

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**NELMA SUELY BRAGANÇA**

**O TRABALHO DOCENTE NA INTERFACE EDUCAÇÃO ESPECIAL E  
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM REALIDADES BRASILEIRA E  
MEXICANA**

VITÓRIA  
2018

NELMA SUELY BRAGANÇA

**O TRABALHO DOCENTE NA INTERFACE EDUCAÇÃO ESPECIAL E  
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM REALIDADES BRASILEIRA E  
MEXICANA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção de grau de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas.

Orientador: Prof. Dr. Reginaldo Célio Sobrinho.

VITÓRIA

2018

## FICHA CATALOGRÁFICA

**NELMA SUELY BRAGANÇA**

**O TRABALHO DOCENTE NA INTERFACE EDUCAÇÃO ESPECIAL E  
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM REALIDADES BRASILEIRA E  
MEXICANA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção de grau de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas.

Aprovada em 8 de março de 2018.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Reginaldo Célio Sobrinho  
Universidade Federal do Espírito Santo  
Orientador

---

Prof. Dr. Rogério Drago  
Universidade Federal do Espírito Santo

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Edna Castro de Oliveira  
Universidade Federal do Espírito Santo

---

Prof. Dr. César Albenes de Mendonça Cruz  
Escola Superior de Ciências da Santa Casa de  
Misericórdia de Vitória

Às minhas queridas filhas, Vanessa e Amanda, por acreditarem em mim e sempre me estimularem a seguir meus sonhos e por toda a paciência e compreensão durante as muitas ausências no decurso deste processo.

## **AGRADECIMENTOS**

A conclusão deste trabalho não teria sido possível sem o estímulo e a colaboração de pessoas que me acompanharam na processualidade desta trajetória. Especialmente agradeço...

A Deus, minha fonte de força e esperança, que se faz presente a cada instante de minha existência.

A minha família querida: filhas, mãe, irmãos, Dinda e Padrinho. Vocês foram fundamentais neste processo. Agradeço por todo o amor e palavras de incentivo e por acreditarem e se orgulharem de mim. Amo vocês!

Ao meu querido orientador, Reginaldo Célio Sobrinho. Não tenho palavras para agradecer a você pela dedicação e paciência nos momentos difíceis e por acreditar e confiar em mim, quando eu mesma não consegui fazê-lo! Admiro-o pela sua força, competência, dedicação e compromisso com que realiza seu fazer docente, mas principalmente o admiro pelo ser humano que você é. Para mim foi uma honra ser orientada por você. Obrigada! E, para não perder o costume. “Te amo também”.

Aos professores Edna Castro de Oliveira e Rogério Drago, pelas importantes contribuições feitas na banca de qualificação e pela aceitação, mais uma vez, de disponibilizar tempo e dedicação à leitura deste trabalho, contribuindo, assim, no meu processo formativo.

Ao professor César Albenes, por aceitar o convite de compor a banca de defesa e integrar este momento formativo tão importante para minha jornada como pesquisadora.

A todos os professores e equipe de gestão da Escola Secundária Geral para Trabalhadores n.º 3 e da EMEF “Esperança”, por abrirem as portas e contribuírem para que este estudo se concretizasse.

Aos professores e colaboradores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, por contribuírem, direta ou indiretamente, no meu processo formativo.

Aos professores Francisco e Luiz, por contribuírem, respectivamente, na revisão ortográfica e adequação normativa deste estudo. Muito obrigada pela dedicação e parceria!

Ao Jhon, meu amigo querido, pela cumplicidade, por dividir nossos sonhos e compartilhar comigo tanto os momentos de alegria quanto os momentos de dúvidas e angústias. Obrigada pelas longas madrugadas, por todo incentivo e pela sua amizade incondicional. “Amo-te!”

Às amigas de perto, Poliana, Adriana, e Greziele e às amigas de longe, Ana, Mari, Ivanete, Charlene, Katia e Ellen, por todo o carinho e palavras de incentivo e por acreditarem em mim nas muitas vezes em que eu mesma não o fiz. Obrigada!

Ao amigo Lopes, pelas ótimas conversas, carinho e todo o apoio e incentivo.

Aos parceiros de jornada e integrantes do grupo de Pesquisa “Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais”, pelos diálogos.

E, por fim, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pela concessão da bolsa durante todo o período de realização deste estudo.

## RESUMO

Este estudo tem por temática a Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos focalizando a formação e prática de professores que atuam em classes comuns da Educação de Jovens e Adultos do ensino fundamental, as quais contam com a matrícula de estudantes com deficiência e/ou com transtornos globais do desenvolvimento em duas realidades: brasileira e mexicana. Tencionou-se identificar as tensões que constituem as figurações em que os professores estão envolvidos, bem como conhecer as experiências, as práticas pedagógicas desenvolvidas por esses professores no que concerne à garantia da apropriação do conhecimento escolar por estudantes matriculados em classes do ensino comum da EJA que contam com a matrícula de estudantes público-alvo da Educação Especial. Trata-se de um estudo comparado internacional de natureza qualitativa. A pesquisa qualitativa caracteriza-se por desenvolver-se em ambiente da vida real e o pesquisador está mais preocupado com o processo do que simplesmente com o resultado, por isso tem como campo as relações estabelecidas entre pessoas e grupos e as experiências vividas no cotidiano da vida em sociedade. Como procedimento para a obtenção dos dados, recorreu-se à entrevista semiestruturada e da observação. As reflexões e análise dos dados estão ancoradas nos pressupostos do sociólogo Norbert Elias e, entre os principais conceitos que ele desenvolveu, baseou-se principalmente em *figuração*, *processos sociais*, *interdependência*. Acredita-se que sua perspectiva teórica, aliada às reflexões deste estudo, pode contribuir para ampliar os debates sobre a escolarização de alunos com deficiência matriculados na EJA. Os resultados apontaram a existência de uma centralidade dos serviços de apoio especializados no desenvolvimento das práticas pedagógicas no contexto da escola de ensino comum. Advém daí uma fragmentação das ações pedagógicas em que os profissionais do serviço de apoio especializado realizam uma parte do trabalho pedagógico com base nas informações e conteúdos que o professor de classe de ensino comum das diferentes áreas de conhecimento disponibiliza, permitindo inclusive direcionar as ações pedagógicas do professor de ensino comum, direta ou indiretamente. Tal centralidade se deve, embora não exclusivamente, aos modos como historicamente nossa sociedade ocidental vem atuando para garantir educação a pessoas com deficiência. Nesse sentido, orientados pela perspectiva que associa deficiência com

limitação, são definidos tetos para o desenvolvimento e a aprendizagem. Sustentar essa perspectiva significa, muitas vezes, garantir maior margem de poder ao profissional dos serviços de apoio especializados na inter-relação com os professores do ensino comum. Finalmente destacamos que os caminhos percorridos pela Educação Especial e pela Educação de Jovens e Adultos, tanto na realidade brasileira quanto na mexicana, trazem consigo as marcas de uma sociedade liberal, capitalista e excludente e seus sujeitos se constituíram historicamente em paralelo, ou independentemente do sistema regular de ensino. Nesse sentido, a figuração formada pelos estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados em classes de EJA ainda hoje vivencia uma dupla exclusão: a primeira por não terem concluído os estudos na idade certa; e a segunda por terem deficiência. Associadas entre si, ambas as exclusões legitimam um processo de estigmatização social ancorado fundamentalmente na baixa expectativa referente à apropriação dos saberes escolar desses sujeitos. Em outros termos e mais especificamente, por essa via, vivencia-se a minimização dos conteúdos mínimos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Educação Especial. Formação de professores. Práticas pedagógicas.

