



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

**MARCELA FONTÃO NOGUEIRA**

**EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EJA: ANÁLISE DO PROCESSO DE  
CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE**

**SÃO CARLOS  
2020**



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

MARCELA FONTÃO NOGUEIRA

**EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EJA: ANÁLISE DO PROCESSO DE  
CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, por ocasião do exame de defesa como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação Especial sob orientação da Profa. Dra. Juliane Aparecida de Paula Perez Campos

**SÃO CARLOS  
2020**

Fontão Nogueira, Marcela

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EJA: ANÁLISE DO PROCESSO DE  
CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE / Marcela Fontão Nogueira. --  
2020.

114 f. : 30 cm.

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

Orientador: Juliane Aparecida de Paula Perez Campos

Banca examinadora: Lara Ferreira dos Santos, Jarina Rodrigues Fernandes,  
Eliana Marques Zanata

Bibliografia

1. Educação Especial. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3. Formação de  
professores. 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 Marcela Fontão Nogueira, realizada em 19/02/2020:

---

Prof. Dra. Juliane Aparecida de Paula Perez Campos  
UFSCar

---

Prof. Dra. Lara Ferreira dos Santos  
UFSCar

---

Prof. Dra. Jarina Rodrigues Fernandes  
UFSCar

---

Prof. Dra. Eliana Marques Zanata  
UNESP

Aos meus parceiros de jornada.

Firmeza permanente sempre!

## RESUMO

NOGUEIRA, M. F. **Educação Especial na EJA: análise do processo de construção da prática docente.** 2020. 114 f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

O presente estudo traz como principal questionamento a maneira como os professores da sala de aula regular constroem sua prática, seu trabalho docente junto aos estudantes público-alvo da Educação Especial (EPAEE), levando em consideração sua formação inicial, continuada e em serviço. Teve por objetivo geral analisar as narrativas dos professores sobre o processo de formação e práticas pedagógicas. Os objetivos específicos desta pesquisa foram: a) identificar os tipos de formação inicial e continuada dos professores da sala regular; b) analisar como os professores percebem a formação em serviço ofertada em sua Unidade Escolar; e c) analisar como os professores percebem sua atuação frente aos EPAEE e como refletem sobre ela em um Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo. Utilizamos a abordagem qualitativa, realizando uma pesquisa exploratória e, mais especificamente, um estudo de caso. Os instrumentos para coleta de dados foram um questionário com questões fechadas e o registro escrito das formações em serviço e do planejamento das aulas e da atuação docente. A análise dos dados foi estruturada a partir dos ciclos de codificação, com auxílio do *software* de análise qualitativa ATLAS.ti. Os participantes foram divididos em dois grupos, um com os que tiveram algum tipo de formação inicial ou continuada em Educação Especial (EE), e outro com aqueles que não a tiveram. Para cada uma das narrativas, havia três códigos distintos, que dialogavam tanto com as respostas dos professores, quanto com o referencial teórico adotado neste estudo: Paulo Freire e a *Pedagogia do Oprimido*. Como resultados, descobrimos que a formação inicial em EJA e em Educação Especial contemplou menos da metade dos participantes. O mesmo ocorreu com a formação continuada em EE, apesar das vantagens que essa formação pode trazer para evolução na carreira docente. Com relação à formação em serviço, esta se mostrou eficaz quanto ao suporte emocional e à aprendizagem específica, porém insuficiente na frequência. Não houve diferença significativa nas narrativas dos dois grupos, o que indica que a própria prática docente, se consciente e problematizadora, somada à formação em serviço pode amenizar eventuais defasagens na formação inicial e/ou continuada. Isso, contudo, não torna menos relevantes a formação de base e a formação continuada dos professores. Os resultados da análise do planejamento e da prática docente indicaram que eles: flexibilizaram o currículo por meio da reflexão sobre a própria prática; utilizaram o diálogo tanto no planejamento quanto nas práticas, valorizando os saberes dos educandos; e, finalmente, o fizeram de maneira colaborativa, construindo sua prática docente em parceria com outros professores e com os próprios estudantes.

**Palavras-chave:** Educação Especial. Educação de Jovens e Adultos. Formação de professores. CIEJA.

## ABSTRACT

NOGUEIRA, M. F. **Special Education in the EJA: Analysis of the process of construction of teaching practice.** 2020. 114 p. Thesis (Master's degree) – Center of Education and Human Sciences of Federal University of São Carlos, São Carlos, 2020.

The present study brought as main questioning the way teachers of the regular classroom build their practice, their teaching work with student's public target of special education (EPAEE), considering their training initial, continuous and in service. The general objective was analyze the narratives of the teachers about the process of training and pedagogical practices and specific objectives identify the types of initial and continuous training of teachers in the regular classroom; analyze the training in service offered in the school and analyze how the teachers perceive and reflect their performance in front of the EPAEE in an Integrated Youth and Adult Education Center (CIEJA) of the municipal education network in the city of São Paulo. We used the qualitative approach, and this exploratory research is, type case study. The instruments for data collection were a questionnaire with closed questions and the written record of the training in service and the planning of classes and teaching performance. Data analysis was structured from the coding cycles, with the aid of ATLAS.ti qualitative analysis software. The participants were divided into two groups, one with those who had some type of initial or continuing training in Special Education (EE) and with those who did not have it. For each of the narratives there were three distinct codes, which dialogued both with the teachers' speech and with the theoretical framework adopted in this study: Paulo Freire and the Pedagogy of the Oppressed. As results we found that the initial training in EJA and Special Education contemplated less half of the participants, the same occurred with the continuing training in EE, despite the advantages that this training can bring to career evolution teaching. Regarding the training in service, this proved to be effective regarding support emotional and specific learning, but insufficient in frequency. There was no significant difference in the narratives of the two groups, which indicates that the practice teacher, if conscious and problematizing, added to the training in service can mitigate any lags in the initial and/or continuous formation. The results of analysis of teacher planning and practice indicated that teachers made the curriculum more flexible through reflection on practice itself, which used dialogue both in planning and practices, valuing the knowledge of students and finally did so collaboratively, building their teaching practice in partnership with other teachers and with the students themselves.

Keywords: Special Education. Youth and Adult Education. Training of teachers. CIEJA.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais – Brasil, 1981-2014 .....	15
<b>Figura 2</b> – Analfabetismo e analfabetismo funcional da população com 15 anos ou mais – 2014.....	16
<b>Figura 3</b> – Percentual de pessoas que não concluíram o ensino fundamental no município de São Paulo por faixa etária – 2010.....	16
<b>Figura 4</b> – Percentual de pessoas que não concluíram o ensino fundamental no município de São Paulo por faixa etária – 2010.....	22
<b>Figura 5</b> – Matrícula de estudantes com deficiência na Educação de Jovens e Adultos .....	26
<b>Figura 6</b> – Relação das Diretorias de Ensino e CIEJAS no município de São Paulo.....	29
<b>Figura 7</b> – Modelo simplificado de codificação-à-teoria em pesquisa qualitativa .....	56
<b>Figura 8</b> – Ciclos de Codificação de Saldaña .....	56
<b>Figura 9</b> – Inserção dos arquivos do Grupo 1 .....	58
<b>Figura 10</b> – Inserção dos arquivos do Grupo 2 .....	58
<b>Figura 11</b> – Códigos e Grupos de Códigos .....	59
<b>Figura 12</b> – Relatório de Códigos do Grupo 1 .....	60

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Total de vagas e matrículas por série .....	45
<b>Quadro 2</b> – Infraestrutura .....	46
<b>Quadro 3</b> – Horário de funcionamento da Unidade Escolar .....	46
<b>Quadro 4</b> – Horário da rodada .....	47
<b>Quadro 5</b> – Oficinas do 2º período .....	48
<b>Quadro 6</b> – Formação continuada em serviço no CIEJA Perus I.....	49
<b>Quadro 7</b> – Ano de ingresso, área de atuação e horas de formação.....	50
<b>Quadro 8</b> – Quadro geral dos participantes.....	57
<b>Quadro 9</b> – Grupos de acordo com a formação.....	57
<b>Quadro 10</b> – Códigos Formação em serviço e Prática docente.....	59
<b>Quadro 11</b> – Formação inicial.....	61
<b>Quadro 12</b> – Marcos legais e possíveis teorias curriculares na década de 1990.....	66
<b>Quadro 13</b> – Marcos legais e possíveis teorias curriculares nos anos 2000.....	67
<b>Quadro 14</b> – Marcos legais e possíveis teorias curriculares nos anos 2010.....	69
<b>Quadro 15</b> – Código Frequência da formação do grupo 1 .....	74
<b>Quadro 16</b> – Código Frequência da formação do grupo 2 .....	74
<b>Quadro 17</b> – Código Objetivos da formação do grupo 1 .....	77
<b>Quadro 18</b> – Código Objetivos da formação do grupo 2 .....	79
<b>Quadro 19</b> – Código Valorização da formação do grupo 1 .....	80
<b>Quadro 20</b> – Código Valorização da formação do grupo 2 .....	82
<b>Quadro 21</b> – Código Flexibilização do currículo – grupo 1 .....	85
<b>Quadro 22</b> – Código Flexibilização do currículo – grupo 2 .....	87
<b>Quadro 23</b> – Código Dialogicidade do grupo 1 .....	90
<b>Quadro 24</b> – Código Dialogicidade do grupo 2 .....	92
<b>Quadro 25</b> – Código Colaboração/interação do grupo 1 .....	94
<b>Quadro 26</b> – Código Colaboração/interação do grupo 2 .....	96

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Identidade de gênero dos participantes.....	52
<b>Gráfico 2</b> – Faixa etária dos participantes.....	53
<b>Gráfico 3</b> – Disciplinas sobre Educação Especial na formação inicial.....	62
<b>Gráfico 4</b> – Disciplina sobre EJA na formação inicial.....	64
<b>Gráfico 5</b> – Disciplina sobre Educação Especial na EJA na formação inicial.....	64
<b>Gráfico 6</b> – Ano de conclusão da graduação.....	65
<b>Gráfico 7</b> – Formação continuada em Educação Especial.....	70
<b>Gráfico 8</b> – Formação continuada em Educação Especial segundo o formato do curso .....	71
<b>Gráfico 9</b> – Horas de formação em serviço.....	73

## LISTA DE SIGLAS

AC – Área de conhecimento

AEE – Atendimento educacional especializado

AH/SD – Altas habilidades/Superdotação

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

CAQDAS – Computer assisted qualitative data analysis

CEMES – Conselho Municipal de Ensino Supletivo

CIEJA – Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos

CG – Ano de conclusão da graduação

CH – Ciências Humanas

CME – Conselho Municipal de Educação

CMCT – Centro Municipal de Capacitação e Treinamento

CNAEJA – Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos

CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica

CNEJA – Comissão Nacional de Educação de Adultos

CONFINTEA – Conferência Internacional de Jovens e Adultos

CNM – Ciências da Natureza e Matemática

DE – Disciplina sobre Educação de Jovens e Adultos

DEE na E – Disciplina sobre Educação Especial na EJA

DEE – Disciplina sobre Educação Especial

DRE – Diretoria Regional de Ensino

DOT EJA – Diretoria de Orientação Técnica da Educação de Jovens e Adultos

EaD – Educação a distância

EE – Educação Especial

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEJA – Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos

EPAEE – Estudante público-alvo da Educação Especial

EPT – Educação para Todos

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

GT – Grupo de trabalho

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IC – Ano de ingresso no CIEJA

LC – Linguagens e Códigos

LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MCP – Movimento de Cultura Popular

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

MOVA – Movimento de Alfabetização

NAE – Núcleos de Ações Educativas

ODM – Objetivos de desenvolvimento do milênio

ONU – Organização das Nações Unidas

PAEE – Professor de Atendimento Educacional Especializado

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PED – Pedagogia

PME – Plano Municipal de Educação

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLD – Plano Nacional do Livro Didático

PPP – Projeto Político-Pedagógico

SECAD – Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade

SECADI – Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SME – Secretaria Municipal de Educação

SNFEJA – Seminários Nacionais de Formação de Educadores de Jovens e Adultos

TGD – Transtornos Globais do Desenvolvimento

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UNESP – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

USP – Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	8
1.1 Aspectos históricos e políticos da educação de jovens e adultos.....	8
1.1.1 Resgate histórico da EJA no contexto da educação brasileira.....	8
1.1.2 Movimentos mundiais e suas influências na EJA brasileira.....	13
1.2 Educação de Jovens e Adultos, diversidade e os estudantes público-alvo da Educação Especial.....	19
1.2.1 Diversidade e EJA.....	20
1.2.2 Os jovens e adultos público-alvo da Educação Especial.....	24
1.2.3 Formas de atendimento no município de São Paulo.....	26
1.3 Perspectiva freireana, formação docente na EJA e o projeto CIEJA.....	31
1.3.1 Paulo Freire.....	32
1.3.2 <i>Pedagogia do Oprimido</i> .....	34
1.3.3 A formação docente na EJA.....	37
1.3.4 A formação docente sob o olhar freireano.....	42
<b>2. MÉTODO</b> .....	44
2.1 Caracterização da pesquisa.....	44
2.2 Aspectos éticos.....	44
2.3 Local e caracterização das formações realizadas.....	44
2.4 Participantes.....	51
2.4.1 Procedimentos e critérios para seleção dos participantes.....	52
2.4.2 Caracterização dos participantes.....	52
2.5 Instrumentos de coleta de dados.....	53
2.6 Procedimentos de coleta de dados.....	54
2.7 Procedimento de análise dos dados.....	55
<b>3. RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	61
3.1 Formação inicial dos professores da sala regular.....	61
3.2 Formação continuada dos professores da sala regular.....	69
3.3 Formação em serviço.....	72
3.3.1 Frequência da formação.....	73
3.3.2 Objetivos da formação.....	76

3.3.3 Valorização da formação.....	80
3.4 Prática docente.....	84
3.4.1 Flexibilização do currículo.....	84
3.4.2 Dialogicidade.....	90
3.4.3 Colaboração/interação.....	94
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>98</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>101</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>107</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>111</b>

## INTRODUÇÃO

É preciso, porém, que tenhamos na resistência que nos preserva vivos, na compreensão do futuro como problema e na vocação para o ser mais como expressão da natureza humana em processo de estar sendo, fundamentos para a nossa rebeldia, e não para a nossa resignação em face das ofensas que nos destroem o ser. Não é na resignação, mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos (FREIRE, 1996, p. 87).

Como docente da rede pública desde 2006, acompanhei, de perto, o acesso e a permanência de estudantes público-alvo da Educação Especial (EPAEE) no sistema regular de ensino. Como professora "especialista", que encontra a turma por quarenta e cinco minutos duas vezes por semana, demorei exatos dez anos para compreender que acesso e permanência não bastam. É preciso muito mais do que isso para que o processo de inclusão ocorra.

Assim, em 2016, tive a grata felicidade de participar da construção do Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos Perus I. Construção no sentido literal, já que o grupo de educadores que ali chegou começou do zero: sem alunos, sem carteiras, sem telefone, sem internet e sem computador. Éramos apenas nós e uma vontade imensa de fazer acontecer. Dias de muito trabalho, de muita aprendizagem. De repente, o primeiro semestre chegava ao fim, com salas cheias de jovens, adultos, idosos e pessoas com deficiência...

O que fazer com esses estudantes? Como planejar as aulas, como incluí-los? Esses questionamentos permearam horas de reuniões pedagógicas. A escola ainda não tinha uma Sala de Recursos Multifuncional, e era urgente que fizéssemos algo para transformar essa realidade. Entendemos, como grupo, que precisávamos de formação continuada, que nossas formações iniciais não eram suficientes, e foi assim que me candidatei a uma das vagas para o curso de Especialização em Educação Especial com ênfase em Deficiência Auditiva/Surdez, ofertado pela UNESP em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

A ideia inicial era multiplicar os conhecimentos, para, juntos, encontrarmos soluções. Em outubro de 2016, a Sala de Recursos foi aberta, já tínhamos mais de trinta estudantes com deficiência matriculados. No ano seguinte, mais matrículas e, conseqüentemente, a necessidade de abertura da segunda sala. Em dezembro de 2017, a resignação transformou-se em rebeldia. Mais do que a mudança de função, minha entrada no Atendimento Educacional Especializado representou a mudança da maneira

como vivo e entendo a educação, do meu processo de amadurecimento na profissão docente.

Resistindo ao sistema, com a rebeldia de quem luta diariamente para vencer a resignação, entendi que era preciso transformar a experiência vivida em ciência, encontrar as respostas fazendo pesquisa, com critério, com ética, sem "achismos". Era preciso, além de docente, ser pesquisadora. As páginas a seguir são fruto dessa metamorfose... Para descrever esse processo de transformação profissional pelo qual passei, escrevi a presente dissertação de mestrado. Como esse processo envolve, sobretudo, o meu trabalho junto ao EPAEE na Educação de Jovens e Adultos (EJA), discorro, a seguir, sucintamente, sobre o histórico da EJA no Brasil.

O processo histórico da EJA no contexto brasileiro tem como marco principal a década de 1960 com o surgimento dos estudos do educador Paulo Freire (1921-1997). Pensando cronologicamente no que antecedeu e sucedeu esse importante movimento, autores como Haddad e Di Pierro (2000), Beisiegel (2003), Galvão e Di Pierro (2013) discutem a história da EJA desde o período caracterizado pela ausência de políticas (de 1579 a meados de 1930), passando pelo surgimento das primeiras políticas públicas (Constituição Federal de 1934), pela ditadura no país, que impulsionou o surgimento do Mobral e a institucionalização do ensino supletivo, até a conquista dos direitos educativos vindos com a promulgação da Constituição de 1988 (artigo 208º) e da LDB 9496/96 (artigos 37º e 38º).

Com base nesses autores, é possível afirmar que, desde sempre, o caráter reparador foi a principal característica da EJA, já que o público-alvo dessa modalidade de ensino é constituído, justamente, por jovens e adultos que, pelos mais diversos motivos, foram privados de concluir a educação básica no momento adequado. A ideia de resistência e transformação social foi teorizada na ampla obra de Freire, referencial teórico adotado neste estudo. Arroyo (2017, p. 26) traça um importante paralelo entre a escolarização tardia e o direito a uma vida justa e humana. Para ele:

Este é o lugar da EJA nas hierarquias escolares: a última porta de emergência no hierárquico percurso escolar a transportar esperanças do último ônibus. Da última viagem? Nunca foi fácil, nessa última viagem, reverter as hierarquias escolares, muito menos as hierarquias sociais, raciais, sexuais de que os adolescentes, jovens e adultos são vítimas históricas.

Assim, ainda que os dispositivos legais supracitados, ou que documentos internacionais como a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, aprovada em

Jomtien (1990), e a *Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos* (1997) discutam e garantam o direito e o acesso à educação para jovens e adultos, milhares de cidadãos brasileiros permanecem fora do sistema educacional. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) de 2018, divulgada em junho de 2019 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Brasil possui 11,3 milhões de analfabetos (6,8% da população) e 34% da população não tem o ensino fundamental completo.

A resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000, que estabelece as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*, aponta que a EJA representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso à educação, nem domínio da escrita e da leitura como bens sociais. Ainda segundo esse documento, ser privado desse acesso é a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea.

O município de São Paulo possibilita o acesso à educação àqueles que não concluíram a escolarização no momento adequado, por meio de cinco modalidades de Educação de Jovens e Adultos: a EJA regular, o Movimento de Alfabetização (MOVA), o Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA), o Centro Municipal de Capacitação e Treinamento (CMCT) e a EJA modular.

O CIEJA é um projeto educacional regulamentado pela Lei Municipal 15.648 de 14 de novembro de 2012. Sua principal característica é a flexibilidade de horários, já que oferece aulas de manhã, à tarde e à noite, em seis turnos diferentes, cada qual com duração de duas horas e quinze minutos. Com relação à organização pedagógica, as unidades educacionais possuem a possibilidade de escolher a melhor maneira de atender à demanda local, e algumas delas adotam as rodadas temáticas por área de conhecimento, por meio das quais cada sala permanece por vinte e sete dias letivos com as disciplinas que compõem a área. Nesse caso, a ideia de temas geradores defendida por Freire (1985), que rompe com a lógica da educação bancária discutida pelo autor, fomenta ações que levam a comunidade escolar a definir conjuntamente o que será estudado. Para Di Pierro (2017), o atendimento desenvolvido no CIEJA se configura como forma de atendimento adequada ao público demandante:

[...] escolas organizadas exclusivamente para atender jovens e adultos reúnem melhores condições para flexibilizar os tempos e espaços de ensino e aprendizagem com vistas a torná-las mais atrativas e adequadas ao público a que se destinam. A possibilidade de matrícula a qualquer momento do ano, a oferta de jornadas escolares relativamente curtas e múltiplos horários de

estudo, a existência de assistência estudantil, o recrutamento seletivo, o trabalho coletivo e a dedicação intensiva dos docentes parecem favorecer esse resultado (DI PIERRO, 2017, p. 104).

Pensar no estudante jovem e adulto, que carrega consigo o peso da bagagem da exclusão, nos faz refletir sobre a importância de uma escola libertadora e de uma educação emancipatória, como defendia Freire (2007). Justamente por flexibilizar tempos, espaços e repensar a maneira de construção do conhecimento, é que o projeto CIEJA representa, desde a sua criação, em meados dos anos 2000, um foco de resistência que dá voz e vez a uma imensa parcela da população excluída do sistema educacional, composta por jovens, adultos, idosos e, também, por pessoas com deficiência.

Em relação ao público-alvo da Educação Especial na EJA, apenas nos anos 2000 é que os direitos à educação dessa população começaram a ser citados em documentos nacionais e internacionais, estabelecendo relações entre as duas modalidades de educação. O *Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos – CONFINTEA* (BRASIL, 2009, p. 46) reafirma “o direito ao acesso e à permanência de educandos com necessidades educativas especiais com estrutura material, recursos didáticos, profissionais habilitados e segurança, para adequado atendimento às suas especificidades”.

Refletir sobre o universo do estudante jovem e adulto com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) ou altas habilidades/superdotação (AH/SD) nos leva a refletir sobre a exclusão de maneira potencializada. Glat e Antunes (2012) afirmam que o sujeito da educação, numa visão contemporânea, deve ser dotado de pensamento e linguagem inteligíveis. Os alunos com algum tipo de deficiência, TGD ou AH/SD são excluídos da escolarização formal por não atenderem a esses critérios, o que os leva, muitas vezes, à interrupção da sua trajetória escolar, interrupção resultante do preconceito gerado a partir de uma visão homogênea de sociedade.

De acordo com Siems (2011), a chegada desses alunos tem ocorrido de maneira mais acentuada nos últimos anos, em consequência da ampliação do acesso desses estudantes ao ensino regular. Haas (2015, p. 348) aponta que "esse espaço escolar pode constituir-se como lugar potente e legítimo" de atendimento a esse público, proporcionando desenvolvimento humano e social às pessoas com deficiência, TGD ou AH/SD.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, em seu artigo 28, incumbe ao poder público assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como a aprendizagem ao longo de toda a vida. Dessa forma, o CIEJA recebe grande parte das matrículas de jovens e adultos com deficiência, TGD ou AH/SD que não concluíram seus estudos. Em função da ampla oferta de horário e do tempo reduzido de permanência na escola, do atendimento educacional especializado e do transporte escolar gratuito para esse público, a presença desses estudantes tem aumentado consideravelmente.

Segundo Faria (2014), já no ano de 2013, a concentração de estudantes público-alvo da Educação Especial nos CIEJAs era superior à das outras unidades da rede que atendem a essa modalidade de ensino. Atualmente, dados do Centro de Informação Educacional da Secretaria Municipal de Educação (SME) apontam que, dos 2068 (dois mil e sessenta e oito) estudantes com deficiência matriculados na EJA em 2016, mais da metade (1170 – mil cento e setenta – ou 56,5%) frequentavam alguma das 16 (dezesseis) unidades do CIEJA.

A chegada desses estudantes em grande número indica a necessidade de professores da sala regular repensarem a sua prática. Oliveira e Santos (2017) discorrem sobre a fragilidade da interface entre a EJA e a Educação Especial no contexto escolar em função da ausência de políticas de formação de professores. Surgem, então, os primeiros questionamentos desse estudo referentes à formação inicial e continuada dos professores da sala regular para atuação docente junto a estudantes jovens e adultos com deficiência, TGD ou AH/SD: como os docentes da sala de aula regular constroem sua prática, seu trabalho docente junto a esses alunos no CIEJA?

Ainda que legislações como a resolução CNE/CEB 3/2010, em seu artigo décimo, e a resolução CNE/CEB 1/2000, em seu artigo décimo sétimo, estabeleçam diretrizes curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e prevejam formação inicial e continuada dos professores, não há referência e muito pouco se fala sobre a formação desses professores para atuação com EPAEE na EJA.

Freire (2018) acredita que ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, que leva à capacidade de analisar a realidade social, histórica e cultural e criar possibilidades para transformá-la, conduzindo alunos e professores a uma maior autonomia e emancipação. Entendemos, no entanto, que essa reflexão crítica apenas torna-se possível a partir da confluência entre a formação (inicial e continuada) e a atuação docente, evidenciando a relevância do processo formativo do professor. Ampliando essa

discussão, Franco (2015, p. 603) acrescenta que "a prática não muda por Decretos ou por imposições. A prática pode mudar quando houver envolvimento crítico e reflexivo dos sujeitos da prática". Com relação à prática pedagógica, a autora diz, ainda, que

[...] as práticas pedagógicas se configuram na mediação com o outro, ou com os outros, e é esse outro que oferece às práticas seu espaço de possibilidade. Portanto, as práticas podem funcionar como espaço de resistência e, também, de reverberação de múltiplas dominações[...].

O panorama atual da escola brasileira, orientada pelos pressupostos da educação inclusiva, e o crescimento gradual no número de matrículas de EPAEE na EJA nos levam a refletir sobre qual a concepção dos professores do CIEJA quanto à inclusão escolar de tais educandos e como esses docentes têm atuado junto ao público em questão. Como os professores planejam suas aulas? Qual a importância da formação inicial, continuada e em serviço para esse planejamento?

Nesta pesquisa, buscamos entender o impacto que algumas políticas públicas podem ter sobre a formação docente e consequente inclusão do estudante jovem e adulto com deficiência, TGD ou AH/SD no ensino regular. Buscamos compreender, também, a autenticidade e a relevância da temática justificadas pelo baixo número de pesquisas sobre a Educação Especial no âmbito dos CIEJAs. Com base nisso, a presente pesquisa tem por objetivo geral analisar a narrativa dos professores sobre o processo de formação e práticas pedagógicas em um Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos da rede municipal de ensino de São Paulo. Como objetivos específicos pretende-se: (a) identificar os tipos de formação inicial e continuada dos professores da sala regular; (b) analisar como os professores percebem a formação em serviço ofertada na Unidade Escolar; (c) analisar como os professores refletem sobre sua atuação frente aos EPAEE.

Diante do exposto, este estudo está dividido em três seções. Na seção 1, são apresentados os pressupostos teóricos que embasam as reflexões realizadas nesta pesquisa. Em tal seção, são tratados: aspectos históricos e políticos da Educação de Jovens e Adultos; EJA, diversidade e os estudantes público-alvo da Educação Especial; e a perspectiva freireana, a formação docente na EJA e o projeto CIEJA.

Na seção 2, expõe-se a fundamentação teórico-metodológica, que se pauta na análise qualitativa de dados a partir de ciclos de codificação com auxílio do software

ATLAS.ti. Ainda em tal seção, mostram-se a sistematização do processo de coleta de dados, a apresentação dos aspectos éticos e a descrição dos participantes.

A seção 3 é destinada à descrição dos resultados obtidos por meio da coleta de dados, de sua análise e de sua discussão a partir do referencial teórico adotado.

Por fim, as considerações finais apresentam as conclusões obtidas após as análises, indicando possíveis limites da pesquisa e evidenciando a importância de outros estudos que se proponham a compreender a inclusão de jovens e adultos público-alvo da Educação Especial no processo de escolarização.

## **1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A ideia principal desta seção é recontar, brevemente, a história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, a partir de uma linha do tempo que terá como ponto zero e como marco principal Paulo Freire e a complexidade de sua produção acadêmica. Essa releitura será construída de maneira atemporal, com idas e vindas dos fatos considerados mais relevantes para este estudo. Apresentaremos, também, um breve panorama de marcos legais e diretrizes que regem a EJA em nosso país. Por fim, serão comentados importantes aspectos da vida e da obra de Paulo Freire.

### **1.1 Aspectos históricos e políticos da educação de jovens e adultos**

#### **1.1.1 Resgate histórico da EJA no contexto da educação brasileira**

À medida que a tradicional relevância do exercício do direito de todo cidadão de ter acesso aos conhecimentos universais uniu-se à ação conscientizadora e organizativa de grupos e atores sociais, a educação de adultos passou a ser reconhecida, também, como um poderoso instrumento de ação política (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 113).

O trecho acima citado representa o ponto inicial desta releitura, momento histórico entre os anos de 1959 e 1964, período considerado por Biccás e Freitas (2009) como o "lume aceso por Paulo Freire", momento em que o jovem e o adulto analfabetos, outrora considerados "vergonha" diante dos países "adiantados", passaram a ser vistos como produtores de cultura e de saberes (DI PIERRO; GALVÃO, 2013, p. 45).

Para melhor compreensão desse importante momento da história da EJA, faz-se necessário discutirmos, brevemente, a Lei Saraiva, que retirou do analfabeto o seu direito ao voto no final do século XIX, quando o índice de analfabetismo no país era de 80% entre os homens e 88,5% entre as mulheres (DI PIERRO; GALVÃO, 2013, p. 34). Antes da Lei, o proprietário rural branco e analfabeto, administrava seus bens e era dotado de poder em sua região, não estando, portanto, o fato de não saber ler ou escrever relacionado à pobreza ou à exclusão social. Após a Lei Saraiva, o analfabetismo virou sinônimo de incapacidade, e a criação dos grupos escolares em São Paulo (1893-1894), por exemplo, passou a associar ano letivo a ano civil, série a idade, conhecimento a série. Assim, estabeleceu-se uma progressão homogênea do aluno no

universo da escola, o que passou a estigmatizar os estudantes mais velhos como "inadequados" (BICCAS; FREITAS, 2009, p. 209).

Recuando mais alguns séculos, temos, ainda, a educação na Colônia e no Império. A primeira foi liderada por religiosos que exerciam suas práticas missionárias, em grande parte, com adultos. Tais práticas deram início à Educação de Adultos no Brasil, nesse caso, com os povos originários e, posteriormente, com os negros escravizados. Havia, nelas, uma predominância da cultura oral e do ensino da catequese.

Após a saída dos jesuítas e a vinda da família real, foram criadas instituições culturais e educativas destinadas à elite. Apenas em 1824, com a primeira Constituição brasileira, é que a instrução primária e gratuita para todos os cidadãos estendeu-se, também, aos adultos, mas, infelizmente, não passou da intenção legal (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Surgiram os primeiros cursos noturnos de origem filantrópica, com objetivo de regenerar e disciplinar as camadas populares. Podemos classificar esses dois primeiros momentos pela ausência de políticas públicas para esse segmento da educação, e sete anos antes da Proclamação da República, em 1882, como dito anteriormente, foi criada a Lei que vetava o voto a quem não soubesse ler e escrever.

Pensando, então, no surgimento das primeiras políticas públicas para a EJA, nos concentramos nas décadas de 1930 e 1940, quando ocorreram os fatos que possibilitaram, posteriormente, a atuação de Paulo Freire. Em 1932, propôs-se o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, que defendeu a instrução pública e gratuita para crianças, jovens e adultos. Na sequência, a Frente Negra Brasileira (1931-1937) e o Teatro Experimental do Negro (1944) incentivaram a alfabetização dos afrodescendentes.

