, o professor Anis indicou que se tratava somente de um aluno e que este não apresentava dificuldades, enquanto as professoras Margarida e Jasmim relataram a ausência de conhecimento sobre o aluno PAEE no momento do planejamento inicial, mas que eram feitas mudanças ao perceberem a necessidade. Já o professor Lírio mencionou que são pensadas estratégias de interação, mas sem nenhuma aplicação, por se sentir inseguro e sem formação.

[...] não, nunca fiz isso, nunca inclui no planejamento já a ideia daquilo ou do modo como eu trabalharia com os alunos de educação especial. (Prof. Hibisco – Entrevista inicial)

[...] como é a questão só de um aluno então não tem uma diferenciação, algo especial para ele, como ele consegue entender bem então é no mesmo nível. (Prof. Anis – Entrevista inicial)

[...]eu não faço um planejamento específico, é o mesmo planejamento utilizado tanto para os alunos, como o público-alvo da educação especial, aí o que acontece, se eu percebo que há necessidade de alguma mudança, é lógico que é feita, semanalmente ou bimestralmente, mas num primeiro momento é o mesmo planejamento [...] tanto porque quando nós montamos o planejamento, se eu não estou enganada, a gente não tinha a ideia [...] se tinha alunos com necessidades especiais, então nós fizemos pensando no geral, pelo menos na parte de inglês eu fiz pensando no geral, e é uma coisa pra gente se atentar. (Prof.<sup>a</sup> Margarida – Entrevista inicial)

[...] nesse primeiro planejamento não, justamente porque eu não conhecia ele, mas pensando que o público da EJA já tem que ser pensado o conteúdo, trabalhar de uma maneira mais significativa, mais *linkado* com a realidade, então os meus objetivos educacionais de ação no plano inicial já são colocados do tipo a entender, relacionar coisas [...] nesse tipo de situação, que ele consiga trazer para a realidade, mas especificamente pra ele, por ser aluno da Educação Especial não, eu tento fazer isso de uma maneira inclusiva no geral, e dar exercícios na verdade que ele possa escrever, porque ele escreve mais do que ele consegue falar né, do que ele se sente talvez confortável em falar, então eu passo exercícios às vezes escritos ou de múltipla escolha, e dou chance para que ele possa fazer também. (Prof.<sup>a</sup> Jasmim – Entrevista inicial)

[...] especificamente com o educação especial, tenho pensado e talvez bolado algumas estratégias onde a interação do [Girassol] com a classe possa acontecer [...] por enquanto é só um pensamento não foi aplicado nada no sentido [...] o meu medo é até onde a gente pode ir pra que ele se sinta à vontade, eu acho que falta parte da formação para gente nesse sentido [...] (Prof. Lírio – Entrevista inicial)

Sobre a participação da professora Tulipa, de Educação Especial, na elaboração do planejamento da EJA, esta relatou, no momento de entrevista inicial, que, durante algum tempo participou dos momentos de HTPC com os professores da EJA e que havia acompanhado a elaboração do planejamento no ano anterior, contudo, com a mudança em sua carga horária de trabalho, não havia mais a possibilidade de participação nessas reuniões.

[...] o planejamento, como eu disse, quando tinha as HTPCs eu participava sim, principalmente o ano passado eu lembro bem que nós trabalhamos muito a construção desse planejamento dos professores, cada professor apresentava o seu, era debatido com os demais, então além desse plano do professor tem o PDI que eu faço [...] eu separo aqueles objetivos que eu acho mais relevante pra cada aluno, os conteúdos são os mesmos, as estratégias eu levanto, o professor e ele verifica se ele está de acordo com aquilo, e aí sai o plano individual, mas hoje, esse ano eu não participei até o ano passado eu participava [...] também é interessante você conhecer o trabalho do professor com os outros alunos não só com o seu [...] (Prof.<sup>a</sup> Tulipa – Entrevista inicial)

Em relação aos alunos PAEE, a professora Tulipa relatou a elaboração Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), realizado a partir do planejamento dos professores, mantendo os conteúdos, estabelecendo objetivos considerados relevantes, e estratégias de ensino.

[...] os conteúdos têm que ser os mesmos, então se a criança não faz nada, vamos supor, não estou falando agora da EJA, estou falando do público-alvo como um todo, mas tem que ser apresentado para ela o conteúdo, lógico que não da mesma forma que uma criança que não tem uma deficiência, que nem um adulto que não tem deficiência, o quê que vai ter que ser contemplado, os objetivos tem que ser outro e as estratégias outras, então isso vai ter que estar colocado no plano, além disso [...] eu tenho que ver se esse jovem ou essa criança precisa de um auxílio de agente educacional, se ele precisa de material adaptado, mobiliário adaptado, se ele precisa, então tudo que ele precisa, desde a sala de aula, banheiro, parte de alimentação, tudo tem que estar contemplado nesse plano [...] (Prof.<sup>a</sup> Tulipa – Entrevista inicial)

Conforme relatado pela professora Tulipa, é de responsabilidade da professora da Educação Especial, a avaliação e definição de objetivos e estratégias, realizados a partir de uma avaliação inicial, com a qual verifica as potencialidades e defasagens do aluno.

[...] eu faço uma avaliação pedagógica e que eu vou verificar como que é que ela está na parte da aprendizagem, tanto na parte da linguagem como da matemática, do desenho da figura humana, para ver a defasagem, então são esses aspectos leitura e escrita como ela está e como eu posso intervir para que ela se desenvolva mais no que ela está precisando[...] então cada um tem sua avaliação inicial [...] (Prof.<sup>a</sup> Tulipa – Entrevista inicial)

Quando questionados se havia algum planejamento específico para o aluno PAEE na escola, os professores da EJA demonstraram desconhecer o PDI, sendo comentado pelos professores Cravo, Jasmim e Hibisco, sobre o trabalho desenvolvido pela professora de Educação Especial.

que eu tenha conhecimento não, não específico para esse público-alvo (Prof. Lírio – Entrevista inicial)

não, não é feito, pelo menos na minha matéria não, lógico que a gente tem uma sala de recursos, então deve ter um planejamento com levantamento dos alunos e tal [...] (Prof. Cravo – Entrevista inicial)

em questão de uma troca com todos os professores eu nunca vi acontecer, assim, de chegar o corpo docente e falar “o que vamos pensar para o aluno x ou y”, isso eu nunca vi acontecer [...] eu sabia que existia o trabalho específico na sala de educação especial, então eu sabia que objetivos diferentes, específicos, eles tinham, afinal de contas as aulas eram individualizadas, enfim, em tempos diferentes [...] (Prof.<sup>a</sup> Jasmim – Entrevista inicial)

não, não é feito, o que acontece é um acompanhamento desse trabalho, orientações iniciais e existe um espaço bastante aberto aí de diálogo para isso (Prof. Hibisco – Entrevista inicial)

Seguindo o documento que trata sobre as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (BRASIL 2009), são atribuições do professor de Educação Especial a organização dos atendimentos, a elaboração e execução do plano de atendimento e o acompanhamento de seu desenvolvimento, contudo, o documento aponta que a elaboração e execução do plano de AEE deve ser feito junto aos professores do ensino regular, bem como precisa ser estabelecida uma articulação com esses professores, visando a possibilidade de estratégias que promovam a participação dos alunos PAEE nas atividades escolares.

Pelo relato dos participantes, foi possível verificar um trabalho com pouca articulação entre a professora de Educação Especial e os professores do EJA, podendo este ser considerado um trabalho solitário para os professores. Esses dados se assemelham aos do estudo realizado por Silva e Carneiro (2016), no qual se constatou o trabalho isolado realizado pelos professores, sendo identificado o sentimento de solidão nos professores e a falta de discussão sobre a prática pedagógica, considerando as diferenças dos alunos e suas demandas. Segundo as autoras, esses aspectos indicam a relevância da organização de parcerias e de um trabalho colaborativo para a efetivação do trabalho inclusivo.

Aspectos relacionados ao PDI e articulação entre os docentes foram retomados e refletidos no espaço coletivo de formação, possibilitando aos professores da EJA o contato com o PDI do aluno Girassol, apresentado pela professora Tulipa, e o conhecimento acerca da função e estrutura do documento. Junto a isso, o processo de análise colaborativa permitiu que os professores comentassem apontamentos realizados anteriormente, em momento individual, e refletissem acerca da influência do PDI no planejamento de ensino.

Tulipa: [...] quando eu fazia o HTPC, o quê que trazia isso de bom?! Eu estava sempre inteirada, o aluno chegou, não chegou, então os professores passavam, quanto ao PDI, o quê que eu fazia?! Todas as vezes que eu terminava de fazer o PDI eu trazia, não sei se vocês lembram, mais eu trazia em um HTPC, e eu mostrava “olha gente, ficou assim, o fulano de tal tem isso, a fulana de tal tem aquilo, então a gente precisa ver



isso, ver aquilo, tomar cuidado, usar essa estratégia ou outra”, esse ano realmente não teve, e também o quê que eu vejo de interessante, que na minha opinião falta, falta tempo, por que nós não temos, exceto por esse HTPC, que nós temos uma vez por semana, mesmo quando eu vinha, esse HTPC é um tempo muito pequeno e muito limitado para gente estar discutindo as necessidades dos alunos que são tão grandes, então eu vejo isso, eu peço até desculpas de não estar tão presente, porém foi bom para ver que realmente aquele tempo que eu tinha de HTPC era interessante [...]

(Recorte do 4º encontro)

Jasmim: [...] no geral, para a minha turma, ter o PDI e ter acesso a isso pode me ajudar a pensar então como eu posso, junto com a professora da educação especial, fazer ele alcançar esses objetivos específicos para ele, para ela, [...] parar e olhar para a minha disciplina não só com os objetivos que eu estabeleci, e poder fazer essa conversa, estabelecer também objetivos diferentes pra minha aula.

Hibisco: eu acho que é interessante ter o PDI para fazer também o encaminhamento [...] esse trabalho de uma maneira conjunta, [...] eu me lembro desse texto, sobre o planejamento, e que a gente não comentou sobre o PDI, como um planejamento específico aqui na escola, isso não aconteceu de maneira formal mas [...] certa forma isso acontecia em alguns momentos em que nós estávamos ali junto, dialogando, discutindo, pensando, e até compartilhando situações de sala de aula [...] a [Tulipa] fez ótimas intervenções, e não só ela, mas no sentido da sensibilidade no dia a dia, até porque a gente tem mais tempo com o [Girassol] do que a professora na sala de recursos, e muitas vezes a ajuda da [Tulipa] era interessante, assim como com os demais professores também, no sentido de como era o andamento do processo, eu sinto falta disso, eu acho que era legal [...] na discussão, no compartilhamento, a gente fez isso uma vez, e foi muito bacana, que a gente alcançou, assim, muito embora a gente não tenha construído esse foco no trabalho, no colaborativo, a perspectiva foi essa, por mais que não tenha sistematizado isso, acho que faltou uma sistematização disso, uma metodologia mais preparada, mas a gente fez isso de maneira informal, e foi ótimo.

(Recorte do 5º encontro)

Conforme o relato dos professores, mais um vez, destaca-se a importância atribuída ao trabalho coletivo, acompanhada das possibilidades e dificuldades vivenciadas nesse processo, e que são refletidas na elaboração e desenvolvimento do plano de ensino. Essa questão pode ser discutida na perspectiva do trabalho em colaboração, no qual o planejamento, avaliações e estratégias pedagógicas são definidas pelo professor de Educação Especial e da sala comum, favorecendo a todos os alunos o acesso ao currículo e aprendizado, contemplando efetivamente a inclusão dos alunos PAEE (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

### **6.2.3 Atuação Docente na EJA e junto ao Aluno PAEE**

Nesse tópico, serão descritas as concepções iniciais dos professores que caracterizam sua atuação docente, assim como o registro das observações realizadas junto a esses professores, buscando criar um diálogo entre os diferentes aspectos por eles destacados. Durante o desenvolvimento da formação colaborativa, os professores tiveram acesso à análise inicial dessas temáticas, possibilitando, nesse segundo momento, a retomada e análise

colaborativa do conteúdo, a partir do compartilhamento e reflexão da prática.

De modo geral, os professores se referiram ao trabalho na EJA, em momento de entrevista individual, com um sentimento gratificante. Dentre as facilidades na atuação docente, os professores Cravo e Lírio demonstraram o sentimento de intervenção positiva na vida dos alunos, a identificação e vínculo com o público mais velho na EJA pelos professores Cravo, Hibisco e Jasmim, como também o retorno positivo por parte dos estudantes e o interesse demonstrado por eles, indicado pelos professores Anis e Violeta, enquanto que a professora Margarida definiu o trabalho na EJA como motivador, considerando que este requer paciência e foco, pela demanda de atenção pedida pelo seu público.

[...] tem todo tipo de pessoa e lidar com isso é difícil e ao mesmo tempo é gratificante [...] eu gosto de trabalhar com a EJA porque eu tenho mais facilidade de lidar com adultos do que com crianças [...] o que eu gosto de dar aula na EJA é isso essa diversidade de pessoas, a gente ensina e aprende ao mesmo tempo [...] e eu acho que eu de alguma maneira vejo que eu posso fazer a diferença na vida dessas pessoas de algum jeito bem tênue, mas que para mim é relevante [...] (Prof. Cravo – Entrevista inicial)

[...] trabalhar com a EJA é uma aventura responsável, essa ideia de instruir gente que de alguma maneira, no tempo regular não pode concluir os seus ensinamentos, [...] de alguma maneira contribuir com aqueles que no passado, por alguma dificuldade, não tiveram oportunidade de concluir os estudos. (Prof. Lírio)

[...] é um trabalho que me deixa bastante contente, [...] especialmente por estar em contato com o público trabalhador, [...] existe uma facilidade em relação aos mais velhos, facilidade de contato mesmo, de vínculo, de se estabelecer um bom vínculo porque eu me identifico muito com a classe trabalhadora [...] (Prof. Hibisco – Entrevista inicial)

[...] é um público que eu gosto muito de trabalhar, eu prefiro trabalhar com adolescentes e adultos do que com crianças mais novas, [...] em relação a facilidade de trabalhar na EJA, pra mim começa com a faixa etária que eu gosto, que eu consigo conversar melhor, estabelecer esses vínculos é mais fácil, então eu costumava ter uma relação próxima com os meus alunos (Prof.<sup>a</sup> Jasmim – Entrevista inicial)

[...] a facilidade é que são pessoas, tirando esses daí, são pessoas que estão no momento [...] diferente da vida, estão tendo a oportunidade de refazer alguns momentos de escola principalmente, e isso é gratificante para gente [...] é muito bom para a gente, o retorno deles nesse sentido. (Prof.<sup>a</sup> Violeta – Entrevista inicial)

[...] trabalhar na EJA é algo motivador que requer muita paciência, e assim foco, porque é público às vezes uma idade mais avançada, lógico que temos alguns adolescentes, jovens, mas por outro lado têm alunos que requer muita atenção, muita ajuda, então assim, é um trabalho lento, mas motivador. (Prof.<sup>a</sup> Margarida)

[...] em geral é muito tranquilo trabalhar com a EJA porque a maioria dos alunos estão realmente interessados [...] (Prof. Anis – Entrevista inicial)

Em relação às dificuldades no trabalho, um dos fatores indicados pelos professores Anis

e Hibisco foi a diferença de idade entre os alunos, sendo apontando ainda, por Hibisco e Jasmim, o trabalho com diferentes níveis de série-idade e a dificuldade em atingir os diferentes públicos, além de enfrentarem questões relacionadas à indisciplina. Também indicado pelos professores Cravo e Violeta, sendo destacado no relato do professor Cravo, aspectos relacionados às condições de trabalho.

[...]um problema talvez é o atrito entre as pessoas mais novas e os mais velhos sempre tem esse negócio de respeito um com o outro [...] (Prof. Anis – Entrevista inicial)

[...] eu sinto dificuldade de me aproximar dos jovens, existe uma crise de gerações, um certo atrito de gerações e a dificuldade do desnível [...] minhas duas maiores dificuldades são a aproximação do público jovem e como trabalhar com níveis tão diferentes tão heterogêneos assim no conhecimento. (Prof. Hibisco – Entrevista inicial)

[...] dificuldade é principalmente por a sala ser muito heterogênea, então eu tenho adolescentes e pessoas muito mais velhas dentro da mesma sala com motivações diferentes com interesses diferentes, convivências diferentes e às vezes fazer uma aula que possa atingir os dois públicos [...] e por um lado assim/ pontuais, tipo indisciplina, uma sala que conversa muito mais [...] (Prof.<sup>a</sup> Jasmim – Entrevista inicial)

[...] as dificuldades aqui são indisciplinas, e muito aluno liberdade assistida, então tumultuando demais a sala, dando muito problema [...] (Prof.<sup>a</sup> Violeta – Entrevista inicial)

[...] o que eu não gosto é que agora já estou um pouquinho cansado, tenho que dar aula toda noite, então não tenho vida social mais à noite, assim de poder sair uma noite com a família e tal, isso é uma coisa que me incomoda um pouco, e também o fato de a instituição estar um pouco, digamos fraca no sentido da disciplina já foi mais rígido e era mais fácil trabalhar, e agora a gente tem que ficar toreando mais porque a gente não tem tanto apoio da gestão. (Prof. Cravo – Entrevista inicial)

Nesse aspecto, verificam-se os sentidos que os professores atribuem à sua atuação, relacionados à afetividade, indicando a proximidade ou distanciamento com os diversos públicos da EJA. No estudo realizado por Haracemiv (2007), foi verificado o envolvimento e satisfação de professores acerca do trabalho na EJA, considerando a valorização pessoal, a qual abrange motivações amparadas nas concepções que embasam a prática pedagógica, e atitudes que envolvem elementos afetivos, relacionados aos gostos e preferências do professor, e elementos comportamentais, que correspondem as suas ações e intenções.

Ao falarem sobre a percepção e atuação com as diferenças em sala de aula, os professores Anis e Lírio destacaram a questão da idade dos alunos, indicando a diferenciação na linguagem utilizada e de explicação dos conteúdos. Enquanto o professor Anis indicou a necessidade de maior atenção ao público de alunos mais velhos, demandada pela compreensão do conteúdo e a utilização de uma linguagem diferenciada para o público jovem. Complementando, o professor Lírio considerou que os estudantes mais novos, com maior dificuldade, apresentam barreiras em relação ao professor, devido à facilidade na relação com

os alunos mais velhos.