## ABSTRACT

This study explores Special Education, and, Youth and Adult Education focusing on the training and practice of educators who work in regular classes of Youth and Adult Education of Elementary and Middle School – which are based on the registration and enrollment of students with disabilities and/or pervasive developmental disorders (PDD) in two realities: the Brazilian and Mexican ones. The objective of this study was to identify the tensions that compose the figurations in which educators are involved with, as well as to know the experiences, and pedagogical practices that are developed by such educators concerning the guarantee of appropriation of classroom knowledge by students who are registered and enrolled in regular education classes of EJA (Educação de Jovens e Adultos) [Youth and Adult Education] – those of which rely on the registration and enrollment of target students coming from Special Education. This is an international comparative study of a qualitative nature. The qualitative study was developed in a real-life environment and the researcher was more concerned about the process than the result itself. Hence, this study explores the relationships between people and groups and their life experiences in the everyday life of our society. Semi-structured interview, and observation were used as procedures to obtain the data. The reflections and analysis of the data are linked with the assumptions of sociologist Norbert Elias and, among the main concepts that he developed, the study was mainly based on *figuration, social processes, interdependence*. It is thought that Norbert Elias's theoretical perspective, combined with the reflections presented in this study, might broaden the debate regarding the education of students with disabilities who are registered and enrolled in EJA. The results show the existence of a centrality of supportive services that specialize in the development of pedagogical practices in the context of mainstream schools. This results in a fragmentation of the pedagogical actions in which the professionals of the specialized supportive service perform a portion of the pedagogical work based on the information and contents that the teachers of regular education from different areas of knowledge provide, which also allows the pedagogical actions of teachers to be guided, directly or indirectly. Such centrality is the result of, albeit not exclusively, the ways in which our Western society has historically worked to ensure education for people with disabilities. In this sense, led by the perspective that associates disability with limitation, parameters for

development and learning were defined. Sustaining such perspective often means to ensure a greater percentage of power to the specialized teacher in the interrelation with teachers of regular education. Finally, we highlight the fact that the ground covered by Special Education and Youth and Adult Education, in both Brazilian and Mexican realities, carry the marks of a liberal, capitalist, and exclusionary society and its subjects have historically constituted themselves in parallel or independent ways of the system education. In this sense, the figuration formed by the public-targeted students of Special Education enrolled and registered in EJA classes still experience a double exclusion: the first one is related to the fact that they were not able to conclude their studies at the right age; and the second one to the fact that they have disabilities. When associated, both exclusions legitimize a process of social stigmatization, fundamentally connected to the low expectation regarding the appropriation of schooling knowledge of such subjects. In other words, and more specifically, by this way, our society experience the minimization of minimal contents.

Keywords: Youth and Adult Education. Special education. Teacher training. Pedagogical practices.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Descrição da produção acadêmica encontrada – 2010 a 2015 .....	28
Quadro 2 – Produção acadêmica – distribuição por região.....	29
Quadro 3 – Produção acadêmica – local, dependência administrativa e foco do estudo.....	30
Quadro 4 – Sujeitos da pesquisa – identificação no estudo .....	64
Quadro 5 – Número de escolas para trabalhadores.....	102
Quadro 6 – Oferta nacional de cursos e diplomados <i>online</i> para a equipe de educação básica mexicana .....	110
Quadro 7 – As cinco dimensões do perfil de um professor de sucesso de acordo com o INEE .....	115
Quadro 8 – Formação profissional dos participantes .....	119
Quadro 9 – Professores de classes de ensino comum de turma – tempo de formação x tempo de atuação na EJA .....	120

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Correspondência das etapas da educação básica brasileira e mexicana .....	59
Figura 2 – Matrícula de alunos por administração – ciclo 2015-2016 .....	98
Figura 3 – Matrícula de alunos de secundária por modalidade – ciclo 2015-2016..	100

## LISTA DE SIGLAS

- AEE – Atendimento Educacional Especializado
- ANMEB – *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*
- Cademe – Campanha Nacional de Educação do Deficiente Mental
- CAM – Centro de Atenção Múltipla
- Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
- CEEJA – Centro de Educação de Jovens e Adultos
- CENESP – Centro Nacional de Educação Especial
- CESB – Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro
- CESV – Centro de Estudos Supletivos de Vitória
- Civit – Centro Industrial Vitória
- CNAIA – Comissão Nacional para o Ano Internacional da Alfabetização
- CNEA – Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
- CNER – Campanha Nacional de Educação Rural
- CNERDV – Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais
- CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- Confintea – Conferência Internacional de Educação de Adultos
- Crie – Centros de Recursos e Informação para Integração Educacional
- DGEI – Direção Geral de Educação Indígena
- DSAT – Departamento de Secundárias para Adultos e Trabalhadores
- Educar – Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- ENCCEJA – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- FNEP – Fundo Nacional de Ensino Primário
- Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INEA – *Instituto Nacional para la Educación de los Adultos*
- INEE – *Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*
- INEGI – Instituto Nacional de Estadística y Geografía

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira  
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
LGE – *Ley General de Educación*  
MEC – Ministério da Educação e Cultura  
Mobral – Movimento Brasileiro de Alfabetização  
PNAC – Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação  
PPP – Projeto Político-Pedagógico  
PRONIM – Programa de Educação Básica com Crianças de famílias de  
trabalhadores agrícolas migrantes  
SciELO – *Scientific Electronic Library Online*  
Sedu – Secretaria de Educação  
SEN – Sistema Educativo Nacional  
SEP – Secretaria de Educación Pública  
SNTE – Sindicato Nacional de Trabalhadores da Educação  
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso  
Ufes – Universidade Federal do Espírito Santo  
Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
UOP – Unidades de Orientação ao Público  
UV – Universidade Veracruzana

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	17
1.1	O LUGAR DE ONDE FALO.....	17
1.2	ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA.....	22
<b>2</b>	<b>ENCONTRO COM A LITERATURA: O QUE NOS DIZEM AS PESQUISAS DA ÁREA</b> .....	27
2.1	O QUE AS PESQUISAS MOSTRAM?.....	31
<b>3</b>	<b>NORBERT ELIAS – A SOCIOLOGIA FIGURACIONAL</b> .....	42
<b>4</b>	<b>CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS – OS CAMINHOS DA PESQUISA</b> .....	53
4.1	NATUREZA E TIPO DE PESQUISA.....	53
4.2	CAMPO DE ESTUDO.....	55
<b>4.2.1</b>	<b>Correspondência das etapas da educação básica brasileira e mexicana</b> .....	58
<b>4.2.2</b>	<b>A escola secundária geral para trabalhadores n.º 3</b> .....	59
<b>4.2.3</b>	<b>A EMEF “Esperança”</b> .....	61
<b>4.2.4</b>	<b>Sujeitos da pesquisa</b> .....	63
4.3	PROCEDIMENTOS PARA RECOLHA DE DADOS.....	64
<b>5</b>	<b>CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL E NO MÉXICO</b> .....	68
5.1	A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: MARCOS HISTÓRICO E POLÍTICO.....	68
5.2	A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL E A FORMAÇÃO DE SEU PROFESSOR.....	79
5.3	A EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: MARCOS HISTÓRICO E POLÍTICO.....	82
5.4	A EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MÉXICO: MARCOS HISTÓRICO E POLÍTICO.....	90
<b>5.4.1</b>	<b>Organização político-administrativa dos serviços educativos mexicanos</b> .....	91
<b>5.4.2</b>	<b>A educação secundária mexicana e a reforma educacional de 1990</b> .....	95