A Constituição de 1934 estabeleceu como dever do Estado a provisão do ensino primário extensivo aos jovens e adultos. Em 1945, ocorreu a Regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário, que reservava 25% dos repasses da União aos Estados à educação supletiva dos adultos. Finalmente, em 1947, foi criado o Serviço de Educação de Adultos no Departamento Nacional de Educação, sob comando de Lourenço Filho, tendo início a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, que foi até 1950 (BEISIEGEL, 2003). Nas palavras de Haddad e Di Pierro (2000, p. 111), vemos que:

o Estado brasileiro, a partir de 1940, aumentou suas atribuições e responsabilidades em relação a educação de adolescentes e adultos. Após uma atuação fragmentada, localizada e ineficaz durante todo o período colonial e a Primeira República, ganhou corpo uma política nacional, com verbas vinculadas e atuação estratégica em todo o território nacional.

Estava preparado um terreno político fértil para que, na década de 1960, as ideias de Paulo Freire se desenvolvessem, com a criação do Movimento de Cultura Popular (MCP) no Recife, sua cidade natal e a experiência de alfabetização em Angicos, em 1963, que o credenciaram a compor a equipe do então presidente João Goulart. Alguns conceitos importantes que, posteriormente, seriam discutidos em *Educação como prática da liberdade* (FREIRE, 1967) e *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 1970) foram experimentados nessa época.

Em 21 de janeiro de 1964, o Decreto nº 53.465 consagrou o "Sistema Paulo Freire para alfabetização em tempo rápido", instituindo o Programa Nacional de Alfabetização com o plano de alfabetizar cinco milhões de pessoas em um ano, para preparar as eleições de 1964-1965. O programa previa a criação de 60.870 (sessenta mil e oitocentos e setenta) círculos de cultura, cada um com a duração de três meses, em todas as unidades da federação, para alfabetizar, em 1964, 1.834.200 (um milhão, oitocentos e trinta e quatro mil e duzentos) analfabetos na faixa de 15 a 45 anos (BEISIEGEL, 1974, p. 171).

Ainda em 1964, Paulo Freire foi designado pelo MEC para a Comissão Especial do Programa Nacional de Alfabetização sob a portaria de nº 92 de 16 de março. Não teve tempo para trabalhar, pois o Decreto 53.886 de 14 de abril daquele mesmo ano extinguiu o programa. Foi preso e exilou-se. Foram tempos de "lume" quase apagado:

Devido à repressão a todas as formas de dissidência política, os movimentos de educação e cultura são extintos, e o governo Federal cria o Mobral em 1967 (embora só inicie suas atividades em 1969), que funciona com uma estrutura paralela e autônoma em relação ao Ministério da Educação, com força e mais recursos (DI PIERRO; GALVÃO, 2013, p. 48).

O Mobral era composto por quatro programas: Alfabetização Funcional, Educação Integrada, Mobral Cultural e o de Profissionalização. Para Biccias e Freitas (2009, p. 249), esse era um "instrumento próprio da ditadura, imposto, implementado e estruturado em todo o país sem consulta à sociedade em sua proposição e estratégias de planejamento". Ainda nas palavras de Di Pierro e Galvão (2013, p. 259-260):

Os compromissos ideológicos do Mobral podem ser percebidos tanto nas orientações metodológicas, quanto nos materiais didáticos, produzindo, falseando e esvaziando a densidade dos procedimentos que, reconhecidamente, fundamentaram as experiências educacionais dirigidas aos jovens e adultos na década de 1960. Chama atenção a ausência de qualquer possibilidade de problematizar e questionar a realidade.

Apesar de todos os recursos financeiros destinados ao programa, o censo de 1980 apontou que 25,8% da população não sabia ler nem escrever, escancarando seu fracasso, ainda mais se comparado às campanhas das décadas de 1950 e 1960, que, com menos recursos, obtiveram resultados mais consistentes (BICCAS; FREITAS, 2009).

Com o início da abertura política, em 1979, Paulo Freire retornou ao Brasil. Chegamos à década de 1980 e, mais precisamente, no dia 15 de maio de 1985, foi promulgada uma Emenda Constitucional assegurando o direito ao voto aos analfabetos, o que fora proibido por mais de um século. Também em 1985, o primeiro governo civil encerrou o Mobral e, sob o Decreto nº 91.980 de 25 de novembro, criou a Fundação Educar, que tinha por objetivo executar programas de alfabetização e de educação básica não formais para aqueles que não tiveram acesso à escola em função do empobrecimento.

A Constituição de 1988 consagrou o direito público subjetivo dos jovens e adultos ao ensino fundamental gratuito e assumiu o compromisso com a extinção do analfabetismo, mas, para Di Pierro e Haddad (2015, p. 199), "a realização desses direitos foi limitada pelas políticas de ajuste macroeconômico e redefinição do papel do Estado".

Em 1990, o governo Collor extinguiu a Fundação Educar e criou o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), com recursos liberados para instituições e empresas pouco comprometidas com programas de alfabetização:

O PNAC se propôs a promover e mobilizar ações de alfabetização através de comissões municipais, estaduais e nacional envolvendo os diversos setores interessados das esferas públicas e da sociedade civil em geral. Enquanto as comissões se mobilizaram, o governo federal assinava convênios repassando fundos mediante critérios clientelistas e sem controle destas comissões, tanto do volume de recursos, quanto do número de projetos e a quem se destinavam (HADDAD, 1994, p. 97).

Em 1994, após o impeachment do presidente, o governo Itamar Franco elaborou o Plano Decenal de Educação, criando a Comissão Nacional de Educação de Adultos (CNEJA). Já no governo Fernando Henrique Cardoso, houve a promoção da reforma para descentralizar e focalizar recursos no ensino fundamental de crianças e adolescentes. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 reafirmou o direito público subjetivo dos jovens, adultos e idosos ao estudo, sendo a garantia desse direito de responsabilidade compartilhada pelos Estados e Municípios, sob a coordenação e com a colaboração supletiva da União, que, ao longo da história

republicana, exerceu papel indutor nesse campo educativo (BEISIEGEL, 2003). No entanto, a Emenda Constitucional nº 14 de 12 de setembro de 1996 modificou os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e deu nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais transitórias, sendo vetado pelo presidente o cômputo das matrículas de EJA no FUNDEF.

A CNEJA foi desativada com o lançamento do programa Alfabetização Solidária. O Governo Federal deu início ao Pronera e Recomeço (1998) e, com o crescimento do Movimento dos Fóruns de EJA em 1999, teve início a realização de Encontros Nacionais dos Fóruns da EJA (ENEJA), que, a partir do Rio de Janeiro, pouco a pouco, foram nascendo em todos os Estados.

Os anos 2000 são marcados por oito anos de governo Lula e seis anos de governo Dilma Rousseff. As palavras de Ireland (2010 p. 2-3) elucidam, minimamente, esse novo momento para a EJA:

A partir da posse do novo governo do presidente Lula, em 2003, dois movimentos começam a ganhar força na política educacional: uma crescente institucionalização da EJA garantindo maior acesso à educação escolar ao longo da vida e uma tentativa tímida, embora palpável, de buscar estratégias políticas para fazer frente às gritantes desigualdades que caracterizam e deformam a sociedade brasileira e à diversidade que a enriquece – da pedagogia da homogeneização para a pedagogia da heterogeneidade. [...] Assim, embora a âncora da política de EJA continue sendo profundamente escolar, há uma busca para diversificar as respostas em consonância com as necessidades de aprendizagem dos diversos segmentos da sociedade em desvantagem escolar.

Como fatos importantes, tivemos a criação do programa Brasil Alfabetizado e a retomada da CNAEJA, além da mudança do programa Recomeço para Fazendo Escola em 2003. Em 2004, o ministro Tarso Genro criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), posteriormente, SECADI, pois foi adicionada a palavra Inclusão. Houve, assim, a transferência da Secretaria de Educação Especial para a nova secretaria em 2011. Em 2006, a EJA recebeu fator 0,8 de financiamento do FUNDEB e, em 2009, foi incluída no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), no Plano Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), no Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE) e no Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Já o Pronatec e o Pronatec Campo foram criados em 2011.

Em agosto de 2016, Dilma Rousseff deixou o governo após *impeachment*, e esse foi o último ano de distribuição de livros do PNLD para a EJA. Atualmente, vivemos um momento de indefinições a partir da extinção da SECADI por meio do Decreto nº

9.465, de 2 de janeiro de 2019. Catelli Júnior (2019) discute o não lugar da Educação de Jovens e Adultos na Base Nacional Curricular Comum (BNCC), reforçando a ausência de discussões sobre a EJA. Para o autor, deixar de tratar dessa modalidade na BNCC

[...] apenas endossa o significado marginal da Política de Jovens e Adultos no país, que, com poucos recursos e baixo interesse de muitas gestões públicas, continua a fortalecer a ideia de que basta educar as crianças para, em um futuro próximo, extinguir naturalmente a EJA (CATELLI JR., 2019, p. 314).

Acreditamos que o resgate histórico apresentado por ora dimensiona, minimamente, o caminho percorrido por esse segmento da educação em busca da sua consolidação. Na sequência, discutiremos os impactos que certos movimentos mundiais tiveram sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

#### 1.1.2 Movimentos mundiais e suas influências na EJA brasileira

As transformações ocorridas na história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil não aconteceram de maneira isolada do restante do mundo; ao contrário, são resultado de acordos e tratados firmados em reuniões internacionais, nas quais líderes e representantes de todo o globo uniram-se em diferentes frentes de atuação, buscando a paz entre as nações e cooperar com o desenvolvimento sustentável.

O primeiro desses esforços foi a *Declaração Universal de Direitos Humanos*, de 1948, que, em seu artigo 26º, estabelece o direito de todos à educação (instrução gratuita e obrigatória no nível elementar, fortalecendo o respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais). Ainda com relação ao direito à educação, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, propõe, em seu artigo 1º, que:

Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas) quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo

[...]. (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990).

Dez anos mais tarde, em Dacar, as metas acordadas em Jomtien sofreram algumas mudanças, que não alteraram o conceito fundamental do direito de todos (crianças, jovens e adultos) à educação, reafirmando que esses sujeitos têm o direito humano de se beneficiar de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem. (UNESCO, 2001).

Ireland (2009, p. 48) aponta que os documentos principais de Jomtien e Dacar "reafirmam o direito não discriminatório de todos à educação, independentemente de idade, conforme a elaboração inicial da *Declaração Universal de Direitos Humanos*".

Di Pierro e Haddad (2015, p. 200) discutem as referências internacionais provenientes de acordos e metas para a temática da EJA neste século a partir de três agendas principais: as metas de Educação Para Todos (EPT), criadas em 1990 em Jomtien (Tailândia) e renovadas em 2000 em Dakar (Senegal); a Declaração de Hamburgo (Alemanha) e a Agenda para o Futuro, subscritas em 1997 na V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA); e os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODMs), acordo assinado em 2000.

Importante referencial para a Educação de Jovens e Adultos, as CONFINTEAs, realizam-se, periodicamente, desde 1949. A última delas ocorreu em Belém do Pará no ano de 2009 e resultou em um documento que previa instalar um processo de debate para a formulação de uma política de educação de jovens e adultos ao longo da vida (VI CONFINTEA, 2009, p. 8). Essa CONFINTEA traz uma importante reflexão sobre os desafios da educação de jovens e adultos no Brasil ao afirmar que:

Pensar os sujeitos da EJA significa trabalhar para, com e na diversidade. A diversidade é constituída das diferença entre os sujeitos, que os distinguem uns dos outros – mulheres, homens, crianças, adolescente, jovens, adultos, idosos, pessoas com necessidades especiais, privados de liberdade, indígenas, afrodescendentes. [...] A diversidade que constitui a sociedade brasileira abrange formas de ser, de viver, de pensar e de agir que se enfrentam, entre tensões, de modos distintos de construir identidades sociais e étnico-raciais e cidadania – ou seja, em situações limite (VI CONFINTEA, 2009, p. 73).

No ano de 2016, foi publicado o documento CONFINTEA Brasil +6, atualizando o Documento Nacional Preparatório ao considerar as alterações na Política Nacional de Educação que resultaram da realização das Conferências Nacionais de

Educação, da publicação do Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas e da aprovação do plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024.

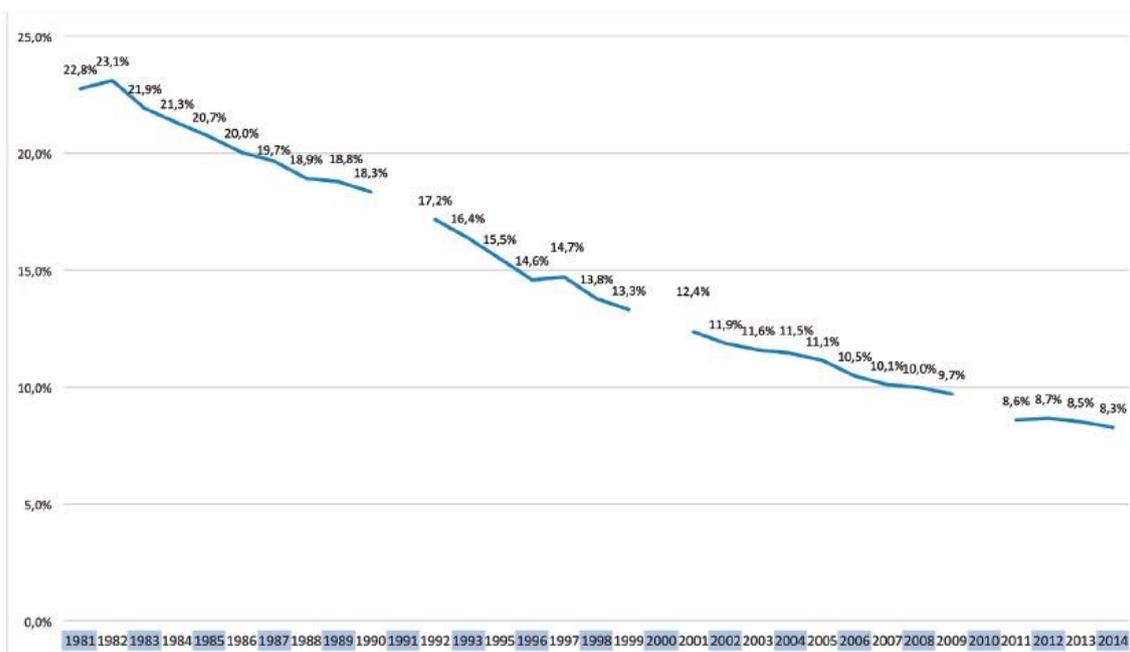
O documento apresenta uma ampla discussão sobre a Educação de Jovens e Adultos, abordando temas como: realidade da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, desafios da EJA em nosso país, além de algumas recomendações.

Com relação ao Plano Nacional de Educação, são discutidas, exclusivamente, as metas 3, 8, 9 e 10 referentes à EJA:

O PNE tem, no corpo da Lei nº 13.005/2014, 14 artigos e um Anexo, no qual constam 20 metas e 254 estratégias, previstas para o cumprimento da Lei em dez anos. As metas que tratam diretamente do público da EJA, ou seja, sujeitos adolescentes, jovens, adultos e idosos, são as metas 3, 8, 9 e 10. O conteúdo dessas metas indica o que o país deve fazer para garantir a escolarização de todos que não tiveram acesso a ela na chamada “idade adequada”, incluindo aí, mais uma vez, a perspectiva de superação do analfabetismo.

O documento também faz uma complexa análise dos números do analfabetismo no Brasil, abordando, por exemplo: a taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais no período de 1981 a 2014; os números do analfabetismo e do analfabetismo funcional da população de 15 anos ou mais em 2014; e, ainda, o analfabetismo por taxa e gênero.

**Figura 1** – Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais – Brasil, 1981-2014



Fonte: IBGE, 2014.

A figura 1 apresenta a taxa de analfabetismo entre os anos de 1981 e 2014. É possível perceber que, nesses trinta e três anos, houve uma queda significativa na quantidade de analfabetos, mas, em números reais, 8,3% da população, naquele momento, representavam, aproximadamente, 13 (treze) milhões de pessoas.

Complementando esses dados, a figura 2 aprofunda mais a discussão ao apontar os dados do analfabetismo funcional, separados de acordo com as regiões do país, a localização, o gênero, além de raça/cor no ano de 2014. Merecem destaque os índices de analfabetismo funcional maiores em todos os quesitos quando comparados à quantidade daqueles que não sabem ler e escrever.

**Figura 2** – Analfabetismo e analfabetismo funcional da população com 15 anos ou mais – 2014

	2014	Analfabetismo				Analfabetismo funcional	
		Total	Sabe ler e escrever	Não sabe ler e escrever	% de analfabetismo	Total analfabetos funcionais	% de analfabetismo funcional
<b>Total Brasil</b>		<b>159.243.370</b>	<b>146.073.028</b>	<b>13.170.342</b>	<b>8,3</b>	<b>28.029.368</b>	<b>17,6</b>
<b>Regiões</b>	Norte	12.463.858	11.345.448	1.118.410	9,0	2.545.484	20,4
	Nordeste	42.856.546	35.736.057	7.120.489	16,6	11.631.254	27,1
	Sudeste	68.652.311	65.513.327	3.138.984	4,6	8.721.440	12,7
	Sul	23.414.546	22.387.419	1.027.127	4,4	3.225.726	13,8
	Centro-Oeste	11.856.109	11.090.777	765.332	6,5	1.905.464	16,1
<b>Localização</b>	Urbana	136.557.948	127.952.695	8.605.253	6,3	19.886.023	14,6
	Rural	22.685.422	18.120.333	4.565.089	20,1	8.143.345	35,9
<b>Sexo</b>	Masculino	76.000.191	69.438.923	6.561.268	8,6	13.871.114	18,3
	Feminino	83.243.179	76.634.105	6.609.074	7,9	14.158.254	17,0
<b>Raça/Cor</b>	Branca	73.416.161	69.716.766	3.699.395	5,0	9.476.573	12,9
	Negra	84.348.125	74.985.165	9.362.960	11,1	18.310.141	21,7
	Amarela	873.936	852.714	21.222	2,4	83.832	9,6
	Indígena	604.335	518.383	85.952	14,2	158.009	26,1

Fonte: PNAD, 2014. Elaboração: Gabinete SECADI.

Já na figura 3, podemos identificar as faixas de idade e gênero do analfabetismo ainda referentes ao ano de 2014:

**Figura 3** – Analfabetismo por faixas de idade e gênero

	TOTAL				MASCULINO				FEMININO			
	Total	Sabe ler e escrever	Não sabe ler e escrever	Taxa de analfabetismo	Total	Sabe ler e escrever	Não sabe ler e escrever	Taxa de analfabetismo	Total	Sabe ler e escrever	Não sabe ler e escrever	Taxa de analfabetismo
15 a 24 anos	33.219.127	32.845.559	383.568	1,2	16.736.636	16.476.711	259.925	1,6	16.492.491	16.368.848	123.643	0,7
50 anos ou mais	50.935.935	42.001.116	8.934.819	17,5	23.112.595	19.117.636	3.994.959	17,3	27.823.340	22.883.480	4.939.860	17,8

Fonte: PNAD, 2014. Elaboração: Gabinete SECADI.

Entre os mais jovens, o número de homens analfabetos é mais do que o dobro do que a quantidade de mulheres. A diferença entre ambos os gêneros, com idade de 50 anos ou mais, é de apenas 0,5%; nessa faixa etária, o número de homens analfabetos é inferior.

Retornando, uma vez mais, ao cenário atual, desde a aprovação da proposta de Emenda Constitucional nº 241/2016, que cria um teto para gastos públicos, e a mudança na Presidência da República, não apenas a EJA, mas a educação brasileira em todos os níveis passa por momentos de incertezas. A maior delas, como citado brevemente em linhas anteriores, foi a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Esse órgão tinha como objetivo assegurar o direito à educação com qualidade e equidade, tendo políticas públicas educacionais voltadas para a inclusão social. O Decreto nº 7.690, de 2 de março de 2012, regulamentava suas atribuições:

I – planejar, orientar e coordenar, em articulação com os sistemas de ensino, a implementação de políticas para a alfabetização, a educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos, a educação em direitos humanos, a educação ambiental e a Educação Especial;

II- implementar ações de cooperação técnica e financeira entre a União, Estados, Municípios, Distrito Federal, e organismos nacionais e internacionais, voltadas à alfabetização e educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos, a educação em direitos humanos, a educação ambiental e a Educação Especial;

III – coordenar ações transversais de educação continuada, alfabetização, diversidade, direitos humanos, educação inclusiva e educação ambiental, visando à efetivação de políticas públicas de que trata esta Secretaria, em todos os níveis, etapas e modalidades; e

IV – apoiar o desenvolvimento de ações de educação continuada, alfabetização, diversidade, direitos humanos, educação inclusiva e educação ambiental, visando à efetivação de políticas públicas intersetoriais (BRASIL, 2012).

Com a extinção da SECADI, formalmente, a EJA pertence à Secretaria de Educação Básica, mas não há, no governo, uma diretoria ou coordenação responsável por esse segmento da educação. O Decreto nº 9.759 de 11 de abril de 2019, que extingue e estabelece diretrizes, regras e limitações para colegiados da administração pública federal, configura-se como mais um dos complicadores atuais, já que era por meio da Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA) que importantes pesquisadores da área assessoravam o Ministro da Educação no estabelecimento de políticas públicas para a EJA.

Assim, este breve relato histórico, que buscou, minimamente, apontar os esforços mundiais em prol da educação ao longo da vida e sua relevância para a construção de políticas públicas efetivas para esse segmento, contrasta com o atual cenário da EJA no país. No último ano, a Educação de Jovens e Adultos perdeu não apenas recursos financeiros, mas, principalmente, seu espaço de discussão com a pulverização dos conselhos e da própria SECADI.

Ainda que sem financiamento do governo federal, o XVI Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA) ocorreu na cidade de Belo Horizonte em setembro de 2019. Intitulado “ENEJA da Resistência”, o evento produziu coletivamente uma carta endereçada a toda a população. Encerro esta subseção com a carta na íntegra:

#### CARTA DE BELO HORIZONTE

##### XVI ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Estamos em um contexto de cortes na Educação, descrédito e perseguição à Ciência, eliminação de direitos do trabalhador, de caça à diversidade. O Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos acontece na perspectiva de luta pela defesa da democracia no Brasil e da Educação de Qualidade Social como Direito de Trabalhadores e Trabalhadoras.

Atualmente, no Brasil, existem 11 milhões de pessoas com mais de 15 anos não alfabetizadas. É, portanto, necessário que se reforce a EJA como direito, reconhecido, inclusive, na Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seu artigo 26, como uma das possibilidades ao desenvolvimento pleno da pessoa humana e contribuição no fortalecimento ao reconhecimento dos direitos e liberdades fundamentais.

Nos últimos anos, o Brasil tem presenciado uma grande redução nos investimentos na Educação. Para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos, se caminhávamos para a perspectiva de programas que garantissem a qualidade social de direito aos sujeitos, hoje temos um cenário que aponta para a eliminação e desqualificação da EJA e quaisquer outras ideias que estejam alinhadas à diversidade e à inclusão. O que temos é um ministério da educação que se apresenta como instrumento de propaganda de uma guerra cultural e ideológica. Se no ENEJA de Petrolina (2017), lutávamos pela revogação da Emenda Constitucional 95, que inviabiliza um projeto de país com desenvolvimento econômico e social sustentável, que superasse as desigualdades históricas e pela educação pública democrática como direito de todos os sujeitos da EJA, hoje nossa luta se espalha na busca por investimentos básicos, funcionamento pleno dos espaços de diálogo e deliberação da educação, direito de ensinar e de aprender e o retorno de reconhecimento da EJA nos investimentos de Educação Básica, como Política Pública, quando não estamos, concretamente, lutando para que não se rasgue a Constituição de 1988, a LDB de 1996, o Plano Nacional de Educação de 2014 e todas as demais legislações que primam pela Democracia.

O ENEJA acontece numa data simbólica para a educação brasileira, nas proximidades do aniversário de um de seus maiores educadores, sujeito da práxis, que revolucionou o pensamento e a ação pedagógica, neste e em muitos outros países. Neste contexto, é importante dizer desse sujeito, perseguido na ditadura, e que voltou a ser perseguido nos últimos anos pelos movimentos neoconservadores. Prova de que o homem morre, suas ideias não! Por isso, nossa perspectiva é, cada vez mais, trazê-lo, estudá-lo, “praticá-lo”! Um salve a Paulo Freire e a todo o seu legado, em especial, a

todo o seu legado para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos trabalhadores! Que caminhemos rumo aos 100 anos de seu nascimento, como resistência aos retrocessos!

E, nesse contexto de luta e contra a aniquilação de nossos direitos básicos, o Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos se coloca na intencionalidade de fazer, em Belo Horizonte, um momento de reflexão, organização e impulsionamento da defesa de uma educação que permita, como consequência, acessar outros direitos. Nesse sentido, nosso Encontro congrega sindicatos, movimentos sociais populares de luta pela reforma agrária, pela reforma urbana, pelos direitos LGBTQI+, população prisional, pessoas com deficiência, pessoas em situação de rua, educadores e todos os trabalhadores e trabalhadoras que o entendem como encontro de trabalho, como ato político das ações educativas, contra-hegemônico, cheio de propósito. Nós, os delegados e as delegadas ao XVI ENEJA entendemos a educação como práxis que garante, não por si, mas pelas questões que se desdobram por ela, a melhoria das condições de vida. Nos encontramos nesse espaço de luta por Nenhum Direito a Menos, construindo, na Luta Coletiva e na Solidariedade, um lugar de expressão da força do Poder Popular, da mediação e reivindicação junto ao Estado e pela força dos movimentos sociais e sindicatos e das instituições de ensino. Assim, os Fóruns de EJA do Brasil conclamam a sociedade a se colocar:

- ✓ contra a Reforma da Previdência, a Reforma Trabalhista, a Terceirização e todos os ataques aos direitos dos trabalhadores e das trabalhadoras;
- ✓ contra o genocídio da juventude negra;
- ✓ contra o oferecimento da EJA na modalidade a distância;
- ✓ contra os cancelamentos, cortes orçamentários, contingenciamentos, bloqueios e sucateamento das Universidades Públicas e Institutos Federais;
- ✓ contra os cortes em programas ligados à EJA;
- ✓ em defesa da implementação do Plano Nacional de Educação;
- ✓ em defesa do reconhecimento da EJA como Política Pública que tem como sujeitos de direitos 88 milhões de pessoas, portanto, 43% da população brasileira;
- ✓ em defesa da apuração dos assassinatos dos participantes de movimentos sociais, defensores de direitos humanos;
- ✓ contra toda violência, perseguição política e criminalização dos movimentos sociais;
- ✓ em defesa da Revogação Imediata da Emenda Constitucional 95/2016;
- ✓ em defesa do fortalecimento dos cursos de formação de professores nas instituições públicas;
- ✓ em defesa do investimento em programas de inclusão da juventude negra, quilombola, indígena, LGBTQI+, pobre, trabalhadora e outros grupos minoritários;
- ✓ em defesa do reconhecimento da EJA como direito.

Belo Horizonte, 18 a 22 de setembro de 2019  
Fóruns de EJA do Brasil

## **1.2 Educação de Jovens e Adultos, diversidade e os estudantes público-alvo da Educação Especial**

Nas páginas que seguem, trataremos à discussão os sujeitos que compõem a EJA e suas características. Introduzimos, aqui, o estudante público-alvo da Educação Especial,

que pouco aparece na trajetória histórica narrada, até então, e as formas de atendimento da EJA no município de São Paulo.

### 1.2.1 Diversidade e EJA

[...] Desde que EJA é EJA, esses jovens e adultos são os mesmos: pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência. São jovens e adultos populares. Fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos, culturais. O nome genérico: educação de adultos oculta essas identidades coletivas. Trata-se de trajetórias coletivas de negação de direitos, de exclusão e marginalização; conseqüentemente, a EJA tem de se caracterizar como uma política afirmativa de direitos de coletivos sociais, historicamente negados, tem de ir além das formas genéricas de tentar garantir direitos para todos. Trata-se de direitos negados historicamente. (ARROYO, 2006, p. 28-29).

O perfil do público da EJA apresentado por Arroyo (2006), no trecho acima, indica que, historicamente, certo grupo de pessoas, diverso entre si e entendido pelo autor como identidades coletivas, ainda hoje, tem seus direitos negados.

A Educação de Jovens e Adultos, no sentido mais amplo de educação e pensada ao público a que se destina, tem sido discutida como educação ao longo da vida (GADOTTI, 2016) desde a década de 1970 por autores como Faure:

A ideia de que o homem é um ser inacabado e não pode realizar-se senão ao preço de uma aprendizagem constante, tem sólidos fundamentos não só na economia e na sociologia, mas também na evidência trazida pela investigação psicológica. Sendo assim, a educação tem lugar em todas as idades da vida e na multiplicidade das situações e das circunstâncias da existência (FAURE, 1974, p. 225).

Para Lima (2016, p. 15), a "Educação de Jovens e Adultos (EJA) será, portanto, uma das componentes relevantes de um projeto de educação ao longo da vida. Integra-o, mas não se confunde com ele, tampouco se deixa diluir nele nem perde sua especificidade".

O artigo 3º da Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos diz que:

A educação de adultos engloba todo processo de aprendizagem, formal ou não, em que pessoas consideradas adultas pela sociedade à qual pertencem desenvolvem suas habilidades, enriquecem seus conhecimentos e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. A educação de adultos inclui a educação formal, a educação não formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural,

onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos (DECLARAÇÃO de HAMBURGO, 1997, p. 1).

A Lei de Diretrizes e Bases, em seu artigo 37º, que trata da Educação de Jovens e Adultos, prevê a educação e a aprendizagem ao longo da vida em redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018. Esta, por sua vez, inclui o conceito de educação e aprendizagem ao longo da vida também no artigo 3º, inciso XIII (garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida) e no artigo 58º, parágrafo 3º (“A oferta de Educação Especial, nos termos do *caput* deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei”).

Considerando a EJA como uma modalidade de escolarização que pretende atender um público específico, que teve negado seu acesso à educação, ou que teve poucas oportunidades de oferta educacional, ou, ainda, que tem sido vítima das condições de desigualdade social e econômica que, historicamente, uma larga parcela da população tem enfrentado (CONFINTEA Brasil 6+, 2016, p. 71), cabe-nos questionar: quem são essas pessoas? Que sujeitos constituem a EJA?

Para Arroyo (2005), o primeiro passo, antes mesmo de saber quem são, é deixar de enxergar os alunos evadidos, reprovados, com baixa frequência, problemas de aprendizagem e não concluintes e passar a vê-los, simplesmente, como alunos. Mais ainda, nas palavras de Faria (2017, p. 67):

A educação de jovens, adultos e idosos, concebida a partir dos anseios e demandas dos seus sujeitos, pode ser vista e reconhecida como uma política pública de direito social, configurando-se e contrapondo-se à educação que está a serviço do mercado.

Esses alunos, sujeitos de direitos, são os mesmos que compõem a diversidade brasileira: homens, mulheres, idosos, adolescentes, jovens, adultos, pessoas com deficiência, privados de liberdade, indígenas, afrodescendentes, descendentes de europeus, de asiáticos, de latino-americanos e migrantes. Assim, é fundamental o reconhecimento da diversidade dos sujeitos da EJA, das diferenças culturais em contextos de sala de aula e das relações sociais que afirmam identidades em políticas de EJA, buscando mecanismos políticos de luta pela igualdade sempre que as diferenças se tornarem desigualdades (CONFINTEA BRASIL +6, 2016, p. 74).