[...] o principal mesmo é a questão do atrito entre as idades [...] eu tento sempre pegar explicar para o lado dos mais velhos e, quando é essa questão dos mais novos, usar uma linguagem diferente, uma linguagem mais jovem [...] o público dos mais velhos têm mais dificuldade, embora mais interessados [...] eu tento trabalhar diferente, não só na maneira de explicar, mas a atenção tem que ser maior para eles, você tem que dar a matéria mais mastigada pra eles conseguirem entender, os mais jovens já é mais fácil para eles captar a mensagem do texto ou de algo que eu passo para ele. (Prof. Anis – Entrevista inicial)

[...] com os mais velhos [...] é um público-alvo mais aberto pra informação, [...] eu considero um pessoal mais fácil de ensinar, tem um pessoal que tem menos barreira, ou constrói menos barreira aluno-professor [...] com pessoal mais novo sempre uma tensão, alguns por dificuldade outros por barreira que eles mesmos constrói, e eu sempre digo que é muito difícil lidar com a tensão desse pessoal mais novo [...] é perceber aqueles que vão mais rápido, e dar atenção especial pra aqueles que vão mais devagar, a gente quando vem pro EJA sempre tem a intenção de taxar que o aluno mais velho é o que vai dar mais trabalho no aprendizado, a minha experiência com o EJA não é assim, às vezes o mais velho vai mais rápido que o mais novo[...] então essa percepção passa por isso, que às vezes tem que mastigar melhor para alguns, nem sempre são os mais velhos, às vezes os mais novos [...] tem que traduzir numa linguagem que ele consiga entender conceitos [...]e a partir dessa compreensão dele a gente trabalhar junto nessa matéria na sala de aula. (Prof. Lírio – Entrevista inicial)

O professor Lírio indicou ainda, a necessidade de perceber nos alunos o ritmo de aprendizagem de cada um, assim como as professoras Jasmim e Margarida, que ao depararem com essa dificuldade, procuravam auxiliar individualmente os alunos e propor trabalhos em grupo. A questão comportamental dos alunos apareceu como um problema nessa temática, indicado pelas professoras Margarida e Violeta. Nesse aspecto, Violeta destaca a influência da questão disciplinar na rotina de aula.

eu tenho alunos[...] que vão muito bem[...]e eu tenho alunos que vão muito devagar, eu tenho alunos que não são completamente alfabetizados [...] estratégias que eu tento usar, às vezes dependendo da sala se não for uma sala muito agitada, trabalhar em grupos, [...] por meio de exercícios eu vou tirando dúvida, eu posso dar uma atenção mais especial, parar, sentar do lado da carteira, conversar [...] então eu tento trabalhar com essas diferenças no aprendizado, tentando fazer essa interação entre eles e fazendo pausas no meio da matéria pra ir tentando garantir que todo mundo chegue lá, pelo menos no mínimo que eu preciso que eles que eles aprendam [...] (Prof.<sup>a</sup> Jasmim – Entrevista inicial)

[...] na relação da aprendizagem dos alunos, alguns alunos com problema comportamental, [...] na medida que eu percebo alguns alunos com maior dificuldade eu tento ajudá-lo individualmente, para que as dúvidas, as dificuldades sejam selecionadas, e gosto também de trabalhar em grupos ou em dupla, então de uma maneira que o aluno não sinta constrangido [...] por não estar conseguindo [...] (Prof.<sup>a</sup> Margarida – Entrevista inicial)

[...] eles se fazem presente na indisciplina, no pouco caso [...] normalmente a gente conversa, repreende, às vezes tira da sala, às vezes faz a aula normal e deixa eles um pouco de lado, porque não tem muito recurso, não tem o que fazer, então muitas vezes

as aulas são divididas, aqueles que tem interesse eu acabo focando neles, e os outros se tiver interesse vem chegando e se não tiver vão ficar separado mesmo porque não tem o que fazer, assim, muitas vezes, não tem argumento [...] ou com todos os argumentos que você usa, eles não mudam a opinião deles, é aquilo, apatia e pronto, e a gente precisa seguir [...] (Prof.<sup>a</sup> Violeta – Entrevista inicial)

Os professores Cravo e Hibisco destacaram a questão da empatia junto aos alunos, no trato das diferenças em sala de aula, buscando conhecer os alunos. O professor Cravo procura tratar todos da mesma maneira, enquanto o professor Hibisco, tenta valorizar as diferenças.

[...] eu tento tratar todo mundo igual, sem fazer distinção se a pessoa sabe muito, sabe pouco, é jovem é novo, eu aprendi que a gente tem que tratar as pessoas pelo nome, então a primeira coisa que eu procuro fazer é decorar o nome das pessoas, sempre tratar pelo nome e sempre procuro [...] ter uma empatia com a pessoa, saber alguma coisa que ela gosta, [...] eu trato do meu jeito, com atenção, as pessoas demandam atenção [...] mas eu também sou incisivo, sou duro, assim eu pego muito no pé pra eles estudarem [...] apesar que eu não fico olhando caderno, [...] eu só vou na pessoa se a pessoa me chama, porque eu não gosto de constranger [...] (Prof. Cravo – Entrevista inicial)

eu tento valorizar a diferença do outro, no sentido de conhecer, de buscar, estimular a empatia, o conhecimento do outro, de conhecer perspectivas, até porque o fato da gente ter pessoas tão diferentes, especialmente na questão do migrante, é muito comum que eles sejam bastante abertos [...] eu gosto de tentar quebrar a vergonha que as pessoas tem daquilo que é diferente, daquilo que ela enxerga como diferente pra ela, que realmente acaba destoando em algum momento, então seja uma necessidade especial, seja a origem, ou sei lá, a dificuldade de determinado conhecimento, são todas diferenças bastante importantes, e eu tento valorizar elas no sentido de mostrar que ela não é nada mais do que uma característica peculiar daquela pessoa, de um grupo, que não tem nada de tão diferente assim, porque afinal todos nós carregamos alguma diferença importante em relação ao outro. (Prof. Hibisco – Entrevista inicial)

Verifica-se na fala de alguns professores, a percepção de diferenças de idade, níveis de conhecimento e ritmos de aprendizagens, e o modo como esses docentes buscam trabalhar com essas diferenças, mudando a linguagem, a maneira de explicar ou auxiliando individualmente. No estudo desenvolvido por Laffin (2007), esse aspecto também é destacado, evidenciando a maneira como professores da EJA lidam com diferentes ritmos de aprendizagem e níveis de conhecimento, construindo alternativas em seu trabalho.

Essas questões foram refletidas pelos professores durante a realização da formação, sendo pontuado pelos professores Cravo e Hibisco, o tratamento destinado aos alunos em aspectos interpessoais e pedagógicos.

[...] primeiramente, com relação ao tratamento diferenciado, ou não, dos alunos, creio que há aí duas vertentes. Em relação ao tratamento interpessoal, que é onde procuro uma atuação mais uniforme, tratando todos do mesmo jeito e com relação ao tratamento pedagógico, que exige diferenciação de aluno para aluno. No primeiro âmbito, creio que seja uma questão de não discriminação dos alunos. No segundo, as

diferenças devem orientar o trabalho individual com cada aluno. (Prof. Cravo – publicação na sala virtual)

Concordo com nosso camarada [Cravo], com relação aos âmbitos interpessoal e pedagógico. Faço apenas algumas considerações a respeito de ambos, a partir de minha prática. No âmbito interpessoal, dependendo da maior ou menor habilidade dos alunos de se relacionarem com os seus pares e professores, há alguns matizes diferentes de interação, mais perceptíveis na relação entre os próprios alunos que na relação aluno-professor, à medida que nesta são comuns intervenções a fim de integrá-los de maneira mais ampla ao grupo e às atividades propostas. No âmbito pedagógico, como bem disse o [Cravo], as diferenças são essenciais para orientar o trabalho no sentido da equidade, buscando não simplesmente que aprendam os mesmos conteúdos - o que seria reducionista e excludente -, mas buscando promover o desenvolvimento individual, de acordo com as especificidades de cada processo de aprendizagem, inserido na coletividade. Na minha prática, um ponto em comum aos dois âmbitos é a modalização da comunicação oral, que, diferenciando, visa incluir. Observando a diferença de idades, o vínculo estabelecido e outras características individuais (como seriedade, timidez, eloquência, autoestima), considero fundamental a busca pela forma de comunicação mais efetiva, que pode variar do formal ao informal, passando por inúmeras variações para que cada aluno tanto se vincule ao grupo e ao professor, quanto para que esteja implicado ao seu processo de aprendizagem [...] (Prof. Hibisco – publicação na sala virtual)

A questão da percepção das diferenças pode ainda ser verificada no relato de alguns professores, ao comentarem sobre as estratégias de ensino que utilizam. No relato inicial, o professor Hibisco indicou o uso de textos e leitura em aula, com o levantamento de questões e realização de correções de modo coletivo, enquanto a professora Jasmim destacou a necessidade de os conteúdos da EJA serem trabalhados de modo significativo, relacionados à realidade dos alunos. Já os professores Cravo, Margarida e Violeta, indicaram a realização de adaptações e intervenções no material didático, acrescentando conteúdos quando necessário, sendo que a professora Violeta comentou a organização de suas aulas, em teóricas e práticas, por ser a disciplina de Artes. Já na fala do professor Anis, essa questão não foi observada, sendo que este se considera como um professor tradicional, e que utiliza a explicação dos conteúdos na lousa.

[...] ler o texto em sala de aula, coletivamente, participar de uma comissão de questões que eu gosto de fazer correções coletivas em que cada um vai colocando a sua resposta, para que a gente vá pensando quais seriam os erros ou as compreensões equivocadas, e a partir disso, também tentar reconstruir esse caminho de pensamento do aluno [...] (Prof. Hibisco – Entrevista inicial)

[...] pensando que o público da EJA já tem que ser pensado [...] o conteúdo trabalhar de uma maneira mais significativa, mais *linkado* com a realidade [...] nesse tipo de situação, que ele consiga trazer para a realidade [...] (Prof.<sup>a</sup> Jasmim – Entrevista inicial)

[...] eu sigo até que bem de perto o livro didático porque ele tem uma sequência bem razoável [...] mas eu faço muito intervenção que no livro não tem, então é contextualização, aplicações tecnológicas, história da matemática, muita coisa eu

coloco de fora que é pra eles verem a matemática como uma construção humana [...] (Prof. Cravo – Entrevista inicial)

[...] eu preparo as minhas aulas em cima do material didático que vem para educação de jovens e adultos, o livro didático, é lógico que em cima disso eu acrescento outros conteúdos [...] busco trabalhar com a escrita em inglês, a tradução, em relação ao vocabulário eu tento usar o dicionário em sala de aula [...] um entendimento das palavras, dos significados, através de explicações [...] (Prof.<sup>a</sup> Margarida – Entrevista inicial)

[...]a gente tem um livro que [...] é usado para todas as matérias[...] então pra todas as séries tem algumas atividades e se precisa algum complemento é feito esse complemento, e tenho atividade prática, porque a EJA na aula de arte ela pede pra que o aluno saia sabendo algum tipo de profissão, então tem as atividades práticas, que praticamente pega metade das aulas, vamos dizer cinquenta por cento prática cinquenta teórica [...] (Prof.<sup>a</sup> Violeta – Entrevista inicial)

[...] eu sou o tipo de professor mais tradicional, então é giz lousa e explicação, às vezes passa algum texto ou outro, mas sou mais explicar e depois passar algumas coisas mais na teoria no caderno. (Prof. Anis – Entrevista inicial)

Alguns aspectos indicados pelos professores em relação às estratégias utilizadas, foram possíveis de se verificar na prática docente, durante as aulas assistidas no período de observação. De modo geral, na sala de aula, as carteiras eram organizadas em fileiras, sendo a dinâmica de aula individual, em que as atividades propostas eram as mesmas para todos. Foi verificada a proposta de trabalho em duplas pelas professoras Jasmim e Margarida, sendo observada também a atenção individual que as professoras procuravam realizar, passando pelos alunos, auxiliando-os.

Na maioria das aulas, os professores explicavam o conteúdo oralmente, sendo utilizada a lousa pelos professores Cravo, Hibisco, Lírio e Margarida, como recurso para auxiliar nas explicações, utilizando de esquemas e exemplos, resolução de exercícios, assim como para a transcrição de conteúdos a serem copiados pelos alunos. Durante o período observado, o professor Anis não utilizou a lousa, sendo o conteúdo explicado oralmente de sua mesa, com apoio do livro didático, com o qual os alunos o acompanhavam e realizavam as atividades propostas no material, ou a cópia de um texto. O uso do livro didático também foi observado nas aulas dos professores Cravo, Hibisco, Margarida e Violeta, para a realização de leitura de conteúdos e resolução de exercícios propostos no material. Ainda sobre a prática da professora Violeta, conforme relatado por ela, foi possível observar aulas práticas e teóricas, em que nas aulas práticas, foi proposto a confecção de um artesanato.

O uso de materiais diferenciados foi observado nas aulas dos professores Lírio, Jasmim e Anis. O professor Lírio utilizou de um documentário sobre o conteúdo estudado, levando os alunos para a sala de vídeo da escola, enquanto a professora Jasmim utilizou a projeção de uma apresentação de *slides* com o conteúdo proposto e imagens. Já o professor Anis utilizou um

mapa-múndi para a realização de um exercício, em que os alunos verificavam as informações necessárias.

Os professores realizavam orientações e explicação das atividades dirigida a todos, e costumavam retomar o assunto trabalhado em aulas anteriores, sendo observada na prática dos professores Hibisco e Jasmim, a apresentação do tema e objetivo de algumas atividades. Outro aspecto a se destacar se refere à relação e exemplificação dos conceitos trabalhados à situações do cotidiano dos alunos, assim como dos conhecimentos prévios da turma sobre o assunto, sendo verificado nas aulas dos professores Cravo, Jasmim, Hibisco, Lírio, Margarida e Violeta, além desses professores pontuarem as questões e os comentários dos alunos, socializando e usando as dúvidas individuais como oportunidades de aprendizagem coletiva, explicando para toda a turma.

Tais aspectos foram apresentados e refletidos no momento coletivo, sendo apresentados exemplos de práticas dos professores, como, a contextualização da matéria trabalhada às vivências dos alunos, da relevância da apresentação dos objetivos do trabalho proposto, e da reflexão acerca dos conteúdos necessários.

Jasmim: [...] eu gostaria de compartilhar, ontem eu tive uma vivência muito legal na minha aula com a sexta e a sétima que a gente estava falando sobre biogeografia, então sobre biodiversidade, [...] eu queria trabalhar como o clima influencia a vegetação, a paisagem, e como essa paisagem vai influenciar nos tipos de animais, de espécies que a gente vai encontrar, e aí foi muito legal, porque a gente tem alunos de várias partes do país, então eu tinha alunos do Ceará, da Bahia, e aí quando eu fui falando sobre relevo do Brasil, dinâmicas de chuva, as massas de ar, essas coisas assim, eles foram conseguindo exatamente, “nossa, mas aonde eu morava lá no Ceará era seco, e se você subia a montanha era frio e úmido, e na praia chovia sempre”, e aí eles foram se cotando sobre os lugares de onde eles vieram e a gente foi relacionando sabe, como “e que tipo de bicho você via lá? que tipo de planta?”, e eles conseguiram sozinhos fazer todos esses *links* [...]

Hibisco: eu acho que até no momento da prática [...] expor minimamente qual é o objetivo da aula, isso facilita né, o aluno tem o norte antes do princípio, para que ele mesmo possa criar os *links*, buscar criar esses *links* necessários, é comum nos alunos da EJA, esperar que a gente faça os *links* para eles, e trabalhar com o objetivo no início da aula, [...] em alguns momentos é muito interessante, porque a gente tem esse ganho, do próprio aluno buscar “ah, é por isso que você está falando de tal coisa, professor?! então tem a ver...” e aí eles vão fazendo essas relações [...]

Tulipa: eu acho que a gente precisa pensar também no contexto que a gente está vivendo hoje, o que é importante eles saberem, porque mudou muito a nossa realidade, em termos assim, de analisar de refletir.  
(Recorte do 3º encontro)

Assim, de acordo com Oliveira (2007) e Vóvio (2010), aspectos relacionados à vivência e conhecimentos dos alunos devem se mostrar presentes em relação ao conteúdo a eles



ministrado, como a relevância de se abordar conhecimentos relacionados à vida social na seleção dos conteúdos dos programas de escolarização.

Outro aspecto abordado pelos professores diz respeito ao processo avaliativo, tanto no âmbito individual, apresentando a maneira como se avalia, quanto no coletivo, propiciando a reflexão sobre esse processo. No momento da entrevista inicial, os professores comentaram a avaliação a partir de atividades em sala de aula e provas escritas, sendo ainda considerada como um processo, dividida em diversos fatores, pelos professores Cravo, Hibisco, Jasmim, Margarida e Violeta, sendo realizada uma avaliação diária dos alunos, considerando a participação e interação no decorrer das aulas.

[...] a avaliação é, eu do prova, mas não me pego muito nisso porque, até um pouco complicado, os alunos não tem muito tempo de estudar, mas eu faço bastante atividade na sala [...] mas eu avalio muito a participação da pessoa, como ela reage às minhas perguntas, se a pessoa está entendendo o que eu estou falando ou não está [...] então aí coloca a pergunta de outro jeito, explica de outro jeito [...] (Prof. Cravo – Entrevista inicial)

[...] a avaliação eu faço uma avaliação processual, a avaliação ela é bastante longa, envolve bastantes atividades, [...] exercícios que foram feitos, atividades entregues, pontuação de participação para aqueles que mais desenvolvem, e uma prova bimestral que geralmente vale cinquenta por cento da nota só, e todas as demais notas são desses trabalhos ao longo do bimestre. (Prof. Hibisco – Entrevista inicial)

[...] a avaliação eu tento fazer ela continua e processual [...] eu faço um acordo pedagógico com eles no começo do ano [...] eu trago uma proposta e a gente discute em cima disso, do peso de cada coisa na nota [...] uma nota pro caderno completo [...] participação em sala de aula, então se o aluno me pergunta, se ele tira dúvidas, se ele faz os exercícios ou as atividades dentro de sala de aula, uma nota de trabalho [...] e prova, então eu divido essa nota em vários fatores, pra garantir que um aluno que não seja muito bom em prova, mas que seja super participativo, interessado, que ele tenha chances também de ter uma boa nota, não só de uma boa nota, mas de uma avaliação justa [...] (Prof.<sup>a</sup> Jasmim – Entrevista inicial)

[...] eu avalio diariamente através da realização e participação em sala de aula, [...] se realiza as atividades, se participa [...] proponho atividades individuais ou em grupos [...], o pouco que o aluno faz deve ser levado em consideração, então o pouco é muito, não assim, que eu vou me contentar com pouco, lógico que não, mas eu acho que é um trabalho gradativo, uma avaliação contínua. (Prof.<sup>a</sup> Margarida – Entrevista inicial)

[...] a avaliação é feita diária, a não ser uma vez a cada bimestre tem uma prova, depois dessa prova relacionada a parte teórica, no final do bimestre tem um provão que são todas as disciplinas, mas normalmente eu faço avaliação individual e por dia. (Prof.<sup>a</sup> Violeta – Entrevista inicial)

[...] avaliação minha é muito relativo a questão de atividade em sala de aula, prova sem consulta, ou às vezes para interação, como se fosse uma prova, em grupo, para um aprender com o outro. (Prof. Anis – Entrevista inicial)

No espaço coletivo, a reflexão partiu das dificuldades verificadas em alunos na realização da prova escrita, sendo ponderada pelo grupo, a possibilidade de se verificar

oralmente os conteúdos aprendidos, assim como a avaliação contínua ser considerada, e do aluno ser avaliado a partir de seu desenvolvimento, não em comparação aos demais. Sendo destacada ainda, a avaliação a partir do processo de raciocínio e compreensão do aluno acerca do conteúdo trabalhado.