5.5	FORMAÇÃO DOCENTE EM TERRITÓRIO MEXICANO APÓS A REFORMA DE 1990: AÇÕES IMPLEMENTADAS.....	107
<b>6</b>	<b>TRABALHO DOCENTE: PERSPECTIVAS NO BRASIL E NO MÉXICO.....</b>	<b>119</b>
6.1	FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS PARTICIPANTES.....	119
6.2	FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE: O QUE DIZEM OS PROFISSIONAIS DOS SERVIÇOS DE APOIO ESPECIALIZADOS.....	133
6.2.1	<b>A configuração das salas de aula brasileira e mexicana.....</b>	<b>135</b>
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>150</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>156</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>167</b>
	<b>APÊNDICE A – Roteiro para entrevista semiestruturada aplicada aos sujeitos da pesquisa.....</b>	<b>168</b>
	<b>APÊNDICE B – Roteiro de observação.....</b>	<b>169</b>
	<b>APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: professores, pedagoga, coordenadora e diretor.....</b>	<b>172</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho constitui parte de um projeto de pesquisa intitulado *Políticas de acesso e de permanência de pessoas com deficiência no ensino comum: um estudo comparado de sistemas educativos brasileiros e mexicanos*, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e coordenado pelos professores doutores Reginaldo Célio Sobrinho, Edson Pantaleão e Maria das Graças Carvalho Silva de Sá, membros do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), onde participam do grupo de pesquisa intitulado *Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais*. Ressaltamos que esta pesquisa contou com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Este capítulo inicial foi composto de duas partes: na primeira, intitulada “O lugar de onde falo”, descrevo minha<sup>1</sup> trajetória escolar. Consideramos importante trazer tal narrativa, a fim de situarmos o leitor sobre os motivos que me moveram a realizar esta pesquisa; na segunda, intitulada *Ponto de partida: organização da pesquisa*, apresentamos nossa questão de estudo, o objetivo geral e os específicos e a base teórico-metodológica sobre a qual nos apoiamos no desenvolvimento da pesquisa.

### 1.1 O LUGAR DE ONDE FALO

Concentrar esforços nas questões que permeiam a Educação de Jovens e Adultos (EJA) encontra-se fortemente ligado à minha experiência como aluna da EJA. Como tantos outros brasileiros, os motivos que me levaram até a EJA foram as condições socioeconômicas desfavoráveis que me fizeram, aos 14 anos, optar pelo primeiro emprego em vez da escola.

---

<sup>1</sup> Optei por empregar a primeira pessoa do singular apenas em trechos da Introdução e das Considerações Finais, por se tratar de eventos acontecidos em minha história de vida. Simultaneamente farei uso da primeira pessoa do plural considerando as múltiplas vozes que permeiam a escrita deste trabalho, especialmente dos diálogos com os parceiros de jornada – colegas e professores do curso de Mestrado e integrantes do grupo de pesquisa *Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais* – com a literatura escolhida e com o referencial teórico aqui mencionado. Essas vozes representaram ou representam as mediações vivenciadas ao longo de minha trajetória de vida e, sem dúvida, se traduzem em minha constituição e formação humana.

Nasci e vivi minha infância e parte da adolescência na cidade do Rio de Janeiro-RJ, aos 15 anos, e, em 1982, mudei para o estado do Espírito Santo, onde passei a residir no município da Serra. Nesse período, já havia deixado a escola, entretanto a vontade de continuar a estudar permaneceu; por isso, por várias vezes, tentei retornar. Porém, sempre esbarrava nas burocracias e/ou normas que me impediam de efetuar minha matrícula no ensino regular, já que, de acordo com as Leis de Diretrizes e Bases para a Educação Brasileira (LDB), me encontrava fora da “idade certa”<sup>2</sup>.

Assim, mesmo sendo ofertado ensino regular no horário noturno, todas as escolas em que tentei matrícula me davam a mesma orientação: procurar o Centro de Estudos Supletivos de Vitória (CESV)<sup>3</sup>, que era um local onde o aluno, ao se inscrever, optava pelas disciplinas que gostaria de cursar, montando a própria grade de estudos. Então, lhe eram fornecidas como material didático apostilas com conteúdos das disciplinas por ele escolhidas. A dinâmica consistia em estudar essas apostilas, fazer as atividades e, ao se sentir preparado, marcar a prova.

Desse modo, iam-se eliminando as diferentes disciplinas até concluir determinada série. Além das apostilas, o CESV dispunha como apoio didático professores que atendiam os alunos em dias e horários marcados, com o intuito de sanar dúvidas. Outra possibilidade ofertada nesse centro eram os chamados “provões”. Nessa opção, os interessados inscreviam-se para uma prova que poderia ser em nível fundamental ou médio e, se fosse bem-sucedido, obteria a certificação da etapa pleiteada.

---

<sup>2</sup> De acordo com a Lei n.º 5.692/71, vigente à época, a idade considerada “idade certa” para o ingresso no ensino fundamental era de 7 a 14 anos. Atualmente a obrigatoriedade escolar para o ensino fundamental é de 4 a 17 anos, em cumprimento à Emenda Constitucional n.º 59/2009, que atualiza o art. 208 da Constituição nos seus incisos I e VII.

<sup>3</sup> O CESV localizava-se no centro da cidade de Vitória e ofertava possibilidade de conclusão do ensino fundamental e médio na modalidade a distância. Hoje se chama Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA), porém ainda guarda as mesmas características. Desse modo, os CEEJAs “oferecem estudos por meio da metodologia da Instrução Personalizada – por meio de módulos, tendo como referência o livro didático nos níveis do ensino fundamental e ensino médio – sendo exigida a idade mínima de 15 anos completos para o ingresso no ensino fundamental e 18 anos completos para o ensino médio. Os CEEJAs atualmente funcionam com atendimento de acordo com o calendário da Rede, com liberdade no período da matrícula, não obrigatoriedade de frequência, disponibilidade de professores de todas as áreas do conhecimento para esclarecer dúvidas, adaptando-se à disponibilidade de tempo de cada aluno”. Disponível em: <<http://sedu.es.gov.br/informacoes-da-eja-ceeja>>. Acesso em: 17 abr. 2016.

Entretanto, ainda que o contexto socioeconômico em que estava inserida me impelisse a aceitar essa opção, já que poderia ter uma formação mais aligeirada, compensar o tempo perdido e me preparar melhor para o mercado de trabalho, esse não era meu desejo<sup>4</sup>, pois pleiteava uma formação não somente para o trabalho, mas para a vida. Ademais, queria adentrar a universidade e um curso aligeirado não daria o mesmo suporte que o ensino regular pode oferecer, pois, em um curso aligeirado, os conteúdos são bem mais sucintos e superficiais.

Nesse sentido, Batista (2011) destaca que esse entendimento de que o indivíduo busca na EJA uma escolarização rápida para se inserir no mercado de trabalho vem ecoando constantemente nos espaços educacionais, no intuito de justificar as políticas compensatórias mantidas para os sujeitos da EJA. Nas palavras da autora:

O aligeiramento e a negação de vagas são marcas que ainda são comuns nas políticas de atendimento à escolarização de jovens e adultos em diversos estados e municípios brasileiros, inclusive no Espírito Santo, apesar do intenso debate por que vem passando a EJA nas últimas décadas e das garantias legais que foram conquistadas. O ranço de uma concepção compensatória de atendimento à EJA ainda constitui o cerne das políticas voltadas para esses sujeitos (BATISTA, 2011, p. 18).

Parece-nos que tal pensamento se sustenta no entendimento que paira no âmbito escolar de que essa modalidade de ensino está destinada àqueles que, por razões diversas, não tiveram acesso ou continuidade de sua escolaridade, cabendo, então, ao sistema público de ensino assegurar-lhes gratuitamente oportunidades apropriadas mediante cursos e exames supletivos<sup>5</sup>.

Nessa perspectiva, a opção que me restava era submeter-me ao que me propunham. Porém, depois de algumas tentativas fracassadas de estudar sozinha, tendo como apoio somente as apostilas, surgiu a oportunidade de ingressar em uma escola particular, em uma turma de ensino regular e no horário diurno. Ali permaneci por dois anos, cursando até a 7.<sup>a</sup> série (atualmente 8.<sup>o</sup> ano). Contudo, mais uma vez, não completei o ensino fundamental, somente retornei aos bancos escolares em

---

<sup>4</sup>Elias (1995), escrevendo sobre Mozart, afirma que, para entender os indivíduos, é preciso saber seus anseios e desejos. Porém, esses desejos não estiveram sempre com o indivíduo, eles vão evoluindo no convívio com outras pessoas e gradualmente, ao longo da vida, vão sendo definidos. Mas nem sempre cabe ao indivíduo decidir se seus desejos serão satisfeitos, seja no todo, seja em partes, uma vez que esses desejos são sempre dirigidos para o meio social em que se vive.