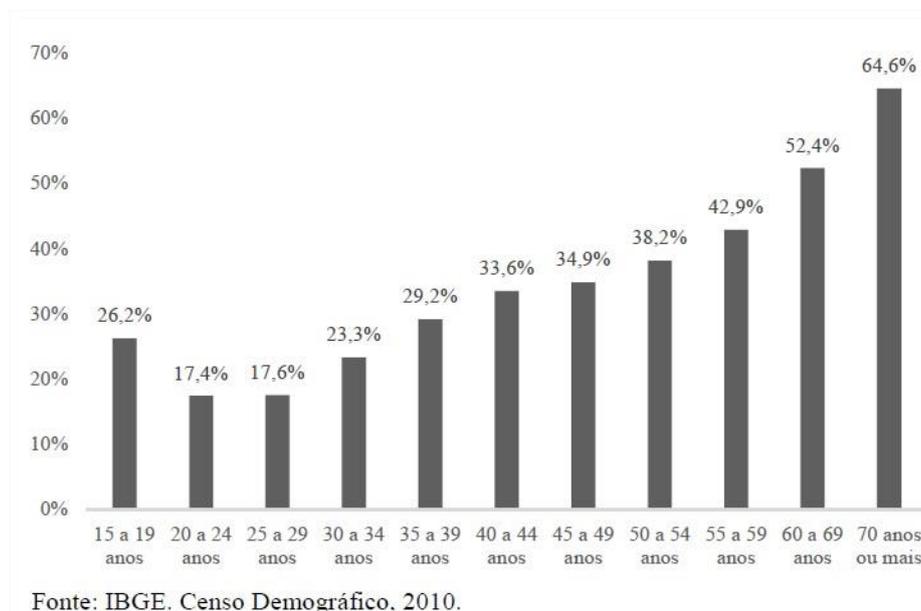
Com relação aos jovens, Silva (2014) afirma que, cada vez mais, os jovens estão presentes nessa modalidade de ensino. O Inciso I do Capítulo IV, Art. 54 do Estatuto da

Criança e do Adolescente aponta que é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso ao ensino na idade própria.

Souza e Reis (2017) consideram relevante observar a crescente presença de adolescentes nas turmas de EJA, o que requer uma adequação na *práxis* pedagógica, considerando as especificidades desses sujeitos. Os autores defendem, ainda, que considerar a especificidade da juventude implica em superar a visão homogeneizante e estereotipada da noção de aluno, dando-lhe outro significado. Dados da PNAD (2014) apontam que 1.600.000 (um milhão e seiscentos mil) jovens entre 15 a 17 anos são analfabetos funcionais, e 2.800.000 (dois milhões e oitocentos mil) não têm concluído o ensino fundamental. Em 2010, no município de São Paulo, aproximadamente 1.000.000 (um milhão) de jovens com 15 anos ou mais não tinha concluído o ensino fundamental, o que representa 12% da população total da cidade na referida faixa etária (IBGE, 2010).

No outro extremo, mais da metade dos idosos com 60 anos ou mais não concluiu o ensino fundamental, como mostra o gráfico a seguir.

**Figura 4** – Percentual de pessoas que não concluíram o ensino fundamental no município de São Paulo por faixa etária – 2010



Outro dado interessante é que, na faixa dos 40 aos 54 anos, mais de um terço da população paulistana não concluiu o ensino fundamental, o que justificaria o investimento em políticas públicas para a EJA no município.

Marques e Pachane (2010) discutem a importância de refletirmos sobre o processo de inclusão dos idosos, já que esse grupo é marcado por múltiplas exclusões e é bastante presente nas salas de aula da EJA. Para as autoras, dois pontos principais caracterizam essa população: indivíduos economicamente inativos (e, majoritariamente, o grupo é composto por pessoas iletradas), e/ou que tiveram pouco contato com a escola, geralmente oriundas de estratos sociais menos privilegiados.

Temos, ademais, a EJA na cidade, constituída, predominantemente, por jovens e adultos residentes nas periferias. Dados da CONFITEA Brasil 6+ (2016, p. 75) apontam que:

[...] o mapa do analfabetismo e dos sujeitos pouco escolarizados se confunde com o mapa da pobreza no país, consequência do processo de exclusão social ocasionado pelo sistema capitalista. Nas periferias urbanas, encontram-se indicadores e situações humanas degradantes, dentre as quais: condições precárias de moradia, de saneamento básico e de trabalho; equipamentos públicos insuficientes, como postos de saúde, escolas, praças e áreas de lazer; além dos crescentes índices de violência e desemprego.

Outro fenômeno recente da EJA, nas cidades, é o aumento de matrículas de imigrantes e refugiados. Silva, Bulla, et al (2018) discutem a entrada de imigrantes na Educação de Jovens e Adultos no Brasil e suas implicações para a cultura escolar e as relações de sala de aula. Os autores ressaltam que o Brasil ainda tem muito a avançar com relação ao acolhimento de imigrantes. Nesse sentido, são necessárias, ainda, ações acerca da seriação do ingresso e da progressão dos estudantes imigrantes, cuja presença nos leva a considerar o plurilinguismo uma realidade inexorável das escolas brasileiras contemporâneas.

Além dos movimentos negros e indígenas, quilombolas e educação no campo, completam a diversificada gama de estudantes da EJA, o jovem e o adulto com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Como apontado na CONFITEA Brasil +6 (2016), a educação inclusiva visa assegurar o exercício do direito à educação e a inclusão de todos que tenham necessidades educativas especiais nas turmas de EJA, eliminando barreiras atitudinais, físicas, pedagógicas e comunicacionais. Malheiro e Mendes (2017) ressaltam que a inclusão escolar de pessoas com deficiência não se resume apenas à matrícula e à permanência; é

necessário repensar a organização do sistema educacional. O termo inclusão, no contexto educacional, em especial relativo à EJA, abrange diversos significados, já que essa modalidade de ensino é fundamentada nos princípios dos direitos humanos. No entanto, no contexto deste estudo, o termo fará referência à inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

### 1.2.2 Os jovens e adultos público-alvo da Educação Especial

Em 2006, o Brasil incorporou os tratados internacionais de direitos humanos à Constituição Federal por meio de uma EC no artigo 45, oriundos da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência realizada pela ONU. Dessa forma, o país comprometeu-se com a "consecução da meta de inclusão plena, assumindo que o direito das pessoas com deficiência à educação somente se efetiva em um sistema educacional inclusivo" (SANTOS, 2016, p. 319). De acordo com o artigo 24 do tratado, "[...] os Estados assegurarão o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida [...]" (NAÇÕES UNIDAS, 2006, p. 15).

Os países participantes comprometeram-se em assegurar: que as pessoas com deficiência não fossem excluídas do sistema educacional em função da sua deficiência; que pudessem ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições; que recebessem adequações de acordo com suas necessidades individuais, gozando do apoio necessário no âmbito do sistema educacional geral, a fim de facilitar sua efetiva educação, além da efetivação de medidas que maximizassem seu desenvolvimento acadêmico e social, compatível com a meta de inclusão plena (ONU, 2006).

Glat (2018) defende que, atualmente, não se questiona mais o direito de pessoas com deficiências frequentarem escolas comuns e demais espaços sociais, graças a uma extensa legislação: *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*, (BRASIL, 2001); *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*, (BRASIL, 2008); Resolução nº 4, (BRASIL, 2009); *Decreto nº 7.611*, (BRASIL, 2011), entre outras, consolidadas na recente *Lei de Inclusão* (BRASIL, Lei nº 13.146, 2015).

Dessa maneira, a partir da publicação da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008), o estudante jovem e

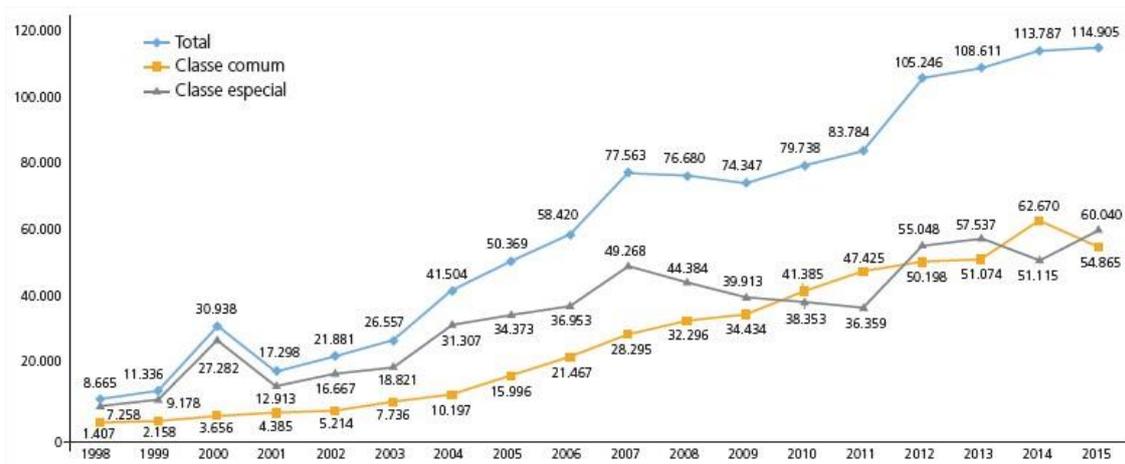
adulto com deficiência passa a ter acesso ao atendimento educacional especializado nessa modalidade de ensino.

Para Siems (2012), há indícios de que a chegada de alunos com necessidades educacionais especiais na EJA esteja ocorrendo de maneira mais acentuada nos últimos anos como consequência da própria ampliação do acesso desses indivíduos ao ensino regular de maneira geral. Haas (2015, p. 348) defende a ideia de que, na escola, há a necessidade de reinvenção das práticas pedagógicas, considerando as especificidades desses sujeitos, já que tal autor entende que "esse espaço escolar pode constituir-se como lugar potente e legítimo para atender as necessidades específicas dessa faixa etária e como meio de prover continuidade ao desenvolvimento humano e social das pessoas com deficiência". Fantacini e Campos (2017, p. 318) também consideram necessário repensar a organização das escolas na educação brasileira, uma vez que a democratização do direito à educação perpassa pelo acesso e pela permanência do EPAEE. Para isso, fazem-se necessárias muitas mudanças estruturais e culturais no funcionamento das instituições educacionais.

Além de repensar a prática pedagógica na sala de aula, é preciso garantir o acesso ao atendimento educacional especializado, fundamental para esse processo de inclusão. Santos (2016, p. 323) acredita na importância do AEE na EJA ao dizer que:

[...] cumpre ressaltar que conceber a educação de jovens e adultos na perspectiva inclusiva requer a articulação dessa modalidade com a Educação Especial, a fim de garantir as condições de acesso, participação e aprendizagem dos jovens e adultos com deficiência. Nesse sentido, compete à Educação Especial identificar as barreiras que possam dificultar ou obstar a efetivação do direito à educação, como também propor estratégias e recursos para a eliminação das barreiras identificadas.

A trajetória de matrículas desses estudantes pode ser analisada a partir da figura 5.

**Figura 5** – Matrícula de estudantes com deficiência na Educação de Jovens e Adultos

Fonte: Inep, 2016.

Já os dados do censo escolar da educação básica de 2018 indicam um total de 72.030 (setenta e dois mil e trinta) estudantes com deficiência matriculados em classe comum na EJA em todo o território nacional, o que aponta um aumento de, aproximadamente, 12.000 (doze mil) matrículas em três anos. Os números não indicam quantos desses estudantes estão matriculados nas Salas de Recursos Multifuncionais, se recebem algum tipo de atendimento complementar ou suplementar, mas é possível perceber a evolução no acesso e na permanência desses estudantes.

Ainda assim, Haas (2015, p. 356) discute a ausência de interesse central das políticas públicas quanto ao processo educacional de pessoas jovens e adultas com deficiência, ou seja, as matrículas aumentaram, mas esses sujeitos continuam invisíveis. Segundo a autora,

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

Para além do acesso e da permanência citados pelos autores, o direito ao AEE precisa ser cumprido também nesse segmento da educação, e, para tanto, é necessário que as unidades escolares que possuam EPAEE matriculados encontrem alternativas para oferta desse serviço, em sua própria unidade ou em outra, com professor itinerante ou da própria unidade, como previsto na legislação de cada município ou Estado.

### 1.2.3 Formas de atendimento no município de São Paulo

O Plano Municipal de Educação de São Paulo (PME), sancionado em 2015, em consonância com o Plano Nacional de Educação (2014 a 2024), em sua meta 10, define que São Paulo deve “superar, na vigência deste PME, o analfabetismo absoluto na população com 15 (quinze) anos ou mais e ampliar a escolaridade média da população”.

Para tanto, o município possibilita o acesso à educação àqueles que não concluíram a escolarização no momento adequado, e o faz por meio de cinco modalidades de ensino de Educação de Jovens e Adultos: a EJA regular, o Movimento de Alfabetização (MOVA), a EJA modular, o Centro Municipal de Capacitação e Treinamento (CMCT) e o Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA).

A EJA regular concentra o maior número de matrículas e escolas, sendo oferecida nas escolas municipais de ensino fundamental. Funciona no período noturno, com duração de quatro anos para todo o ensino fundamental e aulas das 19h às 23h. Está organizada em quatro etapas de dois semestres cada uma: alfabetização, básica, complementar e final. Cada uma das etapas tem 200 (duzentos) dias letivos.

O MOVA foi idealizado por Paulo Freire durante sua atuação como secretário municipal de educação. Atualmente, a prefeitura faz o repasse de verbas para espaços não escolares, espalhados pela cidade e destinados à alfabetização de adultos sem certificação.

A EJA modular é oferecida no período noturno, sendo os conteúdos organizados em módulos de 50 (cinquenta) dias letivos e outras atividades de enriquecimento curricular. Ocorre em quatro etapas: alfabetização, básica, complementar e final. Os módulos se desenvolvem em encontros diários de duas horas e quinze minutos, totalizando três horas-aula. A carga horária de mais duas horas-aula diárias é complementada com as atividades de enriquecimento curricular, que são de presença optativa (SÃO PAULO, 2016).

Apesar de fazer parte da modalidade EJA, o CMCT é um local de formação profissional de curta duração nas áreas de panificação, confeitaria, elétrica residencial, mecânica de autos, corte e costura e auxiliar administrativo e não permite a elevação da escolaridade no âmbito da educação básica. Há apenas duas unidades, e ambas estão localizadas na região leste da cidade.

No tocante ao CIEJA, há uma vasta legislação no município de São Paulo que regulamenta o seu funcionamento, tais como: a Lei Orgânica do Município de São Paulo; o Parecer CME nº 10/02 de autorização de funcionamento do CIEJA; o Decreto Municipal nº 43.052/03, que estabelece a criação do CIEJA; a Orientação Normativa nº

01/03, que prevê a elaboração dos regimentos desses centros educacionais; o comunicado 593/05, de organização e funcionamento do CIEJA; e a Portaria nº 9.032, de 04/12/2017, que estabelece normas complementares para o funcionamento dos CIEJAs nos termos do contido na Lei nº 15.648/12, regulamentada pelo Decreto nº 53.676/12 e alterada pelo Decreto nº 54.531/13.

Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação, no início da década de 1990, essa secretaria organizou um projeto de educação, direcionado a jovens e adultos, que não podiam frequentar escolas em horário pré-fixado e que pretendiam completar a escolaridade. O Decreto do Executivo Municipal, nº 33.894, de 16 de dezembro de 1993, criou, então, os Centros Municipais de Ensino Supletivo – CEMES –, para oferecer ensino supletivo, nas modalidades suplência I e II, suprimento e qualificação profissional, por meio da educação a distância. Adotou o ensino personalizado e o atendimento de acordo com o ritmo de aprendizagem individual num processo dinâmico e flexível, configurando-se numa forma alternativa de oportunizar escolarização aos jovens e adultos que não frequentaram os espaços escolares.

O processo de avaliação dos CEMES ocorreu em fevereiro de 2001 por meio de discussão entre os diversos profissionais envolvidos – representantes da Equipe de DOT-EJA, da Equipe Pedagógica dos Núcleos de Ação Educativa (NAEs), Coordenadores dos CEMES e educadores em exercício nesses centros. Tal processo revelou a necessidade de mudanças na concepção e no funcionamento dos centros. A SME criou, então, um grupo de trabalho (GT) encarregado de propor alternativas à situação. Em 2002, após o término dos trabalhos do grupo, fechou-se o documento que deu origem aos atuais CIEJAs.

A partir de 2003, iniciou-se a construção do novo currículo dos CIEJAs, que priorizam a aprendizagem com autonomia, a vivência de desafios e a resolução de problemas em situações diversas, ou seja, um aprender pautado no pensar e no agir e, nesse caso, o educando é visto como construtor ativo de seu processo de conhecimento, descartando a transmissão de um saber pautado de forma vertical.

Os CIEJAs fundamentam-se nos seguintes princípios:

- I – Educação de Jovens e Adultos como direito, destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental.
- II – Educação de Jovens e Adultos como direito, com resgate das funções: reparadora, equalizadora e qualificadora.
- III – Educação voltada para o exercício da cidadania e para a solidariedade, a justiça social e a postura crítica frente à realidade.

IV – Educação ao longo da vida, visando à satisfação das necessidades básicas das aprendizagens dos jovens e adultos, de modo que possam alcançar patamares comuns de escolaridade, percorrendo trajetórias escolares distintas.

V – Educação que promova a relação, sem hierarquização e sem nenhum tipo de preconceito ou discriminação, entre pessoas com diferenças de cultura, etnia, cor, idade, gênero, orientação sexual, ascendência nacional, origem e posição social, profissão, religião, opinião política, estado de saúde, deficiência, aparência física ou outra diversidade (CIEJA PERUS I, 2019, p. 17).

A educação municipal está dividida em treze Diretorias Regionais de Ensino (DREs), sendo que apenas a DRE São Miguel não possui nenhum CIEJA. No total, são dezesseis unidades, já que as diretorias regionais do Ipiranga, Jaçanã/Tremembé e São Mateus possuem mais que um CIEJA, como mostra a figura 6.

**Figura 6** – Relação das Diretorias de Ensino e CIEJAS no município de São Paulo



NÚMERO	CIEJA	DIRETORIA DE ENSINO
1	Perus I	Pirituba/Jaraguá
2	Prof. Rose Mary Frasson	Freguesia/Brasilândia
3	Santana/Tucuruvi e Vila Sabrina	Jaçanã/Tremembé
4	Ermelino Matarazzo	Penha
5	Não possui CIEJA	São Miguel
6	Prof. Rosa Kazue Inake de Souza	Guaianases
7	Itaquera	Itaquera
8	Iguatemi I, Vl. Prudente/Sapopemba e Prof. Marlúcia Gonçalves	São Mateus
9	Sê/Cambuci e Clovis Caetano Miquelazzo	Ipiranga
10	Aluna Jéssica Nunes Herculano	Butantã
11	Campo Limpo	Campo Limpo
12	Francisco Hernani Alverne Facundo Leite	Santo Amaro
13	Parelheiros	Capela do Socorro

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

Os artigos 9º ao 21º da Portaria 9.032/17 estabelecem as normativas para constituição das equipes de trabalho, como consta no artigo 11º:

Art. 11 – Para o exercício das funções previstas no artigo 9º desta Portaria, os profissionais deverão deter os seguintes pré-requisitos:

- I – integrar a Carreira do Magistério Municipal;
- II – portar diploma de Pedagogia em nível de graduação ou pós-graduação;
- III – comprovar experiência mínima de 3 (três) anos na Carreira do Magistério Municipal;
- IV – ter disponibilidade para ingressar na Jornada Especial de 40 horas de trabalho semanais – J40;
- V – deter, preferencialmente, experiência na modalidade EJA;
- VI – contar com a anuência da chefia imediata para atuar no CIEJA.

Além do ingresso diferenciado, a manutenção no cargo também possui algumas especificidades, a saber:

Art. 21 – Anualmente, na 2ª quinzena do mês de novembro, as Equipes Gestoras deverão avaliar e decidir sobre a continuidade, ou não, de todos os professores designados para atuar nos CIEJAs, considerando, inclusive, a assiduidade, pontualidade e atendimento ao disposto no Projeto Político-Pedagógico.

Diante do processo histórico e da compreensão do funcionamento específico dessas unidades, entendemos que os professores que compõem as equipes de trabalho, obrigatoriamente, estão comprometidos com o processo de escolarização de jovens e adultos, sendo essa uma das principais condições para manutenção do cargo.

Nos artigos 43º a 46º, são apresentadas as normativas para a Educação Especial nos CIEJAs:

Art. 43 – Os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, desde que, com idade mínima para frequentar o CIEJA, terão direito à matrícula, em módulo a ser definido após avaliação pedagógica, nos termos do § 1º do art. 3º do Decreto nº 57.379/16.

Art. 44 – As ações, atividades e intervenções dos professores do CIEJA, dos responsáveis pelo Atendimento Educacional Especializado – AEE, e, se necessário, de outros profissionais, serão devidamente registradas visando à constituição de relatório circunstanciado ao final do curso.

Art. 45 – Os CIEJAs deverão assegurar, em seu Projeto Político-Pedagógico, estratégias para o acesso ao currículo, recursos pedagógicos e de acessibilidade e formação continuada dos professores e demais membros da equipe escolar, para atender aos estudantes com deficiência e transtorno global de desenvolvimento, contando, se necessário, com apoio do Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão – CEFAI das DREs.

Art. 46 – Os CIEJAs, comprovada a necessidade, poderão solicitar, junto à DRE a abertura de Salas de Recursos Multifuncionais – SRM – e a designação de Professor de Atendimento Educacional Especializado – PAEE. Parágrafo único: Os CIEJAs poderão contar com os Professores de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – PAAI, para organização do AEE aos estudantes público-alvo da Educação Especial.

O artigo 45º, em especial, define como obrigatoriedade de cada unidade, constando em seu Projeto Político Pedagógico, a formação continuada em EE de professores e demais membros da equipe escolar. Destinamos a subseção 1.3.3 à discussão da formação de professores e aprofundaremos a discussão sobre formação continuada em serviço neste momento.

É possível afirmar que, no município de São Paulo, os CIEJAs constituem-se como uma forma de atendimento educacional inclusiva para estudantes público-alvo da

Educação Especial por possuírem Salas de Recursos Multifuncionais com professores de atendimento educacional especializado, que, por sua vez, além do atendimento ao aluno, compartilham seus saberes com os demais colegas em formações periódicas na própria unidade escolar.

Para Catelli (2017, p. 36), há uma clara diferença entre os tipos de atendimento, já que, em 2016, 6% dos alunos dos CIEJAs possuíam algum tipo de deficiência, contra 1,5% dos matriculados no MOVA e apenas 0,7% das escolas da EJA regular. De acordo com Faria (2014), já no ano de 2013, a concentração de estudantes público-alvo da Educação Especial nos CIEJAs era superior à das outras unidades da rede que atendem a essa modalidade de ensino.

**Tabela 1:** Matrículas de pessoas com deficiência na Educação de Jovens e Adultos no município de São Paulo – 2016

<b>Tipo de Atendimento</b>	<b>Total</b>	<b>Com deficiência</b>	<b>%</b>
EJA regular	100.508	659	0,7%
CIEJA	19.293	1170	6,1%
MOVA	15.658	239	1,5%
<b>Total</b>	<b>135.459</b>	<b>2068</b>	<b>1,5%</b>

Fonte: SME, Centro de Informações Educacionais.

Em 2016, os dados do Centro de Informação Educacional da SME apontaram que, dos 2.068 estudantes com deficiência matriculados na EJA, mais da metade (1.170 ou 56,5%) frequentava alguma das 16 (dezesesseis) unidades do CIEJA.

Para Catelli (2017), a jornada mais curta estimula a presença dos deficientes na escola. Além disso, aulas no período diurno, transporte escolar gratuito e atendimento educacional especializado favorecem a escolha das famílias e/ou responsáveis por essas escolas. Ressaltamos, ainda, que o projeto CIEJA, como política pública educacional do município de São Paulo, tem se tornado o local que mais atende a esse público, possivelmente, em função da flexibilidade e dos serviços ofertados, como apontado por esse autor.

### **1.3 Perspectiva freireana, formação docente na EJA e o projeto CIEJA**

Esta subseção é destinada à discussão da obra de Paulo Freire, em especial, da *Pedagogia do oprimido*, que contém importantes conceitos que embasarão grande parte da análise dos dados coletados nesta pesquisa. Tratará, também, da formação docente na EJA e aprofundará as discussões acerca dos Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos no município de São Paulo.

### 1.3.1 Paulo Freire

As ideias e as práticas de Paulo Freire foram e são, ainda, objeto de inúmeras teses e estudos acadêmicos no Brasil e no exterior. O autor já recebeu diversos prêmios e título de Doutor *Honoris Causa* em, aproximadamente, três dezenas de universidades no Brasil, na Europa e nos Estados Unidos (BEISEGEL, 1999). Streck, Redin e Zitzoski (2016) relatam que, diante da experiência concreta da fome, um menino nordestino de apenas onze anos já se perguntava o que ele poderia fazer para o mundo ser menos feio.

Brandão (2014) narra a história de Paulo Freire desde a sua infância sofrida, passando pela formação escolar tardia, pelo ingresso no magistério e pelo curso de Direito, sua primeira formação. Autores como Beisiegel (1999 e 2003), Freitas e Biccas (2009) e Galvão e Di Pierro (2013) discutem, principalmente, a experiência alfabetizadora em Angicos, ponto de início do seu método de alfabetização, que foi mais bem desenvolvido a partir do Movimento de Cultura Popular em Recife.

Além disso, Paulo Freire teve uma importante atuação política nos movimentos de alfabetização de jovens e adultos no início da década de 1960 até o seu exílio em 1964. Passou pelo Chile, pelos Estados Unidos, pela Suíça e por alguns países da África, retornando ao Brasil em 1979. Foi no exílio que escreveu duas de suas principais obras: *Educação como prática da liberdade* e *Pedagogia do oprimido*. Para Streck, Redin e Zitzoski (2016, p. 16), "[...] sua persistência e luta esperançosa, somadas à solidariedade de um verdadeiro humanista, o fizeram um ‘andarilho da utopia’ em prol de um mundo mais humanizado".

No retorno ao Brasil, além de assumir a Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo, na gestão Luiza Erundina (1989 – 1993), em que investiu esforços na implantação do movimento de Alfabetização (MOVA), presente como forma de atendimento à educação de jovens e adultos até os dias atuais, Freire teve uma intensa produção acadêmica na década de 1990. Na referida década, publicou livros como:

*Pedagogia da esperança* (1992); *À sombra dessa mangueira* (1995); *Educação e política* (1993); *A educação na cidade* (1991); e *Pedagogia da autonomia* (1996). Faleceu em 02 de maio de 1997 na cidade de São Paulo.

A complexidade da obra de Paulo Freire pode ser percebida por meio de sua compreensão crítica da educação. Para o autor,

A alfabetização é um ato de conhecimento, de criação, e não de memorização mecânica; os alfabetizados são sujeitos do e no processo de alfabetização; a alfabetização deve partir do universo vocabular, pois destes retiram-se os temas; compreender a cultura enquanto criação humana, pois homens e mulheres podem mudar através de suas ações; o diálogo é o caminho norteador da práxis alfabetizadora, e leitura e escrita não se dicotimizam, ao contrário, se complementam e, se combinadas, o processo de aprendizagem fará parceria com a riqueza da oralidade dos alfabetizados (FREIRE, 1994, p. 163).

Freire é considerado um pensador dialógico em busca de novas sínteses, situado na origem de um novo paradigma pedagógico, emergente na América Latina. A sua obra pode ser vista como "obra coletiva em processo de construção e reinvenção nas diferentes experiências de luta e de organização das classes populares no mundo todo" (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2016, p. 17).

Tais autores destacam algumas características marcantes do pensamento freireano, que tornam sua obra extremamente relevante na educação latino-americana e mundial.

A primeira característica apontada pelos autores refere-se à *ousadia epistemológica*: Freire "não repete as estruturas de pensamento da tradição filosófica, mas busca inovar a partir do desafio da realidade do oprimido em diálogo com os instrumentos de análise e reflexão teórica<sup>1</sup>".

A segunda característica é o *engajamento político*, já que, a todo instante, Freire demonstra o seu posicionamento político em favor dos oprimidos, além de denunciar as formas de opressão, tendo como ponto de partida a realidade social opressora.

Streck, Redin e Zitkoski (2016) destacam o *pensar esperançoso* como a terceira característica marcante: "Freire distingue o pensar certo e o pensamento ingênuo, ou antidialético. O pensar certo é crítico e esperançoso diante do futuro, pois não se fecha diante das condições históricas que nos desumanizam<sup>2</sup>".

---

<sup>1</sup> Ibid., p. 17.

<sup>2</sup> Ibid., p. 18.

Finalmente, a última característica descrita pelos autores refere-se à influência do pensamento freireano em inúmeras práticas educativas e sociais. Os três autores supramencionados, no capítulo intitulado “Freire e a atualidade”, trazem à reflexão o auxílio que a obra de Freire pode gerar, já que "seu pensamento dialoga com outras leituras de mundo que convergem para uma perspectiva crítica e humanizadora das sociedades atuais<sup>3</sup>".

A seguir, discorreremos sobre uma das principais obras de Freire: a *Pedagogia do oprimido*. Esse livro, como mencionado, foi adotado como referencial teórico desta pesquisa.

### 1.3.2 *Pedagogia do oprimido*

Aos esfarrapados do mundo e aos que nele se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam. (FREIRE, 2018, p. 1).

Antes de discutirmos fragmentos da *Pedagogia do Oprimido* e os conceitos teóricos que mais dialogam com este estudo, apresentaremos uma breve justificativa quanto à importância da obra clássica. Nas palavras de Pereira (2019, p. 1),

A obra clássica é uma fonte perene que nos ajuda a entender quem somos e o porquê de onde estamos. São escritos por pensadores que captaram, de maneira especial, as questões da humanidade e propiciam a sensibilidade, o estímulo para uma leitura mais adequada das questões do nosso tempo e, no caso da educação, os autores clássicos dão sustentação ao nosso trabalho docente, dotando nosso discurso e nossa prática educativa de significados e conteúdos. A obra clássica tem o que dizer em todos os tempos e sociedades. Ela foi posta à prova do tempo e continua a iluminar a compreensão dos temas a que se dirige. Não a lemos com o objetivo de transpor as ideias mecanicamente para o nosso tempo, mas, nela, encontramos conhecimentos para trabalhar a singularidade de cada momento histórico.

Gadotti (2019, p. 9) discorre sobre o legado de Paulo Freire, afirmando que "sua obra se mantém viva também porque ela responde a necessidades fundamentais da educação. Pela causa que Paulo defendeu, devemos continuar estudando a sua obra [...]".

---

<sup>3</sup> Ibid., p. 19.

Para Pereira (2019), a alfabetização proposta e defendida por Freire era uma alfabetização política, que buscava libertar o educando de chavões alienantes, aproximando o conteúdo da alfabetização à realidade do trabalhador, em um processo de conscientização social e política. Scocuglia (2019, p.15) diz, a esse respeito, que

a educação e a pedagogia, para Freire, sempre estiveram carregados de uma politicidade, ou seja, a prática educativa e a reflexão sobre essa prática constituíam atos políticos: de escolha, de decisão, de luta entre contrários, de conquista da cidadania negada.