Jasmim: [...] quando vem para a avaliação, às vezes a gente fica muito preso no nosso modelo avaliativo de prova escrita, mesmo por que é um documento que é requerido, mas eu tenho aluno que não sabe escrever direito e ele não faz uma prova escrita, mesmo que seja múltipla escolha, mesmo que seja com desenhos, ele não faz [...] eu deixo eles fazerem a prova oral, do tipo está lá, se matando com a prova, e a galera vai saindo da sala e sobrou os dois ou três, eu sento “você não faz essa questão? Não. Porquê? Porque eu não entendi”, aí eu explico.

Margarida: não entendeu por que?! porque não consegue ler, esse não entendeu é porque não leu.

Jasmim: é sim, é porque olha para aquilo e vê um monte de palavras soltas, [...] a pessoa lê em voz alta, e aí ela fala “eu não sei o que você está me perguntando”; aí você explica com mais palavras, e não sei o quê, e ela começa a te responder, aí eu deixo ele falar, ou ela falar, “me conta, ah contou?! beleza, você consegue escrever essa frase que você falou aqui para mim?! para constar no documento, beleza”, e eu pontuo a questão de acordo com o que foi falado, por que eu não acho justo. Se eu tenho um aluno que não consegue escrever, não consegue ler, e eu não vou salvar o mundo em um semestre, e fazer ele sair daqui leitor e escritor, ele vai fazer minha prova oral [...]

Margarida: [...] a avaliação continuada também é uma forma de avaliar [...]

Tulipa: na minha opinião está certo, tem que ter uma avaliação conforme o adolescente, o jovem, consegue responder, de acordo com a potencialidade dele, não acho que deve ser estruturado formal, redondinho, igualzinho, padrãozinho para todo mundo.

Lírio: [...] com avaliação, geralmente eu avalio mais o desenvolvimento da pessoa [...] então eu geralmente não dou prova com um padrão, minhas provas não têm um padrão assim “ah, questão um vale um ponto, dois pontos, três pontos”, eu geralmente avalio aquilo que é o conteúdo todo da prova, eu acho que é mais fácil pensar assim, e outro trabalhos que os alunos já escreveram e mediar isso ao final, no começo estava assim, está assim, então merece mais nota [...] é olhar para a individualidade mesmo, perceber isso, ainda mais história, que geralmente eu cutuco mesmo, eu nunca dou prova, se falar “você dá prova com consulta?”, todas as minhas provas são com consulta, mas nenhuma questão é “quem descobriu o Brasil?”, isso vai estar no caderno, que você leu lá, puxa no *Google*, mas geralmente vai ser “o quê que mudou de Cabral para hoje? Com uma informação que você tem no caderno, como você lê a sociedade hoje?” e assim, eu me surpreendo, eles leem a sociedade, [...] eu avalio assim, aluno por aluno, eu vejo, quando eu estou corrigindo eu lembro deles, da fisionomia, daquilo que já desenvolveram, eu acho que é interessante, não sei se é mais justo, menos justo, o método que eu uso [...]

(Recorte do 4º encontro)

Os aspectos refletidos pelos professores vão ao encontro do estudo realizado por Freitas (2014), em que se verificou, na atuação docente, a realização de uma avaliação diária e contínua, considerando não ser suficiente a verificação do que o aluno aprendeu ou não, mas o

acompanhamento do desenvolvimento deste na colaboração e auxílio perante as dificuldades identificadas. Ainda segundo a autora, a avaliação relaciona-se à possibilidade da análise da prática educativa, como também propicia a conferência no processo de aprendizagem dos avanços e pontos de tensão.

Sobre a proposta de atividades, os professores indicaram, durante a entrevista inicial, o desenvolvimento do mesmo trabalho com toda a sala, não fazendo diferenciações para o Girassol, aluno PAEE, pois não apresentava dificuldades. Ainda nesse sentido, Cravo comentou que desenvolvia o trabalho dessa maneira, por não ter conhecimentos acerca do que poderia ser feito de diferente, que procura estabelecer contato visual com o aluno e fazer com que ele perceba que está sendo tratado como os demais, assim como a professora Violeta, que busca respeitar seu jeito e espaço.

como toda a classe, eu acho que [...] talvez se mais dificuldade pensaria, [...] sem adaptação nenhuma uma vez que ele está assimilando bem o conteúdo ensinado. (Prof. Lírio – Entrevista inicial)

[...] que eu percebi até o momento não, eu percebi pelo contrário ele me surpreendeu porque eu percebi que ele gosta de inglês, ele gosta, ele realiza as atividades, não vejo que ele encontra dificuldade em fazer [...] (Prof.<sup>a</sup> Margarida – Entrevista inicial)

da mesma maneira que com os outros, nenhuma diferença, eu não faço nada de diferente, eu dou a mesma aula pra todos, eu não vou lá na mesa dele perguntar se está tudo bem, se não está, eu evito esse tipo de intervenção, mas é mais por falta de conhecimento meu, eu não sei realmente o que fazer [...] na realidade pedagogicamente eu não faço diferença nenhuma, [...] pode ser até uma falha minha, mas realmente eu não sei o que eu poderia fazer de diferente [...] o que eu tento fazer é realmente manter um contato visual [...] fazer ele ver que eu estou também falando com ele igual a todos [...] (Prof. Cravo – Entrevista inicial)

[...] é tudo igual [...] eu procuro não fazer diferença porque eu não sei se como ele pensa, como ele age, mas eu procuro tratar ele igual eu trato os outros [...] só a gente vai respeitar o jeitinho dele, não vamos invadir o espaço [...] então a gente procura, não por uma barreira, mas por um respeito em cima disso. (Prof.<sup>a</sup> Violeta – Entrevista inicial)

O professor Anis relatou que buscava se aproximar do aluno para explicar, enquanto Hibisco, buscava apresentar conceitos básicos e construir um caminho de compreensão a partir de exemplos, quando o aluno apresentava alguma dificuldade, pois percebeu que o aluno conseguia entender o conteúdo dessa forma. A professora Jasmim contou que procurava acompanhar o aluno de perto, buscando suprir de outro modo o que este não conseguia desenvolver em aula.

o mesmo esquema [...] eu tenho que chegar perto dele e explicar direitinho, não é que nem um outro que eu posso fazer uma certa distância, eu tenho que chegar próximo a

ele explicar passo a passo, mas não que ele tem dificuldade, é que eu prefiro assim para ficar mais fácil para ele. (Prof. Anis – Entrevista inicial)

[...] eu não faço nenhuma adaptação de currículo, ele consegue acompanhar bem as aulas, não tem grandes dificuldades, quando surge alguma dificuldade eu tento apresentar conhecimentos mais básicos e construir um caminho de compreensão a partir de exemplos, ele consegue abstrair muito bem a partir de exemplos [...] (Prof. Hibisco – Entrevista inicial)

o que eu tento é pensar na minha aula e tentar prever, isso aqui eu acho que pode dar certo ou não com ele, e aí conforme a aula vai desenrolando eu vou tentando suprir isso de alguma maneira [...] eu tento ir fazendo esse acompanhamento assim, para garantir que eu consiga que ele atinja os objetivos educacionais o máximo possível [...] tento manter uma atenção mais focada, mais direta, então não só de conversar de longe, mas de chegar do lado da carteira, olhar o que ele tá lendo, pedir para ler, pedir que ele me mostre, pedir que ele conversa comigo diretamente, já que ele não se sente confortável de fazer isso abertamente para o grupo, tento olhar, ver se eu percebo algum tipo de postura [...] eu tento ler ele como um todo, acho que na prática de professora a gente faz isso o tempo inteiro, mas sabendo que ele é público-alvo da Educação Especial, e até com outros alunos que eu também vejo uma maior dificuldade aprendizagem, eu tento ter cuidado um pouco mais delicado [...] de prestar mais atenção e acompanhar mais passo a passo o que está fazendo, [...] acompanhar mais de perto (Prof.<sup>a</sup> Jasmim – Entrevista inicial)

Sobre a rotina e atuação da professora de Educação Especial, o AEE era realizado na SRM da escola, duas vezes na semana, com duração média de uma hora/aula. A professora Tulipa relatou que o aluno Girassol era retirado da sala de aula para fazer o atendimento e que, em sua rotina, procurava conversar com ele e propunha a realização de atividades. Embora não fosse seguido o recomendado pelas orientações legais, o atendimento no mesmo período de aula foi uma alternativa criada pela escola para atender aos alunos PAEE matriculados na EJA, que não frequentavam o AEE na proposta do contraturno. Nessa perspectiva, são remotamados os estudos de Campos e Duarte (2011) e Haas (2015), que obtiveram indicadores de que grande parte dos alunos PAEE na EJA eram trabalhadores, sendo averiguada a dificuldade destes frequentarem o AEE na SRM no período contrário.

A professora Tulipa comentou ainda, que fazia falta em seu trabalho o contato mais direto com os professores da sala comum na EJA.

[...] então, a minha rotina, eu trago, eu trabalho mais com dois alunos de inclusão, [...] então meu trabalho é com eles, trago eles pra sala de recurso, converso bastante com eles, faço atividade [...] e o que falta realmente, volto a dizer, é aquele contato do professor, para estar passando um *feedback* desse aluno para o professor, eu acho que isso falta realmente no meu trabalho de hoje. (Prof.<sup>a</sup> Tulipa – Entrevista inicial)

Quanto ao seu trabalho, a professora mencionou não ter dificuldades em sua prática, propondo atividades que complementem o que verifica de defasagem no aluno Girassol, sendo estabelecida uma boa relação entre eles.

[...] o que eu acredito não está nos conteúdos, não está no plano do PDI, o que eu acredito é que tanto da EJA, mas principalmente da EJA, precisa ser resgatada a autoestima, então o que eu procuro fazer é descobrir alguma habilidade que se destaca naquela pessoa, [...] alguma outra habilidade que que tenha o menino autista, no momento eu estou descobrindo, mas eu vejo que ele gosta de computador, então eu estou trabalhando com isso, é um menino tranquilo, [...] então nos momentos de atendimento eu procuro conversar bastante, que eles não têm geralmente com quem conversar, quem ouça, então aqui é o momento que eles conversam que fluí ideias e conceitos [...] eu procuro ver a defasagem, principalmente do autista dá para trabalhar mais um pouco que ele tem de defasagem, [...] apesar dele ser autista, ele é uma pessoa muito dócil e ele é muito inteligente, então ele tem pouca defasagem, então às vezes eu trago algum projetinho que eu quero trabalhar ou eu faço alguma leitura ou trago assim coisas pontuais de que estejam faltando para ele complemento, mas ele é uma pessoa tranquila [...]

(Prof.<sup>a</sup> Tulipa – Entrevista inicial)

Em relação à prática dos professores da EJA junto ao aluno PAEE, no geral, eles comentaram poucas dificuldades no desenvolvimento do trabalho com o aluno Girassol. O professor Lírio comentou sobre a dificuldade em não saber se os objetivos eram atingidos com o aluno Girassol. Tal fato também foi relatado pela professora Jasmim, que mencionou a dificuldade em realizar ações efetivas junto ao aluno. Já o professor Cravo, comentou sobre a diversidade de alunos que demonstram problemas no aprendizado na EJA e sobre sua dificuldade em adaptar os conteúdos para cada um.

[...] a minha dificuldade é não saber se exatamente, especificamente com ele, estou atingindo aquilo que eu gostaria de atingir com ele como com os restantes dos alunos da sexta série [...] (Prof. Lírio – Entrevista inicial)

eu acho que a dificuldade é justamente não saber o que eu poderia fazer melhor, como eu poderia planejar melhor as minhas aulas, como eu posso atender essas necessidades de uma maneira mais efetiva, acho que essa é a maior dificuldade assim, não encontro dificuldade no relacionamento com ele, ele nunca colocou nenhuma barreira por exemplo pra conversar ou nada disso [...] (Prof.<sup>a</sup> Jasmim – Entrevista inicial)

não sei se estou trabalhando adequadamente, a gente tem muito aluno com certo tipo de problema de aprendizado, é difícil a gente adaptar pedagogicamente para cada um [...] eu assim nem vejo necessidade de adaptação nenhuma, mas posso estar completamente enganado por falta de conhecimento [...] (Prof. Cravo – Entrevista inicial)

Sobre a interação estabelecida entre os professores da EJA e aluno PAEE, inicialmente os professores comentaram sobre o isolamento do aluno Girassol e a percepção de sua dificuldade em relação à aproximação do professor. Jasmim comentou que, por perceber o aluno menos comunicativo, procurava estabelecer contato em momentos informais, como no intervalo, conhecendo seus interesses para além da escola, e no espaço da sala de aula, acompanhando seu desenvolvimento. Somente o professor Anis considerou a interação como

ótima, relatando que o aluno realizava perguntas em sua aula e compreendia a explicação que este oferecia. Os professores Violeta, Cravo e Hibisco também indicaram a participação do aluno ao realizar perguntas, sendo que Cravo e Hibisco comentaram sobre a preocupação dele com os conteúdos. Hibisco relatou que as conversas tendiam a se restringir às demandas do aluno e que procurava descontraí-lo e realizar um atendimento com foco nas preocupações por ele demonstradas, enquanto Cravo comentou que o percebia mais reservado no início do período letivo, demonstrando ao longo das aulas maior confiança em relação a si e ao professor.

eu estabeleço bastante contato visual com ele, falo olhando para ele, ele balança a cabeça, às vezes eu falo uma coisa engraçada ele ri, e ele sorri só[...] ele se preocupa com a matéria [...] ele é um aluno que não gosta de contato, ele fica isolado, mas ele estabelece contato visual e ele sorri, ele troca [...] quando começou ele era bem reticente mas agora ele já se sente confiante, ele faz perguntas, pergunta sobre a matéria [...] mas eu estou me relacionando bem com ele, ele tem confiança na minha pessoa. (Prof. Cravo – Entrevista inicial)

[...] as conversas tendem bem a se restringir às demandas dele, ele atende pouco as nossas demandas de comunicação até nas tentativas de aproximação estabelecimento de vínculo [...] eu tento descontraí-lo, [...] eu sinto ele bastante travado assim, com algum receio de estabelecer relações, acho que isso tem a ver com a condição dele, daí eu gosto de fazer brincadeiras com ele de provocar o riso dele, assim, tirar algum sorriso dele, e isso tem sido positivo [...] porque é um momento que ele se solta [...] ele é bastante preocupado com errar, com estar fazendo certo, estar aprendendo[...] o meu contato geralmente é dessa natureza, tento não me manter só tão focado nem distante porque eu acho ele já tem dificuldade de aproximação, de socialização, então o atendimento bastante focado ele é acompanhado de alguma brincadeira também na maior parte dos casos. (Prof. Hibisco – Entrevista inicial)

[...] parece que ele não gosto muito dessa interação muito próxima, eu sinto que ele tem dificuldade quando eu chego muito perto [...] quando eu cheguei não sabia, a primeira coisa que eu fiz foi sentar do lado, e puxar a cadeira e sentar do lado e eu senti que ele se incomodou bastante com isso aí, então eu acho que ele não gosta muito dessa interação [...] (Prof. Lírio – Entrevista inicial)

[...] ele gosta de ficar um pouco/ bem isolado [...]então ele tem um canto dele na sala de aula eu já tentei trazê-lo para próximo dos demais [...] (Prof.<sup>a</sup> Margarida – Entrevista inicial)

como ele fala muito pouco, normalmente eu peço ou oriento o que tem que ser feito e ele responde, responde não resposta falada, pouca fala, mas ele responde no sentido de fazer atividade e trazer pronta para gente [...] (Prof.<sup>a</sup> Violeta – Entrevista inicial)

eu tento manter um relacionamento para fora da aula também, então às vezes eu sento no intervalo e converso, não só com ele, mas também na tentativa de tentar entender melhor quais são os interesses dele, o que ele faz fora da escola [...] então eu tento [...] entender os outros interesses dele, já que ele é uma pessoa mais fechada, menos comunicativa, então eu tento ir abordando assim, em situações informais e tentando descobrir sobre ele, e durante a aula ir sempre garantido, tipo “você precisa de alguma coisa? precisa explicar de novo? você conseguiu fazer?” passo e leio o exercício que ele/ o que ele está escrevendo né, de antemão se eu percebo alguma coisa, eu paro e explico de novo [...] (Prof.<sup>a</sup> Jasmim – Entrevista inicial)

a interação é ótima, ele sempre pergunta para mim eu explico, reexplico para ele, ele entende numa boa, ele faz o dever, a lição, para mim é mais um normal, com ele não tem dificuldades ou algo específico. (Prof. Anis – Entrevista inicial)

Durante o período de observação, tanto em sala de aula quanto na SRM, foi possível confirmar o que os professores haviam relatado sobre suas práticas. No AEE, o aluno acompanhava a professora Tulipa até a SRM, para o desenvolvimento de atividades relacionadas a jogos, escrita ou trabalho no computador. Nas aulas das disciplinas curriculares, todos os professores realizaram com o aluno Girassol o mesmo trabalho desenvolvido pelo restante da sala, sendo observado, em algumas situações, a realização de orientações individuais pelos professores Cravo, Hibisco, Jasmim, Margarida e Violeta e, embora, o professor Anis tenha relatado essa prática, não foi verificada no período de observação. Foi observada ainda, a tentativa de interação com o aluno Girassol pela professora Tulipa, no AEE, e pelos professores Cravo, Jasmim, Lírio, Margarida e Violeta, em sala de aula, que, ao estimularem a participação do grupo como um todo, direcionavam questões aos alunos, inclusive à ele. Como relatado pelo professor Hibisco, nas observações realizadas, a interação entre ele e Girassol partiam dos momentos em que o aluno o chamava para esclarecer alguma dúvida, semelhante às aulas do professor Anis, nas quais se verificaram poucas situações de estímulo à participação do aluno.

Girassol realizou as atividades propostas por todos os professores e reagiu em algumas situações à interação dos professores Cravo, Jasmim, Margarida, Violeta e Tulipa, respondendo a alguns apontamentos, ou realizando perguntas sobre o conteúdo. Pôde ser observado ainda, a reação do aluno comentada pelo professor Cravo no relato apresentado, em que ele sorria dependendo da dinâmica estabelecida na aula. Como também verificou-se certa dificuldade por parte do aluno, no início do desenvolvimento da atividade prática em grupo, junto a professora Violeta, a qual procurou estimular sua participação.

Cabe retomar que o aluno Girassol tem diagnóstico de TEA, e, conforme Menezes e Cruz (2013), a principal demanda dos professores no trabalho com esse alunado é saber como as práticas de ensino podem ser desenvolvidas para favorecer o processo de inclusão e aprendizagem. Embora esse aspecto tenha sido observado na fala de alguns professores sobre as dificuldades junto ao aluno, os demais professores comentaram sobre a dificuldade de interação estabelecida. Nesse sentido, os autores supracitados, indicam que o professor precisa conhecer o aluno para desenvolver uma melhor interação e comunicação com ele, assim como atender às necessidades educacionais que apresentam.