<sup>5</sup> Em conformidade com os arts. 37 e 38 da LDB – Lei n.º 9394/96.

2010 e, dessa vez, em uma escola pública municipal, no horário noturno, como aluna da EJA, completando finalmente tanto o ensino fundamental quanto o ensino médio pela mesma modalidade e na mesma escola.

No decorrer desse período, tive oportunidade de observar um pouco da rotina dos professores. Percebi que, em sua maioria, os professores davam aulas em três horários e, muitas vezes, em escolas diferentes, o que os levava, por falta de tempo hábil para preparar aulas específicas para os alunos da EJA, a aproveitar os conteúdos já ministrados nas turmas de ensino regular para as turmas da EJA, fazendo apenas pequenas adaptações.

Eles aderiam à estratégia não só pela falta de tempo, mas também porque a EJA não tinha livros didáticos específicos nem para os professores, nem para os alunos, como acontece nas demais etapas de escolarização; por isso, era comum que preparassem pequenas apostilas com partes dos conteúdos, como forma de auxiliar os alunos. Porém, essa estratégia nem sempre era possível, porque demandava gastos para os alunos ou para o próprio professor, que, muitas vezes, arcava sozinho com as cópias que entregava a cada aluno. Outro acontecimento muito constante era ver os professores aproveitando o momento em que os alunos estavam copiando do quadro, para corrigir ou preparar tarefas de outras turmas, o que, de certa forma, prejudicava a aula.

Além desses, facilmente poderia citar outros mais, como professores que, por trabalharem em mais de uma escola, deixavam de fazer alguma das suas refeições diárias, ou as fazia, porém de forma aligeirada e com alimentos no estilo *fast-food*, aproveitando o tempo de locomoção entre uma escola e outra ou os minutos antes de iniciar sua aula.

Observar essas questões me fez perceber melhor os enormes desafios de ser docente, principalmente na EJA, mas, mesmo sabendo das enormes dificuldades, me “apaixonei” pela docência e aprofundar-me nas questões que permeiam a EJA se tornou meu intento. Desse modo, incentivada pelos professores do ensino médio/EJA, resolvi tentar o vestibular e me tornar eu mesma, uma docente.

Assim, em 2012, ingressei no curso de Pedagogia pela Ufes com o olhar ainda voltado para essa temática. Esse olhar foi ampliado quando, no decorrer da graduação, tive a oportunidade de participar como aluna de iniciação científica em um projeto de pesquisa que tratava das questões de acesso e permanência de pessoas com necessidades educacionais especiais na universidade.

Mediante esse contato, passei a conhecer o universo da Educação Especial, e unir, em um só estudo, as questões que permeiam essas duas modalidades da educação passou a ser minha meta. Assim, no fim da graduação, no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), dediquei-me a pensar as políticas de acesso e permanência de estudantes jovens e/ou em idade adulta no ensino comum.

Pensar as políticas como desafio para a garantia de escolarização desses sujeitos fez-me perceber a relevância de considerar essas políticas na imbricação com o trabalho docente. Nesse sentido, tendo ingressado no mestrado em Educação, busquei como temática de estudo a interface Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos, focalizando as questões relacionadas ao trabalho docente.

Pensar o trabalho docente implica pensar na configuração em que esse professor está inserido e as relações que ali são estabelecidas, uma vez que, como ser social e histórico que é, participa influenciando essas inter-relações e por elas sendo influenciado, o que afeta sua forma de pensar e de agir, visto que essas são direcionadas por suas percepções diante do contexto à sua volta. Assim, as diferentes figurações que os indivíduos e grupos constituem, impactam, de diferentes modos, a vida e a experiência social de cada um e simultaneamente do todo, ou seja, de todo o contexto. Essa compreensão foi-se tornando mais evidente à medida que, no âmbito do nosso grupo de pesquisa, passei a estudar mais sistematicamente as elaborações eliasianas.

Na perspectiva de Norbert Elias (1994a), as ações individuais acontecem num contexto sociocultural de relações individuais diretas e indiretas. Nesse sentido, os indivíduos modelam suas ideias e escolhas, tomando como base todas as suas experiências, principalmente as que foram constituídas no interior do próprio grupo,

e essas escolhas mantêm estrita relação com as figurações que eles constituem. Nessa direção, compreendemos que o trabalho docente está diretamente ligado à noção que o professor tem de educação e sociedade, mas também é imediatamente influenciado pela noção que a sociedade tem do que é ser professor. Em outras palavras, podemos dizer que a

A profissão professor historicamente se caracteriza por ambiguidades, por exemplo, ao mesmo tempo em que se superestima a importância de um 'bom professor' para o avanço do nível de educação numa sociedade, de outro se tem a constatação do pouco reconhecimento e prestígio da profissão quando comparada a outras (VEIGA, 2014, p. 1, grifo da autora).

E esse pouco reconhecimento por parte da sociedade parece resultar de um processo temporal, atravessado por múltiplos contextos, aliado à complexidade humana, que vão repercutir na trajetória de vida de cada um. Logo, sua maneira de pensar, agir e ensinar resulta do entendimento humano e científico que cada um tem. Nas palavras de Nóvoa (1992b, p. 10),

[...] esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser.

Por isso, pensar a prática docente requer contemplar o indivíduo professor em sua subjetividade seu modo de ser, viver e formar-se e as inter-relações produzidas dentro e fora da escola. Seguindo a perspectiva de que “[...] cada ação individual depende de uma série de outras, que por sua vez modificam a própria figura do grupo social, tanto na dimensão macro quanto na micro” (VEIGA, 2002, p. 94), compreendemos que os desafios e as tensões vividos no cotidiano escolar terão implicações na prática docente.

Na seção a seguir, apresentamos a organização da pesquisa, elucidando nossos objetivos e como estão organizados os capítulos que se seguem.

## 1.2 ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

Tomando a associação das questões explicitadas no item anterior como orientação para a pesquisa, desenhamos nossa proposta de investigação, no intuito de

**problematizar questões relativas ao trabalho docente na interface Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos, focalizando a formação e prática de professores que atuam em classes de EJA do ensino fundamental que contam com a matrícula de estudantes com deficiência e/ou com transtornos globais do desenvolvimento.**

Delimitado o objetivo geral, direcionamos nossos esforços em torno dos seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar tensões que constituem as figurações nas quais os professores estão envolvidos.
- b) Conhecer as experiências profissionais dos participantes da investigação no que tange a sua atuação em classes de ensino comum da EJA que contam com a matrícula de estudantes com deficiência.
- c) Conhecer as práticas pedagógicas desenvolvidas por esses professores no que concerne à garantia da apropriação do conhecimento escolar por estudantes matriculados em classes do ensino comum da EJA que contam com a matrícula de estudantes com deficiência.
- d) Compreender a dinâmica relacional, professor de classes de ensino comum e profissionais que atuam em serviços de apoio especializado em Educação Especial.

Para o alcance desses objetivos, elegemos a perspectiva metodológica dos estudos comparados internacional, tendo por sujeitos da pesquisa professores que atuam em duas escolas públicas de ensino comum, uma brasileira e uma mexicana<sup>6</sup>, que ofertam ensino fundamental na modalidade EJA e contam com matrículas de estudantes com deficiência e/ou com transtornos globais do desenvolvimento.