É possível afirmar, a partir das ideias de Pereira (2019), que a *Pedagogia do oprimido* é uma obra clássica, que aborda questões da humanidade, que muito tem a nos dizer no tempo presente e, principalmente, que dialoga com os objetivos desta pesquisa. Foi escrita em 1968 durante o exílio de Freire no Chile e, para Gadotti (2004), pode ser considerada a principal obra freireana. Beisiegel (2010, p. 79) apresenta as principais ideias desse renomado livro:

O primeiro capítulo é dedicado à análise da “contradição opressor-oprimido”. Examina a situação concreta de opressão sob a perspectiva dos opressores e dos oprimidos. Conclui afirmando que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”. O segundo capítulo, em geral, mais lembrado pelos leitores, é dedicado ao estudo das concepções *bancária* e *problematizadora* da educação. Conclui as análises observando que “ninguém educa ninguém – ninguém se educa a si mesmo – os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. O homem é visto como “um ser inconcluso, consciente de sua inconclusão e seu permanente movimento em busca do Ser Mais”. O terceiro capítulo discute a relação entre a dialogicidade (*a essência da educação como prática da liberdade*) e o diálogo. Examina os temas geradores e o conteúdo programático da educação, trabalha a metodologia dos temas geradores e suas possibilidades conscientizadoras. Finalmente, o quarto capítulo é dedicado ao estudo da antialogicidade e da dialogicidade como matrizes de teorias antagônicas da ação cultural: uma primeira, que serve à opressão, e a segunda, comprometida com a libertação.

Com relação ao binômio “oprimido/opressor”, fazem-se necessárias algumas considerações. Para Oliveira (2016), oprimidos e opressores são polos opostos das relações sociais de antagonismo; são classes sociais antagônicas e em luta. É fundamental, para os objetivos deste estudo, construirmos uma analogia entre oprimidos e pessoas com deficiência, pensando que, atualmente, oprimidos são todos aqueles excluídos socialmente, e não apenas os excluídos a partir da relação antagônica entre empregadores e trabalhadores. Vale ressaltar, ainda, que, apesar de as ideias de Paulo Freire antecederem os movimentos mundiais de inclusão, a essência de seu pensamento

mostra-se bastante atual, pois considera as singularidades do sujeito. O grande educador brasileiro explica que

o opressor só se solidariza com os oprimidos quando o seu gesto deixa de ser um gesto piegas e sentimental, de caráter individual, e passa a ser um ato de amor àqueles; quando, para ele, os oprimidos deixam de ser uma designação abstrata e passam a ser homens concretos, injustiçados e roubados (FREIRE, 2018, p. 50).

Assim, a presença dos EPAEE na sala de aula regular os eleva à condição de “homens concretos”, nesse caso, injustiçados e roubados por um sistema escolar que reflete a figura do opressor. Portanto, ao serem incluídos no processo de escolarização com equidade, é possível identificar o ato de amor ao qual se referiu Freire.

Os outros conceitos relevantes para a construção dessa pesquisa são as concepções de *educação bancária*, *educação problematizadora* e dialogicidade, quando nos propomos a analisar a formação e a atuação docente junto ao público-alvo da Educação Especial.

No tocante à educação bancária, ao discutir as relações educador-educando, Freire apresenta o educador como o narrador/dissertador de uma realidade parada, estática, compartimentada e bem-comportada, alheio à experiência existencial dos educandos, meros ouvintes dessa narrativa:

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração se transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhor educandos serão (FREIRE, 2018, p. 79-80).

Para Freire (2018, p. 95), ao contrário desta, a educação problematizadora, que liberta, rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, contrapondo-se a ela:

O antagonismo entre as duas concepções, uma, a “bancária”, que serve à dominação; outra, a problematizadora, que serve à libertação, toma corpo exatamente aí. Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador-educandos, a segunda realiza a superação. Para manter a contradição, a concepção bancária nega a dialogicidade como essência da educação e se faz antidialógica; para realizar a superação, a educação problematizadora – situação gnosiológica – afirma a dialogicidade e se faz dialógica.

Finalmente, ao propor a dialogicidade na educação, Freire (2018) apresenta considerações importantes sobre o diálogo, que, como fenômeno humano, nos leva à *palavra*, que, por sua vez, apresenta duas dimensões também importantes para este estudo: ação e reflexão, que, unidas, levam à práxis:

Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isso, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la *para* os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra dos demais.

O diálogo é este encontro de homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu (FREIRE, 2018, p. 109).

Os professores da EJA "depositam" seus saberes ou constroem, juntos, uma prática educativa baseada nas possibilidades e nas potencialidades de cada estudante, dialogicamente aprendendo ao mesmo tempo em que ensinam?

### 1.3.3 A formação docente na EJA

Os profissionais da educação básica possuem sua atuação legitimada nos artigos 61º a 67º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96. O parágrafo único do artigo 61º diz que:

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

No artigo seguinte, além da formação inicial por meio de licenciatura plena, há menção à formação continuada no parágrafo 2º. No inciso III do artigo 63º, quanto à oferta de cursos pelos institutos superiores de educação, mais uma vez, a formação continuada é citada.

Com relação a políticas públicas, a Resolução nº 2 de 1 de julho de 2015 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos

de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Fica estabelecido, em seu artigo 10, que:

A formação inicial destina-se àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, compreendendo a articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino (BRASIL, 2015c, p. 9).

O Parecer CNE/CEB 11/2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, relembra os artigos 22º e 61º da LDB, salientando que [...] “pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino” (CNE/CEB 11/2000, p. 56).

Muito se tem debatido sobre a formação de professores nas últimas três décadas, com autores como Nóvoa (1992), Tardif (2007), Imbernón (2010), Pimenta (2012) e André (2016). Os estudos de Pimenta et al. (2006), Gatti et al. (2009) e Gatti (2010) apontam um desequilíbrio na relação entre teoria e prática nos currículos de formação inicial, ao ressaltar um favorecimento da fundamentação mais teórica dos conteúdos em relação à escola como instituição social de ensino. Para esses autores, tais cursos apresentam um currículo abstrato e pouco integrado ao cenário em que o futuro professor exercerá a função de educador. No entanto, Gatti (2010, p. 1375) explica que:

No que concerne à formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípua. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil.

Pensando na formação inicial, cada universidade/curso possui funcionamento próprio, respeitando a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 e disponibilizando, para consulta, a matriz curricular. Assim, a disciplina EJA é obrigatória em poucos cursos de licenciatura, sendo que alguns deles oferecem disciplinas eletivas ou optativas que permitem aos estudantes frequentarem classes que estudam a EJA, mas, por

dependerem do interesse individual, não é possível dimensionar o número de discentes que frequentam as aulas dessas disciplinas.

A ausência de obrigatoriedade na quase totalidade dos cursos corroboram as afirmações de Catelli Jr. (2019, p. 313) quanto ao não lugar da educação de jovens e adultos na *Base Nacional Curricular Comum*, que, indiretamente, afeta a composição da matriz curricular dos cursos.

Adentrando no campo da formação continuada, estudos como de Day (2001), Tardif (2007), Marcelo (2009), Imbernón (2009 - 2010), Nóvoa (2009), entre outros, apontam um crescente aumento dos cursos de formação continuada. Tais cursos têm o objetivo de preencher as lacunas presentes na formação inicial e atender às exigências da contemporaneidade com suas constantes transformações, que acabam requerendo dos profissionais novos conhecimentos.

No caso da EJA, nos últimos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAs), evidenciou-se a preocupação com a formação de educadores, o que levou à organização dos Seminários Nacionais de Formação de Educadores de Jovens e Adultos (SNFEJA).

Entre os anos de 2006 a 2015, foram realizados cinco seminários com temática dedicada à formação inicial e continuada, bem como à profissionalização de educadores que atuam nesse segmento. Loch e Ventura (2011, p. 17) discutem o processo histórico da formação de professores na EJA:

O tema da formação de educadores que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA) está presente, nos últimos doze anos, de maneira mais sistemática nos espaços acadêmicos. Basta lembrar que, em 1998, se inicia na maior instituição nacional de pesquisadores em educação do país, a Anped, um Grupo de Estudos que buscou reunir as principais pesquisas voltadas para a EJA. Este grupo de estudos, hoje já consolidado como Grupo de Trabalho 18 da Anped, debate nas reuniões anuais os vários temas de pesquisa que se relacionam à EJA, tendo, em todos os anos, pesquisas voltadas para a formação de educadores.

Com relação a cursos de especialização, em uma busca simples no Google, encontramos a oferta de 161 (cento e sessenta e um) cursos no formato de educação a distância em instituições privadas de ensino, com duração que variava entre três e dezoito meses. No formato presencial, para atender aos professores que trabalham no município de São Paulo, apenas o Instituto Técnico Federal oferece um curso de especialização em EJA, cuja duração é de 450 (quatrocentas e cinquenta) horas presenciais.

Esse tipo de formação continuada, presencial ou EaD, *lato* ou *stricto sensu*, não se dá em serviço, no exercício da profissão. De acordo com Santos (2010, p. 14),

[...] as práticas formativas organizadas em cursos modulares fora do horário de trabalho dos professores não podem ser consideradas como formação contínua em serviço, posto que estão fora da jornada de trabalho dos professores, consistindo, assim, em mera reprodução das práticas formativas desenvolvidas pelas agências formadoras, sem o necessário envolvimento histórico dessas últimas com a formação em si.

Segundo o autor, para ser considerado como formação contínua em serviço, o curso precisa estar contemplado dentro da jornada de trabalho do professor, evitando, assim, a responsabilização unicamente dos professores pela continuidade de sua formação.

Salles (2004) estabelece relevante discussão sobre as diferenças entre formação continuada e formação continuada em serviço. Para o autor, cada uma delas cumpre o seu papel específico, assistindo ao docente em situações diferentes e em fases distintas de sua trajetória profissional. Como principais diferenças entre ambas, aponta que,

nas estratégias de educação continuada em serviço, os professores constituem-se em sujeitos do próprio processo de conhecimento, e, nas que são baseadas no paradigma da racionalidade técnica, o sujeito é o professor “ensinante”, constituindo-se o professor “aprendente” em objeto da ação, espécie de depositário do saber. A maneira como as duas formas de educação continuada tratam o conhecimento também as torna distintas entre si. Enquanto a primeira parte da ação para a teoria, a segunda, inversamente, parte da teoria para a ação. Outra diferença significativa é que aquela mais centrada no espaço escolar acaba oferecendo ao professor plena autonomia, decorrência natural da condição de sujeito do próprio conhecimento. Já com a outra estratégia, a ação depende de fatores ou recursos externos e estranhos ao professor e, até mesmo, à própria escola. Por fim, mais uma diferença, mas não a última: enquanto a formação continuada baseada no saber antes do fazer, orientada pela racionalidade técnica, tem como preocupação primordial a aquisição de competências escolares que habilitam os professores ao exercício da profissão, a formação continuada em serviço diz respeito à valorização da prática docente como a única possibilidade de êxito do professor aplicar criativamente a racionalidade técnica obtida no processo de aquisição de competências escolares (SALLES, 2004, p. 5).

Salles (2004) finaliza seu texto dizendo, ainda, que a prática docente e a formação continuada em serviço só se justificam como parte de um processo inacabado de permanente elaboração e reelaboração, pelo sujeito, de um sentido mais amplo do seu processo de formação profissional, o que dialoga com a ideia de professor reflexivo defendida por Freire (2018).

Com relação à formação continuada em serviço na EJA, Soares, Loguercio e Ferreira (2011, p. 3) discutiram a formação em serviço da Educação de Jovens e Adultos, na modalidade ensino médio, no Estado do Rio Grande do Sul, como um possível lugar de produção de um saber específico da EJA nesse Estado. Segundo os autores, existe um “saber da EJA”, construído no dia a dia da prática docente, com a formação em serviço permeando essa construção. Para eles,

as posições e tensões sobre o saber estão constituídas junto aos entendimentos de profissão docente e dos saberes necessários para uma ou outra forma de entender a profissão. Esse entendimento se faz em arenas de lutas por validação de saberes, compondo um campo onde muito se pode investigar e transitar. [...] Saberes e poderes que estavam sendo constituídos *in loco*, nos espaços de formação em serviço, nos embates de teoria e prática realizados pelos professores e que podem ser os promotores de mudanças metodológicas, dos efeitos percebidos na EJA e das identidades assumidas por seus professores, constituindo, assim, o que chamamos de saber da EJA. (SOARES; LOGUERCIO; FERREIRA, 2011, p. 15).

Permitimo-nos adentrar, especificamente, na formação continuada em Educação Especial, já que um grande número de cursos é ofertado nos mais diversos formatos, tanto em instituições públicas quanto privadas. Uma especialização *lato sensu* de, no mínimo, 360 (trezentas e sessenta) horas, é exigência legal para a função de professor de atendimento educacional especializado. Isso aumenta a procura e, até mesmo, gera parcerias entre as secretarias de educação e universidades para oferta dessa formação à professores de suas redes, como é o caso da Prefeitura Municipal de São Paulo, que, juntamente com a UNESP, em 2017, ofertou cursos de Educação Especial com ênfase em deficiência auditiva/surdez e altas habilidades/superdotação (Contrato Fundunesp nº 153, SME, 2015).

Não é possível saber, com precisão, quantos desses cursos discutem a Educação Especial na EJA, porém não há nenhuma exigência de formação específica em EJA para ingresso de nenhum docente, seja no AEE, seja na sala de aula regular dessa modalidade de ensino.

Assim, temos, como quadro geral da formação inicial e continuada de professores, um número muito restrito de possibilidades de aprofundamento de estudos na EJA e um número maior de formação inicial e continuada em Educação Especial. Não sabemos, no entanto, se as especificidades da EJA são abordadas em tais formações, ficando, a cargo das legislações locais ou do Projeto Político-Pedagógico

das escolas que ofertam essa modalidade de ensino, organizarem um programa de formação continuada em serviço que supra essa possível carência.

#### 1.3.4 A formação docente sob o olhar freireano

Para Saul e Saul (2016), Paulo Freire discutiu a formação de educadores sob diferentes ângulos, elaborando, desde seus primeiros escritos, um entendimento do saber fazer docente. Isso se percebe, especialmente, nas obras: *Medo e ousadia – o cotidiano do professor* (FREIRE, 1987); *Política e Educação* (1993a); *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar* (FREIRE, 1993b); *A educação na cidade* (FREIRE, 2001); e, sobretudo, em *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente* (1996).

Freire utiliza-se do termo formação permanente, e não formação continuada. De acordo com o autor,

a educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí (FREIRE, 1993a, p. 22-23).

Assim, nas palavras de Cruz (2018) a formação permanente, proposta por Freire, pode ser entendida como processo humanizador, dialógico e transformador, indispensável à reflexão crítica e consubstanciada na dinâmica relacional entre teoria e prática.

Durante sua atuação frente à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989-1991), Paulo Freire enfatizou a formação permanente de professores:

[...] um dos programas prioritários em que estou profundamente empenhado é o de formação permanente dos educadores, por entender que os educadores necessitam de uma prática político-pedagógica séria e competente que responda à nova fisionomia da escola que se busca construir (FREIRE, 2001, p. 80).

Saul (1993, p. 64) sintetizou os princípios que nortearam o programa de formação permanente proposto por Freire:

- a) o educador é o sujeito de sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la;
- b) a formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano;
- c) a formação do educador deve ser constante, sistematizada, porque a prática se faz e se refaz;
- d) a prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer;
- e) o programa de formação de educadores é condição para o processo de reorientação curricular;
- f) os eixos básicos do programa de formação de educadores precisam atender à fisionomia da escola que se quer, enquanto horizonte da nova proposta pedagógica, à necessidade de suprir elementos de formação básica aos educadores e à apropriação, pelos educadores, dos avanços científicos do conhecimento humano que possa contribuir para a qualidade da escola que se quer.

Esta breve discussão do pensamento freireano sobre a formação docente faz-se importante para o entendimento dos conceitos que embasarão a análise dos dados apresentados adiante.

## **2. MÉTODO**

Nesta seção, discorreremos sobre a fundamentação metodológica que alicerça esta pesquisa.

### **2.1 Caracterização da pesquisa**

Trata-se de uma pesquisa exploratória, do tipo estudo de caso. É exploratória, pois, de acordo com Gil (2008), tem por finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, além de ter o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. É um estudo de caso, porque, segundo o mesmo autor, descreve e explora situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos, além de descrever a situação do contexto em que está sendo feita.

### **2.2 Aspectos éticos**

O projeto de pesquisa que resultou nesta dissertação de mestrado foi submetido ao Comitê de Ética da Universidade Federal de São Carlos e aprovado sob número CAAE 94328518.1.0000.5504 (anexo A). Foi apresentado à direção do Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos Perus I, que autorizou a realização da pesquisa na Unidade Escolar (anexo B). Aos participantes, foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) com orientações sobre os objetivos, os procedimentos e os possíveis riscos e benefícios deste estudo (apêndice A).

### **2.3 Local e caracterização das formações realizadas**

O Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos Perus I está localizado na rua Francisco José de Barros, nº 160/166, Vila Inácio, município de São Paulo, e foi criado em dezembro de 2015, mas entrou em funcionamento em fevereiro de 2016. Os nove anos do ensino fundamental estão divididos em quatro módulos, sendo o módulo I

(1º, 2º e 3º anos) e o módulo II (4º e 5º anos) referentes aos anos iniciais; já o módulo III (6º e 7º anos) e o módulo IV (8º e 9º ano) são referentes aos anos finais do ensino fundamental. Até o mês de junho de 2019, a escola possuía 1594 estudantes matriculados de acordo com os dados da Secretaria Municipal de Educação apontados no quadro 1:

**Quadro 1** – Total de vagas e matrículas por módulo no CIEJA Perus I

MÓDULO	TOTAL TURMAS	VAGAS OFERECIDAS	ATENDIMENTOS	VAGAS REMANESCENTES	MÉDIA ATENDIMENTO/TURMA
CIEJA	67	1676	1594	82	24
I	6	150	130	20	22
II	10	250	242	8	24
III	25	626	619	7	25
IV	26	650	603	47	23

Fonte: Site da SME-SP ([www.sme.sp.br/matrículas](http://www.sme.sp.br/matrículas). Acesso em: 20 jun. 2019).

O CIEJA Perus I difere das demais unidades do projeto quanto à sua infraestrutura. Os imóveis são alugados pela prefeitura, que opta por casas grandes que são adaptadas para receber os estudantes, mas que não têm a aparência tradicional nem a estrutura de um prédio escolar. No entanto, no momento da criação dessa unidade, o único imóvel disponível na região era, justamente, o de uma escola particular, fato que permite ao CIEJA Perus I ofertar aulas no laboratório de ciências ou na quadra poliesportiva, por exemplo.

Outro aspecto da infraestrutura que interfere diretamente no funcionamento das aulas é o número de estudantes matriculados por turma. Os demais CIEJAs do município possuem salas pequenas e, por isso, a média de alunos por turma varia entre 8 (oito) e 15 (quinze), dependendo da unidade. Já o CIEJA Perus I atende até 25 alunos, o que altera a necessidade de ingresso e permanência de professores, já que as vagas para docentes dependem diretamente da demanda de alunos. O quadro 2 apresenta os espaços disponíveis na unidade.

**Quadro 2 – Infraestrutura**

01	Auditório
01	Cozinha
01	Refeitório
01	Depósito de produtos de limpeza
01	Depósito de Merenda
08	Instalações sanitárias
01	Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (SAAI) com capacidade para atender 25 alunos.
01	Sala de professores
01	Secretaria
01	Sala de direção e coordenação
01	Sala de reuniões e atendimento (acolhimento)
01	Laboratório de ciências
13	Salas de aula (organizadas em salas ambientes, no caso dos módulos 3 e 4)
01	Sala de leitura
01	Laboratório de informática
01	Quadra poliesportiva
01	Depósito para materiais esportivos
01	Piscina

Fonte: Projeto Político-Pedagógico do CIEJA Perus I.

Com relação ao funcionamento, as aulas ocorrem em períodos de duas horas e quinze minutos, e os módulos são anuais, e não semestrais, como na EJA regular, por exemplo. O quadro 3 apresenta os horários dos seis períodos de funcionamento.

**Quadro 3 – Horário de funcionamento da Unidade Escolar**

PERÍODOS	TURNOS	HORÁRIOS
1º e 2º		Das 7h30 às 9h45
	<b>MATUTINO</b>	Das 10h às 12h15
3º e 4º		Das 12h30 às 14h45
	<b>VESPERTINO</b>	Das 15h às 17h15
5º e 6º		Das 17h30 às 19h45
	<b>NOTURNO</b>	Das 20h às 22h15

Fonte: Projeto Político-Pedagógico do CIEJA Perus I.

No que concerne à organização das aulas propriamente ditas, a escola divide o ano letivo em seis rodadas temáticas, três por semestre, com duração que varia entre vinte e sete e trinta dias letivos cada uma. Além dessa divisão, nos módulos III e IV, as disciplinas são agrupadas por áreas de conhecimento, e cada turma permanece, durante esse período, tendo aulas apenas em uma área de conhecimento. Ao final do ano, cada turma passou duas vezes por cada área, sendo uma por semestre. Ademais, cada rodada possui um tema gerador, que é definido a partir de discussões entre professores, estudantes e equipe gestora.

O quadro 4 apresenta a organização das aulas na terceira rodada de 2019, ao final do primeiro semestre. As turmas nomeadas 4ºG/I, 4ºH/J e 4ºA equivalem ao módulo IV (8º e 9º anos), e as turmas 3ºA, 3ºG e 3ºH/I são do módulo III (6º e 7º anos).

#### Quadro 4 – Horário da rodada

3ª rodada - 2019						
1º PERÍODO						
	CIÊNCIAS HUMANAS		LINGUAGENS E CÓDIGOS		CIÊNCIAS E MATEMÁTICA	
	4ºG/I	4ºH/J	3º A	3º G	3º H/I	4º. A
<b>Segunda</b>	História	Geografia	Inglês	Português	Ciências	Matemática
<b>Terça</b>	Geografia	História	Português	Artes	Matemática	Ciências
<b>Quarta</b>	História	Geografia	Artes	Português	Ciências	Matemática
<b>Quinta</b>	Geografia	História	Português	Inglês	Matemática	Ciências
<b>Sexta</b>	OFICINAS					

Fonte: Projeto Político-Pedagógico do CIEJA Perus I.

Observando o quadro 4, podemos identificar a composição de cada área de conhecimento e o funcionamento da rodada. A turma 4ºA, por exemplo, na terceira rodada de 2019, teve aulas apenas de ciências e matemática, sendo possível inferir que, na primeira e na segunda rodadas, as atividades dessa turma foram nas outras duas áreas de conhecimento. As turmas dos módulos I e II acompanham as rodadas apenas com relação ao tema gerador, já que possuem apenas o professor polivalente.

No mesmo quadro, também identificamos que, às sextas-feiras, ocorrem as oficinas. Nesse dia, os professores organizam-se em duplas ou pequenos grupos e propõem atividades diferenciadas, em projetos com duração mínima de seis meses. As oficinas ocorrem de maneira multisseriada e interdisciplinar, visto que, independentemente do módulo, cada estudante escolhe a atividade com a qual mais se identifica. O quadro 5 apresenta a descrição de algumas dessas oficinas:

**Quadro 5** – Oficinas do 2º período

NOME DA OFICINA	PROFESSOR RESPONSÁVEL	DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE
Mãos que fazem	Mara e Cíntia	Pensando em expandir a atuação profissional de nossos alunos, a oficina foi criada para inspirar nossos discentes a produzirem peças únicas, que podem ser comercializadas.
Telejornalismo	Ceciana, Rossini, Marcos e Cláudio	Realização de reportagens jornalísticas, que serão realizadas em Perus; criação de conteúdos para o site imprensajovemmais.com; desenvolvimento de técnicas jornalísticas, tais como: criação de pautas, leitura e pesquisa de materiais e informativos.
Aprender a empreender	Vera e Roseanne	Criar um modelo de negócio que venha a servir de exemplo/modelo para os alunos do CIEJA Perus I, como forma de geração de renda. Apresentar pontos de venda de produtos.

Fonte: Projeto Político-Pedagógico do CIEJA Perus I.

A escola também oferece as orientações de estudos, em que os estudantes podem procurar, espontaneamente, os professores ou serem convocados por eles para atendimentos individuais ou em pequenos grupos, objetivando dirimir dúvidas e avançar em suas aprendizagens. O itinerário formativo também faz parte das possibilidades de complementação dos estudos, com atividades na sala de informática.

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico, a escola tem por objetivos específicos: garantir o acesso e a permanência dos estudantes na UE; propiciar as condições necessárias para a construção do conhecimento; favorecer o exercício, por meio de ações pedagógicas, da participação coletiva na perspectiva de uma educação cidadã; procurar garantir os direitos de aprendizagem dos adolescentes, dos adultos, dos idosos, das pessoas com deficiências, dos trabalhadores, ou não, no contexto da cidade de São Paulo (CIEJA PERUS I, 2019, p. 21).

O documento apresenta as seguintes expectativas no que tange ao trabalho didático-pedagógico desenvolvido com os estudantes matriculados:

- Dominar instrumentos básicos da cultura letrada que lhes permitam melhor compreender e atuar na sociedade em que vivem, tornando-se sujeitos de sua própria história.
- Incorporar-se ao mundo do trabalho com melhores condições de desempenho e de participação na distribuição da riqueza produzida.
- Ter acesso à formação continuada de forma autônoma, por meio da inserção no mundo do trabalho, bem como a outras modalidades de desenvolvimento cultural e da educação ao longo da vida.

- Valorizar a democracia, desenvolvendo atitudes participativas, conhecendo seus direitos e deveres como cidadãos atuantes.
- Aumentar a sua autoestima, fortalecendo sua confiança e sua capacidade de aprendizagem, valorizando a educação como meio de desenvolvimento pessoal e social.
- Conhecer e valorizar a diversidade cultural brasileira, respeitando as diferenças de gênero, faixa etária, raça e religião, fomentando atitudes de não discriminação.
- Reconhecer e valorizar os conhecimentos históricos e científicos, assim como a produção literária e artística como patrimônios culturais da humanidade.
- Exercitar sua autonomia pessoal com responsabilidade, aperfeiçoando a convivência em diferentes espaços sociais (CIEJA PERUS I, 2019, p. 23).

Para finalizar, o Projeto Político-Pedagógico diz, ainda, que

[...] como trabalhamos numa perspectiva freireana, acreditamos que estamos verdadeiramente construindo um equipamento público e um currículo **com as classes populares**, valorizando e estabelecendo vínculos reais de partilha e cooperação, pautados no diálogo horizontal entre todos os agentes do território (CIEJA PERUS I, 2019, p. 23).

Como discutido anteriormente, o artigo 45º da Portaria nº 9.032/2017, que estabelece normas complementares para o funcionamento dos CIEJAs, prevê que a unidade escolar ofereça formação continuada em Educação Especial para professores e demais funcionários. Ressaltamos que, de acordo com a literatura adotada neste estudo, trata-se de formação continuada em serviço, já que ocorre durante a jornada de trabalho docente. O quadro 6 apresenta um resumo das formações realizadas entre os anos de 2016, 2017 e 2018.

**Quadro 6** – Formação continuada em serviço no CIEJA Perus I

DATA DA FORMAÇÃO	TEMA	FORMADOR
03/06/2016	Como funciona a SRM e o AEE de um Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos	Professores do CIEJA Rose Mary Frasson
10/06/2016	Políticas de atendimento a crianças, adolescente, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no Sistema de Ensino Municipal	PAAI/CEFAI
12/08/2016	Experiência de aprendizagem mediada Deficiência intelectual (encontro 1)	PAAI/CEFAI
19/08/2016	Experiência de aprendizagem mediada Deficiência intelectual (encontro 2)	PAAI/CEFAI
07/10/2016	Portaria que regulamenta funções e especificidades do professor da SRM e do Agente de Vida Escolar (AVE)	PAEE do CIEJA Perus I
10/03/2017	Oficina de Libras	PAEE do CIEJA Perus I
12/05/2017	Visita ao Memorial da Inclusão	Formadores do museu
02/06/2017	Marcos legais e históricos dos direitos das pessoas com deficiência	PAEE do CIEJA Perus I

25/08/2017	Diferenças entre deficiência intelectual e distúrbios da aprendizagem Adequação curricular	PAEE do CIEJA Perus I
29/09/2017	Visita a EMEBS Vera Lúcia	Professores da EMEBS
01/12/2017	Apresentação do Plano de Atendimento Educacional Especializado do CIEJA Perus I	PAEE do CIEJA Perus I
28/02/2018	Discussões sobre o atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial (estudos de caso)	PAEE do CIEJA Perus I
04/05/2018	Apresentação dos EPAEE (turno, características e atividades complementares)	PAEE do CIEJA Perus I
09/06/2018	Sarau inclusivo (poemas e músicas) Altas habilidades/superdotação, surdez e o cenário da Educação Especial na América Latina	Mestrandos em Educação Especial da UFSCar
28/09/2018	Discussão sobre a proposta de atividades complementares ofertadas pelo AEE	PAEE do CIEJA Perus I

Fonte: Dados da presente pesquisa.

As formações ocorreram às sextas feiras, durante o Projeto Especial de Ação (PEA), reunião pedagógica coletiva, obrigatória a todos os professores do CIEJA, das 14h às 17h (equivalente a 4 horas-aula de 45 minutos). Em 2016, ano de inauguração do referido CIEJA, ocorreram quatro formações antes da abertura da Sala de Recursos Multifuncionais e uma com a PAEE que iniciou a trabalhar nessa função no mês de setembro, quando houve a abertura da primeira sala. Isso indica que já havia uma preocupação, por parte das equipes gestora e docente, com o atendimento a esses estudantes, independentemente da presença de um professor especialista em EE na unidade.

A média de formações foi de cinco encontros por ano, e os assuntos abrangeram desde aspectos legais a estudos de caso, contendo, também, duas saídas para outros espaços formativos. Outro aspecto interessante das formações é que 7 (sete) dos 15 (quinze) encontros foram ministrados por pessoas de outras unidades, outros setores ou pesquisadores, o que aumentou as possibilidades de troca de saberes.

No que concerne aos professores que participaram desta pesquisa, o quadro 7 apresenta os dados sobre a área de atuação deles, o seu ano de ingresso no CIEJA Perus I e a quantidade de formações de que participaram nesse período.

**Quadro 7** – Ano de ingresso, área de atuação e horas de formação

PROFESSOR	ÁREA DE ATUAÇÃO	ANO DE INGRESSO	ENCONTROS/HORAS FORMAÇÃO
P1	Pedagogia	2017	10 / 40h

P2	Linguagens e Códigos	2017	10 / 40h
P3	Pedagogia	2017	10 / 40h
P4	Pedagogia	2016	15 / 60h
P5	Linguagens e Códigos	2016	15 / 60h
P6	Ciências Humanas	2017	10 / 40h
P7	Linguagens e Códigos	2017	10 / 40h
P8	Ciências Humanas	2018	4 / 16h
P9	Linguagens e Códigos	2016	15 / 60h
P10	Ciências Humanas	2016	15 / 60h
P11	Pedagogia	2018	4 / 16h
P12	Ciências da Natureza e Matemática	2017	10 / 40h
P13	Pedagogia	2017	10 / 40h
P14	Ciências da Natureza e Matemática	2018	4 / 16h

Fonte: Dados desta pesquisa.

Saber a área de atuação dos professores é importante para nossa análise, porque determina a quantidade de tempo que os docentes passaram com os EPAEE e, conseqüentemente, o tipo de relação e de intervenção que construíram com cada um deles. Os professores do ensino fundamental II encontraram esses estudantes durante 27 (vinte e sete) dias letivos seguidos, duas vezes por ano, de acordo com a rodada temática, o que exigiu um fazer pedagógico distinto do fazer dos professores das salas de alfabetização, que conviveram com os discentes durante todo o ano letivo. É possível, portanto, que a formação em serviço tenha resultados diferentes para cada docente.