Nessa direção, os professores trouxeram para o momento de formação, uma discussão

em relação à autonomia do aluno no processo de decisão acerca do desenvolvimento do trabalho, cuja reflexão partiu de um questionamento do professor Anis sobre a prática junto ao aluno Girassol, sendo pontuado pela professora de Educação Especial, Tulipa, a importância de se enxergar os alunos PAEE como sujeitos de opinião e capazes, e compartilhadas práticas dos professores Hibisco e Jasmim que exemplificam possibilidades de interação do aluno.

Anis: eu queria falar uma coisa, que eu li no texto [...], e no começo do texto ela fala de uma coisa de trabalho em grupo, acessibilidade, e tudo mais, aí eu pensei, “tá, trabalho em grupo”, aí eu pensei no caso do [Girassol], trabalho em grupo para ele seria uma boa ou ruim?

Tulipa: [...] as pessoas ainda pensam [...] no deficiente como, o quê que o outro vê para ele, e se esquece, não só o deficiente como os outros alunos, que quem sabe o melhor pra ele é o aluno mesmo, então, o quê que eu sugiro nessa aula “[Girassol], nós vamos fazer um trabalho em grupo, você gostaria de participar em grupo ou você prefere fazer sozinho?” Então, e não só no [Girassol], pensando na deficiência do autista, qualquer deficiência, “olha, nós vamos fazer assim, você prefere assim ou assado?” sabe, para trabalhar [...] a participação da criança, a autonomia da criança, ele sabe o que é melhor para ele, [...] ele sabe o que ele não sabe, e ele sabe como aprender e como não aprender, então a melhor forma do trabalho com qualquer deficiência, é perguntando [...]

Hibisco: [...] em relação ao [Girassol] eu consegui, claro que isso não funciona sempre mas, estimular alguns espaços de diálogo dele com o outro, então pedir que alguém comentasse qualquer coisa, tirasse uma dúvida, algum aluno falava alguma coisa, e eu falava, “ e aí, o que você acha [Girassol]?” e ele comentava, e às vezes isso fomentava o diálogo, ele falava e a pessoa “ ah, não, não foi bem isso”, e aí ele comentava de novo, então assim, por mínima que tenham sido essas interações, criou-se um espaço de interação. [...]

Jasmim: eu acho que isso de perguntar, principalmente no caso do [Girassol], que é com quem a gente trabalha, funciona bem, porque, até nesse trabalho junto com o [Cravo], que a gente está fazendo, a gente propôs como finalização disso, produção de cartazes para serem colocados na escola, falando sobre a situação do saneamento básico [...] e aí a proposta é que os cartazes fossem produzidos coletivamente com a sala, e aí eu já pensei “o [Girassol] não vai querer fazer o cartaz sentado com todo mundo” apesar dele ter, assim, começado a interagir em sala de aula, aí um outro aluno pediu para fazer os desenhos, e o [Girassol] me chamou “eu estrago tudo se eu faço assim as coisas em cima da hora”, e eu “ah, por que você estraga tudo?”, ele “ai não sei, é sem querer, eu estrago tudo” aí eu “tá, se você pesquisar antes e trazer o texto para você escrever no cartaz, o [nome do aluno] desenha e você escreve, pode ser?”, ele “pode”, então os dois, de alguma maneira, vão fazer o trabalho juntos, talvez em tempos diferentes, mas se um não fizer uma parte, então o trabalho não vai sair, e foi assim, “você topa fazer isso?!” e nessa opção de você quer ou não quer, ele me disse o que ele queria fazer [...]

(Recorte do 5º encontro)

Acredita-se que o processo de interação entre o aluno Girassol e os professores foi sendo desenvolvido ao longo dos semestres, sendo refletido pelos participantes nos momentos coletivos de formação, ao comentarem sobre a percepção do desenvolvimento do aluno em relação ao contato com eles e com os demais alunos da turma.



Violeta: olha, posso falar uma coisa em relação ao [Girassol], [...] ele falou tanto da vida dele na última aula comigo, assim, alto para todo mundo, falou bastante, fiquei meio assim, não parecia que era ele [...] não tinha nada a ver com a matéria, conversando com os alunos, ele acabou falando muita coisa, da vida pessoal, do que ele quer para ele, eu achei muito interessante, para quem sentava isolado, não conversava com ninguém, de repente se expor, abrir, assim completamente [...] ele estava praticamente direcionando para mim a fala, mas toda a sala ouviu, e às vezes alguém entrava no assunto e ele continuava respondendo. [...]

Jasmim : Acho que ele também está, assim, mudou de postura na minha aula, daquilo que eu já tinha comentado, de sentar na frente, de perguntar, mas até na elaboração dos cartazes que a gente pendurou, sobre saneamento básico e tudo, ele não se envolveu no trabalho de grupo, mas ele fez, ele escolheu um cartaz pra ele, e aí ele separou o texto do que ele tinha que falar, ele escreveu o texto, ele só pediu pra eu passar texto para o cartaz, por que ele falou que a letra dele não era boa, eu passei o texto para o cartaz e ele cobriu com canetinha e finalizou todo o processo assim, e ele mesmo fez correção de gramática no texto dele, porque eu tentei ser fiel ao texto que ele tinha colocado assim, então a organização da ideia foi toda dele, e aí quando ele releu ele falou “ah, mas aqui não está faltando isso professora?”, eu “ah, está”, aí ele colocava, então eu achei bacana ele rever o trabalho dele também, e ele próprio já se corrigir e ele falar “ah, tá faltando isso, eu queria mudar isso”, finalizar, ele não quis participar de pendurar os cartazes, nisso que a gente está fazendo em grupo, tudo bem, mas ele se envolveu na participação de fazer os cartazes, ele fez uma pesquisa em casa, mais até do que eu tinha pedido assim, e que ele participou, eu achei bacana.

Margarida: por que de uma certa forma ele está se socializando, ele era totalmente isolado e de repente ele vem para frente, e assim, ele ainda não faz trabalho em grupo em dupla nada, mas se alguém está colocando algum questionamento ele debate sobre, então isso já é ótimo, em vista de que ele nem abria a boca para nada.  
(Recorte do 6º encontro)

No processo de inclusão escolar, a relação entre o professor e o aluno torna-se elemento fundamental, conforme discutem Silva e Aranha (2009, p.377), “já que é no contexto das relações que o respeito e a atenção pedagógica flexível e individualizada vão se efetivar”. A questão da interação também é discutida por Martins e Monteiro (2017), os quais consideram que, a partir das relações são produzidos os significados, considerando que no aprendizado do aluno com autismo deve ser enfatizado suas vivências e sentidos produzidos a partir de seus conhecimentos prévios.

O processo de análise dos professores partiu da reflexão acerca das condições que propiciaram o desenvolvimento social do aluno, sendo ponderado por eles, aspectos relacionados à confiança estabelecida e reflexos da prática docente.

Margarida: [...] se acostumando, a confiança na escola, a confiança nos professores, até mesmo nos colegas de uma certa forma, eu acho que isso influenciou bastante [...] porque assim, eu não vejo o [Girassol] como uma aluno que tem dificuldade de aprendizagem, na minha aula ele é o aluno que melhor, que mais participa, então é mais socialização mesmo, que eu acho que tá sendo um trabalho lento, mas estamos colhendo resultado. [...]

Jasmim: eu acho que até mesmo inconscientemente assim, a partir do momento que você começa a pensar sobre as coisas, estudar sobre alguma coisa, você muda também na sua prática, às vezes nem é uma coisa que você percebe, que você faz propositalmente, mas eu acho também que essa mudança dele é reflexo do que a gente tem feito enquanto professores, do jeito como a gente trata a aula, do jeito de como a gente passa a enxergar e a tratar ele, enxergar ele na especificidade dele, mas ainda assim dentro daquele grupo.

Hibisco: [...] nesse sentido assim, olhando de maneira um pouco superficial, para o fato de que ele não tem dificuldades acadêmicas, mas tem dificuldades sociais, e eu acho que a formação ela permitiu que a gente tivesse, criasse possibilidades, não sei nem como exatamente, mas para a situação como a que aconteceu com a [Violeta], ele interagiu numa qualidade social muito maior do que geralmente ele faz ao longo das aulas, e ele está mais aberto, até no sentido de aproveitar comentários de outros colegas, isso que eu percebi, muitas vezes ele estava muito centrado no seu raciocínio, e agora ele está criando intertextos, pegando falas de outro e aproveitando uma dele, incorporando [...] eu fico agora pensando, pela formação, por nós estarmos mais concentrados em falar sobre isso e ter esse compromisso a cada duas semanas, se isso talvez não tenha trazido segurança para nós e essa segurança nos tenha permitido algo, a gente conseguiu também se sentir mais seguro, mais aberto  
(Recorte do 6º encontro)

Os professores comentaram sobre a influência do processo formativo na mudança da prática junto ao aluno, assim como da segurança propiciada por esses momentos de diálogo e reflexão. Nessa direção, de acordo com Menezes e Cruz (2013), a relevância do acompanhamento do professor especialista acerca das práticas pedagógicas, associado à reflexão e orientação ao professor do ensino comum na atuação com o aluno com autismo, possibilitando assim, que este desenvolva segurança para assumir a responsabilidade do aprendizado de seus alunos, bem como no trabalho perante novas situações que se assemelhem às já vivenciadas.

#### **6.2.4 Limites e possibilidades da articulação entre os professores**

Considerando a relação estabelecida entre os professores da sala comum e o professor de Educação Especial como parte importante da atuação docente, bem como o reflexo dessa interação na prática pedagógica desenvolvida junto ao aluno PAEE, buscou-se conhecer as concepções iniciais dos participantes acerca da articulação docente, considerando aspectos relacionados ao trabalho que já é desenvolvido, sendo proposta, na segunda etapa do estudo, a reflexão sobre a possibilidade de colaboração entre os professores.

Durante a entrevista inicial, questionou-se aos professores da EJA e a professora da Educação Especial se existiam momentos de diálogo e trabalho entre eles, como também o modo de pensar desses professores sobre como essa relação deveria acontecer.

Os professores Cravo, Margarida, Violeta e Hibisco indicaram a existência de momentos de interação entre eles e a professora de Educação Especial. Cravo considera esta como uma boa relação, em que recebe informações sobre os alunos PAEE, e compara a situação com outra escola em que trabalha, onde não existe profissional especializado. Na perspectiva de Margarida, a professora Tulipa, de Educação Especial, se mostra presente e disponível, sendo estabelecido um contato semanal, quando esta busca o aluno Girassol em sala de aula para o AEE, enquanto que para a professora Violeta, o contato é estabelecido para esclarecimento de dúvidas e orientações. O professor Hibisco também relatou a presença e disponibilidade da professora Tulipa, propiciando um bom desenvolvimento do trabalho, contudo destaca que este era mais efetivo quando havia a participação da professora especialista em HTPC.

ótimo, porque em todo HTPC, principalmente no começo do semestre letivo, ela nos posiciona a respeito de quais alunos são laudados, quais não são, quais são os problemas que eles enfrentam, a história de vida [...] como é que a pessoa chegou aqui, de onde ela veio, e isso ajuda a gente, sem dúvida, [...] é bastante positiva aqui na escola, porque eu trabalho em outra escola que não tem isso, então a gente vai descobrindo no decorrer do trabalho, [...] mas, não é como aqui, aqui a gente tem uma pessoa que cuida especificamente. (Prof. Cravo – Entrevista inicial)

[...] semanalmente, ela vem até a sala ver se o aluno está presente, ela me pergunta [...] se há interação com relação ao professor e ao conteúdo ensinado e o aluno, então, assim, ela é bem presente, e se há necessidade de passar algumas informações para gente a respeito do aluno, ela passa, mas há uma boa interação, ela tá sempre presente, assim, em sala de aula, tentando saber o que a gente tá trabalhando e buscando saber informações do aluno [...] (Prof.<sup>a</sup> Margarida – Entrevista inicial)

[...] normalmente ela está na escola e surgindo dúvida, eu procuro, ou ela procura para dar alguma orientação. (Prof.<sup>a</sup> Violeta – Entrevista inicial)

durante bastante tempo, ela participava junto conosco dos HTPCs, [...] houve modificação, ela não está mais participando das reuniões com a gente, naquele momento em que ela fazia isso, o trabalho era bastante interessante, mas apesar disso, também a [Tulipa] [...] ela é muito acessível, nos dias em que ela está na escola, ela costuma aparecer nos intervalos nossos, pergunta como estão os alunos, se precisa de algum auxílio, se tem alguma outra pessoa pra encaminhar, apesar de ela não estar participando [...] de maneira tão próxima como acontecia antes, que era interessante, porque ela estava sempre orientando, nos atualizando sobre alguma eventual dificuldade, problema, que a pessoa esteja passando, que auxilia a gente a entender em alguma medida, a maneira como o aluno está se portando e tal, mas essa abertura, ela ainda permite que a gente consiga construir ainda, um bom trabalho aqui na escola, sem dúvida. (Prof. Hibisco – Entrevista inicial)

Assim como o Hibisco, o professor Lírio relatou sobre momentos anteriores de participação da professora Tulipa em HTPC, mas que no primeiro semestre letivo não houve interação entre eles, comentando que esse contato faz falta aos professores, no sentido de receber instruções para o trabalho com o aluno PAEE. Já o professor Anis, indicou o

desconhecimento acerca do trabalho da professora especialista, bom como a inexistência de articulação entre eles.

[...] esse semestre, essa interação quase não existiu, em momentos passados ela existia mais no tempo de HTPC, mas eu acho que falta essa interação de um profissional mais capacitado para esses alunos, nos instruir, no sentido de como lidar, o que fazer, em que situações que podem surgir, eu acho que falta bastante dessa interação [...] (Prof. Lírio – Entrevista inicial)

[...] eu conheço ela, mas não sei como é o trabalho dela em específico [...] na verdade, até o momento, não tive nenhuma relação de trabalho com ela. (Prof. Anis – Entrevista inicial)

Para a professora Jasmim, a relação com a professora Tulipa também era inexistente, contudo, pontuou que não houve oportunidades de conversa, devido ao fato de não atuar junto ao aluno PAEE no primeiro semestre.

não, nunca tive oportunidade de sentar com ela e conversar, talvez por não ter nenhum aluno público-alvo da educação especial, mas nunca aconteceu da gente sentar ou de eu perceber, de me mostrarem o que tem na sala de recursos, eu sei que tem a sala, eu sei que ela é usada para educação especial, às vezes eu vejo as atividades acontecendo, mas eu nunca sentei pra conversar com o pessoal que trabalha com ela. (Prof.<sup>a</sup> Jasmim – Entrevista inicial)

Em relação à articulação junto aos professores da sala comum, a professora Tulipa, de Educação Especial, comentou que verifica maior facilidade no contato com os professores do ensino fundamental, pois os momentos de HTPI são realizados no mesmo período da aula. Junto aos professores da EJA, ela considera o contato mais distante, em que cada professor realiza o HTPI em um horário diferente e, embora alguns professores já a tenham procurado para encaminhar alunos ou esclarecer dúvidas, ela sente falta de um horário de reunião em comum com estes professores.

Então, eu procuro esses professores sempre que tem algum problema, para a gente estar sempre afinando a conversa [...] eu tenho esse acesso principalmente no ensino regular que os professores [...] estão em mais fácil acesso, porque as HTPI são feitas no horário de trabalho [...], na EJA então é mais distante, se não ocorre no HTPC ele não ocorre, porque as HTPI, cada um faz um horário diferente, então não tem aquele horário comum e isso faz muita falta [...] (Prof.<sup>a</sup> Tulipa – Entrevista inicial)

Sobre as concepções iniciais dos participantes acerca das possibilidades de articulação do trabalho docente, a professora Tulipa indicou o momento de HTPC como importante para sua relação com os professores da EJA, sendo um momento em que estão todos presentes. Relatou ainda, sobre o período em que acompanhava as reuniões, o que permitia o contato mais

próximo com os professores e com o trabalho desenvolvido, aspecto também indicado pelo professor Hibisco.

[...] eu tive a felicidade de ter essa experiência, porque assim, quando eu comecei com a EJA eu não comecei fazendo HTPC, então foi um momento [...] e comecei a trabalhar com a EJA na HTPC, então assistia HTPC, então o que que acontecia, tudo que estava sendo levantado com a EJA, eu estava dentro, eu estava participando, então foram, acho que cinco, seis anos, eu trabalhando dessa forma, e agora eu estou me vendo naquele momento que eu comecei de novo, que são dois mundos paralelos, que dificilmente se encontram, então, eu acredito que a parceria tem que acontecer na HTPC [...] (Prof.<sup>a</sup> Tulipa – Entrevista inicial)

eu acho que como acontecia antes era mais interessante, ela participando das nossas reuniões, eu acho que essa proximidade fazia com que a gente estivesse, todo mundo estivesse, atento às mudanças, [...] então, nesses momentos era bastante importante, nós estarmos em comunicação constante, frente a frente, o intervalo às vezes é um espaço que não há a possibilidade de um diálogo mais prolongado, mais específico sobre cada questão, de cada disciplina, então nesse ponto eu acho que nós tivemos uma pequena perda [...] (Prof. Hibisco – Entrevista inicial)

O momento de reunião também foi indicado pelos professores Violeta e Anis, como de relevância para o desenvolvimento do trabalho entre os docentes, enquanto Violeta considerou como importante a existência de um momento de trabalho em comum para a discussão sobre o aluno PAEE e Anis, indicou a reversa de um espaço de tempo no HTPC para orientações da professora de Educação Especial.

eu acho que a gente podia, em algum momento, ter uma HTP para discutir isso em grupo, porque muitas vezes acontece alguma coisa na minha aula que pode acontecer ou não na aula do outro, e seria muito interessante a gente fazer uma aula em comum, em conjunto para discutir sobre isso. (Prof.<sup>a</sup> Violeta – Entrevista inicial)

eu acho que deveria reservar pelo menos uns 10 minutos do HTPC para poder falar sobre os alunos que têm dificuldade com a [Tulipa], aí ela falaria “olha, seria melhor isso ou aquilo para ele”, reservar uns 10 minutos da reunião só para falar de alunos especiais. (Prof. Anis – Entrevista inicial)

Os professores Jasmim, Lírio e Margarida consideram que o trabalho entre os professores da sala comum e da professora de Educação Especial deveria acontecer de maneira próxima, propiciando a troca entre os professores e orientações pela professora especialista, respaldando o trabalho com o aluno PAEE, sendo indicada a possibilidade de acompanhar o processo desse aluno, pela professora Jasmim, mesmo não atuando junto a ele no primeiro semestre.