Conforme destacamos, nossas reflexões estão apoiadas em estudos que versam sobre interface entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial, tomando por foco o trabalho docente. Também nos apoiamos na perspectiva teórica do sociólogo Norbert Elias. Relacionar sua teoria com o campo da educação ainda

---

<sup>6</sup> Sobre isso, ver capítulo 4 deste estudo.

constitui um desafio, pois Elias não desenvolveu seus conceitos preocupando-se com essa área. Porém, acreditamos que sua perspectiva teórica aliada às reflexões deste estudo pode contribuir para a ampliação dos debates sobre a escolarização de alunos com deficiência matriculados na EJA. Assim, neste estudo, entre os principais conceitos desenvolvidos por Elias, trabalhamos principalmente com *figuração, processos sociais, interdependência*.

O texto que se segue a esta introdução está organizado em sete capítulos delineados da seguinte maneira: o primeiro, que serve de introdução, tem o propósito de situar o leitor nos motivos que nos levaram a desenvolver esta pesquisa e apresentar a organização do estudo.

No segundo, intitulado “Encontro com a literatura: o que nos dizem as pesquisas da área”, abordamos os estudos selecionados com base nos critérios: ter sido desenvolvido no período de 2010 a 2015 e trazer como cerne a interface Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos, focalizando principalmente a formação e prática docente. Acreditamos que os estudos contidos neste capítulo podem contribuir nas discussões a respeito da escolarização de estudantes com deficiência matriculados na EJA em salas de ensino comum.

No terceiro capítulo, intitulado “Norbert Elias – A Sociologia figuracional”, tratamos dos pressupostos desenvolvidos por esse autor, especialmente aqueles conceitos sobre os quais nos ancoramos, para pensar as questões problematizadas neste estudo, principalmente os processos sociais em que os professores estão inseridos. Nesse sentido, neste capítulo enfatizamos os conceitos de *processos sociais, figuração e interdependência*.

No quarto capítulo, que intitulamos “Considerações metodológicas – os caminhos da pesquisa”, descrevemos os passos percorridos, bem como o campo pesquisado e os sujeitos que fizeram parte deste estudo.

No quinto capítulo, intitulado “Contextualizando a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial no Brasil e no México”, objetivamos resgatar alguns marcos

históricos e legislações vigentes dessas duas modalidades no Brasil e no México. Embora não seja o objetivo deste trabalho reconstituir suas histórias, consideramos necessário tal resgate para que possamos avançar em nossas reflexões, uma vez que tanto a EJA quanto a Educação Especial têm sua trajetória marcada por duas características: a primeira consiste no fato de que essas duas modalidades sempre foram compreendidas pela sociedade como uma educação destinada àqueles que, no contexto das políticas instituídas, aparecem como *outsiders*<sup>7</sup>; e a segunda, por terem se constituído historicamente, em paralelo ao sistema regular de ensino.

No sexto capítulo, intitulado “O trabalho docente: perspectivas no Brasil e no México”, tecemos algumas reflexões sobre principalmente as práticas pedagógicas dos professores que se constituíram em sujeitos desta dissertação. Buscamos explicitar, com base na formação inicial, como cada participante constituiu sua prática profissional na EJA e os enfrentamentos vivenciados, principalmente no convívio com os profissionais dos serviços de apoio especializados – quando da presença dos estudantes público-alvo da Educação Especial – para o exercício de uma prática inclusiva.

E, no sétimo capítulo, trazemos nossas considerações finais.

As discussões e reflexões sistematizadas nesta dissertação nos permitem afirmar a existência da centralidade dos serviços de apoio especializados no desenvolvimento das práticas pedagógicas no contexto da escola de ensino comum. Decorre daí um parcelamento ou fragmentação de ações, em que os profissionais do serviço de apoio especializado fazem uma parte do trabalho pedagógico com base nas informações e conteúdos que o professor regente das diferentes áreas de conhecimento disponibiliza, para que sejam feitas as adaptações de métodos de ensino de acordo com a necessidade de cada estudante da Educação Especial, permitindo inclusive direcionar as ações pedagógicas do professor de ensino comum, direta ou indiretamente.

---

<sup>7</sup> Considerando principalmente a EJA como uma modalidade educativa direcionada, basicamente para as camadas mais vulneráveis, do ponto de vista socioeconômico seus atores carregam marcas profundas causadas pela desigualdade das oportunidades sociais e educativas.

Essa centralidade também é assumida, em certa medida, nos próprios documentos legais, tanto no Brasil quanto no México. Em nossa compreensão, tal centralidade se deve, embora não exclusivamente, aos modos como historicamente nossa sociedade ocidental vem atuando no sentido de garantir educação para pessoas com deficiência. Nesse sentido, orientados pela perspectiva que associa deficiência com limitação, são definidos tetos para o desenvolvimento e para a aprendizagem. Sustentar essa perspectiva significa, muitas vezes, garantir maior margem de poder para o profissional dos serviços de apoio especializados na inter-relação com os professores do ensino comum. Isso nos ajuda a compreender como e por que os profissionais do serviço de apoio que atuam nas realidades que investigamos agem, muito mais, no sentido de legitimar essa perspectiva.

## **2 ENCONTRO COM A LITERATURA: O QUE NOS DIZEM AS PESQUISAS DA ÁREA**

A revisão de literatura é uma ação que contextualiza o estudo e fornece conceitos importantes para embasar o texto do pesquisador. Por meio dela, o pesquisador demonstra sua familiaridade e criticidade em relação às publicações que envolvem sua temática de pesquisa. Ao mesmo tempo, a revisão de literatura tem por objetivo aproximar esses estudos com a intenção de conhecer e compartilhar as produções que vêm sendo publicadas sobre o assunto (MOREIRA; CALEFFE, 2008).

Assim, no intuito de nos aproximarmos da temática investigada, tivemos como primeiro movimento realizar um levantamento da produção acadêmica que tenha por objeto de pesquisa a interface entre a Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos, na qual buscamos focar o trabalho docente, especialmente aqueles que tratam da formação e prática de docentes que atuam em classes de EJA do ensino fundamental que contam com a matrícula de estudantes com deficiência e/ou com transtornos globais do desenvolvimento.

Nesse sentido, iniciamos a pesquisa delimitando o recorte temporal. A escolha do período se deu, principalmente, tomando como base o levantamento anterior feito no período da conclusão da graduação. À época, o período de 1999 a 2009 foi o escolhido. Outro motivo que nos fez escolher esse recorte temporal foi ter encontrado dois estudos, Siems (2011) e Gonçalves (2012), que centraram suas pesquisas em uma revisão de literatura de estudos realizados até 2009.

Assim, tendo por recorte temporal os anos de 2010 a 2015, iniciamos um levantamento das produções existentes no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), cruzando dois descritores “Educação Especial e EJA”. Apareceram 35 trabalhos, dos quais oito mostraram alguma aproximação com nossa proposta. Ao cruzar “docência na EJA e inclusão”, aparecem nove produções, duas das quais possuem relação com nossa temática, porém já haviam aparecido na pesquisa anterior. Entrando com “trabalho docente na EJA e inclusão”, aparecem oito trabalhos, um dos quais relevante, o qual também já

havia aparecido na primeira pesquisa. Utilizando o descritor “trabalho docente na EJA e educação especial”, não apareceu nenhuma produção ligada a nossa temática e, da mesma forma, ocorreu quando entramos com os descritores “professor de EJA e Educação Especial”.

Também buscamos no repositório do site do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES), utilizando os mesmos descritores, e encontramos dois trabalhos que tinham ligação com nosso tema de estudo. Ainda buscamos, na plataforma *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), artigos que versassem, de alguma forma, sobre a temática de nossa proposta de estudo, e encontramos mais três trabalhos. Além desses, nosso acervo conta com um trabalho que encontramos nas referências de outros trabalhos.

Desse modo, nosso levantamento conta com o total de 14 trabalhos que possuem relação mais direta com nossa temática, entre os quais quatro teses, seis dissertações e quatro artigos que, neste trabalho, descritos no quadro 1, serão assim designados: Freitas (2010); Tinós (2010); Gomes (2010); Varella (2011); Fernandes (2011); Campos e Duarte (2011); Siems (2011); Porcaro (2011); Cozendey, Costa e Pessanha (2012); Rocha (2012); Gonçalves (2012); Bins (2013), Freitas (2014) e Cuevas (2015).