## 2.4 Participantes

Participaram, deste estudo, quatorze professores do Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos Perus I, sendo nomeados com a letra P seguida de um numeral a fim de preservar suas identidades.

### 2.4.1 Procedimentos e critérios para seleção dos participantes

Após a autorização da direção da escola (Anexo B), os professores foram convidados a participar da pesquisa. Os critérios para seleção foram: 1) possuir alunos PAEE matriculados em suas turmas no ano letivo de 2018; e 2) ter interesse em participar da pesquisa.

### 2.4.2 Caracterização dos participantes

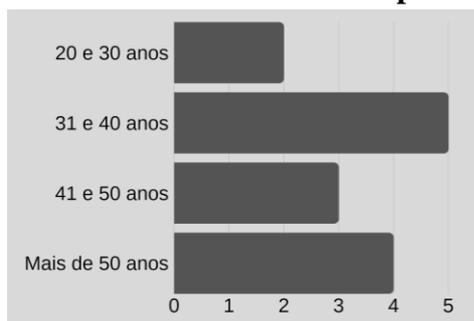
Para esta pesquisa, optamos por utilizar a identidade de gênero, e não o sexo biológico, solicitando aos professores que se identificassem. Assim, dentre os 14 (quatorze) participantes, 11 (onze) identificam-se como mulheres, 2 (dois) como homens, 1 (um) preferiu não responder, e nenhum participante declarou-se transgênero.

**Gráfico 1 – Identidade de gênero dos participantes**



Fonte: Dados da presente pesquisa.

Com relação à faixa etária, dois professores possuem entre 20 e 30 anos; cinco professores, entre 31 e 40; três docentes, entre 41 e 50; e quatro possuem mais de 50 anos de idade.

**Gráfico 2 – Faixa etária dos participantes**

Fonte: Dados desta pesquisa.

## 2.5 Instrumentos de coleta de dados

Para a coleta de dados, o instrumento utilizado foi um questionário elaborado por mim (apêndice B). Para Cervo, Bervian e Silva (2007), o questionário é um instrumento constituído por um conjunto de perguntas, relacionadas ao problema de pesquisa, sendo fundamental o estabelecimento das questões mais importantes e que respondam aos objetivos do estudo. A possibilidade de atingir o maior número de pessoas simultaneamente, a obtenção de respostas mais rápidas e precisas e uma maior liberdade e segurança no preenchimento do instrumento devido ao anonimato são algumas vantagens na utilização dessa técnica de coleta de dados, segundo Marconi e Lakatos (2003).

A primeira parte do questionário, composta por dez questões fechadas e uma aberta, foi denominada “Perfil da formação docente”. As questões fechadas foram construídas com base no padrão de perguntas utilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística com relação à idade e à identidade de gênero.

As questões referentes ao ano de ingresso no CIEJA Perus I e ao curso de graduação de cada professor possuem relação direta com a quantidade de formações em serviço a que cada docente teve acesso desde que ingressou na unidade escolar e com sua área de atuação, respectivamente.

As questões sobre formação inicial na Educação Especial baseiam-se nos estudos de Stayton e Mccollum (2002) e Poulin e Figueiredo (2016) sobre a quantidade de disciplinas dessa temática feitas nos cursos de graduação. Já as perguntas sobre formação continuada foram elaboradas pensando na evolução funcional do quadro do magistério de professores da rede municipal de ensino de São Paulo. Essa primeira parte

é finalizada com uma pergunta aberta sobre a formação continuada em serviço organizada pelas professoras de atendimento educacional especializado da unidade.

A segunda parte do questionário destinou-se ao relato sobre a prática docente junto ao EPAEE, contendo uma breve caracterização do estudante e o relato propriamente dito.

Após avaliação de juízes, ao final do mês de setembro de 2018, uma professora foi convidada a participar do projeto-piloto para validação do instrumento. A escolha da professora atendeu ao critério da compatibilidade de horários com a pesquisadora, facilitando o diálogo nessa etapa do estudo.

Assim, a participante recebeu uma pasta contendo uma folha com orientações gerais sobre sua participação e duas folhas de respostas. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi-lhe entregue quando a pasta foi devolvida. A princípio, ficou acordado que o prazo para devolução seria de uma semana. Terminado o período, a professora solicitou um prazo extra, que se prorrogou por mais quatro semanas. Ao me entregar esses documentos, a docente não apontou nenhuma dificuldade em responder o questionário, considerando satisfatória sua participação.

Pudemos concluir que o instrumento poderia ser utilizado sem necessidade de alterações, porém o processo indicou a necessidade de repensarmos o prazo de devolução.

## **2.6 Procedimentos de coleta dos dados**

Pela proximidade da pesquisadora com os participantes deste estudo, alguns cuidados foram tomados a fim de preservar suas identidades e evitar possíveis conflitos durante a coleta dos dados. Para tanto, foram utilizadas pastas pretas que impediam a visualização da folha de respostas, que, uma vez devolvidas, sem qualquer tipo de identificação, eram armazenadas de maneira aleatória em uma bolsa. Ao final da coleta, a bolsa foi entregue a um pesquisador auxiliar que se prontificou a digitalizar e, posteriormente, digitar todas as respostas, além de nomear os arquivos dos participantes de P1 a P14.

Cada professor participante recebeu uma pasta com as orientações e o questionário, sendo acordada entre as partes a entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido no momento da devolução do material. Quanto ao prazo de entrega,

os professores teriam até o final do ano letivo, aproximadamente um mês, para responder as questões. No total, vinte e um professores foram convidados a participar da coleta de dados, incluindo a professora que respondeu o questionário piloto, e, desses docentes, quatorze devolveram o questionário respondido, seis não o devolveram, e apenas uma professora não aceitou participar.

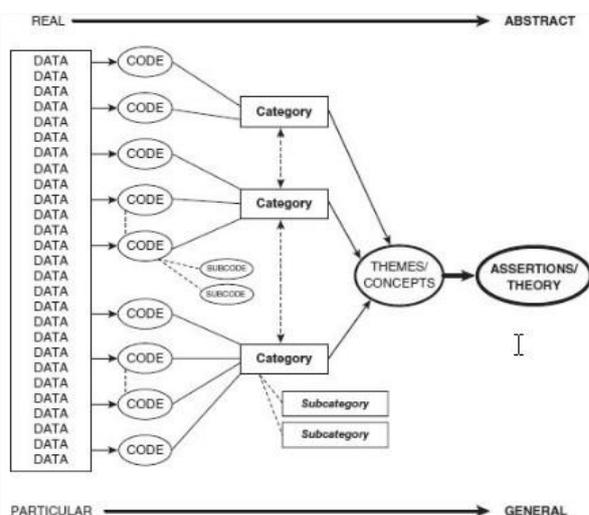
## **2.7 Procedimentos de análise dos dados**

Neste estudo, utilizamos o processo de ciclos de codificação, proposto por Saldaña (2016), aplicados ao software ATLAS.ti. Para o autor, a codificação é um processo transitório entre a produção e a análise extensiva dos dados e deve ocorrer de forma cíclica, sendo este um dos caminhos para a análise qualitativa dos dados.

O processo tem início com o procedimento de pré-codificação, anotações preliminares, memo analítica, que é a interpretação dos pesquisadores acerca de um trecho do texto (VOSGERAU; POCRIFKA; SIMONIAN, 2016), até chegarmos à criação do código propriamente dito, que, em pesquisa qualitativa, frequentemente, é uma palavra ou frase curta. Esta, simbolicamente, salienta, captura a essência, ou evoca um atributo de uma fração dos dados (SALDAÑA, 2016).

A figura 7 representa o modelo simplificado da teoria de codificação em pesquisa qualitativa proposto pelo autor. Nela, pode-se compreender um caminho possível para a análise dos dados, na qual códigos e subcódigos originam categorias e subcategorias, que levam à criação de temas e conceitos que, por sua vez, podem originar novas teorias.

**Figura 7** – Modelo simplificado de codificação-à-teoria em pesquisa qualitativa



Fonte: *The Coding Manual for Qualitative Researchers*, 2016, p. 14.

No que concerne ao processo de codificação, o autor propõe trinta e uma possibilidades de elaboração de códigos divididas em três fases, como mostra a figura 8.

**Figura 8** – Ciclos de codificação de Saldaña

<b>Primeiro ciclo de codificação</b>		
<b>Método Gramatical</b>	<b>Método Elementar</b>	<b>Método Afetivo</b>
Codificação por atributo Codificação por magnitude Subcodificação Codificação simultânea	Codificação estrutural Codificação descritiva Codificação literal Codificação de processo Codificação inicial	Codificação de emoções Codificação de valores Codificação de versos Codificação de avaliação
<b>Método literário e de linguagem</b>	<b>Método exploratório</b>	<b>Método procedimental</b>
Codificação dramática Codificação de motivo Codificação de narrativa Codificação de diálogos	Codificação holística Codificação provisória Codificação de hipóteses	Codificação de protocolos Esboço de materiais culturais Codificação de domínios e taxionomias Codificação de causalidade
<b>CICLO DE TRANSIÇÃO ENTRE O PRIMEIRO E O SEGUNDO</b>		
Codificação eclética		
<b>SEGUNDO CICLO DE CODIFICAÇÃO</b>		
Codificação de padrões Codificação focada Codificação axial Codificação teórica Codificação elaborativa Codificação longitudinal		

Fonte: Vosgerau; Pocrifka; Simonian (2016).

Saldaña (2016) diz, ainda, que a codificação pode ocorrer de maneira manual ou com *Computer Assisted Qualitative Data Analysis (CAQDAS)*, deixando claro que as funções desses *softwares* consistem em organizar, gerenciar e reconfigurar os dados para uma análise reflexiva, e não criar os códigos para o pesquisador.

Assim, como dito anteriormente, utilizaremos o *software* ATLAS.ti, que é um programa de suporte para interpretação de texto desenvolvido em contextos interdisciplinares por Thomas Muhr na década de 1990. Seu principal objetivo é contribuir para organização dos dados e otimização do processo analítico em pesquisas qualitativas (MUHR, 1991). Autores como Varguillas (2006) e Vosgerau, Meyer e Contreras (2016) vêm discutindo suas possibilidades de utilização.

Após a leitura inicial e as anotações preliminares, estruturamos o quadro geral dos participantes, no qual: P representa o professor; FIEE significa formação inicial em Educação Especial; e FCEE é formação continuada em Educação Especial.

**Quadro 8** – Quadro geral dos participantes

P	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P6	P9	P10	P11	P12	P13	P14
FIEE	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não						
FCEE	Sim	Não	Não	Não	Sim	Sim	Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Sim	Sim

Fonte: Dados desta pesquisa.

A partir da análise do quadro 8, os participantes foram divididos em dois grupos. O grupo 1, composto pelos professores P1, P2, P3, P5, P6, P11, P13 e P14 são aqueles que tiveram algum tipo de formação, inicial ou continuada, em Educação Especial, além da formação continuada em serviço ofertada pela escola. O grupo 2, por sua vez, foi formado pelos professores que não tiveram nenhum tipo de formação inicial ou continuada em Educação Especial, apenas as formações ofertadas pela escola.

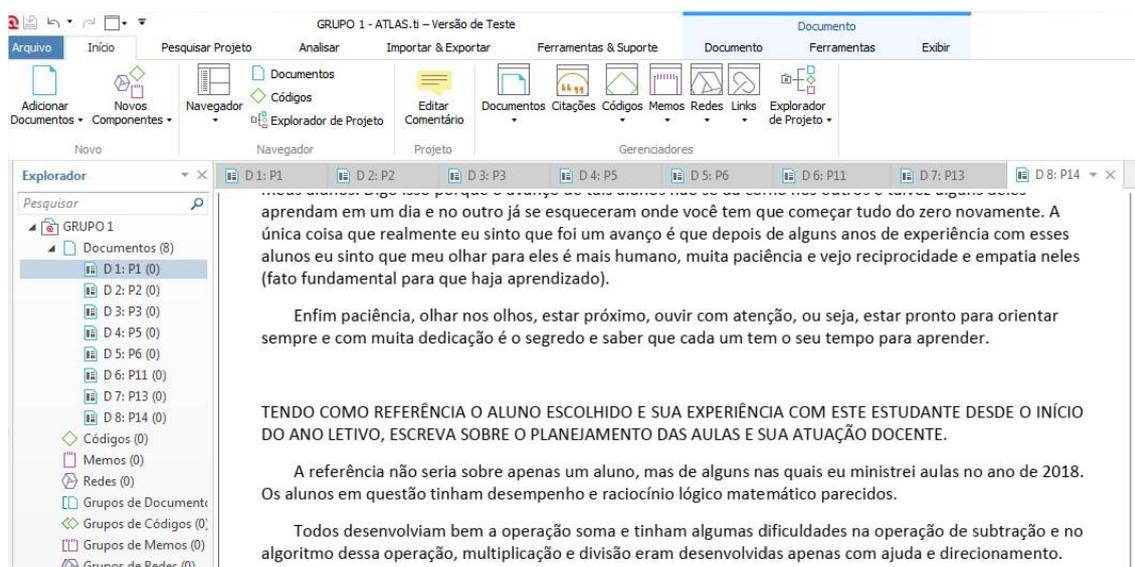
**Quadro 9** – Grupos de acordo com a formação

<b>GRUPO 1</b>	P1	P2	P3	P5	P6	P11	P13	P14
<b>GRUPO 2</b>	P4	P7	P8	P9	P10	P12		

Fonte: Dados desta pesquisa.

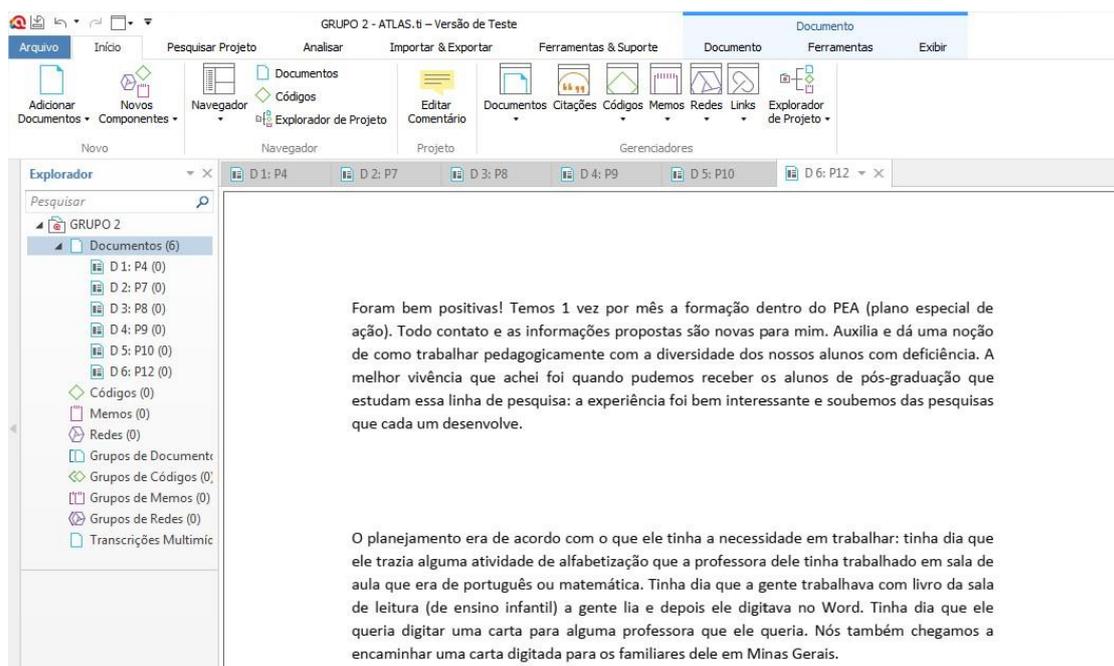
Uma vez definidos os grupos, os arquivos com as respostas digitadas foram inseridos no ATLAS.ti, como mostram as figuras 9 e 10.

**Figura 9 – Inserção dos arquivos do grupo 1**



Fonte: Dados da presente pesquisa.

**Figura 10 - Inserção dos arquivos do Grupo 2**



Fonte: Dados desta pesquisa.

As figuras mostram o aspecto geral do *software*, em sua tela inicial, após a criação do projeto. Do lado esquerdo, podemos visualizar o nome do projeto e os documentos que foram inseridos. A partir daí, iniciamos as citações, que consistem em selecionar os trechos relevantes. O grupo 1 gerou um total de 44 (quarenta e quatro) citações, enquanto o grupo 2 gerou 30 (trinta), totalizando 74 (setenta e quatro) citações.

A análise inicial dessas citações nos levou à criação de três códigos para cada uma das narrativas, como indica o quadro 10:

**Quadro 10** – Códigos Formação em serviço e Prática docente

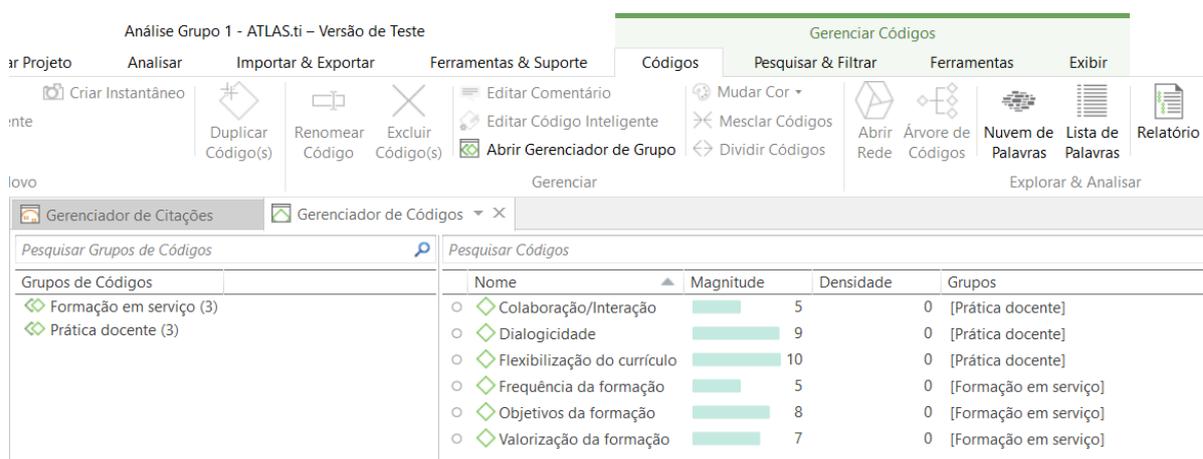
FORMAÇÃO EM SERVIÇO	PRÁTICA DOCENTE
CÓDIGOS	CÓDIGOS
Frequência da formação	Flexibilização do currículo
Objetivos da formação	Dialogicidade
Valorização	Colaboração/interação

Fonte: Dados da presente pesquisa.

Os códigos foram pensados em função da incidência do tema nas respostas dos professores, além de buscar uma relação direta com o referencial teórico. Ressaltamos que a criação dos códigos é subjetiva. Assim, com relação à *formação em serviço*, quantidade, objetivo e valor (relevante, significativo...) apareceram com frequência nas respostas dos participantes. Já os códigos da prática docente, foram criados a partir da relação das respostas dos participantes com os conceitos discutidos no referencial teórico desta dissertação.

O processo seguinte resume-se a incluir cada uma das citações na pasta dos códigos correspondentes, que, nesse caso, foram inseridos no grupo de códigos, como indicado na figura 11.

**Figura 11** – Códigos e grupos de códigos

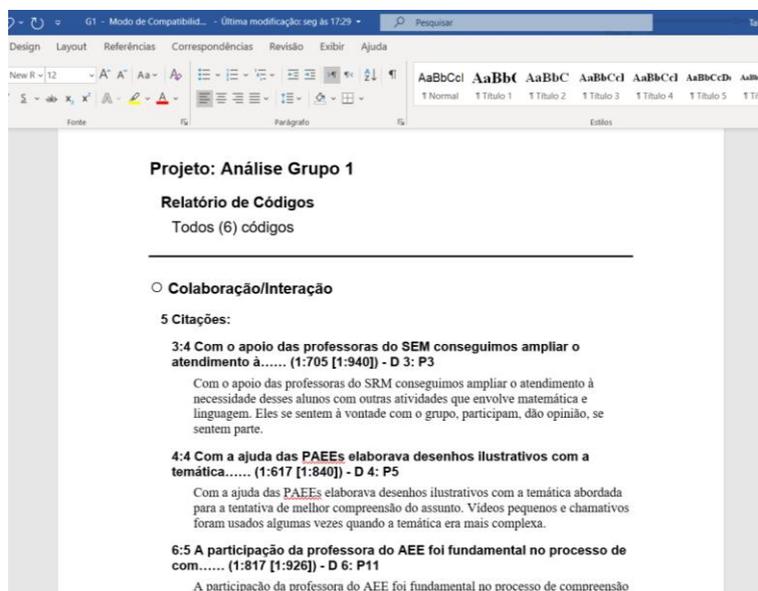


Fonte: Dados da presente pesquisa.

Podemos visualizar, do lado esquerdo, o nome dos grupos de códigos, e, na parte central, cada um dos códigos descritos no quadro 10. A coluna Magnitude indica quantas citações foram relacionadas a cada um dos códigos, já a coluna Densidade, o grau de relevância da citação (não foi atribuído valor; por isso, foi usado o número 0). Por fim, a coluna Grupos indica a qual deles o código pertence.

Concluída essa etapa, o *software* disponibiliza uma série de ferramentas que auxiliam o pesquisador na construção do texto, visando, por exemplo, gerar um relatório ou exportar uma planilha para o Excel. Neste estudo, optamos por utilizar apenas a ferramenta relatório, como demonstra a figura 12.

**Figura 12** – Relatório de códigos do grupo 1



Fonte: Dados desta pesquisa.

O relatório de códigos pode ser salvo em qualquer editor de texto e traz, em um único arquivo, todas as citações de todos os participantes, já relacionadas aos códigos criados pelo pesquisador. Na imagem, podemos identificar que esse relatório corresponde ao grupo 1 e apresenta seis códigos.

Repetido o procedimento com o grupo 2, os dados estão prontos para serem analisados. A seção seguinte apresenta os resultados e a discussão desta análise.

### 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente, analisamos os dados da primeira parte do questionário (questões fechadas), voltada à formação inicial e continuada dos participantes. A seguir, apresentaremos os resultados das narrativas dos professores sobre a formação em serviço e sua prática docente, narrativas obtidas por meio das questões abertas, codificadas com auxílio do *software* ATLAS.ti.

#### 3.1 Formação inicial dos professores da sala regular

A formação inicial dos professores foi analisada pensando tanto na Educação Especial quanto na Educação de Jovens e Adultos e, ainda, na educação de jovens e adultos com deficiência. Entendemos que o fazer pedagógico de um professor que atua na EJA e possui estudantes com deficiência, em suas turmas, não deve ser o mesmo que o do professor da educação infantil, dos anos iniciais ou dos últimos anos do ensino fundamental cujos alunos frequentam a educação regular. Isso porque o público da EJA é específico, como discutido anteriormente. No quadro 11, observamos a formação inicial em Educação Especial e EJA dos professores participantes desta pesquisa.

**Quadro 11** – Formação inicial

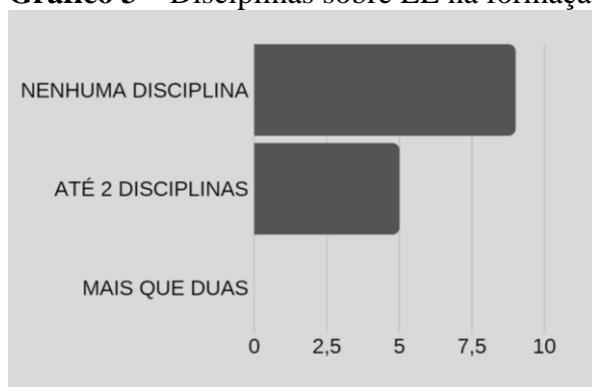
PROFESSOR	DISCIPLINA EDUCAÇÃO ESPECIAL	DISCIPLINA EJA	DISCIPLINA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EJA
P1	Até 2 disciplinas	Sim	Não
P2	Até 2 disciplinas	Não	Não
P3	Até 2 disciplinas	Sim	Não
P4	Nenhuma	Não	Não
P5	Nenhuma	Sim	Sim
P6	Nenhuma	Não	Não
P7	Nenhuma	Não	Não
P8	Nenhuma	Não	Não
P9	Nenhuma	Não	Não
P10	Nenhuma	Não	Não
P11	Até 2 disciplinas	Não	Não

P12	Nenhuma	Não	Não
P13	Até 2 disciplinas	Não	Não
P14	Nenhuma	Não	Não

Fonte: Dados da presente pesquisa.

As disciplinas sobre Educação Especial cursadas na graduação por esses professores nos possibilitaram elaborar o gráfico 3. Tal gráfico apresenta a quantidade de docentes que não tiveram nenhuma disciplina sobre Educação Especial, aqueles que tiveram até duas e, ainda, os que tiveram mais de duas disciplinas.

**Gráfico 3** – Disciplinas sobre EE na formação inicial



Fonte: Dados desta pesquisa.

Os dados indicam que cinco professores tiveram até duas disciplinas sobre Educação Especial em suas formações iniciais, nove não tiveram nenhuma disciplina, e nenhum professor teve mais de duas disciplinas. Esses números indicam que 64,3% dos participantes não estudaram a Educação Especial na graduação, e 35,7% o fizeram em, no máximo, duas disciplinas. Autores como Stayton e Mccollum (2002), Poulin e Figueiredo (2016) propõem modelos ou programas de formação inicial para professores na perspectiva da educação inclusiva. Para os primeiros, ter uma ou duas disciplinas sobre Educação Especial na formação inicial equivale ao Modelo de Infusão. Já os segundos denominam modelos compartimentados ou fechados o modelo predominante nas universidades brasileiras:

Os temas relativos à educação inclusiva são, normalmente, excluídos das demais disciplinas do curso, daí porque é considerado um tipo de programa fechado. Eles representam uma maneira relativamente frequente de preparar os futuros professores para atuarem junto aos alunos com deficiência ou que apresentam uma dificuldade de adaptação ou de aprendizagem em um contexto inclusivo (POULIN; FIGUEIREDO, 2016, p. 57).

Esses dois últimos autores discorrem, ainda, sobre pontos positivos e negativos desse modelo. Para eles, são considerados positivos a facilidade na gestão do programa de formação e o fato de os conteúdos de tais disciplinas serem ministrados por especialistas da Educação Especial que tratam das competências e dos conhecimentos referentes à intervenção voltada para esses alunos. Dentre as desvantagens dos programas fechados, existe a possibilidade de:

[...] alimentar, nos futuros professores, uma visão dicotômica da educação tanto no que se refere ao ensino comum quanto no que diz respeito à Educação Especial (PUGACH, 1988), uma vez que as disciplinas são completamente asseguradas por formadores especializados no domínio desta área. Essa visão dicotômica não vai contribuir com o espírito dos fundamentos da Educação Inclusiva e, principalmente, no que se refere à colaboração entre os professores do ensino comum e àqueles da Educação Especial [...] (POULIN; FIGUEIREDO, 2016, p. 58).

Ao observarmos que menos da metade dos professores pesquisados teve uma ou duas disciplinas sobre Educação Especial, e a grande maioria dos participantes não teve acesso a esse tipo de formação na graduação, entendemos que o “perceber-se responsável pelo ensino de *todos* os estudantes e buscar estratégias para ensiná-los” (STAYTON; MCCOLLUM, 2002, p. 213) pode distanciar-se da prática docente em função dessa ausência.

Assim, os modelos ou programas de treinamento colaborativo que sugerem estudos de campo, mesclando conhecimentos do ensino para estudantes sem deficiência e Educação Especial, idealizados por Stayton e Mccollum (2002), ou abertos, pensados por Poulin e Figueiredo (2016), que envolvem mais de duas disciplinas, estão muito distantes da realidade brasileira. Isso, possivelmente, se reflete no processo de inclusão escolar do sistema educacional no país. De acordo com os autores,

A prática dominante inerente aos programas abertos de formação de futuros professores para a Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Médio, para atuarem em contexto de Educação Inclusiva, se caracteriza no pressuposto de que é no conjunto da formação dos futuros professores que são abordadas as questões ligadas a uma intervenção educativa que considera a presença e as necessidades educativas de alunos com deficiência no contexto da educação inclusiva. O conteúdo é abordado através do conjunto ou da quase totalidade das disciplinas de um programa ao longo da formação, e não apenas por uma ou algumas disciplinas especificamente orientadas para questões relativas à Educação Inclusiva no interior da formação (POULIN; FIGUEIREDO, 2016, p. 58).

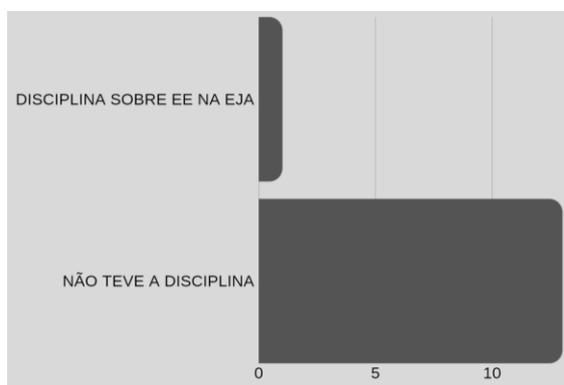
Adentrando no campo da formação inicial em EJA, o gráfico 4 apresenta os dados dessa formação:

**Gráfico 4** – Disciplina sobre EJA na formação inicial

Fonte: Dados da presente pesquisa.

Os resultados mostram que 11 (onze) professores ou 78,6% dos participantes não frequentaram nenhuma disciplina que se dedica, exclusivamente, ao ensino da EJA. Esses dados vêm ao encontro do que diz Catelli Jr. (2019) sobre o não lugar da Educação de Jovens e Adultos não apenas na formação de professores, como também no cenário atual das políticas públicas, caso da nova *Base Nacional Curricular Comum*. Também fica evidente que a ausência de discussões acadêmicas durante o processo de formação inicial dificultará a atuação do futuro professor, já que a diversidade do público da EJA, discutida em documentos como VI CONFITEA (2016), por exemplo, será minimamente compreendida por esses profissionais.

O gráfico 5, por sua vez, apresenta os dados dos professores que cursaram disciplinas que abordaram a Educação de Jovens e Adultos com deficiência.

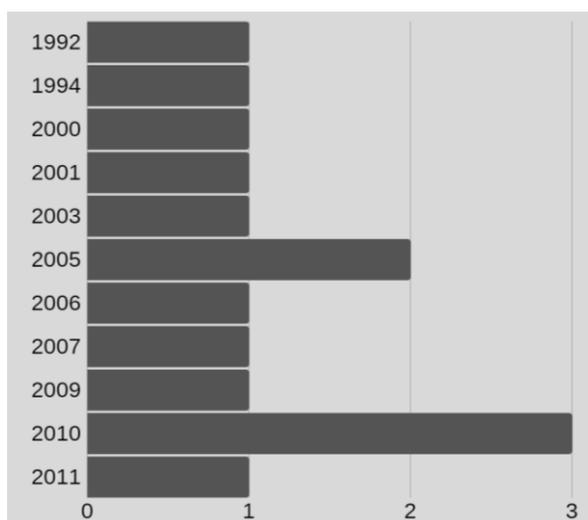
**Gráfico 5** – Disciplina sobre EE na EJA na formação inicial

Fonte: Dados desta pesquisa.