trabalho de ajuda mutua, um do outro, eu acho que o professor sem ser de Educação Especial, ele é extremamente limitado ao lidar com essas questões dentro de sala de aula, embora alguns não gostem, a gente precisa ser ensinado a tratar com isso. Eu

acho que nesse sentido, o professor de Educação Especial deveria estar mais presente com os professores normais, no sentido de instruí-los, uma vez que, provavelmente, chega para ele primeiro os nomes, os casos, os graus, e ele pode nos instruir, até onde ir, como fazer, o que não fazer, o que falar e o que não falar, eu acho que falta bastante isso, e pega a gente, às vezes, desprevenido pra lidar com o aluno em questão. (Prof. Lírio – Entrevista inicial)

tem que ser um trabalho conjunto, tem que ter reciprocidade [...] para que tenha bons resultados o trabalho, eu acho que o professor da sala tem que caminhar junto com o aluno e outra especialista, [...] porque ela pode dar um respaldo maior, caso a gente tenha dúvidas em como trabalhar com esse aluno. (Prof.<sup>a</sup> Margarida – Entrevista inicial)

[...] eu acho que deveria ser um trabalho um pouco mais engajado [...] mesmo que eu não tenha um aluno agora, ele eventualmente vai passar [...] por mim, então para que eu possa aprender jeitos de trabalhar com esse aluno, ou o jeito que funciona melhor para esse ou para aquele aluno, que tenha um *feedback* um pouco mais individual e que eu acompanhe o trabalho que está sendo desenvolvido, [...] esse semestre eu não tenho aluno, mas ele vai chegar para mim semestre que vem. Então, que eu saiba o processo pelo qual ele passou pra eu poder continuar isso nas minhas aulas também, se não acaba [...] um trabalho fragmentado, e isso atrapalha em muito o andamento. (Prof.<sup>a</sup> Jasmim – Entrevista inicial)

Já o professor Cravo avalia a articulação existente como satisfatória, pois nunca enfrentaram grandes problemas em relação à alunos PAEE que passaram pela EJA, considerando como interessante, a possibilidade de conhecer o trabalho desenvolvido pela professora de Educação Especial.

eu acho que do jeito que é, não tem o que possa ser criticado [...] talvez um pouco mais de informação, de lá para cá, sobre o trabalho que ela faz com eles, a gente não tem muita informação a respeito do trabalho que ela faz, mas isso, não vai aí uma crítica, é simplesmente a condição que está agora, que talvez possa alterar [...] até hoje a gente não teve nenhum aluno assim que fosse um problema [...] que você não sabe como lidar, entendeu?! Nossa, nós tivemos um monte de alunos aqui [...] que a gente a gente acabou lidando com eles bem, quer dizer, eu acho que a gente está cumprindo a nossa missão [...] (Prof. Cravo – Entrevista inicial)

A partir dos relatos dos professores, é possível verificar os diferentes posicionamentos em relação à articulação existente no ambiente escolar, questão que pode ser associada ao modo como os professores se relacionam e ao tempo de trabalho e permanência na escola. Contudo, percebe-se a importância atribuída ao trabalho em parceria entre os professores da sala comum e da Educação Especial. Nessa perspectiva, a relevância de se estabelecer uma relação efetiva entre os professores, conforme discutido por Campos e Duarte (2011), se mostra no sentido de se obter o apoio necessário para que seja efetiva a aprendizagem dos alunos PAEE na EJA, garantindo a compreensão dos conteúdos do currículo e o desenvolvimento de atividades que assegurem uma formação autônoma e independente, dentro e fora da escola.

A possibilidade do trabalho colaborativo foi refletida pelos professores no momento de

formação, sendo proposta a leitura de práticas de ensino desenvolvidas durante a pesquisa realizada por Fontes (2009), relacionadas à adaptações curriculares e planejamento colaborativo. Os professores comentaram acerca das dificuldades observadas na relação estabelecida entre professores da sala comum e da Educação Especial, associando às suas vivências e percepções.

Jasmim: [...] uma coisa que eu percebi lendo o texto, assim, parecia ter um conflito de território na sala de aula entre a professora da sala e a de recursos [...] eu acho que, depois de um tempo com a turma, ou na sala de aula, a gente acaba ganhando aquilo como um território nosso, assim, “meu espaço de aula”, e aí deixar outra pessoa estar ali e dividir essa autoridade, às vezes a gente tem, acho que muito medo de dividir a autoridade, de achar que pode estar passando a bola, às vezes, para outra pessoa, os alunos irão perder o respeito.

Tulipa: por isso eu acho que tem que ser uma coisa bem construída.

Jasmim: eu acho que, mais do que construir com os alunos, [...] é construir a gente, porque a gente, quanto mais macaco velho na sala de aula, mais territorialista a gente fica, acho que é mais difícil de se abrir à essas mudanças [...]

Hibisco: [...] eu fico pensando nessa condição de tentar controlar esse processo de ensino e aprendizagem de uma forma que nos pareça adequada pelo contexto, e quando entra o outro, como a gente está em práticas muito individualizadas, essa entrada, ela choca [...]

Jasmim: eu acho que é a nossa quebra de paradigma assim, até da nossa própria ideia do que é uma sala de aula, uma pessoa conduzindo atividades[...]

Tulipa: [...] eu acho que deve ser uma parceria, e essa parceria não pode ser obrigatória, não pode ser imposto [...] eu acho que assim, você tem que construir uma parceria, você tem que ir atrás.  
(Recorte do 4º encontro)

No diálogo estabelecido pelos participantes, é verificada a compreensão do trabalho colaborativo como algo a ser construído, assim como as inseguranças relativas a esse processo. Nessa direção, Zanata e Capellini (2012) comentam sobre a necessidade de que os professores se sintam envolvidos e responsáveis por essa transformação, além de que seja propiciada a ampliação do conhecimento desses professores, considerando suas diferentes vivências e formação.

As experiências dos participantes referentes à articulação do trabalho docente, foram retomadas e refletidas no espaço coletivo de formação, sendo comentado sobre a troca de informações sobre os alunos e do trabalho desenvolvido, assim como a facilidade de articulação entre alguns professores devido ao tempo de trabalho na unidade escolar.

Tulipa: [...] falar da colaboração que eu sempre tive dos professores ao longo desses anos, principalmente do [Cravo] e do [Hibisco] que sempre tiveram olhar para as

peças que tinham mais problemas, que vinham nos falar, por conta de estarem no dia a dia com essas pessoas, sempre me passavam, isso faz muita diferença.

Cravo: e de nós estarmos todos os dias juntos, coisa que não acontece mais

Tulipa: sim, isso fez muita diferença. e outra, olha o público aqui, mudou muito né, então, todos os professores que passaram, né?! [...]

Hibisco: e até complementando [Tulipa], eu acho que eu e o [Cravo] acabamos ajudando outros professores, porque alguns dos encaminhamentos que a gente fazia, também vinham de demanda de outros professores que conversavam com a gente, mas como a gente estava mais próximo todo o dia, a gente acabava levando também isso, então a gente agradece também, sempre a parceria  
(Recorte do 4º encontro)

A reflexão dos professores abrangeu aspectos além dos relacionados à articulação entre o professor especialista e o professor da sala comum, considerando a importância dessa articulação de todo o corpo docente, sendo ponderados os limites desse processo, os quais são estabelecidos pela organização escolar e que influenciam nas perspectivas dos professores sobre a possibilidade de colaboração. Nessa direção, os participantes pontuaram aspectos referentes à necessidade de momentos de trabalho em comum para a realização do planejamento, discussão e reflexão da prática, assim como a dinâmica de organização e condições do trabalho docente.

Hibisco: eu não enxergo nenhuma possibilidade da articulação real, efetiva, como a que a gente teve aqui nesse momento de formação, ou como nós tivemos ao longo de alguns anos com a [Tulipa], sem esse momento, que a gente possa se reunir, trabalhar junto efetivamente, é possível pensar estratégias e táticas bem pontuais nos momentos mais individuais, estabelecer conversas com um ou com outro, mas sem que todo mundo discuta a questão, nem que seja, sei lá, uma vez por mês, não existe articulação, [...] eu posso me articular com um ou outro professor, com aqueles que eu tenho mais afinidade, ou até mais diretamente com a professora de educação especial, e mesmo que isso aconteça, mesmo que eu tenha um bom contato, que eu consiga estabelecer um vínculo com a professora de educação especial, não adianta nada um professor construir essa prática e os outros professores, muitas vezes até, nem terem essa possibilidade, se a gente pensa no professor contratado, que geralmente tem menos aulas na rede, de que espaço dispõe o trabalho articulado?

Lírio: [...] eu acho que esse semestre piorou quando diminuiu a quantidade de professores aqui na escola, com certeza, eu acho que é como o [Hibisco] está colocando, com todas as ressalvas que ele colocou, mas antes eu tinha essa possibilidade, por exemplo, hoje eu só vejo a [Tulipa] porque ela vem para o HTPC, que é meu horário, porque meu horário não bate [...]

Tulipa: [...] eu acho que a Secretaria de Educação tem que articular, tem que achar importante isso [...]

Jasmim: mais do que articulação com a [Tulipa], essa quebra de horários por causa da carga horária dos professores efetivos, desarticula a gente enquanto corpo docente, o único professor que eu encontro é o [Cravo] fora de HTPC, a cada 15 dias a gente tem três, quatro professores só no HTPC, então os professores com que a gente costumava trocar ideias, vindo mais de uma vez por semana para a escola, então encontrava



diferentes pessoas da gestão, encontrava diferentes pessoas do corpo docente, e isso não existe mais, [...] e nos momentos de HTPC é sempre momento fechado, a gente tem assuntos para discutir, então essa conversa mais livre, esse espaço de ter essa construção coletiva não existe mais, eu acho que isso implica diretamente no nosso trabalho, porque eu não sei mais o que está acontecendo na aula de ninguém, quais são os problemas que está tendo na aula de ninguém, quais são os avanços que está tendo a aula de ninguém, então eu construo minha aula dentro da minha ilha [...]  
(Recorte do 6º encontro)

Cumpram destacar que as mudanças na organização de aulas dos professores, decorrente do fechamento de salas de aula na EJA, dificultaram a articulação já existente entre o corpo docente, influenciando no ânimo dos professores, perceptível no diálogo apresentado. Também foram ponderados pelo grupo, aspectos relacionados aos momentos de HTPC, cuja importância ainda se destaca, mas são discutidas sua função e organização.

Nessa perspectiva, ao comentarem sobre a estruturação de tempos e espaços para a reflexão coletiva e individual da ação docente, Carneiro e Dall'acqua (2014, p.22), indicam a importância de que estes sejam organizados de modo a serem espaços produtivos de trabalho, se efetivando “de forma a propiciar possibilidade de mudança de um trabalho docente homogeneizador para um trabalho docente inclusivo”. A possibilidade de articulação docente demanda ainda, conforme indicado por Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), de uma organização do sistema educacional que propicie oportunidades aos professores para o diálogo e trabalho colaborativo, onde possam realizar trocas e traçar objetivos em comum para os alunos PAEE.

### 6.3 CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO COLABORATIVA

Durante a formação colaborativa os professores retomaram assuntos abordados anteriormente, no momento individual, para a análise e considerações junto ao grupo, bem como compartilharam questionamentos e práticas vivenciadas, as refletindo no coletivo. O olhar de professores para sua própria atuação docente, conforme discutem Zanata e Capellini (2012), observando e analisando suas práticas, propicia que estes se tornem mais atentos à necessidade de melhoria em seu trabalho.

Para auxiliar os participantes no processo reflexivo, foram propostas questões que norteassem as discussões, sendo tomado o cuidado para que os professores se sentissem à vontade em se expressar, convidando a todos para a articulação nesse momento. Mesmo que incentivados, os professores tinham a liberdade para se posicionarem quando e da maneira que gostariam. Nesse sentido, verificou-se maior engajamento de alguns, como os professores

Tulipa, Jasmim, Hibisco e Cravo. Contudo, as mudanças na organização escolar e a perspectiva do ano letivo seguinte, influenciaram no ânimo e, conseqüentemente, na participação no desenvolvimento da formação, aspecto verificado no relato de alguns professores e demonstrado, principalmente, pelo professor Cravo nos encontros finais.

A participação e articulação entre os professores também foi percebida no espaço de discussão da sala virtual. Embora as publicações de tópicos de discussão fossem realizadas com frequência, acompanhando o cronograma de formação, cujas propostas eram abordadas ao final de cada encontro presencial, poucos professores interagiram nesse espaço, contando com a participação esporádica de cinco integrantes, sendo eles: Cravo, Jasmim, Margarida, Violeta e Tulipa, dos quais Cravo, Jasmim e Tulipa responderam a todos os tópicos.

No encontro final, foi proposto aos professores uma escrita reflexiva acerca das percepções sobre a formação e de suas possíveis contribuições na prática pedagógica. Para isso, foram colocadas questões que auxiliassem nesse processo reflexivo, assim como a possibilidade de expressarem outras impressões. Na escrita dos professores, são verificados aspectos relacionados ao processo reflexivo possibilitado pelos momentos de formação e o reflexo disso na atuação docente, propiciando a percepção das especificidades do aluno PAEE e das práticas desenvolvidas junto a ele.

Vejo mudanças na minha prática em diferentes aspectos. Hoje me percebo com um olhar mais sensível, afinado para as necessidades/ particularidades do nosso aluno PAEE; consigo antecipar obstáculos nas atividades e como contorná-los; melhor habilidade para interagir com o aluno. Com a participação na formação, pude dar espaço para questionamentos antigos e novos, trazê-los para o debate coletivo, ler textos e, assim, repensar a minha prática, tanto com o [Girassol] quanto com os outros alunos. [...] Ter um momento para repensar minha prática e levar essas reflexões para as aulas e experimentar novas possibilidades é enriquecedor para mim e me dá mais chances de atingir meus alunos de maneira efetiva. (Prof.<sup>a</sup> Jasmim – Escrita reflexiva)

Já li em algum lugar, deve ter sido num livro de autoajuda meia boca, que um rio nunca é o mesmo, porque as águas correm e etc. Nesse sentido, a minha prática nunca permanece, ela é influenciada pelos meus sentimentos e pelas coisas do cotidiano, além de se alterar conforme o ânimo dos alunos e assim por diante. De maneira geral, essa formação permitiu a reflexão sobre a prática, mostrou novos olhares e ressaltou ainda mais sobre as diferenças que há entre nós, humanos. Uma mudança sensível foi com relação a provocar maior interação do grupo de alunos com o aluno PAEE. [...] Trabalhando na EJA, devido à heterogeneidade do público, suas dificuldades de vida e aprendizagem, sempre procuro pensar numa escola de inclusão e creio estar fazendo alguma diferença na vida dessas pessoas. (Prof. Cravo – Escrita reflexiva)

A formação contribuiu para nossa formação profissional porque nos fez rever e pensar a prática pedagógica enquanto educador. O aluno público-alvo da educação especial deve ser inserido no contexto educacional, sendo valorizado e respeitado, pois com uma interação positiva podemos colher resultados na aprendizagem desse aluno. (Prof.<sup>a</sup> Margarida – Escrita reflexiva)

A formação possibilitou algumas mudanças na maneira de como interagir com alunos PAEE. As aulas acabam ficando mais leves e mais harmoniosa entre professor/ aluno/

alunos. A formação contribuiu e muito na prática docente, junto ao aluno e juntamente com os professores envolvidos. (Prof.<sup>a</sup> Violeta — Escrita reflexiva)

Acredito que ao pensar a questão do PAEE neste curso, algumas percepções mudaram, e isso, leva sim a mudanças em minha prática. Talvez a maior delas seja com relação aos resultados que se espera dos alunos PAEE e dos demais alunos também. O curso provou essa reflexão de tomar cuidado com o planejamento e em como aplica-lo em sala de aula. [...] (Prof. Lírio – Escrita reflexiva)

Prática docente: contribuiu em entender o ambiente do aluno PAEE, suas dificuldades, sua interação com a sala e professores. Atuação em sala de aula e prática: contribuiu na questão de entender que o aluno em específico PAEE ([Girassol]) necessita de um certo tipo de “isolamento” entre os demais bem como aceitar seus costumes. Articulação com os demais professores: troca de ideias e estratégias para melhor desenvolvimento da aula “apropriada” para o aluno PAEE. Lembrando que a mudança do aluno específico, contribuiu para novas análises, e o mesmo teve uma melhora significativa de interação em todas as disciplinas, interagindo mais com a sala e professores. (Prof. Anís – Escrita reflexiva)

Segundo Freire (1996), as práticas dos professores podem ser modificadas e melhoradas a partir do pensamento crítico e reflexivo sobre sua ação docente, sendo fundamental o momento da reflexão crítica sobre a prática na formação permanente de professores. Na escrita dos participantes, acerca das contribuições da formação, também foram registrados aspectos sobre a articulação docente, sendo retomada a relação estabelecida entre os professores em momentos anteriores à intervenção, bem como indicada a interação propiciada pela formação colaborativa, além da reflexão sobre ações que possibilitem o trabalho em colaboração.

[...] Com relação aos demais professores, creio que aqui na escola [nome da escola] (na EJA) essa interação sempre existiu. O que vai fazer falta, quando ano que vem, não mais nos encontrarmos [...] (Prof. Lírio – Escrita reflexiva)

[...] No que concerne à articulação entre nós professores, não se pôde perceber mudança já que essa interação foi sempre de bom nível, mas como tudo, acabou. [...] (Prof. Cravo – Escrita reflexiva)

Gostaria de, em um primeiro momento, parabenizar a iniciativa da temática dentro do contexto da EJA. O curso, antes de mais nada, me proporcionou a volta (mesmo que em momentos pontuais) de dividir o espaço de HTPC da EJA. Também, o curso trouxe a espontaneidade aos colegas em seus apontamentos, críticas construtivas e também a contribuição que essa troca de experiências pode nos proporcionar. Minha prática mudou no sentido de prestar mais atenção nas necessidades dos professores em relação a prática educacional junto ao aluno PAEE. O que para mim é básico, é claro, para um professor novato não é. Tenho que sempre ter em mente que, por mais que eu fale, ainda é pouco para esclarecer qual caminho esse professor deve tomar. [...] (Prof.<sup>a</sup> Tulipa – Escrita reflexiva)

[...] Em especial, pude me aproximar da prof. [Tulipa] e trocar informações sobre seu trabalho, as atividades desenvolvidas com o aluno PAEE, possibilidades de atividades e adaptações e também dar um retorno sobre o andamento das minhas aulas e o desempenho/ desenvolvimento do aluno [...] (Prof.<sup>a</sup> Jasmim – Escrita reflexiva)

A principal mudança disparada pela formação foi a segurança no trabalho com o aluno PAEE. Além da base teórica, foi fundamental a interação entre os pares de maneira

focada e sistematizada. Neste sentido, considero que nossa prática tende ao engessamento e acúmulo de problemas quando demasiado individualizada. Esse movimento foi em parte quebrado pelo vínculo estabelecido com o fim de (re)pensar nossa prática docente. Que a formação impulse os docentes a se mobilizarem em seus espaços de atuação. A oportunidade que tivemos é um privilégio. É fundamental construirmos mais condições para nossa articulação e para uma prática mais coletiva. (Prof. Hibisco – Escrita reflexiva)

Para que sejam construídas possibilidades reais de transformação, Carneiro e Dall’acqua (2014) defendem que a formação em serviço deve abordar aspectos vivenciados pelos professores, partindo da reflexão da prática e de estudos teóricos. As autoras ponderam ainda, que “as mudanças necessárias são possíveis, no entanto, requerem políticas e práticas condizentes com o novo paradigma” (CARNEIRO; DALL’ACQUA, 2014, p.25). Nessa perspectiva, Zanata e Capellini (2012) indicam a necessidade de infraestrutura e vontade política, para que a prática pedagógica se fundamente no processo reflexivo da ação, assim como sejam práticas criativas e transformadoras.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo realizado, foi possível verificar as necessidades formativas dos professores da EJA, assim como a pouca articulação no trabalho desenvolvido entre a professora de Educação Especial e os professores da sala comum.