Quadro 1 – Descrição da produção acadêmica encontrada – 2010 a 2015

Ano		Tipo de produção	Sítio	Título/ autor(es)
01	2010	Dissertação	Capes	A educação escolar de jovens e adultos com deficiência: do direito conquistado à luta por sua efetivação. Autora: Ana Paula Ribeiro Freitas
02	2010	Tese	Capes	Caminhos de alunos com deficiências à EJA: conhecendo e compreendendo trajetórias escolares. Autora: Lucia Maria Santos Tinós.
03	2010	Artigo	Internet	Formação docente: o professor de EJA no contexto da Educação Especial. Autora: Silvia Janaina Silveira Gomes
04	2011	Dissertação	Capes	Trilhas da inclusão escolar percorridas por uma aluna com paralisia cerebral na EJA: concepções e práticas. Autora: Maria da Conceição Bezerra Varella
05	2011	Dissertação	Capes	Estudos e observações sobre vivências docentes da Educação de Jovens e Adultos no processo de inclusão escolar. Autora: Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes
				O aluno com deficiência na EJA: reflexões sobre o

06	2011	Artigo	SciELO	atendimento educacional especializado a partir do relato de uma professora da educação especial. Autoras: Juliane Ap. de Paula Perez Campos e Márcia Duarte
07	2011	Artigo	SciELO	Educação de Jovens e Adultos com deficiência: saberes e caminhos em construção. Autora: Maria Edith Romano Siems
08	2011	Tese	UFMG	Caminhos e desafios da formação de educadores de jovens e adultos Autora: Rosa Cristina Porcaro
09	2012	Artigo	SciELO	A Inclusão na Educação de Jovens e Adultos – EJA: O Aluno com Baixa Visão. Autores: Sabrina Gomes Cozendey; Maria da Piedade Resende da Costa e Márlon Caetano Ramos Pessanha
10	2012	Dissertação	Ufes	Desvelando os processos de escolarização de alunos surdos no cenário da EJA: um estudo de caso. Autor: Marcos Leite Rocha
11	2012	Dissertação	Capes	Escolarização de alunos com deficiência na educação de jovens e adultos: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros. Autora: Taísa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves
12	2013	Tese	Capes	Adultos com deficiência intelectual incluídos na Educação de Jovens e Adultos: apontamentos necessários sobre adultez, inclusão e aprendizagem. Autora: Katiusha Lara Genro Bins
13	2014	Dissertação	Capes	Estudantes com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos: interfaces do processo de escolarização. Autora: Mariele Angélica de Souza Freitas
14	2015	Tese	Ufes	Conversar e tensionar na formação (des)continuada inventiva/inclusiva: cartografia de uma escola-território. Autora: Marcia Roxana Cruces Cuevas

Fonte: Elaborado pela autora com base em BRASIL / CAPES / SCIELO / INTERNET, 2017.

Observando o quadro 2, percebemos que, das 14 produções, a maioria está concentrada na Região Sudeste, com maior concentração em São Paulo, e somente duas foram produzidas no Espírito Santo.

Quadro 2 – Produção acadêmica – distribuição por região

Sem região específica	Centro-Oeste	Nordeste	Norte	Sul	Sudeste
02	00	02	01	01	08

Fonte: Elaborado pela autora com base em BRASIL / CAPES / SCIELO / INTERNET, 2017.

Quanto à dependência administrativa das escolas focalizadas nesses estudos, mostra-se, no quadro 3, que quase todas são municipais, em conformidade com as leis educacionais brasileiras, que atribuem aos municípios a responsabilidade de promover prioritariamente a educação infantil e o ensino fundamental<sup>8</sup>.

<sup>8</sup> De acordo com a Emenda Constitucional n.º 14, de 12 de setembro de 1996, no art. 3.º, é dada nova redação aos §§ 1.º e 2.º do art. 211 da Constituição Federal, no qual são inseridos mais dois

No que concerne aos sujeitos de pesquisa propostos pelas produções anteriormente descritas, podemos observar que, em sua maioria, giram em torno do aluno, conforme ilustrado no quadro 3.

Quadro 3 – Produção acadêmica – local, dependência administrativa e foco do estudo

Local		Dependência/ instância	Enfoque
01	São Paulo	Municipal	Política, programas e projetos encontrados na legislação nacional e municipal que garantam a escolarização da pessoa com deficiência na EJA.
02	São Paulo	Municipal	Compreender e (res)significar os diferentes serviços educacionais vivenciados por alunos com deficiência que frequentam a EJA de uma escola regular.
03	Bahia	Municipal	A formação do professor da EJA no contexto da Educação Especial.
04	Rio Grande do Norte	Municipal	As concepções de inclusão e as práticas pedagógicas desenvolvidas por gestores e professores com alunos deficientes matriculados numa sala de aula comum na EJA.
05	Pará	Municipal	A formação e a prática pedagógica do professor da EJA no processo de inclusão escolar.
06	São Paulo	Municipal	O Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos alunos com deficiência na EJA.
07	Brasil	Nacional	Interface entre a Educação Especial e a EJA e a forma como a articulação entre esses campos vem sendo construída no contexto da educação brasileira.
08	Minas Gerais	Nacional	Formação e prática docente de educadores de jovens e adultos
09	São Paulo	Municipal/Estadual*	A inclusão do aluno com baixa visão na EJA.
10	Espírito Santo	Municipal	Os processos de escolarização de alunos surdos matriculados em salas comuns da EJA.
11	Brasil	Municipal	Política de acesso e serviços ofertados pela administração pública e privada a alunos com deficiência na EJA entre 2007 e 2010.
12	Rio Grande do Sul	Municipal	A inclusão de pessoa com deficiência intelectual na EJA.
13	São Paulo	Municipal	O processo de escolarização de jovens com deficiência intelectual que frequentam a EJA.
14	Espírito Santo	Municipal	O processo de formação continuada de profissionais da rede municipal que atuam nas modalidades de Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos.

Fonte: Elaborado pela autora com base em BRASIL / CAPES / SCIELO / INTERNET, 2017.

Nota: \*Esta pesquisa foi realizada em duas escolas: uma municipal e outra estadual.

Destacamos que apenas cinco dos 14 trabalhos trazem como foco principal a formação e prática docente, que é nossa intenção de estudo, a saber: Gomes (2010); Varella (2011); Fernandes (2011); Porcaro (2011) e Cuevas (2015).

---

parágrafos: § 2.º: Os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm)>. Acesso em: 8 maio 2017.

Considerando que a chegada de estudantes com deficiência à EJA já é uma realidade e considerando a proporção de estudos produzidos no período por nós delimitado tanto na área da Educação Especial quanto na área da Educação de Jovens e Adultos, perguntamo-nos por que estudos que versam sobre a interface dessas duas modalidades ainda são tão escassos; por que tão pouco se produziu a respeito da formação e prática docente para atuar junto a esses estudantes. Porém, levando em conta nosso objetivo de estudo e nossos limites temporais, destacamos que essas são apenas algumas questões que nos levam a pensar e podem servir de inspiração para temas de possíveis pesquisas futuras.

No subcapítulo seguinte, realizamos pequenas sínteses comentadas dos estudos encontrados.

## 2.1 O QUE AS PESQUISAS MOSTRAM?

Siems (2011) desenvolveu sua pesquisa pensando a interface entre a Educação Especial e a EJA e a forma pela qual a articulação entre esses campos vem sendo construída no contexto da educação brasileira como objeto de estudo nos programas de pós-graduação. Foi um estudo bibliográfico, tendo por lócus o banco de teses da Capes entre 2003 e 2009. Dos 11 trabalhos selecionados pela autora, sete traziam a preocupação com a formação e prática docente, apontando a necessidade da melhoria de formação de docentes e gestores que possam pensar um modelo pedagógico que considere as especificidades necessárias de cada indivíduo e espaços pedagógicos que assegurem o sucesso escolar desses alunos. Como resultado, a pesquisadora ressaltou:

Dentre os vários silenciamentos que encontramos nos estudos até aqui realizados, destacamos a ausência de trabalhos que se dediquem à discussão da formação de professores para a educação de pessoas jovens e adultas que apresentem deficiências. Entendemos que estes não-ditos redirecionam nosso olhar para aspectos relacionados à desprofissionalização da docência que verificamos tanto na Educação de Jovens e Adultos quanto na Educação Especial (SIEMS, 2011, p. 75).