A quase totalidade dos professores não teve nenhum tipo de formação que discutisse a Educação Especial nesse segmento educacional. Isso quer dizer que, para 92,9% dos participantes, esses estudantes sequer foram mencionados em seus respectivos cursos, o que os tornavam invisíveis para tais professores. Como previsto no artigo 53º da LDB, as universidades, no exercício de sua autonomia, têm o direito de fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes. Isso nos leva a entender que discutir a Educação de Jovens e Adultos com deficiência também não era relevante para as instituições em questão.

A fim de aprofundarmos um pouco mais essa primeira discussão, analisamos os dados a partir do período de conclusão da graduação dos participantes, o qual variou do ano de 1992 a 2011, como mostra o gráfico 6.

**Gráfico 6** – Ano de conclusão da graduação



Fonte: Dados desta pesquisa.

Pensando na história recente da educação brasileira, nestes vinte e nove anos em que os professores participantes da pesquisa concluíram a graduação, mudanças significativas ocorreram tanto no que concerne a marcos legais quanto às matrizes curriculares dos cursos de licenciatura e às possibilidades didáticas de atuação dos professores universitários, responsáveis por essa formação. Direta ou indiretamente, essas possibilidades foram afetadas por tais mudanças.

Dessa forma, para melhor compreender a conjuntura geral da formação inicial dos participantes, relacionamos o ano de formação ao momento histórico, separando-os em três décadas, como mostram os quadros 10, 11 e 12. Utilizamos o termo currículo para

aproximar, do momento atual, minimamente, o momento histórico educacional que os participantes viveram. Essa aproximação foi feita com base nas teorias do currículo propostas por Silva (2010), divididas em teorias tradicionais, críticas e pós-críticas. Ressaltamos que o referencial adotado é apenas um dos muitos estudos que se dedicaram às teorias curriculares; nesse caso, tal referencial é capaz de ilustrar a correlação que procuramos estabelecer entre ano de conclusão da graduação e disciplinas cursadas na graduação.

Não é possível determinar, com precisão, o quanto essas teorias influenciaram e se, de fato, tiveram algum impacto na formação desses professores, já que tivemos acesso apenas ao ano de conclusão de seus cursos. Enfatizamos, mais uma vez, a autonomia das universidades em pensarem seus programas de ensino.

Sabemos, no entanto, que as mudanças no campo da educação ocorrem de maneira lenta. Basta pensarmos no Decreto 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. O artigo 7º estabelece o prazo de dez anos para que a formação de professores e instrutores de Libras, prevista nos artigos anteriores, ocorra. Seguindo essa lógica, os dados apresentados não podem ser considerados verdades absolutas, mas nos permitem criar um contexto geral para melhor compreensão do cenário da formação inicial de cada participante.

O quadro 12 apresenta possíveis fatores que incidiram na formação dos participantes formados na década de 1990. É importante ressaltar que esses dois professores viveram a sua primeira graduação em um momento efervescente da política nacional, com o fim do Regime Militar em 1985 e a promulgação da nova Constituição Brasileira. A Lei de Diretrizes e Bases vigente era a 5692/71, sendo, portanto, pouco provável que seus cursos tenham sofrido grandes mudanças estruturais.

#### **Quadro 12** – Marcos legais e possíveis teorias curriculares na década de 1990

PROFESSOR	ANO DE FORMAÇÃO	MARCOS LEGAIS	TEORIA CURRICULAR
P5 P7	1992 1994	ECA (1990). Conferência Mundial sobre Educação para todos (Jomtien 1990). Declaração de Salamanca (1994). LDBN 9394/96. Parâmetros Curriculares nacionais (1998).	Teorias Críticas – aquisição de saberes para a inserção crítica e transformadora da sociedade.

Fonte: Dados desta pesquisa.

Como marcos legais importantes, além do Estatuto da Criança e do Adolescente, temos a Conferência Mundial sobre Educação para todos, realizada em Jomtien, em 1990, e, logo depois, a Declaração de Salamanca, publicada em 1994. De acordo com o Quadro 11, P5 é o único professor que teve uma disciplina sobre EJA que discutiu acerca do jovem e do adulto com deficiência, apesar de esse docente não ter dito que se tratava de uma disciplina exclusiva sobre Educação Especial.

Vale destacar que, com relação, exclusivamente, à Educação de Jovens e Adultos no município de São Paulo, esse período foi marcado pela atuação de Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação e pela criação do Movimento de Alfabetização, que ocorreu em 1989. Ainda assim, apenas metade dos professores participantes da pesquisa tiveram uma disciplina sobre EJA.

O quadro 13 apresenta possíveis fatores que incidiram sobre a formação dos participantes graduados a partir dos anos 2000. Mais da metade dos professores se formou entre os anos 2000 e 2009. No tocante à Educação Especial, tal década foi de grande importância para a área, principalmente no que se refere aos marcos legais, o que justificaria a inclusão de, pelo menos, uma disciplina nos cursos de licenciatura. Entretanto, 75% desses professores não a tiveram (P4, P6, P9, P10, P11, P12, P14), possivelmente, em função do tempo necessário para que essas adequações curriculares se efetivassem.

**Quadro 13** – Marcos legais e possíveis teorias curriculares nos anos 2000

ANO DE FORMAÇÃO	PROFESSOR	MARCOS LEGAIS	TEORIA CURRICULAR
2000	P6	Parecer CNE/CEB 2000, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Plano Nacional de Educação – Lei 10.172 (2001). Resolução nº 2 – Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica (2001). Criação da SECAD (2004). Decreto 5.626, que regulamenta a Lei 10.436, que dispõe sobre a Libras (2005). Convenção sobre os Direitos das pessoas com deficiência (2006). Fundeb e PDE (2007). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Decreto 6.571, que dispõe sobre o	Início das discussões sobre as teorias pós-críticas. Acesso à multiplicidade de significados sociais.
2001	P9		
2003	P14		
2005	P4		
2005	P11		
2006	P10		
2007	P12		
2009	P3		

		atendimento educacional especializado (2008).	
--	--	---	--

Fonte: Dados da presente pesquisa.

Pensando na EJA, esta década também representou grandes avanços para o segmento. No ano 2000, o Parecer CNE/CEB 2000 definiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, e, em 2004, o ministro Tarso Genro criou a Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade (SECAD), posteriormente SECADI. Em 2006, a EJA recebeu fator 0,8 de financiamento do FUNDEB, e, em 2009, foi incluída no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), no Plano Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), no Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar PNATE e no Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Isso significa que, efetivamente, a modalidade passou a contar com políticas públicas e investimento direto de recursos nas unidades escolares, o que, possivelmente, gerou um aumento de salas abertas e, por conseguinte, maior demanda por profissionais, que, por sua vez, necessitavam de formação.

Infelizmente, tal momento não se traduziu no aumento das disciplinas de EJA nos cursos de licenciatura, e somente 12,5% dos participantes tiveram essa formação. Em tal formação, nenhuma disciplina abordou o público-alvo da Educação Especial na fase adulta. Pensando na EJA do município de São Paulo, essa década marcou a criação do Projeto CIEJA, que representa, até os dias atuais, uma importante política pública de atendimento educacional a jovens e adultos.

Finalmente, chegamos à década que engloba os anos de 2010 e 2011. No quadro 14, temos os possíveis fatores que incidiram sobre a formação dos participantes formados em tais anos.

**Quadro 14** – Marcos legais e possíveis teorias curriculares nos anos 2010

PROFESSOR	ANO DE FORMAÇÃO	MARCOS LEGAIS	TEORIA CURRICULAR
P1 P2 P8 P13	2010 2010 2011 2010	Programa Mais Educação (2010). Parecer CNE/CEB nº 07 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2010)	Aprofundamento das teorias pós-críticas. Multiculturalismo crítico, pós-existencialismo. Compreender a ocorrência social das práticas.

Fonte: Dados desta pesquisa.

Nesses dois últimos anos de formação, pouca coisa mudou em relação à década anterior. O que temos é um momento de consolidação das mudanças propostas nos anos anteriores, em especial, as que concernem à Educação Especial. Isso se reflete nos números sobre a formação inicial, já que 75% dos professores (graduados na década de 2010) tiveram até duas disciplinas que abordavam o tema (P1, P2 e P13). Não temos como afirmar se essas disciplinas tratavam de todos os estudantes público-alvo da Educação Especial, ou apenas dos estudantes com deficiência auditiva/surdez, em função do Decreto 5.626/05. O fato é que, independentemente das porcentagens, em números reais, este é o grupo que apresenta maior quantidade de professores que estudaram Educação Especial em suas formações iniciais.

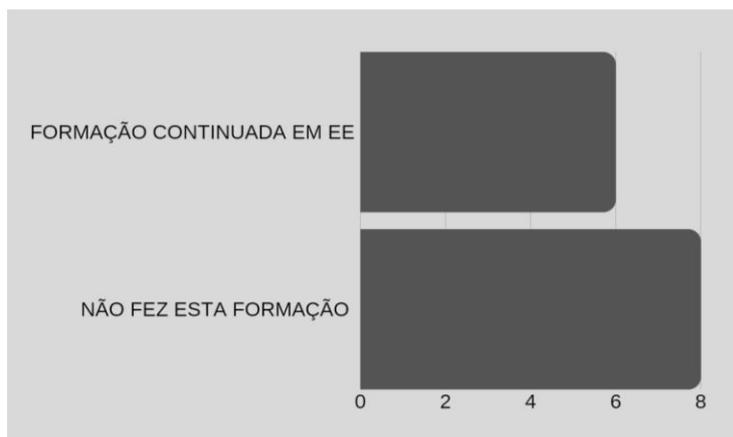
Vóvio (2010) afirma que, na EJA, atuam professores que, majoritariamente, não contaram, em sua formação inicial, com cursos e disciplinas voltados para a atuação em processos de aprendizagem de pessoas jovens e adultas. Da mesma maneira, podemos afirmar, com base nos dados apresentados, que a formação inicial dos professores pesquisados não foi satisfatória no que se refere ao atendimento do estudante jovem e adulto com deficiência, uma vez que apenas um professor teve esse tipo de formação.

### 3.2 Formação continuada dos professores da sala regular

Iniciamos esta subseção justificando a ausência de análise da formação continuada em EJA por voltarmos nosso olhar para a formação continuada em Educação Especial, já que estudantes com deficiência frequentam todos os segmentos escolares. Isso poderia tornar essa formação mais atraente por sua funcionalidade e disponibilidade de cursos ofertados. Dessa forma, aos participantes, foi perguntado,

exclusivamente, sobre a formação continuada em Educação Especial, levando em consideração os principais formatos de cursos que servem para a evolução funcional prevista no Quadro dos Profissionais de Educação da rede municipal de ensino, definidos pela Portaria nº 2.451 de 08 de abril de 2015. O gráfico 7 apresenta os dados da formação continuada dos participantes.

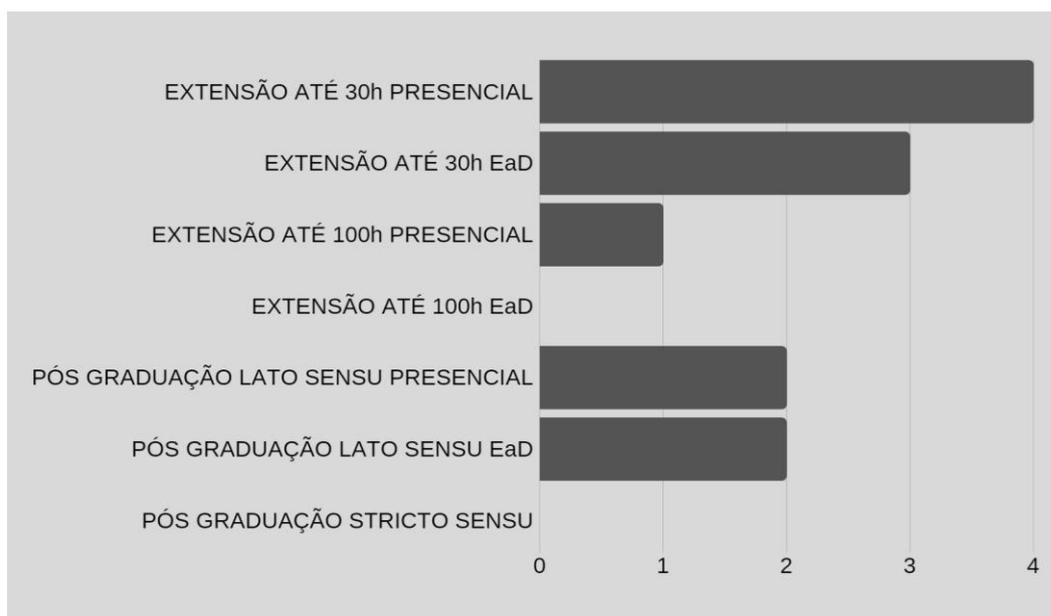
**Gráfico 7** – Formação continuada em Educação Especial



Fonte: Dados desta pesquisa.

Constatamos que somente seis participantes ou 42,9% dos professores fizeram algum tipo de formação continuada. Se compararmos com o gráfico 3, em que 64,3% dos professores não tiveram nenhuma disciplina dedicada à Educação Especial na formação inicial, podemos afirmar que 57,1% dos professores pesquisados não tiveram formação inicial ou continuada em EE. Esses números têm impacto no que diz respeito ao processo de inclusão escolar, já que, segundo Poulin e Figueiredo (2016), esta depende diretamente da formação do professor e dos demais membros da equipe pedagógica.

O gráfico 8 refere-se aos professores que fizeram algum tipo de formação continuada. Esse gráfico foi organizado de acordo com as modalidades dos cursos.

**Gráfico 8** – Formação continuada em EE segundo o formato do curso

Fonte: Dados desta pesquisa.

Os cursos de extensão com duração de 30 (trinta) horas, presenciais ou a distância, foram os mais realizados. Esse formato equivale a, aproximadamente, oito encontros presenciais com duração de 4 (quatro) horas-aula cada. É, praticamente, meio semestre de uma disciplina da graduação ou da pós-graduação, sendo, portanto, uma quantidade razoável de horas, a depender de sua estrutura e sua organização. Por um lado, por serem de curta duração e possuírem baixo nível de exigência acadêmica com relação à execução de tarefas, tais cursos são muito requisitados por professores que acumulam cargos ou possuem jornadas extensas. Por outro lado, apenas introduzem os conteúdos, devendo os participantes que se interessarem pelo tema, aprofundarem seus estudos em cursos mais longos. Apenas um participante realizou um curso de extensão presencial de até 100 (cem) horas, sendo este o equivalente a, aproximadamente, sete créditos no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar, por exemplo.

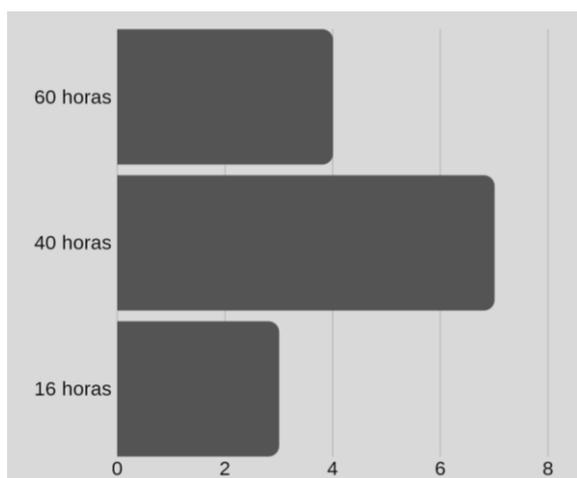
Os cursos de pós-graduação lato sensu, presenciais ou a distância, foram realizados por 50% daqueles que fizeram algum curso de formação continuada no tema. O título de especialista os habilita a assumir o cargo de Professor de Atendimento Educacional Especializado em qualquer unidade escolar do município, respeitados os critérios da Portaria 8.764/16 para sua designação. Isso nos leva a entender que, possivelmente, esses participantes têm conhecimento específico sobre a área e teriam menor dificuldade em planejar as aulas para os estudantes com deficiência. Outro dado

interessante é que aproximadamente 66% dos que fizeram a pós-graduação realizaram quatro cursos cada um, sendo mais de um na modalidade extensão.

De maneira geral, com base nos dados apresentados, podemos afirmar que o fato de menos da metade dos professores pesquisados ter algum tipo de formação continuada em Educação Especial, e 57,1% desse grupo de professores não ter tido acesso a essa formação seja no curso de licenciatura, seja após a graduação, seria motivo de questionamento quanto ao processo de inclusão escolar dos estudantes com deficiência nesta unidade escolar. Segundo Poulin e Figueiredo (2016), para garantir a implementação de um sistema educacional inclusivo, é fundamental garantir, primeiramente, a formação inicial, sendo esta a base para o desenvolvimento de atitudes positivas por parte desses professores, já que os prepara para acolher e intervir adequadamente junto aos estudantes com deficiência. No entanto, outros dois aspectos fundamentais para o acolhimento e a intervenção adequada foram analisados e serão apresentados a seguir: a formação em serviço ofertada pela unidade e a própria prática docente.

### **3.3 Formação em serviço**

Os dados apontam que 11 (onze) participantes tiveram, no mínimo, 40 (quarenta) horas-aula de formação em serviço, 10 (dez) horas a mais do que a disciplina de Educação Inclusiva em um curso de pedagogia (grade curricular do curso de Pedagogia da Universidade Paulista, ingressantes 2019) e 10 (dez) horas a menos do que um módulo do curso de Libras ofertado pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (Portaria nº 532 de 30 de agosto de 2019).

**Gráfico 9** – Horas de formação em serviço

Fonte: Dados desta pesquisa.

Se olharmos apenas para os professores ingressantes em 2018, que tiveram 16 (dezesesseis) horas de formação em serviço, esse período equivale a dois seminários de 8 (oito) horas ofertados pela Secretaria Municipal de Educação para formação continuada dos professores da rede, com direito à pontuação para evolução funcional, ou seja, os participantes tiveram o dobro da carga horária mínima considerada para esse tipo de formação.

Finalizando as considerações sobre as características da formação em serviço ofertada pelo CIEJA Perus I, ressaltamos que o conteúdo das formações, bem como a atuação das professoras de atendimento educacional especializado e demais convidados não foram analisados neste estudo, que tem como foco a prática docente do professor da sala de aula regular.

O grupo 1 foi composto pelos professores P1, P2, P3, P5, P6, P11, P13 e P14, sendo estes os que tiveram algum tipo de formação inicial ou continuada em Educação Especial. A análise das respostas sobre a formação em serviço parte do pressuposto de que esses professores possuem algum tipo de conhecimento sobre o tema, independentemente da formação que tiveram. Ao contrário destes, os professores P4, P7, P8, P9, P10 e P12 tiveram apenas a formação em serviço, o que aumenta a relevância de tal formação para o grupo.

### 3.3.1 Frequência da formação

O código Frequência da formação surgiu pela incidência de citações relacionadas à quantidade/periodicidade dos encontros e à importância dada a esse fator. O quadro 15 apresenta trechos extraídos das narrativas dos professores pertencentes ao grupo 1.

**Quadro 15** – Código Frequência da formação do grupo 1

PROFESSOR	NARRATIVA
P1	<i>É importante, ainda, mencionar que, pelo CIEJA PERUS ser a primeira instituição dedicada à EJA na região com atendimento diurno, temos um número alto de alunos com deficiência matriculados, e, para que o trabalho realizado seja eficaz e significativo, as formações são parte inerente da prática pedagógica e devem acontecer periódica e sistematicamente, o que, certas vezes, devido às demandas da unidade, acaba se perdendo.</i>
P3	<i>[...] Porém, precisamos de mais formações com essa temática.</i>
P5	<i>Embora haja muito tempo no CIEJA para planejamento de aulas e formação em Educação Especial, ainda é pouca.</i>
P14	<i>Acredito que as formações foram um tanto insuficientes, pois, ao longo da minha vida como professor, já me deparei em muitas situações nas quais eu me via impotente sem saber se realmente estava ajudando meus alunos.</i>

Fonte: Dados da presente pesquisa.

Em sua resposta, P1 ressalta a importância da formação em EE, pois as características da escola elevam a quantidade de estudantes com deficiência matriculados, porém justifica que o cotidiano da própria escola, algumas vezes, impede que tal formação ocorra como deveria. Já P3, P5 e P14 são incisivos ao afirmarem que há necessidade de mais formação, sendo o tempo destinado insuficiente, com destaque para a resposta de P14, que, visivelmente, inclui outros tipos de formação, não apenas a formação em serviço, como pouco efetivos para sua atuação.

O quadro 16 apresenta trechos extraídos das narrativas dos professores pertencentes ao grupo 2.

**Quadro 16** – Código Frequência da formação Grupo 2

PROFESSOR	NARRATIVA
P4	<i>Tivemos poucos momentos formativos, entretanto, foram muito significativos. Considero que, a cada dia, com os encontros proporcionados para nossa formação, consigo melhorar minha relação com meus educandos com deficiência. Não fico mais paralisada ou assustada sem saber o que fazer, pois temos todo o apoio para realizarmos nosso trabalho.</i>
P7	<i>Periodicamente, uma parte de um PEA é destinado à formação em Educação Especial, na qual é ministrado conteúdo para enriquecimento de saberes junto aos professores.</i>
P9	<i>Em 2016, tivemos a presença das professoras A e B representando o Cefai da DRE-PJ,</i>

	<p><i>proporcionando discussões sobre estudantes com deficiência (surdez, autismo, entre outras). Recebemos, também, no mesmo ano, professoras do CIEJA FÓ para fazer estudo de casos. Desde então, essas formações têm sido constantes, agora, com as professoras supracitadas compondo a equipe.</i></p>
--	--

Fonte: Dados desta pesquisa.

Para P4, a relevância dessa formação é refletida diretamente no seu fazer pedagógico, apesar da baixa quantidade de encontros. P7, por sua vez, apenas cita a periodicidade, já atribuindo um objetivo à formação, não sendo possível identificar se entende ser suficiente a quantidade de encontros. Finalmente, P9 descreve cronologicamente o processo de construção dessas formações, sem julgamentos, assim como P7.

De maneira geral, comparando os dois grupos, percebemos que, independentemente de conhecimentos prévios, ou não, a frequência/quantidade da formação foi insuficiente para a maioria. É interessante perceber que apenas P14 ingressou no ano de 2018, ou seja, os demais participantes que apontaram esse aspecto participaram de, no mínimo, 40 (quarenta) horas-aula de formação em dois anos. Com relação à quantidade de horas ofertadas, é preciso lembrar que esse espaço formativo atende não apenas à Educação Especial, mas também às demais áreas de conhecimento. Ao ano, são ofertadas 144 (cento e quarenta e quatro) horas-aula de formação durante a jornada de trabalho docente; em média, 16 (dezesesseis) horas por mês, ficando, a cargo de cada escola, administrar os temas dessa formação. O mesmo ocorre com o Estado do Rio Grande do Sul, que, até 2008, possuía um dia específico de formação em serviço para profissionais da EJA:

[...] o disposto na Resolução CNE/CEB 03/97, estabelecendo, assim, o espaço destinado à formação em serviço, às quartas-feiras, no qual todas as escolas gaúchas que tivessem a modalidade EJA deveriam realizar sua formação em serviço, reunindo os professores num período de quatro horas, a fim de que pudessem construir seu saber por meio das trocas de experiências, da leitura de textos, da avaliação das aulas e de outros afazeres pedagógicos pertinentes a este espaço (SOARES; LOGUERCIO; FERREIRA, 2011, p. 5).

Esse modelo era, exatamente, o mesmo que o ofertado por parte dos CIEJAs no município de São Paulo. Atualmente, a formação em serviço específica para os professores que atuam na EJA no Estado do Rio Grande do Sul ocorre em mais dias, com tempo reduzido. Nas palavras dos autores,

Eis que, no ano de 2008, a EJA viveu um momento de desarticulação, pois, segundo a Resolução 08/2008 da Secretaria Estadual de Educação, é recomendado a todas as escolas que trabalham com EJA que tenham aulas todos os dias, passando os períodos de formação em serviço para os primeiros ou últimos períodos da noite. Essa situação gerou uma desmobilização deste espaço, pois não estavam presentes todos os professores em uma única noite, como acontecia anteriormente. Além disso, há o fato de que 40 minutos é pouco tempo para se fazer uma reunião. (SOARES; LOGUERCIO; FERREIRA, 2011, p. 5).

Cada escola de EJA, no Rio Grande do Sul, organiza os conteúdos das suas formações, assim como ocorre no CIEJA Perus I. No que tange a esse Estado brasileiro, não tivemos acesso à quantidade de horas destinadas à formação em EE. No entanto, percebemos que, para os autores, quatro horas seguidas de formação com todo o grupo de professores presentes são mais eficazes do que horas separadas e grupos menores. Assim, não é possível dizer, com precisão, se a sensação de insuficiência relatada pelos participantes está relacionada à falta de regularidade, ou seja, a uma falta de padrão na periodicidade causada pelas demandas da escola, como citado por P1 (no ano de 2016, por exemplo, foram realizadas duas formações no mês de junho, outras duas no mês de agosto e uma em outubro), já que o modelo de formação e a quantidade de horas nos parecem adequados.

Concluimos que, para parte do grupo, a frequência da formação foi considerada insuficiente, o que, não necessariamente, afetou sua qualidade. Não foi possível identificar, precisamente, os motivos que levaram a essa percepção, uma vez que o formato e a quantidade total de horas estavam de acordo com outro modelo considerado eficaz.

### 3.3.2 Objetivos da formação

O código Objetivos da formação foi criado a partir da percepção de alguns participantes sobre os objetivos da formação em serviço, seja atendendo às exigências da legislação, seja o que entenderam sobre o objetivo específico da formação.

O quadro 17 apresenta trechos das narrativas dos participantes do grupo 1 com relação aos objetivos da formação.

**Quadro 17** – Código Objetivos da formação do grupo 1

PROFESSOR	NARRATIVA
P1	<i>Acho importante ressaltar que, no dia em que ingressei no CIEJA Perus I, foi um dia de formação – PEA - dedicado a um estudo de meio sobre Educação Especial, que se teve no memorial da inclusão, para melhor entendimento dos caminhos da pessoa com deficiência.</i>
P2	<i>Durante as formações, são abordadas as questões de como as professoras das salas de SAAIS abordam algumas temáticas e trabalhos que são realizados com os alunos.</i>
P5	<i>Amenizou a sensação de frustração quando compreendemos, minimamente, a deficiência e a história de vida do estudante.</i>
P6	<i>[...]foram apresentadas, além dos conhecimentos necessários sobre doenças específicas, formas que podemos utilizar para viabilizar a socialização e o desenvolvimento dos estudantes de acordo com suas especificidades.</i>
P11	<i>As formações foram focadas nas características das deficiências e aspectos da saúde mental que fazem parte do contexto das alunas e dos alunos do CIEJA. Também foram discutidas dimensões das políticas públicas em que estão assegurados o direito à Educação e à Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva.</i>
P13	<i>As formações em Educação Especial ocorrem mensalmente, com intuito de pensarmos e reinventarmos nossas práticas na sala de aula. Neste ano, tivemos formações como:</i>  <i>- A ida ao Memorial da Inclusão, na qual pudemos entender o movimento de luta por direitos das pessoas com deficiência na sociedade, tivemos experiências sensoriais para, minimamente, sentir outras formas de estar no mundo e a palestra em que refletimos sobre as pedagogias inclusivas a partir de ações compartilhadas na sala de aula.</i>  <i>- Sarau inclusivo – mediado com músicas, poemas e trechos de textos estimulantes para pensar as questões de uma educação, sociedade e Estado inclusivos. Tivemos a participação de três palestrantes que despertaram a reflexão a respeito da discussão sobre autismo, deficiência auditiva e altas habilidades/superdotação. Esses dois destaques são apenas alguns exemplos.</i>
P14	<i>Nos ATPCs da escola do Estado e nas JEIFs e PEAs, aprendi um pouco sobre os alunos que possuem alguma necessidade especial. Os estudos eram baseados em como agir em caso de alunos: autistas, com síndrome de Down, surdos, baixa visão e aqueles com DM ou paralisia cerebral.</i>

Fonte: Dados desta pesquisa.

A análise desse código é muito subjetiva, pois não avaliamos os objetivos propostos pelos formadores, não existindo, portanto, a possibilidade de uma comparação ou de atributos como certo e errado. Procuramos analisar, unicamente, a percepção dos participantes por meio de suas próprias narrativas e o sentido que a formação pode ter em suas práticas docentes.

As respostas dos professores P1, P5 e P13 apresentam características emocionais, como se a formação os fizesse refletir. Ao dizerem “para melhor entendimento dos caminhos”, ou “amenizou a sensação de frustração”, ou, ainda, “pensarmos e reinventarmos nossa prática”, fica claro que as ações formativas

interferem em suas práticas. É como se esses saberes trocados os lembrassem de sua incompletude, já que somos seres que *estão sendo*, inacabados, em busca permanente do “ser mais” (FREIRE, 2018, p. 101). O “ser mais”, para Freire, pressupõe que professores e estudantes devam caminhar juntos por meio de ações conscientes que os liberte da opressão. O autor traz, também, uma importante reflexão sobre a formação docente e as emoções:

[...] nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criatividade, que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e, do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação (FREIRE, 1996, p. 26).

É possível que a diminuição das sensações de frustração, o entendimento dos caminhos percorridos e a reinvenção das práticas que a formação pode ocasionar levem os professores à conscientização e a refletir sobre seus fazeres docentes. A construção desses outros saberes ocorre em diversos espaços, com diferentes pessoas, como apontado por P1 e P13 e como defendido por Freire (2018, p. 95): “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si [...]”.

Os professores P2, P6, P11 e P14 trouxeram aspectos mais diretivos das formações, apontando alguns conteúdos desenvolvidos nos encontros. Especificamente, P6, P11 e P14 usaram os termos “formas que podemos utilizar para viabilizar”, “formações focadas nas características das deficiências ou como agir em caso de alunos[...]”, que indicam que as formações têm relação direta com a prática cotidiana desse espaço escolar. Isso vai ao encontro do que diz Salles (2004), isto é, que nenhuma formação continuada em serviço pode ser proposta desvinculada de uma forma mais geral de se conceber a prática educativa. Vai ao encontro, também, das ideias de Santos (2010), que, ao defender a formação em serviço, considera-a fundamental para a mediação entre as necessidades dos professores e as necessidades do sistema, tendo a produção teórico-científica como elemento mediador desse processo.

A resposta de P2, somada aos termos “doenças” e “saúde”, presentes em outros relatos, nos levam a refletir sobre o processo subjetivo de construção do conhecimento e sobre como a interação com o meio e a reflexão sobre a prática, defendidos pelo referencial teórico adotado neste estudo, ocorrem de maneira gradual. Analisando o quadro 13, verificamos que o termo pessoa ou estudante com deficiência é

frequentemente utilizado em cumprimento à nomenclatura oficial adotada no Brasil desde 2008, sendo, portanto, dissociado das palavras doença e saúde. O mesmo ocorre com o termo SAAI (Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão), usado por P2, que se refere à nomenclatura utilizada no município de São Paulo até 2016, para o que, atualmente, entendemos por Sala de Recursos Multifuncional.

Ainda pensando na maneira como cada participante percebe a formação, P2 destaca a atuação das professoras de atendimento educacional especializado no exercício de suas funções compartilhadas em apenas duas ocasiões, em detrimento de outros temas discutidos nos outros oito encontros dos quais participou, descritos pelos demais participantes desta pesquisa. Essa resposta nos leva a refletir sobre como, mesmo em escolas inclusivas, ainda existe certo distanciamento inconsciente do fenômeno, como se esse assunto pertencesse aos professores de AEE, o que pode ser comparado ao estado de consciência ingênua, oposto à consciência crítica, defendida por Freire (2018).