Em relação à atuação docente, entre as demandas indicadas pelos professores da EJA, destaca-se a necessidade de conhecimento sobre o modo como podem ser desenvolvidas as práticas de ensino e situações de interação junto ao PAEE, em especial, neste estudo, sobre o aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Assim, faz-se necessário que os professores conheçam o aluno e suas especificidades de aprendizagem; além do acompanhamento do professor especialista na orientação e reflexão das práticas dos professores da sala comum.

Embora a professora de Educação Especial tenha alguns horários de trabalho coincidentes com os professores da sala comum da EJA, eram poucos os momentos de diálogo estabelecidos entre eles, o que repercute no atendimento ao aluno PAEE. Os participantes consideraram a necessidade de um contato mais frequente e de um horário de trabalho em comum, indicando ainda o HTPC como um espaço privilegiado para que esse momento de troca possa se efetivar. Assim, acredita-se que a proposta de articulação entre os professores refletiria em suas práticas, favorecendo o desenvolvimento do aluno PAEE na EJA e sua permanência na escola.

A questão da formação é discutida como de suma importância para que os professores possam atender as demandas de trabalho junto a grupos diferenciados de alunos, sendo verificado no relato dos professores sobre o tipo de orientações que gostariam de receber por parte da escola, bem como a ausência dos conhecimentos necessários para o desenvolvimento de práticas significativas no processo de aprendizagem de alunos PAEE. Dentre as necessidades formativas indicadas pelos participantes, averiguou-se o pedido de orientações acerca da maneira de se trabalhar com o aluno PAEE, informações técnicas e pedagógicas sobre os diferentes tipos de dificuldade, interação do aluno junto aos professores e demais alunos, e como realizar adaptações, além de ser apontado pelos professores, a importância de se ter o diagnóstico do aluno PAEE e que sejam realizados estudos de caso sobre o aluno com quem trabalham, assim como a realização de leituras e trocas de experiências entre os professores.

Nessa perspectiva, mostra-se relevante a proposta de formação continuada em serviço aos professores da EJA que atuam junto a alunos PAEE, a qual abranja além dos aspectos teóricos, situações vivenciadas pelos professores e reflexão sobre a prática docente. Considera-

se ainda, a importância do trabalho em colaboração entre os professores da sala comum e da Educação Especial, o qual deveria ser possibilitado e facilitado.

Durante a formação colaborativa os participantes tiveram espaço para compartilhar questionamentos e práticas vivenciadas, bem como retomar assuntos anteriormente abordados, sendo nesse momento, refletidas em grupo. Os resultados positivos obtidos a partir da análise dessa etapa da pesquisa, indicam as contribuições do processo formativo para a reflexão da atuação docente, especialmente, em relação às práticas e percepções junto ao aluno PAEE com quem os professores trabalhavam, além da sensibilidade acerca do processo de colaboração entre os docentes e o indício de articulação entre os docentes a partir da formação.

Sobre as perspectivas acerca da possibilidade de colaboração, os participantes ponderaram sobre a importância de articulação de todo o corpo docente, sendo indicadas as limitações estabelecidas pela organização escolar e a relevância dos momentos de reuniões coletivas, como o HTPC, como espaços para propiciar a colaboração entre os professores. Nessa direção, indica-se a necessidade que sejam revistas a função e organização dos momentos coletivos de trabalho, para que sejam espaços produtivos, de engajamento e reflexão docente, partindo das necessidades e vivências dos professores.

Por fim, embora seja imprescindível a vontade dos professores para que seja desenvolvido um trabalho articulado, o processo de colaboração abrange aspectos que estão além da alçada dos docentes, como as condições de trabalho desses professores, considerando a carga horária de trabalho e inconstância do quadro docente no contexto da EJA. Estas questões requerem a reorganização do sistema educacional e de políticas públicas e educacionais, para que seja viabilizado o diálogo e trocas entre os professores, repercutindo no processo de aprendizagem e inclusão escolar, assim como em oportunidades igualitárias de acesso e permanência no espaço escolar aos educandos da EJA e do PAEE.

## REFERÊNCIAS

- ANJOS, H. P. dos; ANDRADE, E. P. de; PEREIRA, M. R. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 116-129, abr. 2009. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782009000100010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000100010&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 24 jul 2018.
- ARROYO, M. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão In: MEC/UNESCO. *Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. p. 221-230.
- BINS, K. L. G. *Adultos com deficiência intelectual incluídos na educação de jovens e adultos*: apontamentos necessários sobre adultez, inclusão e aprendizagem. 2013. 108 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, PUCRS. Porto Alegre, 2013.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CEB nº 11/ 2000*. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, maio 2000.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP nº 9/2001*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Diário Oficial da União, 18 de janeiro de 2002, Seção 1, p. 31.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB nº 2/ 2001*. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: Diário Oficial da União, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB nº 4/2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)> Acesso em 29 jul 2018.
- \_\_\_\_\_. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado 1988. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)> Acesso em 09 jul 2018.
- \_\_\_\_\_. *Decreto nº 7.611*, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm)> Acesso em 10 jun 2018.
- \_\_\_\_\_. *Lei nº 5.691*, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm)> Acesso em 09 jul 2018.
- \_\_\_\_\_. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm)>

Acesso em 09 jul 2018.

\_\_\_\_\_. *Lei n.º 13.632*, de 6 de março de 2018. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2018/Lei/L13632.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13632.htm#art1)> Acesso em 09 jul 2018.

\_\_\_\_\_. Secretária de Educação Especial/MEC. *Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento educacional Especializado na Educação Básica*. Brasília: SEE/ MEC, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em: 27 ago 2016

\_\_\_\_\_. Secretária de Educação Especial/MEC. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: SEE/ MEC, janeiro de 2008.

CAMPOS, J. A. de P. P. O Aluno com Deficiência Intelectual na Educação de Jovens e Adultos: contexto e percurso escolar. In: ALMEIDA, M. A.; MENDES, E. G.(org.) *A Escola e o Público-alvo da Educação Especial: apontamentos atuais*. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2014. p. 17-34.

CAMPOS, J. A. de P. P.; DUARTE, M. O aluno com deficiência na EJA: reflexões sobre o atendimento educacional especializado a partir do relato de uma professora de educação especial. *Rev. de Educ. Espec. Santa Maria*, v. 24, n. 40, p. 271-284. maio/ago.2011. Disponível em <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 27 ago. 2016

CAPELLINI, V. L. M. F. *Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental*. 2004. 300f. Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CAPELLINI, V. L. M. F.; BERNARDO, J. H. S. Práticas pedagógicas: uma reflexão sobre a ação da prática docente. In: MARQUES, A. F. M.; GIARDINETTO, J. R. B; MACHADO, V. [et al] (org.) *Cadernos de docência na educação básica V: O ensino na educação básica – desafios didáticos*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

CARNEIRO, R. U. C.; DALL'ACQUA, M; J. C. Inclusão Escolar na Educação Infantil: pesquisa e práticas sobre formação em serviço de professores. In: CARNEIRO, R. U. C.; DALL'ACQUA, M; J. C.; CARAMORI, P. M. (org.) *Educação Especial e Inclusiva: mudanças para a escola e sociedade*. Jundiaí, Paco Editorial: 2014. p. 9-27.

CARNEIRO, R. U. C.; UEHARA, F. M. A inclusão de alunos público alvo da educação especial no ensino fundamental i através do olhar dos professores. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, [S.l.], p. 911-934, set. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8934/5876>>. Acesso em 17 ago 2018.

DALL'ACQUA, M. J. C. Alunos com Deficiência na Educação de Jovens e Adultos: Reflexões acerca de uma tendência e seus desafios. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (org.) *Dimensões Pedagógicas nas Práticas de Inclusão Escolar*. Marília: ABPEE, 2012. p.85-95.

DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de



educação de jovens e adultos no Brasil. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, out. 2005. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302005000300018&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000300018&lng=en&nrm=iso)> Acesso em 09 jul 2018.

DI PIERRO, M. C.; HADDAD, S. Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, ago. 2015. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622015000200197&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622015000200197&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 11 jul 2018.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, ORLANDO V.; RIBEIRO, M. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *Cadernos Cedes*, ano XXI, nº 55, novembro/2001, p. 58-77. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541>> Acesso em 17 set 2016.

FERREIRA, M. C. C. Formação de professores. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. de A. *Temas em Educação Especial: avanços recentes*. São Carlos: EDUFSCar, 2009. p. 251-256.

FONTES, R de S. *Ensino colaborativo: uma proposta de educação inclusiva*. Araraquara: Junqueira&Marin, 2009.

FRANCO, M. A. do R.S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.*, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, dez. 2016. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2176-66812016000300534&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812016000300534&lng=en&nrm=iso)> Acesso em 29 jun 2018.

\_\_\_\_\_. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, set. 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022015000300601&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022015000300601&lng=en&nrm=iso)> Acesso em 28 jun 2018.

FRANCO, M. L. P. B. *Análise de conteúdo*. Brasília, 2.ed: Líber Livros Editora, 2005

FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade*. 2ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, M. A. de S. *Estudantes com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos: interfaces do processo de escolarização*. 2014. 104 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

FREITAS, M. A. de S; CAMPOS, J. A. P. P. Interface entre a EJA e Educação Especial: o professor e a inclusão de jovens e adultos com deficiência intelectual. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*. v. 22, n. 85, pp.1-29. Ago.2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n85.2014>> Acesso em: 03 maio 2017.

FREITAS, S. N. Formação de professores: interfaces entre a educação e a educação especial. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. de A. *Temas em Educação Especial: avanços recentes*. São Carlos: EDUFSCar, 2009. p.245-250.

GLAT, R.; PLETSH, M. D. *Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais*. 2.ed. Rio

de Janeiro: EdUERJ, 2012.

GONÇALVES, T. G. G. L. Escolarização de alunos com deficiência na educação de jovens e adultos: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros. 2012. 72 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

HAAS, C. Educação de jovens e adultos e educação especial: a (re) invenção da articulação necessária entre as áreas. *Educação*, Santa Maria, v. 40, n. 2, p. 347-360, maio/ago. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/9038/pdf>> Acesso em: 02 nov 2017

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, ago. 2000. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782000000200007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200007&lng=en&nrm=iso)> Acesso em 05 jul 2018.

HARACEMIV, S. M. C. Vínculos estabelecidos pelo professor com o Programa Municipal da EJA e a relação-reflexa na formação profissional e pessoal. *Educ. rev.*, Curitiba, n. 29, p. 121-140, 2007. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602007000100009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602007000100009&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 17 ago 2018.

HONNEF, C. *Trabalho Docente Articulado: a Relação entre a Educação Especial e o Ensino Médio e Tecnológico*. 2013. 147 f. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2013.

IBIAPINA, I. M. L. de M. *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Líber Livro Editora, 2008

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse Estatística da Educação Básica*. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>> Acesso em: 03 maio 2018

JANNUZZI, G. Algumas Concepções de Educação do deficiente. *Rev. Bras. Cienc. Esporte*, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, maio 2004. Disponível em: <<http://www.revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/235/237>> Acesso em 01 ago 2018.

LAFFIN, M. H. L. F. Reciprocidade e acolhimento na educação de jovens e adultos: ações intencionais na relação com o saber. *Educ. rev.*, Curitiba, n.29, p.101-119, 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602007000100008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602007000100008&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 17 ago 2018.

LAGO, D. C. *Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual baseado no coensino em dois municípios*. 268f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

LIBÂNEO, J. C. O Planejamento Escolar e o Projeto Pedagógico Curricular. In: \_\_\_\_\_. *Organização e Gestão da Escola: teoria e prática*. 5. ed., Goiânia: Editora Alternativa, 2004. p. 147-202.

\_\_\_\_\_. *Didática*. 2. ed., São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, F. de O. *Experiências inclusivas na educação de jovens e adultos em um município do interior paulista*. 2015. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2015.

MARTINELLI, J. A. Trabalho Colaborativo entre uma Professora Especialista e Professores do Ensino Comum para a Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. 2016. p. 154. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

MARTINS, A. D. F.; MONTEIRO, M. I. B. Alunos autistas: análise das possibilidades de interação social no contexto pedagógico. *Psicol. Esc. Educ.*, Maringá, v.21, n.2, p. 215-224, ago. 2017. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572017000200215&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572017000200215&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 17 ago 2018.

MENDES, E. G. *Inclusão marco zero: começando pelas creches*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2010.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. *Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial*. São Carlos: EDUFSCar, 2014.

MENDES, M. T. da S. *Ensino colaborativo na educação infantil para favorecer o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual*. 2016. 167 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

MENEZES, A.; CRUZ, G. C.; Estratégias de formação de professores para a inclusão escolar de alunos com autismo. In: GLAT, R.; PLETSCH, M. D. *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p.107-142.

OBADIA, S. A. Desvendando o autismo e a educação. *Estação Científica (UNIFAP)*, Macapá, v. 6, n. 2, p. 33-41, out. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.unifap.br/index.php/estacao/article/view/2231>>. Acesso em 17 ago 2018.

OLIVEIRA, I. B. de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. *Educ. rev.* [online]. Curitiba, n.29, p. 83-100, 2007. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602007000100007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602007000100007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 23 jun 2017.

PAIVA, J. Direito formal a realidade social da Educação de Jovens e Adultos. In: SAMPAIO, M. N.; ALMEIDA, R. S. (Org.). *Práticas de Educação de Jovens e Adultos: complexidades, desafios e propostas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 21-64.

RABELO, L. C. C. *Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar*. 2012. 200 f. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

REIS, P. *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Lisboa, 2011. Disponível em:<[http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno\\_CCAP\\_2-Observacao.pdf](http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_2-Observacao.pdf)> Acesso em 01 mar

2018.

SAMPAIO, M. N.; ALMEIDA, R. S. Uma apresentação para recuperar as histórias/experiências. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Práticas de Educação de Jovens e Adultos: complexidades, desafios e propostas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 13-19.

SAVIANI, D. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. 41. ed. revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SÉRGIO, M. C. A organização do tempo curricular na prática pedagógica da Educação de Jovens e Adultos (EJA). *Revista e-Curriculum*, PUCSP – SP, v. 3, n. 2, jun de 2008. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/ecurriculum>> Acesso em 17 ago 2018

SIEMS, M. E. R. Educação de jovens e adultos com deficiência: saberes e caminhos em construção. *Educ. foco*, Juiz de Fora, v. 16, n.2, p.61-79, set 2011/fev2012. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/08/Texton-031.pdf>> Acesso em: 02 nov 2017

SILVA, S. C. da; ARANHA, M. S. F. Interação entre professora e alunos em salas de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva. *Rev. bras. educ. espec.*, Marília, v. 11, n. 3, p. 373-394, dez. 2005. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382005000300005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382005000300005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 24 jul 2018.

SILVA, S. S. da; CARNEIRO, R. U. C.. Inclusão escolar de alunos público-alvo da educação especial: como se dá o trabalho pedagógico do professor no ensino fundamental I. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, [S.l.], p. 935-955, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8935>>. Acesso em 17 ago 2018.

SILVA-PORTA, W. C. Prática pedagógica aos educandos com deficiência intelectual numa escola de ensino fundamental com alto IDEB. 2015. 183f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, 2015.

SME. Secretária Municipal de Educação. *RESOLUÇÃO SME 001* de 13 de janeiro de 2009. Dispõe sobre a organização curricular dos cursos de Educação de Jovens e Adultos – EJA I e II (Ensino Fundamental I e II) - da Rede Municipal de Ensino e dá providências correlatas. Rio Claro, 2009. Disponível em: <[http://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/2020184/res001\\_eja.pdf](http://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/2020184/res001_eja.pdf)> Acesso em: 28 abr. 2018

SOARES, L. A formação do educador de jovens e adultos. In: \_\_\_\_\_ (org.). *Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 121-141.

TOLEDO, E. H. de. Formação de professores em serviço por meio de pesquisa colaborativa visando à inclusão de alunos com deficiência intelectual. 2011. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

UNESCO. *Declaração de Salamanca*. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. UNESCO, 1994.

\_\_\_\_\_. *CONFITEA VI*. Sexta Conferência internacional de Educação de Adultos. Marco de Ação de Belém. Brasília: UNESCO, MEC, 2010.

\_\_\_\_\_. *Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFITEA*. Brasília: UNESCO, MEC, 2012.

VILARONGA, C. A. R. *Colaboração da educação especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino*. 2014. 216 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

VITALIANO, C. R.; MANZINI, E. J. A formação inicial de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: VITALIANO, C. R. *Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais*. Londrina: EDUEL, 2010. p. 49-112.

VITALIANO, C. R.; VALENTE, S. M. P. A formação de professores reflexivos como condição necessária para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: VITALIANO, C. R. *Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais*. Londrina: EDUEL, 2010. p. 31-48.

VÓVIO, C. L. Formação de educadores de jovens e adultos: a apropriação de saberes e de práticas conectadas a docência. In: DALBEN, A. et al. (org.). *Convergências e tensões no campo da formação do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 60-77.

ZANATA, E. M.; CAPELILINI, V. L. M. F. Instrumentalização dos professor e colaboração: um perspectiva inclusiva. In: ZANIOLO, L. O.; DALL'ACQUA, M. J. C. *Inclusão Escolar: pesquisando políticas públicas, formação de professores e práticas pedagógicas*. Jundiaí, Paco Editorial: 2012. p. 69-85.

ZANATA, E.M. Planejamento de práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa. 2004. 185f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

ZANELLATO, D.; POKER, R. B. Formação continuada de professores na educação inclusiva: a motivação em questão. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, p. 147-158, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/5375>> Acesso em 29 jul 2018.

ZERBATO, A. P. O papel do professor de Educação Especial na proposta do coensino. 2014. 138 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

## APÊNDICE A – TCLE: Professor da Educação Especial

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
Centro de Educação de Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, Melina Brandt Bueno, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, lhe convido a participar da pesquisa de Mestrado “*Parceria Colaborativa entre Professores da EJA e da Educação Especial: a análise das práticas pedagógicas*”, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Juliane Ap. de Paula Perez Campos.

A proposta desse estudo tem como objetivo geral analisar as práticas pedagógicas de professores da EJA (Educação de Jovens e Adultos) e da Educação Especial, a partir da parceria colaborativa, junto aos alunos PAEE (Público-alvo da Educação Especial). Como objetivos específicos, a pesquisa busca: (a) conhecer as concepções do professor de EJA e do professor de Educação Especial a respeito de práticas pedagógicas para o aluno PAEE na EJA; (b) descrever as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor de EJA e o da Educação Especial em atendimento ao aluno PAEE; (c) elaborar, aplicar e avaliar junto aos professores de EJA e de Educação Especial um programa de intervenção visando práticas pedagógicas colaborativas junto ao aluno PAEE.