Essa constatação reforça nossa compreensão da necessidade de aprofundarmos as reflexões e debates acerca da formação e prática dos docentes que atuam em salas de aula de EJA que possuem estudantes com deficiência, levando em conta

mecanismos que propiciem aos indivíduos aprendizado concreto que viabilizem seu pleno desenvolvimento.

Por outro lado, Gonçalves (2012), com base nos microdados do Censo da Educação Básica disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), propôs-se a identificar e analisar as matrículas de alunos com deficiência visual, auditiva, física e intelectual na EJA regular e especial no Brasil, entre 2007 e 2010, bem como a política de acesso e serviços ofertados pela administração pública e privada.

Os resultados apontaram o aumento do número de matrículas de alunos com deficiência na EJA, consolidando esta modalidade como mais um espaço vinculado à Educação Especial. Também indicaram a preocupação com o desempenho e os meios utilizados para a aquisição de conhecimento pelos estudantes com deficiência na EJA, com a estruturação de estabelecimentos educacionais para receber as pessoas com deficiência e com a ausência de diretrizes claras e propostas pedagógicas consistentes para o aluno deficiente matriculado na EJA.

Essas preocupações também moveram o estudo realizado por Freitas (2014) em uma sala de EJA de uma escola municipal no período noturno. A autora buscou compreender o processo de escolarização de jovens com deficiência intelectual que frequentavam essa modalidade. Um de seus objetivos foi identificar as condições de trabalho e a prática docente dos professores com esses estudantes.

Freitas (2014) destaca que a professora da sala pesquisada trabalhava em três turnos, em escolas localizadas em cidades distintas, o que “[...] inviabiliza a organização e o planejamento de atividades pedagógicas e curriculares, implicando no comprometimento do desenvolvimento de seus respectivos alunos” (FREITAS, 2014, p. 92). Outro fato apontado pela autora com relação à prática docente versa a respeito das atividades propostas. Segundo Freitas (2014, p. 96), pode-se perceber “[...] uma incompatibilidade entre a atividade proposta e a idade dos alunos [...]”, pois as atividades desenvolvidas com os estudantes “[...] assemelhavam-se às atividades destinadas às crianças do ensino regular matutino e vespertino”.

Essa é uma prática bastante comum no cenário da EJA, uma vez que, desde sua constituição, tem se pautado em uma visão compensatória sem levar em conta as especificidades de seu público-alvo. Ademais, Freitas (2014), em suas análises, diz que, apesar de a professora ter formação inicial em pedagogia com habilitação em Educação Especial, mais precisamente na área da deficiência visual, ela encontrava dificuldades em atuar.

No âmbito da sua atuação na EJA, observamos que ocorre um distanciamento conceitual e prático tanto para o atendimento dos jovens e adultos, quanto para os estudantes com deficiência intelectual, pois estas necessitam de recursos e técnicas diferenciadas no processo de ensino e aprendizagem (FREITAS, 2014, p. 97).

Tal distanciamento pode ser atribuído ao pouco tempo que geralmente os professores têm para a preparação das aulas, mas principalmente ao sistema educacional brasileiro que entende inclusão na EJA como apenas colocar esses sujeitos no interior das escolas, mas sem repensar estratégias e possibilidades de aprendizagens, no sentido de torná-la compatível com as pessoas com deficiência (FREITAS, 2014).

Nessa direção, Porcaro (2011) traz como temática central do seu estudo investigar a formação do educador de jovens e adultos, focalizando as fragilidades na prática docente advindas da não formação específica e identificando os desafios e possibilidades que se interpõem e permeiam a construção de sua profissionalidade e sua inserção no campo da EJA. Para isso, a autora traz como questões fundamentais:

[...] quem é o educador que trabalha com a EJA? Que formação ele traz para o desenvolvimento de seu trabalho? Como se dá sua inserção profissional na EJA? Que dificuldades e desafios encontra no desenvolvimento do trabalho? Que caminhos busca para o enfrentamento dos desafios? Que olhar tem sobre sua trajetória formativa? (PORCARO, 2011, p. 15).

A pesquisadora desenvolveu uma pesquisa qualitativa, tendo por procedimentos metodológicos a aplicação de questionários com perguntas abertas para 25 professores que atuam na EJA de diferentes estados brasileiros<sup>9</sup>. Desses professores, foram selecionados oito para responder a uma entrevista.

---

<sup>9</sup> Cada um desses 25 professores vivia e atuava em estados brasileiros distintos.

Porcaro (2011, p. 17) selecionou os sujeitos com base em dois critérios: o primeiro foi a participação nos fóruns de EJA. Para a autora, esse critério de escolha se deu “[...] pela consideração de que esses fóruns se constituem uma instância legítima de representação da EJA, por sua história de inserção na construção das políticas públicas de EJA desde o final da década de 90”. O segundo foi o tempo de atuação em classes de EJA. De acordo com a pesquisa, esse critério ocorreu em virtude de considerar que esses professores “[...] teriam condições de apresentar informações mais ricas e consistentes em relação à construção de sua profissionalidade docente do que educadores que tivessem uma trajetória mais curta dentro da modalidade” (PORCARO, 2011, p. 18).

Os resultados apontaram que, apesar de todos os professores que atuam na EJA possuírem alguma licenciatura, nenhum deles tem formação específica para atuar nessa modalidade. Por isso, constroem sua prática pedagógica pautada na experiência adquirida na docência do ensino comum. Portanto, sua formação se dá, na vivência cotidiana, no enfrentamento das dificuldades que se interpõem à sua prática e na busca de alternativas para a superação dessas dificuldades. Desse modo, a construção de sua profissionalidade docente ocorre à medida que vivenciam a realidade específica da EJA e, a partir daí, criam alternativas de ação. Porém, ainda que “[...] a vivência, o comprometimento, a criatividade e a resiliência do educador de jovens e adultos sejam essenciais para o desenvolvimento de uma prática efetiva, não é o bastante para uma construção séria dessa modalidade” (PORCARO, 2011, p. 165).

A formação pedagógica também ganhou centralidade no estudo desenvolvido por Cuevas (2015) em sua tese. A pesquisa teve por foco a formação continuada de professores que atuavam em uma escola de EJA da rede municipal da cidade de Vitória e contavam com matrícula de estudantes público-alvo da Educação Especial. A autora acompanhou o percurso formativo de um grupo de professores da escola pesquisada no decorrer de um ano. Tratou-se de um estudo qualitativo cartográfico. Ao acompanhar as formações, a autora procurou compreender isto: “[...] Como pensar uma formação de professores para a inclusão, potente o suficiente para

resistir à lógica reprodutivista e consumista que impera no cotidiano?” (CUEVAS, 2015, p. 228). Em seu capítulo conclusivo, a autora explica que

[...] uma formação em tempos de desafios inclusivos demanda ser inventiva, porque [...] uma formação inclusiva inventiva criará campos problemáticos e espaços de pensamentos que favoreça a experimentação de outros modos de fazer, operando por deslocamentos, fazendo sair dos lugares tão acostumados (CUEVAS, 2015, p. 229).

Assim, para a autora, o encontro da EJA e da Educação Especial “[...] pela via da formação inventiva/descontinuada/ética/estética/política se apresenta como um forte via e modo de produção de uma educação equitativa, por ser pública e popular” (CUEVAS, 2015, p. 231).