O quadro 18 traz trechos das narrativas dos participantes do grupo 2 com relação aos objetivos da formação.

#### **Quadro 18** – Código Objetivos da formação do grupo 2

PROFESSOR	NARRATIVA
P7	<i>[...] na qual é ministrado conteúdo para enriquecimento de saberes junto aos professores; sugestões e dúvidas são tiradas nesse momento, de forma que facilite a interação na sala de aula de professores e alunos especiais.</i>
P8	<i>Aprendemos a identificar as potencialidades dos alunos com deficiência. Também estudamos sobre diferentes diagnósticos de alunos com necessidades como, por exemplo, altas habilidades, superdotação, transtornos gerais do desenvolvimento etc.</i>
P10	<i>Nessa formação, são apresentados vídeos, desenhos, leituras, fotos, contação de histórias, entre outros recursos e estratégias didáticas para abordar o tema da inclusão escolar.</i>
P12	<i>Auxilia e dá uma noção de como trabalhar pedagogicamente com a diversidade dos nossos alunos com deficiência.</i>

Fonte: Dados desta pesquisa.

Quatro participantes do grupo que não tiveram nenhum tipo de formação em Educação Especial apontaram os objetivos da formação em suas narrativas. P7, P8, P10 e P12 foram muito pontuais em suas respostas, descrevendo as estratégias utilizadas pelos formadores e a funcionalidade da formação no dia a dia de suas práticas. Chama atenção o comentário de P7, quando diz que “sugestões e dúvidas são tiradas de forma que facilite a interação na sala de aula”. O interagir nos remete à importância do

diálogo, à inquietação em torno do conteúdo do diálogo e à inquietação em torno do conteúdo programático da educação defendida por Freire (2018). Para Cruz (2018, p. 94), a formação permanente (termo utilizado por Paulo Freire),

é aquela que se faz com o outro, numa relação sempre dialógica e amorosa, que propicia aprender a ler criticamente o mundo, construir, desconstruir e reconstruir o conhecimento, como processo contínuo e dialético a permitir a imbricação teoria e prática.

Outro trecho que merece destaque é: “Aprendemos a identificar as potencialidades dos alunos com deficiência”, citado por P8. Essa resposta nos aproxima da ideia de homens com o mundo e com os outros, recriadores desse mundo, que possuem saberes, independentemente da sua condição (FREIRE, 2018). Ao identificar as potencialidades, P8 legitima os saberes dos estudantes com deficiência e constrói sua prática docente com base em uma educação problematizadora, oposta à educação bancária.

De modo geral, os participantes que destacaram os objetivos da formação em suas narrativas demonstraram que ela cumpre o papel a que se propõe, construindo saberes e trazendo-os à reflexão. Assim, a formação continuada em serviço, como afirma Salles (2004), pode ser considerada um momento insubstituível na formação dos professores.

### 3.3.3 Valorização da formação

O código Valorização da formação surgiu da necessidade de discutirmos a atribuição de valor dada à formação em serviço por alguns participantes. Nesse caso, a palavra valor tem o sentido de qualidade, podendo ser positiva ou negativa, por exemplo.

O quadro 19 apresenta trechos das narrativas dos professores do grupo 1 quanto à valorização da formação.

**Quadro 19** – Código Valorização da formação do grupo 1

PROFESSOR	NARRATIVA
P1	<i>Neste mesmo dia, eu consegui perceber que este assunto era, sim, tratado com seriedade nesta UE, pois, nas unidades em que trabalhei anteriormente, as formações sobre</i>

	<i>Educação Especial não saíam dos papéis.</i>
P3	<i>As formações que tivemos foram pertinentes e esclarecedoras, atendem as necessidades que muitos professores esperam. O apoio formativo da Educação Especial é fundamental para as práticas dos professores em sala de aula, com os estudantes com deficiência.</i>
P5	<i>Foram ótimas, nos deram algum suporte técnico e emocional, porque a sensação de medo de “errar” na preparação de aula, no intuito de incluir a pessoa, é grande.</i>
P6	<i>Participei de formações bastante instrutivas[...]. Recebemos, além disso, apoio cotidiano no desenvolvimento dos projetos por parte das professoras.</i>
P11	<i>Penso serem de imensa importância os momentos de formação para a efetivação das políticas e, também, na mudança de uma consciência homogeneizadora para uma heterogênea e inclusiva.</i>

Fonte: Dados desta pesquisa.

Iniciamos com o comentário de P1 sobre a seriedade com que as formações são tratadas no CIEJA Perus I. Entendemos esse comentário como algo positivo, que demonstra o compromisso da escola, mais precisamente, da coordenação geral e pedagógica com a formação em Educação Especial, ao destinar horas desse espaço formativo a tal discussão, o que vem ao encontro das ideias de Santos (2010, p. 15) quanto ao papel dos sistemas de ensino nesse processo:

A formação contínua em serviço, enquanto uma das modalidades da formação contínua, deve ser um compromisso dos sistemas de ensino para o enfrentamento da universalização de uma escola que atenda tanto às necessidades quanto às expectativas das camadas populares, que, para além da visão de ascensão social, possibilite às gerações mais jovens a efetiva compreensão do mundo em que vivem.

Pensando no universo do CIEJA e nos postulados desse autor, podemos dizer que a possibilidade de construção de uma escola inclusiva, que atenda a toda a diversidade da EJA perpassa pela atuação direta da gestão escolar, que, nesse caso, é determinante para que as formações em EE ocorram de fato.

Percebemos, nas respostas de P3, P5 e P6, quando usam os termos “apoio formativo, suporte técnico e emocional”, “bastante instrutivas e apoio cotidiano”, que as formações vão além da aprendizagem de conteúdos relativos à Educação Especial, uma vez que apoio e suporte emocional envolvem sentimentos, sendo, aqui, entendidos como valores afetivos. Remetemo-nos às ideias de Freire sobre a construção amorosa da prática docente por meio do diálogo que se estabelece entre professores no papel de formadores de colegas de profissão, professores no papel de aprendentes e estudantes com deficiência, que ensinam e aprendem durante as atividades:

Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. [...] Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico (FREIRE, 2018, p. 110).

Esse compromisso é explicitado na resposta de P11, quando menciona a efetivação de políticas de atendimento aos estudantes com deficiência. Ao sugerir que as formações podem gerar a mudança de uma consciência homogeneizadora para uma heterogênea e inclusiva, de certo modo, esse docente parece referir-se à migração da consciência ingênua para a crítica.

O quadro 20 apresenta trechos das narrativas dos professores do grupo 2 quanto à valorização da formação.

#### Quadro 20 – Código Valorização da formação do grupo 2

PROFESSOR	NARRATIVA
P4	<i>A apresentação de documentários, as palestras oferecidas com pessoas especialistas na área de Educação Especial, as aulas de libras e os diálogos com os professores da Sala de Recursos foram e são fundamentais para nosso aprimoramento profissional.</i>
P10	<i>Os encontros têm sido bastante proveitosos, uma vez que nos dão subsídios para tratar questões particulares desse grupo de educandos.</i>
P12	<i>Todo contato e as informações propostas são novas para mim. Foram bem positivas! A melhor vivência que achei foi quando pudemos receber os alunos de pós-graduação que estudam essa linha de pesquisa: a experiência foi bem interessante e soubemos das pesquisas que cada um desenvolve.</i>

Fonte: Dados da presente pesquisa.

Os participantes do grupo 2 demonstraram certo entusiasmo com as formações, e suas respostas condizem com a condição de professores que não tiveram nenhum tipo de formação em Educação Especial. Seus dizeres indicam uma disponibilidade genuína para a troca de saberes. Tal disponibilidade dialoga com os postulados de Cruz (2018, p. 93):

É preciso deixar claro que o processo de “formar-se” não pressupõe tão somente a aquisição de competências técnico-científicas, mas exige a superação dessa visão, na direta proporção pela compreensão de que o professor crítico, reflexivo, libertador, humanizador e, também, competente, ensina enquanto aprende e aprende enquanto ensina, com a prática do diálogo, buscando diminuir a distância entre o que diz e faz. Formar-se é processo de “estar sendo”, de fazer e refazer o mundo, de pensar e repensar a prática enquanto sujeitos inacabados que somos.

Primar pelo diálogo com os professores da sala de recursos, envolver-se com o compartilhar de saberes de especialistas e pesquisadores é agir com a humildade entendida por Freire como essencial à construção do diálogo: “como posso dialogar se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço e até me sinto ofendido com ela?” (FREIRE, 2018, p. 112).

O código Valorização da formação indicou que, para os professores dos dois grupos, as formações em serviço são relevantes para suas práticas docentes. Percebemos, porém, certa diferença no desenvolvimento das narrativas, que evidenciaram um embasamento teórico mais sólido no grupo que teve algum tipo de formação em Educação Especial. Isso confirma a importância da formação inicial em Educação Especial, defendida por Poulin e Figueiredo (2016), e a relevância da formação continuada, defendida por autores como Imbernón (2010), André (2016) e Gatti (2010).

No entanto, a formação em serviço, na percepção dos professores, mostrou-se igualmente eficaz para ambos os grupos, indo ao encontro do que diz Santos (2010, p. 17)

[...] A mesma pode ser imprescindível para que os professores em exercício venham a galgar um efetivo estágio de formação permanente, sem o que, pensar em uma escola que dê conta dos desafios colocados a ela hoje, pode não passar de uma falácia que oculta um projeto vil e pernicioso que não comunga efetivamente com a busca necessária por igualdade e justiça social.

Ao ofertar, regularmente, formação em serviço com a temática da Educação Especial, o CIEJA Perus I caminha em direção a essa busca por igualdade e justiça social defendida pelo autor. Ao abrir esse espaço formativo para diferentes formadores e ocupar outros espaços formativos, que não unicamente a escola, adota a posição humilde defendida por Freire e reconhece outros saberes, dispondo-se ao diálogo e à dialogicidade.

O formato de formação em serviço ora apresentado mostrou-se uma alternativa possível para atender, igualmente, a professores com ou sem conhecimentos prévios sobre Educação Especial, ampliando saberes daqueles que já os possuem e construindo novos conhecimentos com aqueles que nunca os tiveram. Isso possibilitou a formação permanente dentro da jornada de trabalho docente.

Concordamos com Salles (2004, p. 6), quando discute a formação inicial, continuada e em serviço, explicando que

cada uma delas cumpre o seu papel específico, assistindo ao docente em situações diferentes e em fases distintas de sua trajetória profissional. Podemos reafirmar, portanto, que educação inicial, educação continuada e educação continuada em serviço, são todas partes indivisíveis e insubstituíveis de uma mesma coisa: a formação do professor.

Concluimos, portanto, que essa formação caminha junto ao proposto por Freire (2005), que entende que a formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recree sua prática por meio da reflexão sobre o seu cotidiano. Mais ainda, ela é constante e sistematizada, porque a prática faz e se refaz, como bem disse o autor.

### **3.4 Prática docente**

A prática educativa, pelo contrário, é algo muito sério. Lidamos com gente, com crianças, adolescentes ou adultos. Participamos de sua formação. Ajudamo-los ou os prejudicamos nesta busca. Estamos intrinsecamente a eles ligados no seu processo de conhecimento. Podemos concorrer com nossa incompetência, má preparação, irresponsabilidade, para o seu fracasso. Mas podemos, também, com nossa responsabilidade, preparo científico e gosto do ensino, com nossa seriedade e testemunho de luta contra as injustiças, contribuir para que os educandos vão se tornando presenças marcantes no mundo (FREIRE, 1997, p. 32).

Antes de apresentarmos os resultados e as discussões desta subseção, cabe-nos fazer alguns breves comentários sobre a ideia de prática docente à qual nos referimos neste estudo. Utilizamo-nos, mais uma vez, de alguns conceitos defendidos por Freire (1997) sobre o tema, que envolve programação e avaliação permanente. Para o autor, não são, contudo, momentos separados, um à espera do outro, mas, sim, momentos em permanentes relações.

Dessa forma, os códigos criados para análise dos dados estão embasados nesses e em outros conceitos discutidos pelo autor, os quais foram apresentados anteriormente.

#### **3.4.1 Flexibilização do currículo**

O código Flexibilização do currículo foi criado com base na relação direta que buscar alternativas para melhor atender às necessidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial tem com a ideia de professor reflexivo, proposta por Paulo Freire. O quadro 21 ilustra trechos das narrativas dos professores referentes a esse tema.

**Quadro 21** – Código Flexibilização do currículo – grupo 1

PROFESSOR	NARRATIVA
P1	<i>As avaliações diagnósticas me levaram a acreditar que a adaptação dos conteúdos planejados para a turma poderia ser eficaz ao fazer uso de materiais concretos, pois compreender aquilo que é palpável e se pode vivenciar é mais imediato e significativo do que trabalhar apenas no campo do simbólico. Para tanto, caminha junto ao ato de planejar a ação de avaliar: avaliações diagnósticas e avaliações processuais são intrínsecas ao ato de planejar, e a mudança de estratégias e abordagens, quando as avaliações mostram que as adotadas até o momento não estão sendo eficientes, pois, de nada adianta avaliação, se a mesma não desencadear reflexão.</i>
P2	<i>Na seleção dos conteúdos a serem trabalhados com os estudantes do CIEJA PERUS I, observou-se, primeiramente, a adequação dos mesmos às possibilidades sociocognitivas, compreendendo o momento da aula como um lugar, como um momento para aprendizados, facilitando as correspondências para melhor compreensão deste processo.</i>
P5	<i>Elaborava desenhos ilustrativos com a temática abordada para a tentativa de melhor compreensão do assunto. Vídeos pequenos e chamativos foram usados, algumas vezes, quando a temática era mais complexa.</i>
P6	<i>O estudante participa das aulas, porém não produz texto escrito. Desse modo, trabalhei com imagens e histórias em quadrinhos para observar como o estudante compreendia os conteúdos abordados. Em todas as aulas, tínhamos momentos de exposição oral em que o estudante participava ativamente. Trabalhamos com o desenho livre e criamos outros métodos de abordagem da temática saúde.</i>
P11	<i>Em cada temática tratada, foram utilizados recursos visuais, concretos, dicionário de libras, vídeos e tradução por meio de pesquisa na internet ou aplicativo no celular. Na rotina educacional, os desafios foram muitos a respeito de adaptar os conteúdos para os estudantes surdos. Para o trabalho docente, realizar as adaptações é um avanço para a prática, pois muitos contemplaram todos os alunos da turma, e não somente os surdos.</i>
P13	<i>Para garantir a aprendizagem, utilizo da expressão corporal, de recursos visuais, música, literatura, materiais manipuláveis, a lousa etc. Vale destacar que a interação, no processo, é medida pelo afeto, respeito e diálogo.</i>
P14	<i>Meu planejamento baseava-se em alternar atividades fáceis para melhorar a autoestima, e algumas eram iguais às da turma regular, numa tentativa de incluir ajudando-o a realizar com direcionamento. Muitas vezes, a aula era mais direcionada para o diálogo, pois o aluno em questão gostava muito de contar coisas de seu cotidiano, seja com a família, com os professores, seja quanto às suas jogatinas em videogames e filmes assistidos.</i>

Fonte: Dados desta pesquisa.

Os professores utilizaram grande variedade de recursos, demonstrando conhecimento sobre o conteúdo abordado e sobre as possibilidades dos estudantes. P1 utilizou o termo “avaliação diagnóstica”, o que nos remete à ideia de programação proposta por Freire (1997), não apenas da atividade propriamente dita, mas também de um conhecer mais profundo sobre esse aluno. Isso o levou à utilização de materiais mais concretos, com a expectativa de significar a aprendizagem. No entanto, seu

planejamento é constantemente revisto, ocasionando mudanças de estratégias e abordagens em decorrência das respostas vindas do processo de avaliação permanente. Em sua resposta, P1 demonstra ter a consciência crítica defendida por Freire.

Tanto P2 quanto P13 trouxeram, em seus comentários, questões afetivas que indicam seu entendimento sobre o processo de ensino e aprendizagem na escola, que ultrapassa a aprendizagem de um conteúdo. A sala de aula é vista como um lugar de aprendizagens, de correspondências, de afeto, de respeito e de diálogo. É a leitura da palavra, mas também a leitura do mundo como propõe Freire (1997).

Adentrando um pouco mais tecnicamente na questão da leitura de palavras, os professores P5 e P6, entendendo que seus estudantes não dominavam a leitura e a escrita, utilizaram-se da oralidade, de imagens, de desenhos, de histórias em quadrinhos e de vídeos relacionados ao tema da aula. A participação efetiva desses estudantes não estava condicionada a esse saber específico, e a construção do conhecimento ocorreu por outras vias. Esse olhar dos professores vai ao encontro das palavras de Freire (2018, p. 119), quando diz que

Será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação [...], sendo, neste caso, povo entendido como os estudantes com deficiência e suas especificidades.

P11 foi desafiado a repensar sua prática em função das barreiras linguísticas que a comunicação com o estudante surdo lhe impunha. Freire (1986, p. 93) estabelece importante relação entre comunicação/linguagem e classe social:

[...] Não há como pensar em linguagem sem pensar em ideologia, e, portanto, não é possível tratar o problema da alfabetização, sem levar em consideração o corte da classe social.

O problema da linguagem é que a sintaxe, que é exatamente o que joga com a questão da estrutura do pensamento, não é a mesma nas diferentes classes sociais. Se estabelece como certa, obviamente, a sintaxe da classe dominante, e determina-se, no mundo científico, que a linguagem popular não tem gramática.

Temos o professor ouvinte, que representa a classe dominante, portanto, o opressor, e o estudante surdo, com sua “linguagem sem gramática”, na figura de oprimido. No entanto, ao fazer buscas na internet, utilizar recursos visuais, dicionário de libras ou aplicativo no celular, pensar e repensar maneiras de atender a esse estudante, P11 humaniza o processo de aprendizagem, marcado, nesse caso, pela violência da

opressão linguística. O professor se dá conta de que refletir sobre sua prática e adaptá-la ao estudante com deficiência trouxe benefícios para toda a turma; isso é considerado, por ele, um “avanço para a prática”.

P14 aponta, como estratégias principais, a oralidade e o diálogo, utilizando fatos da vida pessoal do estudante no processo de ensino-aprendizagem. Preocupado com o sentimento de exclusão que não conseguir realizar as atividades como os outros pode gerar, P14 não só auxilia o estudante diretamente nas atividades, como também incentiva que seu principal recurso, no caso, a oralidade, seja utilizado no desenvolvimento das atividades. Ao considerar, como conteúdo, coisas do cotidiano do educando, filmes assistidos e jogos de videogame, o professor aproxima sua prática do pensamento de Freire (1986, p. 92), no tocante à escolha do conteúdo programático:

Na verdade, há um grande problema, de natureza política: quem escolhe os conteúdos da prática educativa? Qual o papel dos educandos, das famílias e da comunidade no processo de escolha e seleção dos conteúdos? Ou seja, esses conteúdos têm relação com uma certa dimensão universal e estarão em função de certas necessidades que precisam ser nacionalmente conhecidas, mas têm a ver com uma grande diversidade cultural nos conteúdos.

De maneira geral, os professores do grupo 1 demonstraram, em suas respostas, que programam e avaliam, de forma permanente, suas práticas, refletindo constantemente sobre seu fazer docente a partir das necessidades dos estudantes. Percebemos que há embasamento e segurança em seus comentários, possivelmente, provenientes de sua formação permanente.

O quadro 22 apresenta trechos das narrativas dos professores do grupo 2 concernentes à flexibilização do currículo.

**Quadro 22** – Código Flexibilização do currículo – grupo 2

PROFESSOR	NARRATIVA
P4	<i>Nos momentos de escrita, realizo algumas propostas individualizadas, de acordo com o nível de alfabetização de cada um. No planejamento, tento equilibrar a comunicação oral e escrita, provocando situações que estimulem a realização de algumas atividades que exigem o raciocínio ou a criatividade dos alunos. A partir, por exemplo, da leitura de um livro, tento relacionar alguns pontos à realidade do país ou da vida cotidiana de meus próprios educandos, sempre com a intenção de ouvir tanto os estudantes “normais” quanto aqueles com algum tipo de deficiência.</i>
P7	<i>No caso da deficiente visual, baixa visão, o conteúdo dado para os outros alunos é o mesmo, mas amplificando para que a leitura seja facilitada. Muitas vezes, se faz necessário fazer ditados para que o entendimento seja estabelecido. Alunos com deficiência intelectual e transtornos globais de desenvolvimento não alfabetizados são recebidos na sala de aula com jogos, palavras cruzadas, letras móveis, caça-palavras, sempre respeitando o tema que os outros estudantes estão trabalhando.</i>
P8	<i>Trabalhamos muito com imagens e mapas. Em relação a atividades diferenciadas, trabalhamos muito com leitura de imagens e confecção de bandeiras para a composição</i>

	<i>da sala ambiente de Geografia.</i>
P9	<i>O aluno atendido estava em nível de alfabetização; dentro dessas características, era necessário adequar as atividades específicas da área/disciplina de forma que se tornasse funcional.</i>
P12	<i>O planejamento era de acordo com o que ele tinha a necessidade em trabalhar: tinha dia que ele trazia alguma atividade de alfabetização que a professora dele tinha trabalhado em sala de aula, que era de português ou matemática. Tinha dia que a gente trabalhava com livro da sala de leitura (de ensino infantil); a gente lia e, depois, ele digitava no Word. Tinha dia que ele queria digitar uma carta para alguma professora que ele queria. Nós também chegamos a encaminhar uma carta digitada para os familiares dele em Minas Gerais.</i>

Fonte: Dados desta pesquisa.

Na narrativa de P4, identificamos a importância dada ao “falar com ele”, proposto por Freire, quando P4 diz tentar relacionar alguns pontos à realidade do país ou da vida cotidiana dos alunos, sempre com a intenção de ouvir tanto os estudantes “normais” quanto aqueles com algum tipo de deficiência. Para o autor,

Do momento em que falamos ao educando ao momento em que falamos com ele, ou da necessidade de falar ao educando à necessidade de falar com ele, ou, ainda, é importante vivermos a experiência equilibrada, harmoniosa, entre falar ao educando e falar com ele. Quer dizer, há momentos em que a professora, enquanto autoridade, fala ao educando, diz o que deve ser feito, estabelece limites sem os quais a própria liberdade do educando se perde na licenciosidade, mas estes momentos, de acordo com a opção política da educadora, se alternam com outros em que a educadora fala com o educando (FREIRE, 1997, p. 58).

Ao mesclar atividades com ênfase na escrita e na oralidade ou no raciocínio lógico e na criatividade, P4 valoriza diferentes possibilidades de construção do saber.

Os participantes P7, P8 e P9, possivelmente, por serem professores do ensino fundamental II, e não alfabetizadores, demonstraram certa dificuldade em desenvolver seus conteúdos específicos com a ausência da leitura e da escrita por parte desses estudantes, o que não os impediu de buscar outras possibilidades de participação. P7 procurou trabalhar o conteúdo proposto por meio de jogos, palavras cruzadas ou letras móveis. Já P8 enfatizou a leitura de imagens e mapas, enquanto P9 foi diretivo ao buscar funcionalidade, ou seja, qualquer recurso que o estudante compreendesse. Os três professores demonstraram programar sua prática e avaliá-la permanentemente, já que não ignoraram as limitações dos estudantes, o que vai ao encontro dos postulados de Freire (1997).

A experiência relatada por P12 difere das demais, porque sua prática docente ocorria durante as orientações de estudos na sala de informática. Todos os estudantes do CIEJA devem frequentar, além das aulas regulares, aulas extras de informática para

cumprimento total da carga horária prevista em lei, devendo ser em horário livre e com a orientação de alguns professores. Nesse caso, P12 encontrava-se, semanalmente, com o estudante que demonstrava muito interesse pelo computador, sendo esse um importante momento de aprendizagem. Justamente por ser um projeto extraclasse, P12 realizava a mediação da construção dos saberes a partir dos interesses do estudante, o que exige outro tipo de planejar. Trabalhar com um livro da sala de leitura, retomar uma lição de português ou matemática, ou, ainda, escrever e enviar uma carta digitada para familiares distantes são formas de trabalhar com a temática significativa, ideia defendida por Freire (2018, p. 139). Para ele,

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão de mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua *situação* no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto (FREIRE, 2018, p. 120).

Dessa maneira, que sentido teria o trabalho de algum conteúdo programático fechado, como aprender sobre o sistema operacional *Windows*, por exemplo, em vez dos conteúdos do cotidiano do estudante, relevantes para ele?

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos – mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada (FREIRE, 2018, p. 116).

Os professores do grupo 2, assim como o anterior, demonstraram programar e avaliar permanentemente. No entanto, percebemos que aqueles que não tiveram nenhum tipo de formação em Educação Especial apresentaram mais dificuldades com a questão da não alfabetização, por exemplo.

As narrativas sobre prática docente relativas à flexibilização do currículo apresentadas pelos professores dos dois grupos nos mostraram que, apesar de estratégias diversas no ato de planejar, todos têm, em comum, uma postura político-pedagógica séria e competente, em que são sujeitos de sua prática, responsáveis por criá-la e recriá-la, como proposto por Freire (2005, p. 80).

Outro aspecto evidente nas narrativas é o compromisso profissional com a sociedade, também defendido pelo autor:

De fato, ao nos aproximarmos da natureza do ser que é capaz de se comprometer, estaremos nos aproximando da essência do ato comprometido. A primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir (FREIRE, 1979, p. 7).

Portanto, flexibilizar a práxis buscando atender às necessidades educacionais de estudantes público-alvo da Educação Especial é agir e refletir, ou seja, um ato comprometido.

### 3.4.2 Dialogicidade

O diálogo é parte fundamental de uma educação problematizadora, defendida pelo referencial teórico adotado neste estudo, e, por isso, ao ser identificado nas narrativas dos participantes, tornou-se um código no processo de análise.

Freire (1967, p. 107) discorre sobre o tema:

E o que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E, quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação.

Assim, dialogicidade, portanto, é a via de mão dupla que constrói a prática docente, onde as vozes dos estudantes público-alvo da Educação Especial podem ser ouvidas. Vozes ouvidas não apenas pela ação mecânica da fala, mas também pela troca de olhares, pela convivência diária em sala de aula.

O quadro 23 traz as narrativas dos professores do grupo 1 sobre o código Dialogicidade.

#### **Quadro 23** – Código Dialogicidade do grupo 1

PROFESSOR	NARRATIVA
P2	<i>Os trabalhos que são realizados tem como principal objetivo a integração dos alunos com deficiência junto aos demais alunos. Isso gera, no grupo, a identificação dos diferenciais, pois é a partir das diferenças que surge o preconceito e, a partir desse embate, os estudantes conseguem reconhecer a diversidade e superar a discriminação. Mesmo sendo adultos, esse sentimento está intrínseco em nossa sociedade.</i>
P3	<i>Os sete estudantes que atendo, assim como os outros colegas, são atendidos igualmente, sem diferença. As atividades são planejadas para atender a todos, tendo, no seu desenvolvimento, o atendimento a cada estudante. O aluno com deficiência faz o que ele</i>

	<i>consegue, sem cobranças por parte do professor.</i>
P5	<i>É sempre enriquecedor ter o educando com deficiência em sala, ao mesmo tempo difícil. A estudante que atendi por mais tempo, me ocupei em tratar, no coletivo, o convívio social.</i>
P13	<i>A minha atuação docente é pautada num trabalho que constrói o conhecimento, o processo de ensino-aprendizagem a partir do diálogo, dos saberes dos educandos para leitura crítica do mundo, para compreender o conhecimento sociocultural e historicamente construído. O meu esforço foi integrar o educando nesse processo, mas percebo que me falta um saber especializado, técnico, para que a aprendizagem se efetive.</i>

Fonte: Dados desta pesquisa.

Notamos que a narrativa de P2 aborda a questão do preconceito e da discriminação, presentes em nossa sociedade. A maneira pela qual o professor procurou lidar com essa problemática foi por meio da interação, que, obviamente, pressupõe diálogo. Ao afirmar que “[...] é a partir das diferenças que surge o preconceito e, a partir desse embate, os estudantes conseguem reconhecer a diversidade e superar a discriminação”, P2 sugere que o “embate”, ou seja, o diálogo pode auxiliar na mudança da condição de oprimido ocupada pelo EPAEE. Assim, a relação horizontal, proposta por Freire, além de presente, ultrapassa os pontos A e B, já que envolve todo um coletivo.

Utilizando os termos “igualmente”, “sem diferença”, P3 afirma que dialoga, individualmente, com todos os estudantes. Planejar aulas pensando em cada estudante da turma, destinando tempo para ouvi-los é condição para o diálogo. Sua resposta apresenta, ainda, a questão da compreensão das possibilidades de aprendizagem do estudante com deficiência e da ausência de cobranças. Ausência de cobrança é sinônimo de tolerância e respeito, bases do conceito de diálogo, defendido por Freire (2018).

O convívio social, tratado no coletivo, é a resposta dada por P5 às dificuldades encontradas em sala de aula. É a utilização direta e consciente do diálogo como instrumento de inclusão. O antagonismo das expressões “enriquecedor e, ao mesmo tempo, difícil” nada mais é do que a reflexão crítica do docente acerca do processo de ensino-aprendizagem, em que ambos ensinam e aprendem.

Na fala de P13, encontramos quase toda a essência do pensamento freireano: o diálogo; a valorização dos saberes dos educandos, construídos historicamente; a busca por uma leitura crítica do mundo; e a posição humilde daquele que tem a consciência das limitações dos seus próprios saberes. P13 demonstrou que sua prática vai ao encontro das ideias de Freire (2018) no tocante à sua visão do homem como um ser

inconcluso, à consciência de sua inconclusão e ao seu permanente movimento de busca do ser mais. Talvez, o mais significativo de toda a resposta de P13 seja, justamente, o fato de ele pautar toda a sua atuação docente “num trabalho que constrói o conhecimento, o processo de ensino-aprendizagem a partir do diálogo”. Nas palavras de Cruz (2018, p. 95),

O diálogo permite o respeito, a valorização do conhecimento e das experiências que o educando/aprendiz traz. Sua visão de mundo e participação não devem ser desconsideradas, negadas ou entendidas de “forma simplista”. O aprendizado crítico do conhecimento, de forma significativa, por meio da *relação dialógica*, sem dúvida, é um dos eixos fundantes e sustentadores da prática pedagógica dos educadores. O diálogo estará, assim, presente no discurso e na prática dos educadores.

Identificamos, nas respostas dos professores desse grupo, o cuidado de estabelecer o diálogo como elemento base da construção de suas práticas docentes, o que os coloca na condição ensinantes-aprendentes. Como diz Jaspers, citado por Freire (1967, p. 107), “o diálogo é, portanto, o indispensável caminho”.

No quadro 24, encontramos trechos das narrativas de alguns professores do grupo 2 sobre o diálogo.

#### Quadro 24 – Código Dialogicidade do grupo 2

PROFESSOR	NARRATIVA
P4	<i>Tenho muito a aprender com meus educandos. Na verdade, são eles que me dão as pistas de suas necessidades, seus gostos, seus repertórios e suas possibilidade de ampliação e interação com os mesmos. Nos meus planejamentos, tento integrar momentos de trabalho em pequenos grupos e outros individuais ou coletivos. Todos os dias, inicialmente, converso sobre a rotina e abro espaço para um diálogo sobre algum tema emergente (no grupo, ou a partir de uma questão individual, busco problematizar e dialogar com a participação de todo o grupo).</i>
P10	<i>Todas essas e outras atividades realizadas pelo aluno Luiz deixaram claro seu potencial de aprendizagem, sobretudo, quando se trata de ações que envolvam comunicação. O Luiz se desenvolveu muito no que tange às inter-relações e demonstra um enorme prazer em estar nesse ambiente escolar.</i>

Fonte: Dados da presente pesquisa.