O motivo que nos leva a investigar este tema de pesquisa é poder contribuir para a formação docente, propiciar troca de experiências entre os profissionais, e possibilitar o aprimoramento das práticas pedagógicas utilizadas pelos docentes da Educação Especial e do Ensino Regular para o aluno PAEE na EJA. Pretendemos contribuir, também, para a efetiva inclusão e participação no processo escolar do aluno PAEE na EJA.

Você foi selecionado porque atende aos seguintes critérios de seleção dos participantes da pesquisa: ser professor da Educação Especial que trabalhe em uma escola que oferece a EJA, Ensino Fundamental, e atue com o aluno jovem ou adulto PAEE nessa modalidade.

O estudo envolve a realização de observações em sala de aula, entrevistas e reuniões de formação para estudo, reflexão da prática pedagógica, e atividades de intervenção junto ao aluno PAEE na EJA. Junto às entrevistas e reuniões serão feitas gravações de áudio, cujo interesse é no conteúdo comentado e que, portanto, não haverá gravação de imagem. Todas as etapas de sua participação na pesquisa ocorrerão no espaço escolar, em horário previamente agendado, combinado entre você, a pesquisadora responsável e a gestão escolar.

Levando em consideração que são previstos riscos em qualquer pesquisa, a pesquisadora estará atenta a esses possíveis riscos para eliminá-los ou minimizá-los tão logo possível. A presença de pessoas estranhas no ambiente escolar pode causar desconforto, agitação e irritabilidade entre os participantes, para isto, o estudo procederá de forma que se evite a ocorrência de tais riscos. Os riscos da pesquisa envolvem o desconforto que você poderá sentir durante a observação em sala de aula, em relação à entrevista ou durante o desenvolvimento das reuniões de formação. Como medidas para a proteção ou minimização dos riscos, esclarecemos que você poderá solicitar a pausa ou suspensão da observação, não responder a qualquer pergunta ou parte de informações obtidas na entrevista, bem como sua interação durante as reuniões de formação, podendo ou não a continuar posteriormente. Contudo, sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento você poderá desistir de participar do estudo e retirar seu consentimento. É garantido o esclarecimento sobre possíveis dúvidas referente à pesquisa, antes e durante o curso da realização da pesquisa. Da mesma forma lhe é garantido à liberdade em recusar a participar e retirar o seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado.

Em contrapartida, a participação neste estudo poderá oferecer como benefícios: reflexão de suas práticas pedagógicas e de conteúdos acerca da inclusão do aluno PAEE, acerca da temática e conteúdos abordados pelo estudo, transmissão do co-conhecimento entre os professores e pesquisadora, trabalho em colaboração com outros professores, aplicação de novas práticas pedagógicas, beneficiando ainda a inserção e acesso educacional dos alunos PAEE na EJA. Além disso, os dados da pesquisa poderão ser utilizados para fins científicos proporcionando maiores informações e discussões que podem trazer benefícios para a área da Educação Especial em correlação à Educação de Jovens e Adultos no contexto de práticas pedagógicas e de parceria colaborativa entre os professores.

Vale ressaltar que todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídos nomes fictícios, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Os resultados serão utilizados para conclusão da pesquisa acima citado, sob orientação da Profa. Dra. Juliane Ap. de Paula Perez Campos. Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios e serão divulgados por meio de reuniões científicas, congressos e/ou publicações, com a garantia de seu anonimato. A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional, caso ocorra gasto decorrente da realização da pesquisa, será garantido seu ressarcimento, bem como indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o e-mail e telefone da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação, agora ou a qualquer momento.

Desde já, muito obrigada!

---

Pesquisadora: Melina Brandt Bueno

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar, autorizando a gravação de áudio e a publicação dos dados coletados, desde que os mesmos sejam sigilosos e obedeçam a todos os critérios éticos envolvidos nas pesquisas com seres humanos, bem como autorizo a divulgação dos dados coletados, sendo os mesmos utilizados apenas para fins de compilação de dados relevantes à pesquisa.

A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 –Caixa Postal 676 -CEP 13.565-905 – São Carlos-SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Local: \_\_\_\_\_ data: \_\_\_\_\_

---

Assinatura do(a) participante da pesquisa

Mestranda Melina Brandt Bueno

e-mail: -----

Telefone: -----

## APÊNDICE B – TCLE: Professor da EJA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
Centro de Educação de Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, Melina Brandt Bueno, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, lhe convido a participar da pesquisa de Mestrado “*Parceria Colaborativa entre Professores da EJA e da Educação Especial: a análise das práticas pedagógicas*”, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Juliane Ap. de Paula Perez Campos.

A proposta desse estudo tem como objetivo geral analisar as práticas pedagógicas de professores da EJA (Educação de Jovens e Adultos) e da Educação Especial, a partir da parceria colaborativa, junto aos alunos PAEE (Público-alvo da Educação Especial). Como objetivos específicos, a pesquisa busca: (a) conhecer as concepções do professor de EJA e do professor de Educação Especial a respeito de práticas pedagógicas para o aluno PAEE na EJA; (b) descrever as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor de EJA e o da Educação Especial em atendimento ao aluno PAEE; (c) elaborar, aplicar e avaliar junto aos professores de EJA e de Educação Especial um programa de intervenção visando práticas pedagógicas colaborativas junto ao aluno PAEE.

O motivo que nos leva a investigar este tema de pesquisa é poder contribuir para a formação docente, propiciar troca de experiências entre os profissionais, e possibilitar o aprimoramento das práticas pedagógicas utilizadas pelos docentes da Educação Especial e do Ensino Regular para o aluno PAEE na EJA. Pretendemos contribuir, também, para a efetiva inclusão e participação no processo escolar do aluno PAEE na EJA.

Você foi selecionado porque atende aos seguintes critérios de seleção dos participantes da pesquisa: ser professor do Ensino Regular da EJA, na etapa do Ensino Fundamental, que tenha em sua sala aluno PAEE.

O estudo envolve a realização de observações em sala de aula, entrevistas e reuniões de formação para estudo, reflexão da prática pedagógica, e atividades de intervenção junto ao aluno PAEE na EJA. Junto às entrevistas e reuniões serão feitas gravações de áudio, cujo interesse é no conteúdo comentado e que, portanto, não haverá gravação de imagem. Todas as etapas de sua participação na pesquisa ocorrerão no espaço escolar, em horário previamente agendado, combinado entre você, a pesquisadora responsável e a gestão escolar.

Levando em consideração que são previstos riscos em qualquer pesquisa, a pesquisadora estará atenta a esses possíveis riscos para eliminá-los ou minimizá-los tão logo possível. A presença de pessoas estranhas no ambiente escolar pode causar desconforto, agitação e irritabilidade entre os participantes, para isto, o estudo procederá de forma que se evite a ocorrência de tais riscos. Os riscos da pesquisa envolvem o desconforto que você poderá sentir durante a observação em sala de aula, em relação à entrevista ou durante o desenvolvimento das reuniões de formação. Como medidas para a proteção ou minimização dos riscos, esclarecemos que você poderá solicitar a pausa ou suspensão da observação, não responder a qualquer pergunta ou parte de informações obtidas na entrevista, bem como sua interação durante as reuniões de formação, podendo ou não a continuar posteriormente. Contudo, sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento você poderá desistir de participar do estudo e retirar seu consentimento. É garantido o esclarecimento sobre possíveis dúvidas referente à pesquisa, antes e durante o curso da realização da pesquisa. Da mesma forma lhe é garantido à liberdade em recusar a participar e retirar o seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado.



Em contrapartida, a participação neste estudo poderá oferecer como benefícios: reflexão de suas práticas pedagógicas e de conteúdos acerca da inclusão do aluno PAEE, acerca da temática e conteúdos abordados pelo estudo, transmissão do co-conhecimento entre os professores e pesquisadora, trabalho em colaboração com outros professores, aplicação de novas práticas pedagógicas, beneficiando ainda a inserção e acesso educacional dos alunos PAEE na EJA. Além disso, os dados da pesquisa poderão ser utilizados para fins científicos proporcionando maiores informações e discussões que podem trazer benefícios para a área da Educação Especial em correlação à Educação de Jovens e Adultos no contexto de práticas pedagógicas e de parceria colaborativa entre os professores.

Vale ressaltar que todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídos nomes fictícios, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Os resultados serão utilizados para conclusão da pesquisa acima citado, sob orientação da Profa. Dra. Juliane Ap. de Paula Perez Campos. Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios e serão divulgados por meio de reuniões científicas, congressos e/ou publicações, com a garantia de seu anonimato. A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional, caso ocorra gasto decorrente da realização da pesquisa, será garantido seu ressarcimento, bem como indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o e-mail e telefone da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação, agora ou a qualquer momento.

Desde já, muito obrigada!

---

Pesquisadora: Melina Brandt Bueno

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar, autorizando a gravação de áudio e a publicação dos dados coletados, desde que os mesmos sejam sigilosos e obedeçam a todos os critérios éticos envolvidos nas pesquisas com seres humanos, bem como autorizo a divulgação dos dados coletados, sendo os mesmos utilizados apenas para fins de compilação de dados relevantes à pesquisa.

A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 –Caixa Postal 676 -CEP 13.565-905 – São Carlos-SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Local: \_\_\_\_\_ data: \_\_\_\_\_

---

Assinatura do(a) participante da pesquisa

Mestranda Melina Brandt Bueno

e-mail: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE C – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO: Práticas do Professor da Educação Especial

Data:	Local do atendimento:
Hora início/ final:    h    m /    h    m	Aluno:

Conteúdo: \_\_\_\_\_

Atividade(s): \_\_\_\_\_

Recursos e materiais utilizados: \_\_\_\_\_

Rotina observada:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

...

<b>Prática docente</b>		O	NO	NS
1	Apresentação e explicação clara sobre cada atividade			
2	Apresentação do tema e dos objetivos de cada atividade.			
3	Retomada de conhecimentos trabalhados em aulas anteriores.			
4	Identificação e valorização de conhecimentos prévios dos alunos.			
5	Relação e exemplificação dos conceitos trabalhados à situações do cotidiano dos alunos.			
6	Adequação das estratégias de ensino à idade e às necessidades do aluno.			
7	Conteúdo corresponde ao trabalhado pelo professor da sala regular.			
8	Adaptação de atividades propostas pelo professor da sala regular.			
9	O desempenho do aluno é avaliado.			
10	Utilização de recursos.			
Obs.:				
<b>Interação</b>		O	NO	NS
11	Existem evidências de respeito entre o professor e o aluno.			
12	Existe interação entre o aluno PAEE e o professor.			
13	A participação do aluno PAEE é estimulada e encorajada.			
14	O aluno PAEE participa (se expressa, responde, questiona).			
15	As questões e os comentários do aluno são ouvidos e pontuados pelo professor.			
16	O aluno PAEE realiza as atividades.			
Obs.:				

O – Observado; NO – Não Observado; NS – Nem Sempre observado.

Baseado em:

REIS, P. Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente. Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Lisboa, 2011.

## APÊNDICE D – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO: Práticas do Professor da EJA

Data:	Hora início/ final:      h      m /      h      m
Turma:	N.º de alunos presentes:
Professor:	Disciplina:

Conteúdo: \_\_\_\_\_

Atividade(s): \_\_\_\_\_

Organização da sala/ Dinâmica da aula: \_\_\_\_\_

Recursos e materiais utilizados: \_\_\_\_\_

Rotina observada:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_...

<b>Prática docente</b>		O	NO	NS
1	Orientações (gerais, dirigidas a todos os alunos).			
2	Orientações individuais para o aluno PAEE.			
3	Apresentação/ explicação clara sobre cada atividade			
4	Apresentação do tema e dos objetivos de cada atividade.			
5	Retomada de conhecimentos trabalhados em aulas anteriores.			
6	Identificação e valorização de conhecimentos prévios dos alunos.			
7	Relação e exemplificação dos conceitos trabalhados à situações do cotidiano dos alunos.			
8	Adequação das estratégias de ensino à idade e às necessidades dos alunos.			
9	Diferenciação das tarefas de acordo com as necessidades individuais dos alunos (contextualizadas).			
10	Diferenciação das tarefas (descontextualizada).			
11	As dúvidas individuais são socializadas e usadas como oportunidades de aprendizagem para todos.			
12	O desempenho dos alunos é avaliado.			
13	Utilização de recursos (mapas, slides, computadores, ilustrações, vídeos, data show, outros).			
14	Proposta de atividades em grupo.			
15	Proposta de tutoria de colegas.			
16	Adaptação curricular (objetivos, metodologia e conteúdo).			
17	Adaptação de atividades e matérias.			
Obs.:				
<b>Interação</b>		O	NO	NS
18	Existem evidências de respeito entre o professor e os alunos.			
19	Os alunos tratam-se uns aos outros com respeito.			
20	Existe interação entre o aluno PAEE e demais alunos.			
21	Existe interação entre o aluno PAEE e o professor.			
22	A participação dos alunos é estimulada e encorajada.			
23	A participação do aluno PAEE é estimulada e encorajada.			
24	O aluno PAEE participa da aula (se expressa, responde, questiona).			
25	As questões e os comentários dos alunos são ouvidos e pontuados pelo professor.			
26	O aluno PAEE realiza as atividades.			
Obs.:				

O – Observado; NO – Não Observado; NS – Nem Sempre observado.

Baseado em:

REIS, P. Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente. Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Lisboa, 2011.

## APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO: Professor da Educação Especial

### I. IDENTIFICAÇÃO:

Nome: \_\_\_\_\_  
 Data de nascimento: \_\_\_\_\_ Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino  
 Cidade em que reside: \_\_\_\_\_  
 e-mail: \_\_\_\_\_ Telefone: (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_

### II. FORMAÇÃO

1. Preencha o quadro da forma mais completa possível.

Nível de escolaridade	Curso	Instituição/ cidade	Ano de ingresso	Ano de conclusão
Ensino Médio				
Ensino Superior				
Pós-Graduação ( <i>lato sensu</i> ): Especialização				
Pós-Graduação ( <i>stricto sensu</i> ) - Mestrado				
Pós-Graduação ( <i>stricto sensu</i> ) - Doutorado				

2. Outros cursos realizados nos últimos cinco anos (extensão, aperfeiçoamento, oficinas pedagógicas e similares):

Tipo	Curso	Instituição/cidade	Ano	Carga horária(aproximada)

### III. ATUAÇÃO PROFISSIONAL

3. Tempo de atuação como docente: *a partir do ano* \_\_\_\_\_
4. Tempo de atuação como docente de Educação Especial: *a partir do ano* \_\_\_\_\_
5. Tempo de atuação como docente na EJA: *a partir do ano* \_\_\_\_\_
6. Tempo de atuação nesta instituição: *a partir do ano* \_\_\_\_\_
7. Tempo de atuação no cargo: *a partir do ano* \_\_\_\_\_
8. Instituição em que atua; vínculo institucional; e carga horária semanal. Se você trabalha em mais de uma instituição preencha as informações correspondentes a cada uma delas.

• Instituição: \_\_\_\_\_

Vínculo: ( ) Efetivo ( ) Contrato por tempo determinado (CLT)

( ) ACT (Admitido em caráter temporário) ( ) Outro. Qual? \_\_\_\_\_

Cargo/ função: \_\_\_\_\_

( ) Estadual ( ) horas semanais

( ) Municipal ( ) horas semanais

( ) Privada ( ) horas semanais

( ) Outras. Qual? \_\_\_\_\_. ( ) horas semanais

• Instituição: \_\_\_\_\_

Vínculo: ( ) Efetivo ( ) Contrato por tempo determinado (CLT)

( ) ACT (Admitido em caráter temporário) ( ) Outro. Qual? \_\_\_\_\_

Cargo/ função: \_\_\_\_\_

( ) Estadual ( ) horas semanais

( ) Municipal ( ) horas semanais

( ) Privada ( ) horas semanais

( ) Outras. Qual? \_\_\_\_\_. ( ) horas semanais

• Instituição: \_\_\_\_\_

Vínculo: ( ) Efetivo ( ) Contrato por tempo determinado (CLT)

( ) ACT (Admitido em caráter temporário) ( ) Outro. Qual? \_\_\_\_\_

Cargo/ função: \_\_\_\_\_

( ) Estadual ( ) horas semanais

( ) Municipal ( ) horas semanais

( ) Privada ( ) horas semanais

( ) Outras. Qual? \_\_\_\_\_. ( ) horas semanais

Baseado em:

DAL-FORNO, J. P. **Formação de formadores e educação inclusiva**: Análise de uma experiência via internet. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2009.

## APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO: Professor da EJA

### I. IDENTIFICAÇÃO:

Nome: \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_\_\_ Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino

Cidade em que reside: \_\_\_\_\_

e-mail: \_\_\_\_\_ Telefone: (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_

### II. FORMAÇÃO

1. Preencha o quadro da forma mais completa possível.

Nível de escolaridade	Curso	Instituição/ cidade	Ano de ingresso	Ano de conclusão
Ensino Médio				
Ensino Superior				
Pós-Graduação ( <i>lato sensu</i> ): Especialização				
Pós-Graduação ( <i>stricto sensu</i> ) - Mestrado				
Pós-Graduação ( <i>stricto sensu</i> ) - Doutorado				

2. Outros cursos realizados nos últimos cinco anos (extensão, aperfeiçoamento, oficinas pedagógicas e similares):

Tipo	Curso	Instituição/cidade	Ano	Carga horária(aproximada)

3. Já realizou alguma formação a respeito da inclusão de alunos Público-alvo da Educação Especial<sup>2</sup>? ( ) **Sim** ( ) **Não**

Caso positivo, de que maneira foi a formação (disciplinas, cursos, oficinas, etc.)?

( ) formação inicial - \_\_\_\_\_

( ) formação continuada - \_\_\_\_\_

( ) outro - \_\_\_\_\_

### III. ATUAÇÃO PROFISSIONAL

<sup>2</sup> É considerado Público-alvo da Educação Especial alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

4. Tempo de atuação como docente: *a partir do ano* \_\_\_\_\_
5. Tempo de atuação como docente na EJA: *a partir do ano* \_\_\_\_\_
6. Tempo de atuação nesta instituição: *a partir do ano* \_\_\_\_\_
7. Tempo de atuação no cargo: *a partir do ano* \_\_\_\_\_
8. Instituição em que atua; vínculo institucional; e carga horária semanal. Se você trabalha em mais de uma instituição preencha as informações correspondentes a cada uma delas.