Tão intensa quanto P13, é a fala de P4, que nos mostra como constrói a relação horizontal de A com B não apenas por meio de palavras, mas também por meio de “pistas das necessidades, gostos, repertórios e possibilidades de ampliação e interação” com os educandos. A conversa diária com os estudantes, como parte do seu planejamento, resulta em uma escuta atenta, que modifica o próprio planejamento em

função de temas que emergem desse diálogo. A respeito da escuta, Freire (1996, p. 75) considera que

Escutar é, obviamente, algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente, por parte do sujeito que escuta, para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isso não quer dizer, evidentemente, que escutar exija, de quem realmente escuta, sua redução ao outro que fala.

Talvez, mais relevante que escutar, seja transformar sua prática em função do que se escuta, já que, para o autor, ensinar exige respeito aos saberes dos educandos (FREIRE, 1996). Logo, podemos afirmar, com base em sua narrativa, que P4 constrói uma prática problematizadora e dialógica com seus estudantes.

Em sua resposta, P10 nomeia o estudante. Esse ato involuntário e a maneira como descreveu as qualidades e o desenvolvimento do estudante apontam para o que Freire (1996, p. 86) chamou de “querer bem aos educandos”. Esse querer bem e a percepção do prazer que o estudante sente em compartilhar o ambiente escolar não impediram o docente de avaliar as reais condições do estudante. Para Freire (1996, p. 89),

a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso, obviamente, permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade. Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem querer que tenha por ele.

Assim, P10 foi capaz de identificar as potencialidades do estudante em determinada atividade, acompanhar o seu desenvolvimento acadêmico e, com afetividade, perceber sua alegria em estar na escola.

Em linhas gerais, o código Dialogicidade nos mostrou o quão genuinamente alguns participantes vivenciam o diálogo em suas práticas diárias. Suas narrativas nos levaram a refletir sobre as palavras de Freire (1996, p. 35):

É neste sentido, também, que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos.

A ética a que se refere o autor, é percebida no ato de planejar, de pensar e de repensar a própria prática e, acima de tudo, dialogar com os estudantes. Até então, esses foram os aspectos apresentados pelos professores do CIEJA Perus I.

### 3.4.3 Colaboração/interação

Evidentemente que não posso negar a singularidade da minha existência, porém isso não significa que a minha existência pessoal tenha um significado absoluto em si mesma, isolada das outras existências. [...] O “eu existo” não precede o “nós existimos”, mas constitui-se nele (FREIRE, 1978, p. 25).

O código Colaboração/interação foi criado pensando na prática docente como algo coletivo, que não se faz sozinho. “Ninguém educa ninguém, os homens se educam entre si” (FREIRE, 2018, p. 95), por isso, a colaboração envolve tanto a relação com colegas de trabalho quanto a relação com os próprios estudantes com deficiência, presentes nas respostas dos participantes.

O quadro 25 traz trechos das narrativas dos professores do grupo 1 que envolveram essa temática.

**Quadro 25** – Código Colaboração/interação do grupo 1

PROFESSOR	NARRATIVA
P3	<i>Com o apoio das professoras da SRM, conseguimos ampliar o atendimento à necessidade desses alunos com outras atividades que envolvem matemática e linguagem. Eles se sentem à vontade com o grupo, participam, dão opinião, se sentem parte.</i>
P5	<i>Com a ajuda das PAEEs, elaborava desenhos com a temática abordada, para a tentativa de melhor compreensão do assunto. Vídeos pequenos e chamativos foram usados, algumas vezes, quando a temática era mais complexa.</i>
P11	<i>A participação da professora do AEE foi fundamental no processo de compreensão e conhecimento sobre a surdez. Também em parceria com o AEE, todas as quintas, foram dadas aulas de LIBRAS para a turma, algo que mobilizou o interesse e a vontade de aprender a língua, além de promover um maior contexto entre os educandos.</i>

Fonte: Dados da presente pesquisa.

As narrativas de P3 e P5 trazem, respectivamente, o “apoio” e a “ajuda” das professoras da Sala de Recursos Multifuncionais no planejamento das atividades. Essas respostas indicam que a interação entre os professores da sala regular e as especialistas em AEE não se estabelecia apenas nos encontros formativos, uma vez que o ensino colaborativo ainda não faz parte das atribuições dos professores de atendimento

educacional especializado na rede pública municipal de ensino de São Paulo, apesar de constar na Portaria nº 8764 de 23 de dezembro de 2016. Existiu uma troca de saberes em outros momentos, além da aula, a qual foi importante para a compreensão do assunto e ampliação do atendimento das necessidades desses estudantes. Assim, nas palavras de Freire (1995, p. 2),

*é analisando a minha prática com os outros que analisam, também, a sua prática, que é possível que eu descubra, na prática dos outros, alguma coisa que ilumine problemas que eu tinha, ou tenho, na minha prática. É analisando a prática, discutindo os obstáculos encontrados que eu percebo a teoria na prática. A prática, não é, por exemplo, a sua teoria, mas a prática engendra um certo saber. É preciso que eu me aproprie, com lucidez, da teoria que está sendo vivida na prática que eu estou realizando.*

É justamente nessas trocas de saberes entre colegas de profissão, que a prática vira teoria e vice-versa. O resultado dessa interação, de acordo com P3, consiste na participação, na possibilidade de expressar a própria opinião e no sentimento de pertencimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

A narrativa de P11 vai um pouco além da colaboração/interação apresentada por P3 e P5, porque envolve o aprofundamento de um saber específico por parte do professor da sala regular, no caso, a surdez, e uma ação que modificou o próprio currículo ao incluir aulas de libras semanais para toda a turma. Notamos que houve uma mobilização geral para que o estudante surdo fosse incluído no processo de ensino-aprendizagem, ocorrida graças à parceria entre os professores. “É o encontro dos sujeitos para transformação do mundo em colaboração” (FREIRE, 2018, p. 227). Ainda, nas palavras do autor,

*A colaboração, como característica da ação dialógica, que não pode dar-se a não ser entre sujeitos, ainda que tenham níveis distintos de função, portanto, de responsabilidade, somente pode realizar-se na comunicação. O diálogo, que é sempre comunicação, funda a colaboração (FREIRE, 2018, p. 228).*

A presença da articulação entre o professor especializado e o da classe comum, discutida em estudos como os de Santos (2016) e Pagnez e Prieto (2016), acaba por supervalorizar algo que deveria ser intrínseco ao cotidiano escolar.

É possível afirmar, a partir das narrativas dos professores do grupo 1 quanto ao código Colaboração/interação, que há, entre eles, o compromisso com a prática docente

problematizadora, o que, por isso mesmo, torna perceptível a luta coletiva diária pela inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

O quadro 25 contém as narrativas dos professores do grupo 2 que envolveram o tema.

**Quadro 26** – Código Colaboração/interação do grupo 2

PROFESSOR	NARRATIVA
P4	<i>Atividades interativas com outros professores, saídas pedagógicas, leitura em espaços diferentes, como na sala de leitura, são outros pontos considerados em meus planejamentos.</i>
P10	<i>Só participam das aulas de apoio às professoras do fundamental I e alguns alunos do fundamental II, eu e o professor de Arte. Propusemos aos alunos a confecção de pequenas mandalas para a criação de um móbile que fazia parte da exposição que homenagearia o artista plástico Arthur Bispo do Rosário. Outras atividades foram desenvolvidas com o Luiz, com minha participação direta ou indireta, como foi a entrevista, em que o aluno era o protagonista entrevistador.</i>
P12	<i>Ele sempre pedia ajuda para mexer no celular também. Entrávamos no Facebook para escrever para os parentes dele. Gostava de ver, também, alguns vídeos, no Youtube, de programas de artistas de que ele gostava muito, pois estava sem TV em casa e falava que perdia [...]. Às vezes, ele pedia para ouvir algumas músicas, também pelos vídeos do Youtube [...].</i>

Fonte: Dados desta pesquisa.

Nesse grupo, percebemos que a colaboração se deu entre os próprios professores da sala regular para P4 e P10, enquanto P12 descreve sua forma de interação com o estudante durante os encontros na sala de informática.

Retomando o ponto central da questão proposta, que era o planejamento da prática, P4 afirma que “atividades interativas com outros professores e saídas pedagógicas” fazem parte do seu pensar docente, ou seja, o professor não concebe sua prática de maneira individualizada, mas, sim, com os outros e em diferentes espaços, como defende Freire (1995).

A prática descrita por P10 envolve a parceria entre professores do ensino fundamental I e II, o que, para Raposo e Maciel (2005), representa um ganho no desenvolvimento pessoal e do projeto político-pedagógico da escola, já que denota que os objetivos comuns se sobressaem aos objetivos individuais dos professores.

Outra característica comum, apresentada nas narrativas de P4 e P10, é a grande diversificação de atividades em suas práticas, favorecida, possivelmente, pelo trabalho colaborativo desenvolvido por eles.

Diferentemente dos demais, P12 evidenciou, em sua resposta, a interação estabelecida com o estudante durante a prática. O professor exerceu o papel de mediador do processo de comunicação do estudante com deficiência e o mundo externo, naquele momento, inacessível a ele fora do ambiente escolar. Para Fey (2011, p. 4), “o uso da tecnologia potencializa a dialogicidade e a mediação, na medida em que muda o conceito de tempo e espaço”. Nesse caso, o estudante fez um uso mediado da *internet*. P12 teve acesso ao universo desse educando, conhecendo seus gostos e sua família. Isso, segundo Freire (1996, p. 6), exige o “querer bem aos educandos e o reconhecimento e a assunção de sua identidade cultural”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O acesso à educação básica, por parte de jovens e adultos público-alvo da Educação Especial no município de São Paulo, tem aumentado de maneira gradual e considerável, especialmente, a partir do surgimento dos Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos, que concentram, em apenas 16 unidades, 57% desse público.

A inclusão efetiva desses estudantes no processo de escolarização perpassa não apenas pelo acesso e pela permanência garantidos por Lei e reafirmados pelo AEE ofertado em tal segmento, mas também pela atuação docente junto a esses educandos na sala de aula regular. Para tanto, é necessário levarmos em consideração a pluralidade da EJA e as especificidades desse público, em especial, que exige diversos saberes do professor.

Considerando a maneira como parte desses saberes foram e são construídos (se na formação inicial, continuada ou em serviço e como se dá sua prática), este estudo teve por objetivo ouvir os professores da sala regular ao se propor a analisar as narrativas sobre sua formação em Educação Especial e sobre prática docente junto a esses estudantes.

No decorrer desse caminho, constatamos que poucos professores tiveram acesso à formação inicial seja em EJA, seja em Educação Especial. Já a formação continuada, analisada apenas com relação à EE, foi realizada por menos da metade dos participantes, mesmo com a possibilidade de evolução funcional no quadro do magistério municipal. Isso nos levou a olhar, atentamente, para a formação em serviço como uma alternativa viável e efetiva de auxílio na construção dos saberes necessários ao atendimento de tal público.

Ofertadas regularmente a todos os profissionais da escola, incluindo gestão escolar, estagiários e agentes técnicos educacionais, as formações em serviço no CIEJA Perus I foram efetivas no cumprimento do dever do Estado de capacitar servidores para o exercício da profissão, como previsto nos documentos legais que regem o funcionamento dessas unidades escolares.

Para os participantes deste estudo, a formação em serviço foi efetiva, também, quanto aos anseios de aprendizagem específicos sobre Educação Especial, tendo auxiliado esses profissionais tanto no suporte emocional, quanto no que se refere a conteúdos sobre a área. Ainda assim, foram consideradas insuficientes com relação à frequência ou ao tempo destinado ao estudo da temática.

As narrativas sobre a formação em serviço não apontaram diferenças significativas entre o grupo que teve algum tipo de formação em Educação Especial e aquele não a teve, o que sugere que a própria prática docente, desde que dialógica e problematizadora e em conjunto com a formação em serviço, pode suprir possíveis defasagens na formação inicial e/ou continuada dos professores. Não pretendemos, com tal afirmação, desvalorizar nenhum tipo ou formato de formação; ao contrário, entendemos a formação em serviço como mais uma possibilidade de discussão e trocas de saberes, nesse caso, entre os pares de uma mesma instituição de ensino, em prol da inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial.

No que concerne à prática docente, os professores dos dois grupos demonstraram refletir criticamente sobre suas ações pedagógicas, já que o planejamento das aulas era constantemente revisto e modificado de acordo com as necessidades e potencialidades dos estudantes. Essa flexibilização do currículo apresentada pelos participantes indica o comprometimento ético com a profissão, mas, acima de tudo, com os educandos.

Além da conscientização inerente àqueles que refletem sobre sua prática, identificamos, no grupo de professores, a dialogicidade, presente tanto no ato de planejar quanto no trato com os estudantes. O diálogo, base de uma educação problematizadora, esteve presente em um bom número de narrativas, reforçando a ideia de valorização dos saberes dos educandos na construção de uma prática justa e inclusiva.

Outro aspecto relevante foi que, além de flexibilizar o currículo e dialogar, notamos que parte do grupo realiza suas ações em parceria com outros professores, seja da sala de recursos multifuncionais, seja da própria sala regular. Isso indica que, para eles, a colaboração também consiste em importante pilar da prática docente, construída de maneira coletiva, e não individualizada.

Nesse aspecto, também não houve diferença significativa entre os dois grupos, mas vale ressaltar que as narrativas dos professores que tiveram algum tipo de formação prévia em Educação Especial apresentaram maior embasamento teórico e desenvoltura para a resolução dos problemas descritos.

Finalizamos afirmando que não existe escola perfeita e que este estudo reflete apenas uma pequena parte da realidade do CIEJA Perus I. No entanto, é preciso ressaltar a grandeza com que este grupo de pessoas luta, diariamente, por uma sociedade mais justa e inclusiva. Eles possuem a humildade de reconhecer que, obviamente,

ninguém sabe tudo; possuem, ademais, a amorosidade, sem a qual o trabalho docente perde o significado. Têm coragem de lutar, ao lado da coragem de amar e, acima de tudo, têm a tolerância que nos ensina a conviver com o diferente, aprender com o diferente e respeitar o diferente.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2016.

ARROYO, M. G. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis: Vozes, 2017.

BEISIEGEL, C. R. **Estado e educação popular**. São Paulo: Pioneira, 1974.

\_\_\_\_\_. A educação de jovens e adultos analfabetos no Brasil. **Alfabetização e Cidadania**. São Paulo, n° 16, p. 19-27, jul. 2003.

\_\_\_\_\_. **Paulo Freire**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

BRANDÃO, C. R. **História do menino que lia o mundo**. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: versão atualizada até a Emenda n. 77/2014. Disponível em: <http://goo.gl/HwJ1Q>. Acesso em: 10 maio 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases (LDB)**, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da Educação Nacional. Acesso em: 15 maio de 2018.

\_\_\_\_\_. Lei n° 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão com Pessoa com Deficiência. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Brasília, 2015.

\_\_\_\_\_. **Parecer CEB, n° 2**, de 10 de maio de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Acesso em: 07 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. MEC/SEES. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasil, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB 3/2010**. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de junho de 2010, Seção 1, p. 66.

\_\_\_\_\_. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos, VI CONFINTEA**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão, 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto n° 53.465**, de 21 de janeiro de 1964. Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura.

\_\_\_\_\_. **Decreto N° 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei n° 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n° 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 9.759, de 11 de abril de 2019.** Extingue e estabelece diretrizes, regras e limitações para colegiados da administração pública federal.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 13.632, de 6 de março de 2018.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional Nº 14, de 12 de setembro de 1996.** Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais transitórias.

CÁSSIO, F.; CATELLI JR, R. **Educação é a base? 23 Educadores discutem a BNCC.** São Paulo: Ação Educativa, 2019.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. **Metodologia Científica.** São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CIEJA PERUS I. Projeto Político-Pedagógico. São Paulo, 2019.

CONFERÊNCIA Mundial de Educação para Todos. **Declaração Mundial de Educação para Todos.** Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Brasília: UNICEF, 1990.

CRUZ, T. **Dialogando com Paulo Freire: formação continuada de coordenadores (as) pedagógicos (as) na educação de jovens e adultos – EJA.** Curitiba: Appris, 2018.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente.** Coleção: Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto, 2001.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.** Salamanca, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 12 maio 2018.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em: <http://www.dudh.org.br/wpcontent/uploads/2014/12/dudh.pdf> Acesso em: 05 maio 2019.

DI PIERRO, M. C. A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: Avaliação, desafios e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul. – set. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 22 set. 2018.

\_\_\_\_\_. **Centros públicos de educação de jovens e adultos no Estado de São Paulo.** São Paulo: FE-USP, 2017.

\_\_\_\_\_; 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, nº 96, p. 197-217, maio-ago., 2015.

FARIA, V. E. P. **A trajetória do projeto CIEJA entre as políticas públicas de EJA na cidade de São Paulo**. 2014. 157 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. Disponível em <https://cpers.com.br/paulo-freire-17-livros-para-baixar-em-pdf/>. Acesso em 15 jun. 2019.

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

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018, 17ª ed.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Cartas a Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1997;

\_\_\_\_\_. **Educação na cidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_; GUIMARÃES, S. **Aprendendo com a própria história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **A tragédia de ser ou não ser contemporâneo**. 1986. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/1129>. Acesso em: 10 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **Os cristãos e a libertação dos oprimidos**. Porto: Edições Bases, 1978.

GALVÃO, A. M.; DI PIERRO, M. C. A construção social do preconceito contra o analfabeto na história brasileira. **Preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2013, p. 31-54 (Coleção Preconceitos, vol. 2).

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.** vol. 31, nº 113, p. 1355-1379, 2010.

\_\_\_\_\_; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO/MEC, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, R. & ANTUNES, K. C. V. Pesquisa em Educação Especial: reflexões sobre sujeitos, ética e metodologia. TAQUETTE, S. R.; CALDAS, C. P. (Orgs.). **Ética e pesquisa com populações vulneráveis**. Rio de Janeiro: Eduerj, p. 267-292, 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.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 108-130, mai./jun./jul./ago. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>>. Acesso em: 05 jul. 2017.

HADDAD, S. **Tendências atuais da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. In: MEC-INEPSEF/UNESCO, Encontro Latino-Americano sobre Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores, (ANAIS), Brasília, p. 86-108, 1994.

IBGE – **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 02 jan. 2020.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Por Alegre: Artmed, 2010.

\_\_\_\_\_. Una nueva formación permanente del professorado para un nuevo desarrollo profesional y colectivo. **Rev. Bras. de Formação de Professores – RBFP** – vol.1, n.1, p.31-42, maio/2009.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Rev. de Ciências da Educação**, n. 8, jan/abr, 2009.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas. 2003.

MUHR, Thomas. **Atlas/ti - A prototype for the support of text interpretation**. Qualitative Sociology, v. 14, n. 4, p. 349-371, 1991.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 13-33.

\_\_\_\_\_. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, I. A.; SANTOS, T. R. L. Educação Especial de jovens e adultos: um olhar para o atendimento educacional em escolas especializadas. **Anped 38º Reunião Nacional**, GT15 – Educação Especial – Trabalho 321, São Luís, MA, 2017.

OLIVEIRA, A. R. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

PAGNEZ, K. S. M. M.; PRIETO, R. G. Atendimento Educacional Especializado em São Paulo. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, n. 1, p. 201–206, 2016.

PEREIRA, E. M. A. **Por que ler os clássicos. Formação Continuada de professores: uma ênfase cultural.** Escola de Extensão da Unicamp, Campinas, 2019.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poésis.** Volume 3, Números 3 e 4, p.5-24, 2005/2006.

POULIN, J.\_R.; FIGUEIREDO, R. V. Formação inicial de professores para atuarem no contexto das diferenças. REVASF – **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco**, v. 6, p. 64-78, 2016.

RAPOSO, M.; MACIEL D. A. As interações professor-professor na co-construção dos projetos pedagógicos na escola. **Psicologia: Teoria e Pesquisa.** Set. – dez. 2005, vol. 21, n. 3, p. 309-317.

SALLES, F. C. A formação continuada em serviço. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 34, n. 2, p. 1-8, 2004.

SANTOS, A. A. **Condições de trabalho do professor de educação básica e a qualidade do ensino na rede pública.** 2016. 105 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Curso de Mestrado em Ciências da Educação, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2016.

SANTOS, V. L. F. Formação contínua em serviço: da construção crítica de um conceito à “reconcepção” da profissão docente. **Interface da Educ. Paranaíba**, v. 1, n. 1, p. 5-19, 2010.

SÃO PAULO-SP. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Educação de Jovens e Adultos. **Educação de Jovens e Adultos: princípios e práticas.** São Paulo: SME / DOT, 2016.

\_\_\_\_\_. **Secretaria Municipal de Educação.** Coordenadoria Pedagógica. Divisão de Educação de Jovens e Adultos. Educação de Jovens e Adultos: princípios e práticas pedagógicas – volume 2 / Secretaria Municipal de Educação. – São Paulo: SME / DOT, 2008.

\_\_\_\_\_. **Secretaria Municipal de Educação.** Licitação e Contrato. Termo de Contrato n. 153/SME/2015. Disponível em [https://www.fundunesp.org.br/images/files/2480-2015\\_-\\_TERMO\\_DE\\_CONTRATO\\_N153\\_SME\\_-\\_2015.pdf](https://www.fundunesp.org.br/images/files/2480-2015_-_TERMO_DE_CONTRATO_N153_SME_-_2015.pdf). Acesso em: 20 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 2.451 de 08 de abril de 2015.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 8764 de 23 de dezembro de 2016.

SAUL, A. M.; SAUL, A. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. **Educar em Revista.** Curitiba, nº 61, p. 19-35, jul./set., 2016.

SCOCUGLIA, A. C. **A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2019.

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/fev. 2012. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/08/Texton-031.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2018.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, A. C.; LOGUERCIO, R. Q.; FERREIRA, M. A possibilidade de produção de saberes docentes na EJA/RS: rascunhos e desenhos. **Revista Eletrônica de Educação.** São Carlos, SP: UFSCar, v. 5, nº 1, p. 3-18, maio 2011. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em: 18 jan. 2020.

STAYTON, V. D.; MCCOLLUM, J. Unifying general and Special Education: what does the research tell us? **Teacher Education and Special Education**, 2002, Volume 25, nº 3, p. 211-218.

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2007.

UNESCO. **Declaração de Hamburgo.** Alemanha, 1997.

VARGUILLAS, C. Usando ATLAS.ti e criatividade do investigador na análise de conteúdo qualitativo. **Journal of Education**, v. 12, p. 73-87, 2006. Disponível em [https://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/jmurillo/Met\\_Inves\\_Avan/Materiales/Varguillas.pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Met_Inves_Avan/Materiales/Varguillas.pdf). Acesso em: 15 mar. 2018.

VOSGERAU, D. S. R., MEYER, P & CONTRERAS, R. Análise de dados qualitativos nas pesquisas sobre formação de professores. **Revista Diálogo Educacional.** Curitiba, v. 17, n. 53, p. 909-935, 2017.

VÓVIO, C. L. Formação de educadores de jovens e adultos: a apropriação de saberes e práticas conectadas à docência. SOARES, L. (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 67-77.

## ANEXO A



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EJA: ANÁLISE DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE

**Pesquisador:** marcela fontão nogueira

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 94328518.1.0000.5504

**Instituição Proponente:** CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 2.910.283

**Apresentação do Projeto:**

O presente estudo tem por objetivo geral analisar as narrativas dos professores sobre o processo de inclusão dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) ou altas habilidades/superdotação (AH/SD) em um Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (EJA) da rede municipal da cidade de São Paulo, tendo como referencial teórico a obra de Paulo Freire (1921-1997), que se configura como um dos principais autores da EJA. Importantes mudanças na legislação (Constituição Federal de 1988 e LDB de 1996) e a ampla discussão do tema, impulsionada por documentos internacionais como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien (1990) e a Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos (1997) aumentaram consideravelmente o número de matrículas de estudantes adultos com deficiência, TGD ou AH/SD. Oliveira e Santos (2017) apontam a fragilidade da interface entre a EJA e a educação especial no contexto escolar em função da ausência de políticas de formação de professores. Assim, esse estudo trás como principal questionamento a maneira como os docentes da sala de aula regular constroem sua prática, seu trabalho docente junto a esses alunos, levando em consideração sua formação inicial e continuada. Utilizaremos a abordagem qualitativa, sendo esta pesquisa exploratória, do tipo estudo de caso. Os instrumentos para coleta de dados serão um questionário e o registro escrito das práticas, sendo a análise dos dados do tipo categorial. Espera-se que esse estudo possa contribuir com as discussões sobre a importância da construção de um

**Endereço:** WASHINGTON LUIZ KM 235

**Bairro:** JARDIM GUANABARA

**CEP:** 13.565-905

**UF:** SP **Município:** SAO CARLOS

**Telefone:** (16)3351-9883

**E-mail:** cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 2.910.283

programa de formação continuada em educação especial para professores da sala regular na EJA.

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

Analisar as narrativas dos professores sobre o processo de inclusão dos alunos com deficiência, TGD ou AH/SD e demandas das práticas pedagógicas em um Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos da rede municipal da cidade de São Paulo.

Objetivo Secundário:

(a) Identificar os tipos de formação inicial e continuada dos professores da sala regular; (b) verificar o que os professores pensam sobre a inclusão escolar e prática pedagógica inclusiva; (c) analisar como os professores percebem e refletem sua atuação frente aos alunos PAEE.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos e benefícios são apresentados, assim como as medidas para evitar ou reduzir os riscos.

Riscos:

Os instrumentos da pesquisa podem gerar algum constrangimento, pois o professor participante deverá compartilhar com a pesquisadora o seu planejamento de aula. A fim de sanar os riscos, será esclarecido que o objetivo da pesquisa não é avaliá-lo, nem tão pouco interferir no planejamento. Ainda assim, os participantes serão alertados que a qualquer momento a pesquisadora estará disponível para dialogar, seja por

dúvidas, insatisfação, sugestões, dentre outras questões refletir sobre sua prática docente em relação a estudantes PAEE, podendo desistir a qualquer momento e sem nenhum prejuízo.

Benefícios:

Os possíveis benefícios decorrentes desta pesquisa envolvem a oportunidade de analisar e discutir a prática docente na EJA. Além disso, esta pesquisa tem como benefício esperado contribuir de forma positiva para o processo de ensino e aprendizagem do estudante público alvo da educação especial na sala regular, visando a participação ativa e segura deste estudante em conjunto com os demais colegas.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa é relevante e atual.

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.585-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9883

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 2.910.283

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

O TCLE é apresentado e contém todas as informações relevantes.

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

Não há pendências.

**Considerações Finais a critério do 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_1169323.pdf	29/08/2018 11:33:23		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	29/08/2018 11:32:35	marcela fontão nogueira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	29/08/2018 11:31:21	marcela fontão nogueira	Aceito
Folha de Rosto	Scan.pdf	09/07/2018 16:21:16	marcela fontão nogueira	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SAO CARLOS, 23 de Setembro de 2018

---

**Assinado por:  
Priscilla Hortense  
(Coordenador(a))**

**Endereço:** WASHINGTON LUIZ KM 235

**Bairro:** JARDIM GUANABARA

**CEP:** 13.565-905

**UF:** SP

**Município:** SAO CARLOS

**Telefone:** (18)3351-9683

**E-mail:** cephumanos@ufscar.br

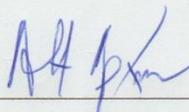
**ANEXO B****CARTA DE AUTORIZAÇÃO**

Ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar),

Prezado Comitê de Ética em Pesquisa da UFSCar, na função de representante legal do **Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos Perus I**, informo que o projeto de pesquisa intitulado Educação Especial na EJA: Análise do Processo de Construção da Prática Docente, apresentado pelo (a) pesquisador (a), Marcela Fontão Nogueira e que tem como objetivo principal analisar as narrativas dos professores sobre o processo de inclusão dos alunos com deficiência e demandas das práticas pedagógicas, foi analisado e autorizada sua realização apenas após a apresentação do parecer favorável emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar. Solicito a apresentação do Parecer de Aprovação do CEP-UFSCar antes de iniciar a coleta de dados nesta Instituição.

**“Declaro conhecer a Resolução CNS 466/12. Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.**

Assinatura: \_\_\_\_\_



(representante legal)

Altamir A. Xavier  
Assist. de Coord. Geral  
RF: 623021 1.03  
RG: 13.185.621-2



Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar / Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos,  
Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil.  
Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: [cephumanos@ufscar.br](mailto:cephumanos@ufscar.br)

## APÊNDICE A

### 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, Marcela Fontão Nogueira, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, convido-o(a) a participar da pesquisa de Mestrado **Educação Especial na EJA: Análise do processo de construção da prática docente**, sob orientação da Professora Dra. Juliane Aparecida de Paula Perez Campos.

Este estudo tem como objetivo geral analisar as narrativas dos professores sobre o processo de inclusão dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação e demandas das práticas pedagógicas. Os objetivos específicos desta pesquisa serão: (a) identificar os tipos de formação inicial e continuada dos professores da sala regular; (b) verificar o que os professores pensam sobre a inclusão escolar e a prática pedagógica inclusiva; (c) analisar como os professores percebem e refletem sua atuação frente aos alunos PAEE.

O motivo que nos leva a investigar esse tema consiste na importância da inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial no processo de escolarização de jovens e adultos e do relevante papel do professor para que essa inclusão ocorra.

Você foi selecionado(a) porque atende aos seguintes critérios de seleção dos participantes da pesquisa: é professor(a) do CIEJA Perus I, leciona em turma(s) na(s) qual(is) há estudante(s) público-alvo da Educação Especial em situação de inclusão no ano letivo de 2018.

O estudo envolve responder um questionário sobre a sua formação acadêmica e registrar, por escrito, o planejamento de aula para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, compreendendo que tais procedimentos são destinados ao uso, exclusivamente, acadêmico-científico. Você também será convidado a participar de reuniões com a pesquisadora. 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. O registro sistemático da prática docente pode gerar algum tipo de constrangimento ao ser compartilhado, contudo, está esclarecido que o objetivo da pesquisa não é avaliá-lo, e a pesquisadora não interferirá no planejamento. Os riscos da pesquisa envolvem o desconforto que você poderá sentir durante os registros escritos e o compartilhamento do planejamento, ou durante o desenvolvimento das reuniões. Como medidas para proteção ou para minimização dos riscos, esclarecemos que você poderá solicitar a pausa ou a suspensão dos registros, além de se ausentar das reuniões, podendo, ou não, 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 referentes à pesquisa, antes e durante a sua realização. Da mesma forma, lhe é garantida a liberdade

de recusar-se 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: analisar e discutir a prática docente na EJA, contribuir de forma positiva para o processo de ensino e aprendizagem do estudante público-alvo da Educação Especial e equiparar o acesso aos conteúdos ministrados. Vale ressaltar que todas as informações obtidas por meio da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, serão nomes fictícios, com garantia de anonimato nos resultados e nas publicações, impossibilitando sua identificação.

Os resultados serão utilizados para conclusão da pesquisa acima citada. 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, 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 via deste termo, em que constam o e-mail e o telefone da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação agora ou a qualquer momento.

Desde já, muito obrigada!

---

Pesquisadora: Marcela Fontão Nogueira

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar, autorizando a publicação dos dados coletados, desde que sejam sigilosos e obedeçam a todos os critérios éticos envolvidos nas pesquisas com seres humanos, 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 13565-905 – São Carlos-SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br.

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

---

Assinatura do(a) participante da pesquisa

Mestranda Marcela Fontão Nogueira

e-mail: marcela.fontao@gmail.com

Telefone: (11) 98961-8448