• Instituição: \_\_\_\_\_

Vínculo: ( ) Efetivo ( ) Contrato por tempo determinado (CLT)

( ) ACT (Admitido em caráter temporário) ( ) Outro. Qual? \_\_\_\_\_

Cargo/ função: \_\_\_\_\_

Disciplina que ministra: \_\_\_\_\_

( ) Estadual ( ) horas semanais

( ) Municipal ( ) horas semanais

( ) Privada ( ) horas semanais

( ) Outras. Qual? \_\_\_\_\_. ( ) horas semanais

• Instituição: \_\_\_\_\_

Vínculo: ( ) Efetivo ( ) Contrato por tempo determinado (CLT)

( ) ACT (Admitido em caráter temporário) ( ) Outro. Qual? \_\_\_\_\_

Cargo/ função: \_\_\_\_\_

Disciplina que ministra: \_\_\_\_\_

( ) Estadual ( ) horas semanais

( ) Municipal ( ) horas semanais

( ) Privada ( ) horas semanais

( ) Outras. Qual? \_\_\_\_\_. ( ) horas semanais

• Instituição: \_\_\_\_\_

Vínculo: ( ) Efetivo ( ) Contrato por tempo determinado (CLT)

( ) ACT (Admitido em caráter temporário) ( ) Outro. Qual? \_\_\_\_\_

Cargo/ função: \_\_\_\_\_

Disciplina que ministra: \_\_\_\_\_

( ) Estadual ( ) horas semanais

( ) Municipal ( ) horas semanais

( ) Privada ( ) horas semanais

( ) Outras. Qual? \_\_\_\_\_. ( ) horas semanais

Baseado em:

DAL-FORNO, J. P. **Formação de formadores e educação inclusiva**: Análise de uma experiência via internet. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2009.

## APÊNDICE G – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA:

### Professor da Educação Especial

#### → EJA

1. Pensando nos alunos que você atende na EJA, de forma geral, como você caracteriza esse público?
2. Conte-me sobre sua rotina, quais são suas atribuições no Atendimento Educacional Especializado na EJA?
  - 2.1. Conte-me sobre as facilidades encontradas para se trabalhar na EJA?
  - 2.2. Conte-me sobre as dificuldades encontradas para se trabalhar na EJA?
3. Você acredita que existem diferenças na organização do Atendimento Educacional Especializado na EJA e no Ensino Regular? Poderia comentar um pouco sobre isso?
4. Você participa do planejamento de ensino na EJA?
  - 4.1. Caso positivo, como é feito esse planejamento?
  - 4.2. Caso negativo, o que impede ou dificulta essa participação?
  - 4.3. Nesse planejamento, existem especificações para o aluno PAEE?
    - 4.3.1. Caso positivo, conte-me como é feito?
    - 4.3.2. Caso negativo, qual ou quais os motivos de não existir?
5. É feito um planejamento específico para o aluno PAEE?
  - 5.1.1. Caso positivo, conte-me sobre este planejamento? De que forma ele acontece?
  - 5.1.2. Caso negativo, o que impede a elaboração deste planejamento?

#### → Relação entre professores da sala comum e de Educação Especial.

6. Existem momentos de diálogo/ trabalho entre você e os professores da sala comum? Como acontece essa relação de trabalho?
7. Como você pensa que deve ser o trabalho entre os Professores da sala comum de ensino e o Professor de Educação Especial?

#### → Aluno PAEE

8. Quantos alunos da EJA você atende?
9. Como você caracteriza esse(s) aluno(s)?
10. Qual seu relacionamento com este(s) aluno(s)? Como acontece a interação entre vocês?
11. Como é o seu trabalho com os alunos da EJA?

12. Você encontra alguma dificuldade em sua prática pedagógica junto a esse aluno?

12.1. Caso positivo, conte-me (quais) dificuldade(s) você encontra?

#### → Organização AEE

13. Como o Atendimento Educacional Especializado é organizado na escola?
14. Como é feita a avaliação inicial do aluno, quais instrumentos são utilizados? Quem participa desse processo?
15. A partir de quais aspectos são definidos os objetivos e as estratégias para o atendimento ao aluno? Quem participa desse processo de definição?

#### → Inclusão Escolar

16. Considerando sua trajetória profissional na EJA, conte-me um pouco de sua experiência com alunos PAEE nessa modalidade?
17. Você acha que os professores das salas comuns na EJA estão preparados para a inclusão?
  - 17.1. Caso positivo, você pode me contar um pouco do porque você acha que sim?
  - 17.2. Caso negativo, você pode me contar um pouco do porque você acha que não?

#### → Trabalho em colaboração e orientações

18. Há momentos na escola para reflexão coletiva sobre a prática pedagógica com relação a alunos PAEE? Conte-me um pouco sobre como acontecem esses momentos?
19. O que você entende por Parceria Colaborativa entre professores?
  - 19.1. Para você, quais fatores são importantes para uma parceria colaborativa entre os Professores do ensino comum e o Professor de Educação Especial?
20. Que tipo de orientação você considera necessária para sua prática?
  - 20.1. Como deveria ser esta orientação? De que forma e em que momento?
  - 20.2. Que tipo de orientação você considera necessária para a prática dos professores das salas comuns em relação aos alunos PAEE?
21. Gostaria de acrescentar algo?



## APÊNDICE H – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA:

### Professor da EJA

- EJA**
1. Como é trabalhar na EJA?
    - 1.1. Conte-me sobre as facilidades encontradas para se trabalhar na EJA?
    - 1.2. Conte-me sobre as dificuldades encontradas para se trabalhar na EJA?
  2. Como você caracteriza os seus alunos da EJA?
  3. Como você percebe e lida com as diferenças na sala de aula?
- Aluno PAEE**
4. Em uma das turmas em que você leciona, há um aluno que frequenta o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Como você caracteriza esse aluno?
  5. Você foi informado que esse aluno que frequenta o AEE é Público-alvo da Educação Especial (PAEE)? Recebeu alguma orientação?
    - 5.1. Caso positivo, quando soube que teria em sua sala um aluno PAEE, você realizou alguma mudança na sua rotina de aula? Poderia comentar essas mudanças?
  6. Qual seu relacionamento com este aluno? Conte-me como acontece a interação entre vocês?
  7. Como você percebe a interação deste aluno com os colegas da sala?
  8. Como você trabalha com o aluno PAEE?
  9. Você encontra alguma dificuldade em sua prática pedagógica junto ao aluno PAEE?
    - 9.1. Caso positivo, qual (quais) dificuldade(s) você encontra junto a esse aluno?
  10. Sobre o seu trabalho docente, conte-me como é feito o planejamento de ensino.
    - 10.1. Com qual frequência planeja suas aulas?
    - 10.2. Quais estratégias utiliza no processo de ensino?
    - 10.3. Como avalia seus alunos?
    - 10.4. Nesse planejamento, existem especificações para o aluno PAEE?
      - 10.4.1. Caso positivo, poderia me contar como é feito?
      - 10.4.2. Caso negativo, qual ou quais os motivos de não existir?
  11. É feito um planejamento específico para o aluno PAEE?
    - 11.1. Caso positivo, poderia me contar sobre este planejamento? De que forma ele acontece?
    - 11.2. Caso negativo, o que impede a elaboração deste planejamento?
- Relação entre professores da sala comum e de Educação Especial.**
12. Existem momentos de diálogo/ trabalho entre você e a professora de Educação Especial? Como acontece essa relação de trabalho?
  13. Como você pensa que deve ser o trabalho entre os Professores da sala comum de ensino e o Professor de Educação Especial?
- Inclusão Escolar**
14. Qual a sua opinião sobre a inclusão escolar dos alunos PAEE no Ensino Regular? E em específico na Educação de Jovens e Adultos?
  15. Na escola em que trabalha, você recebe orientações sobre o ensino de alunos que fazem parte do Público-alvo da Educação Especial? E em específico do aluno PAEE que frequenta suas aulas?
    - 15.1. Caso positivo, de que maneira e quem oferece?
  16. Considerando sua trajetória profissional, você já trabalhou com alunos outros PAEE? Poderia contar um pouco de sua experiência?
  17. Você se considera preparado para a inclusão desse público de alunos?
    - 17.1. Caso positivo, você pode me contar um pouco do porque você acha que sim?
    - 17.2. Caso negativo, você pode me contar um pouco do porque você acha que não?
- Trabalho em colaboração e orientações**
18. Há momentos na escola para reflexão coletiva sobre a prática pedagógica com relação a alunos PAEE? Conte-me um pouco sobre como acontecem esses momentos?
  19. O que você entende por Parceria Colaborativa entre professores?
    - 19.1. Para você, quais fatores são importantes para uma parceria colaborativa entre os Professores do ensino comum e o Professor de Educação Especial?
    - 19.2. Uma parceria entre você e a professora de educação especial ajudaria na sua prática pedagógica?
  20. Que tipo de orientação você considera necessária para sua prática?
    - 20.1. Como deveria ser esta orientação?
    - 20.2. E em relação ao aluno PAEE?
  21. Gostaria de acrescentar algo?

## APÊNDICE I – ROTEIRO DE PROPOSTA DA FORMAÇÃO COLABORATIVA

Apresentação sobre a Pesquisa Colaborativa e proposta da Formação Colaborativa a partir da metodologia das Sessões Reflexivas proposta por Ibiapina (2008).

### Pesquisa Colaborativa:

Elementos fundamentais: Coprodução de conhecimentos; Formação e desenvolvimento profissional; Possibilidade de mudança de práticas educativas.

### Atribuição dos participantes no processo de colaboração:

Dentre as funções dos participantes no processo de colaboração, pesquisador e professores não exercem necessariamente as mesmas atividades, mas cada um proporciona contribuições ao projeto por sua parte específica (IBIAPINA, 2008).

<i>Atribuições dos participantes no processo de colaboração</i>	
<b>Pesquisador</b>	<b>Professores</b>
Levantar conceitos e necessidades formativas	Aprovar os conceitos selecionados no levantamento
Aplicar os instrumentos de coleta de informação	Definir os conceitos a serem trabalhados
Organizar os textos para o estudo de conceitos	Participar de todas as atividades propostas
Organizar e selecionar os eixos temáticos e submetê-los à aprovação do grupo	Ler com antecedência os textos
Mediar as sessões reflexivas	Colaborar com os pares nas ações reflexivas

Fonte: Adaptado do quadro “Sugestões de atribuições do mediador e dos colaboradores” (IBIAPINA, 2008, p. 39)

### Sessões reflexivas:

Ciclos de estudo e reflexão; espaços de criação de novas relações entre teoria e prática; descrição e análise de práticas pedagógicas; processo reflexivo (IBIAPINA, 2008)

### Temáticas iniciais:

Demandas de formação
Articulação entre o professor da sala comum e o professor da educação Especial
Planejamento de ensino na EJA e para o aluno PAEE
Atuação docente na EJA e junto ao aluno PAEE

### Proposta:

- 6 encontros presenciais em HTPC
- Análise colaborativa:
  - Discussão e reflexão sobre:
    - temáticas obtidas por meio da entrevista inicial
    - estratégias desenvolvidas por outras escolas para o trabalho em colaboração
    - leituras
    - outras demandas/sugestões
    - Espaço online: tópicos de discussão; compartilhar materiais

<i>Cronograma</i>	
<b>Data</b>	<b>Tema</b>
18/09	Proposta de Formação Colaborativa; Necessidades formativas e Articulação docente
02/10	
16/10	
30/10	
13/11	
27/11	

## APÊNDICE J – ROTEIRO DE QUESTÕES NORTEADORAS PARA FORMAÇÃO COLABORATIVA

Tema	Questões
<i>Planejamento de ensino na EJA e para o aluno PAEE</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Você concorda com o que está no texto de análise inicial? A partir dos relatos registrados no texto, como você pode contribuir para a reflexão da sua prática e dos demais professores participantes do estudo?</li> <li>• Você vê alguma mudança em sua prática no último semestre para o que desenvolve agora? Sugere alguma mudança?</li> <li>• Como você vê o desenvolvimento de seu trabalho a partir de seu planejamento?</li> <li>• No decorrer do semestre, você revê seu planejamento? É possível perceber se os objetivos traçados inicialmente são alcançados? É necessário traçar novas estratégias, realizar mudanças no plano inicial?</li> <li>• De que forma o PDI poderia auxiliar no planejamento em sala de aula?</li> </ul>
<i>Atuação docente na EJA e para o aluno PAEE</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Você concorda com o que está no texto de análise inicial? Tem algum apontamento sobre os assuntos apresentados?</li> <li>• A partir dos relatos registrados no texto, como você pode contribuir para a reflexão da sua prática e dos demais professores participantes do estudo?</li> <li>• Você vê alguma mudança em sua prática no último semestre para o que desenvolve agora? Sugere alguma mudança?</li> <li>• A formação que está sendo desenvolvida trouxe alguma mudança em sua prática pedagógica, em sua atuação em sala de aula e/ou no trabalho desenvolvido com o aluno PAEE?</li> <li>• A partir da realizada assistida no documentário “Outro Olhar - Uma Nova Perspectiva” (2014), como transpor a situação para uma sala de EJA, e quais aspectos podem ser pensados para esse outro contexto?</li> </ul>
<i>Possibilidades de articulação</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quais possibilidades podemos pensar em relação ao trabalho entre os professores da sala comum e da Educação Especial na EJA?</li> <li>• Quais possibilidades de articulação, de colaboração?</li> </ul>
<i>Considerações sobre a formação</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sua prática permanece a mesma do início do ano?               <ul style="list-style-type: none"> <li>– Quais mudanças você relata?</li> </ul> </li> <li>• A formação possibilitou alguma mudança em seu trabalho na escola? Na sua prática docente?</li> <li>• O que a formação contribuiu...               <ul style="list-style-type: none"> <li>– para pensar na prática docente?</li> <li>– em sua atuação na sala de aula?</li> <li>– na prática junto ao aluno PAEE?</li> <li>– na articulação com os demais professores? (com a professora de Educação Especial/ com os professores da EJA)</li> </ul> </li> </ul>

## ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Parceria colaborativa entre professores da EJA e da Educação Especial : a análise das práticas pedagógicas

**Pesquisador:** MELINA BRANDT BUENO

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 74077817.1.1001.5504

**Instituição Proponente:** Universidade Federal de São Carlos/UFSCar

**Patrocinador Principal:** Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.345.116

#### Apresentação do Projeto:

O projeto intitulado "Parceria colaborativa entre professores da EJA e da Educação Especial: a análise das práticas pedagógicas" foi bem estruturado em revisão bibliográfica e em concepção metodológica, demonstrando sua relevância para sociedade.

#### Objetivo da Pesquisa:

Os pesquisadores esclarecem no TCLE que objetivo principal "analisar as práticas pedagógicas de professores da EJA e da Educação Especial, a partir da parceria colaborativa"

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Nos TCLEs, as pesquisadoras informam quantos aos riscos que "Levando em consideração que são previstos riscos em qualquer pesquisa, a pesquisadora estará atenta a esses possíveis riscos para poder eliminá-los ou minimizá-los tão logo possível. Todas as etapas de sua participação na pesquisa ocorreram no espaço escolar, a presença de pessoas estranhas no ambiente escolar pode causar desconforto, agitação e irritabilidade entre os participantes, para isto, o estudo procederá de forma que se evite a ocorrência de tais riscos. Os riscos da pesquisa envolvem o desconforto que você poderá sentir em durante a observação em sala de aula, em relação à entrevista, ou durante o desenvolvimento da pesquisa. Como medidas para a proteção ou minimização dos riscos esclarecemos que você poderá solicitar a pausa ou suspensão da observação, não responder

**Endereço:** WASHINGTON LUIZ KM 235

**Bairro:** JARDIM GUANABARA

**UF:** SP

**Município:** SAO CARLOS

**CEP:** 13.565-905

**Telefone:** (16)3351-9683

**E-mail:** cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 2.345.116

a qualquer pergunta ou parte de informações obtidas na entrevista, bem como sua interação durante as reuniões de formação.”

Quanto aos BENEFÍCIOS, nos TCLEs, as pesquisadoras informam que “ A participação neste estudo poderá oferecer como benefícios aos professores: reflexão de suas práticas pedagógicas e de conteúdos acerca da inclusão do aluno PAEE, formação destes professores acerca da temática e conteúdos abordados pelo estudo, transmissão do co-conhecimento entre os professores e pesquisadora, trabalho em colaboração com outros professores, aplicação de novas práticas pedagógicas, beneficiando ainda a inserção e acesso educacional dos alunos PAEE na EJA. Além disso, os dados da pesquisa poderão ser utilizados para fins científicos proporcionando maiores informações e discussões que podem trazer benefícios para a área da Educação Especial em correlação à Educação de Jovens e Adultos no contexto de práticas pedagógicas e de parceira colaborativa entre os professores.”

Desta forma, os riscos e os benefícios foram apresentados.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Verificar os itens “recomendações” e “conclusões e/ou pendências” feitos pelo relator deste CEP.

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

Os termos apresentados atendem, em sua maioria, às recomendações da Resolução 466/2102. Faltou garantir sobre os itens G e H, item IV.3 desta Resolução.

Independentemente de haver despesas da pesquisadora quanto aos custos de transporte, deslocamento para os participantes, é interessante prever, no TCLE, custo de ressarcimento. Deixar isto bem claro, bem como a previsão de indenização, nos casos indicados pela referida Resolução.

**Recomendações:**

Adequar conteúdo do TCLE. Recomenda-se verificar todos os demais itens da Resolução 466/2012.

A pesquisadora comenta no projeto detalhado que, além das entrevistas, fará gravação de áudio,

**Endereço:** WASHINGTON LUIZ KM 235  
**Bairro:** JARDIM GUANABARA **CEP:** 13.565-905  
**UF:** SP **Município:** SAO CARLOS  
**Telefone:** (16)3351-9683 **E-mail:** cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 2.345.116

mas não inclui isto no TCLE. Faltou comentar sobre isto no TCLE, deixando bem claro que o interesse é no conteúdo comentado pelo participante e que, portanto, não haverá gravação de imagem.

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

Projeto aprovado condicionado a adequar TCLE, inserindo as recomendações da Resolução 466/2012, garantindo itens g) e h) do item IV.3.

Apresentar relatório final na conclusão de sua pesquisa, apresentando os documentos comprobatórios anexados, como por exemplo: modelo de TCLE, relatório da pesquisa, entre outros documentos que utilizar para o desenvolvimento do estudo permitam ilustrar que o estudo foi efetuado após a aprovação deste CEP.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_967925.pdf	31/07/2017 17:24:37		Aceito
Outros	Carta.pdf	31/07/2017 17:15:10	MELINA BRANDT BUENO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termos.pdf	31/07/2017 17:13:55	MELINA BRANDT BUENO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Completo.pdf	31/07/2017 17:12:12	MELINA BRANDT BUENO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	31/07/2017 17:09:04	MELINA BRANDT BUENO	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235  
 Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905  
 UF: SP Município: SAO CARLOS  
 Telefone: (16)3351-9683 E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 2.345.116

SAO CARLOS, 24 de Outubro de 2017

---

**Assinado por:**  
**Priscilla Hortense**  
**(Coordenador)**

**Endereço:** WASHINGTON LUIZ KM 235  
**Bairro:** JARDIM GUANABARA  
**UF:** SP      **Município:** SAO CARLOS  
**Telefone:** (16)3351-9683      **CEP:** 13.565-905  
**E-mail:** cephumanos@ufscar.br