Também pensando o fazer docente, o estudo de Campos e Duarte (2011) se propôs narrar a parceria entre o Atendimento Educacional Especializado e a Educação de Jovens e Adultos, desenvolvido em uma escola da rede municipal de uma cidade de médio porte da região central do estado de São Paulo. Ainda que não seja comum encontrar esses serviços disponíveis nos horários noturnos, período em que acontece a maioria das aulas da modalidade EJA, na escola pesquisada foi possível perceber que existe atendimento da sala de AEE no horário noturno. Segundo os autores, isso foi possível mediante um esforço despendido pela administração pública municipal, no intuito de proporcionar os estímulos e recursos importantes para o desenvolvimento de estudantes com deficiência.

Entretanto, Campos e Duarte (2011) mostram que, na prática, não acontecia exatamente assim, porque não havia uma articulação entre os professores das salas e a professora de AEE, fazendo com que o atendimento que deveria proporcionar diferentes aprendizagens com vistas a garantir que o aluno pudesse ultrapassar as barreiras impostas pela deficiência e alcançar autonomia e independência na escola e fora dela passasse a servir apenas como uma espécie de reforço de alfabetização, mostrando que ainda existe uma lacuna quando se pensa em atendimento especializado para alunos com deficiência na EJA.

Nessa mesma direção, está a pesquisa de Bins (2013), desenvolvida em uma escola municipal de Educação de Jovens e Adultos, tendo por foco a inclusão de pessoas

com deficiência intelectual na EJA. Usando como instrumentos a análise de documentos, a observação e entrevistas semiestruturadas, a autora pretendeu analisar e descrever as inter-relações entre a EJA e o jovem e adulto com deficiência intelectual, o que, no seu entender, foram incluídos mais por exigências das leis do que por convicções e posturas realmente inclusivas, pois, para a autora, a escola ainda não está preparada para trabalhar com as diferenças. Ademais,

[...] o sistema educacional, assim como a escola e a sociedade não conseguiu incluir as pessoas com deficiência intelectual e as propostas executadas até aqui são precárias e têm um forte viés compensatório, que conduzem a uma inclusão bastante frágil. A inclusão, na prática, se reduz ao direito de acesso (BINS, 2013, p. 107).

A autora completa destacando que uma organização curricular inadequada cria homogeneizações e iguala os desiguais; por isso, é preciso interligar aspectos da inclusão social e da autonomia dos alunos com o conhecimento formal, pois só assim a EJA será de fato inclusiva.

Compartilhando dessa perspectiva, Rocha (2012, p. 88) realizou um estudo em uma escola de ensino fundamental que se constituiu como um referencial para alunos surdos “[...] devido ao grande número de alunos com surdez matriculados, principalmente no período noturno”, no qual se dedicou a compreender os processos de escolarização de alunos surdos matriculados em salas comuns de EJA. Rocha (2012, p. 159) destaca que “[...] as proposições educacionais pensadas para os alunos surdos precisam levar em consideração a diferença linguística apresentada por esses educandos e oferecer a Libras como forma de acesso aos conteúdos escolares”. Para o autor, a interface Educação Especial e EJA enfrenta uma série de problemas pedagógicos e políticos que dificultam a qualidade da escolarização dos estudantes nela inseridos, sendo necessários mais estudos que busquem pensar as implicações dos movimentos em prol da garantia de educação como um direito de todos.

Também nessa direção está o estudo de caso realizado por Cozendey, Costa e Pessanha (2012), cujo objetivo foi identificar as necessidades de adaptação curricular de que o aluno com baixa visão na EJA precisa. A pesquisa foi realizada com estudantes com deficiência visual que já se encontravam matriculados em

turmas da EJA do ensino comum em duas escolas: uma municipal com um estudante do ensino fundamental e uma estadual com um estudante do ensino médio. Para os autores, entre as dificuldades encontradas pelos alunos, está a relação professor/aluno.

Os resultados apontaram a necessidade de melhor formação dos docentes, para que atuem no intuito de garantir a escolarização do aluno com deficiência visual, uma vez que esses alunos precisam de “[...] estímulos, oportunidades e recursos adequados, não visuais, que auxiliem na sua aprendizagem e contribuam para o desenvolvimento das suas habilidades” (COZENDEY; COSTA; PESSANHA, 2012, p. 73). Os autores destacam ainda a importância de um atendimento especializado para estudantes público-alvo da Educação Especial, pautado em um currículo diferenciado e flexível que seja pensado para que todos os estudantes se apropriem dos conteúdos.

O atendimento especializado foi foco do estudo realizado por Tinós (2010), que, tomando uma escola municipal de ensino regular como lócus, analisou, por meio de uma pesquisa qualitativa, os serviços educacionais vivenciados por alunos com deficiência que frequentam a EJA. Os resultados indicaram que o atendimento nas classes especiais acabou por segregar os alunos com deficiência, uma vez que eles não tinham convivência com os estudantes das classes regulares. Além disso, deixa clara “[...] a falta de entendimento sobre o princípio da inclusão, estando longe de considerá-lo como o equivalente a uma educação de qualidade para todos” (TINÓS, 2010, p. 94). A autora também analisou o atendimento pedagógico dispensado pela escola aos estudantes com deficiência na EJA, e os resultados apontaram que os avanços na aprendizagem dos alunos foram mais pelos esforços e comprometimento de alguns professores do que por uma proposta pedagógica da EJA.

A pesquisadora destaca que “[...] a falta de uma política clara tem provocado a implementação desses serviços de maneira precária e pedagogicamente inconsistente” (TINÓS, 2010, p. 99). Ademais, ressalta a importância de trazer a EJA para as discussões sobre os serviços educacionais que são ofertados aos

estudantes com deficiência que ingressam nessa modalidade. Ainda destaca a necessidade de políticas públicas que garantam efetivamente uma educação inclusiva.

Freitas (2010), pensando nessas políticas e serviços, direcionou seus esforços, cuja pesquisa bibliográfica e documental objetivou conhecer, sistematizar e analisar as políticas, programas e projetos encontrados na legislação nacional e municipal que garantissem a escolarização da pessoa com deficiência na EJA. Além da análise dos documentos, a pesquisadora realizou entrevistas com algumas equipes de gestão municipal de EJA e de Educação Especial, no intuito de identificar como o município pesquisado compreende a constituição do direito à educação para essas pessoas e quais são as políticas adotadas para a efetivação desse direito. Os resultados mostraram que, em nossa sociedade desigual e excludente, ainda é muito atual a preocupação por esse segmento. Além disso, apontou a ausência de articulação nas políticas governamentais tanto da EJA quanto da Educação Especial, confirmando que ainda temos um longo caminho a percorrer, até que esses estudantes tenham efetivado seu direito a uma educação de qualidade, como previsto na legislação brasileira.

Refletindo sobre a importância de uma equipe de gestão para que uma escola se intitule inclusiva, Varella (2011) traz como principal objetivo de sua pesquisa analisar concepções e práticas pedagógicas que gestores e professores desenvolvem com estudantes de uma sala de aula comum de EJA de uma escola municipal de ensino regular. A autora destaca o despreparo dos profissionais da educação e da comunidade escolar como um todo, ao se deparar com o desafio de ter uma aluna com paralisia cerebral matriculada em uma sala de EJA comum e a importância de saber que não é suficiente apenas incluir esses indivíduos na escola regular se “[...] também não realizamos, paralelamente, a reeducação do nosso olhar, um visitar às concepções e às práticas pedagógicas, a fim de rever os estigmas que pairam sobre cada um dos sujeitos, suas histórias, suas possibilidades e suas vivências” (VARELLA, 2011, p. 200).

Por isso, a pesquisadora ressalta que, embora seja um importante avanço, não basta apenas garantir a matrícula de estudantes com deficiência na EJA, é preciso principalmente garantir a capacitação dos profissionais que vão atuar com esses estudantes. Na perspectiva de Varella (2011, p. 202), “[...] enquanto não se associar a competência didática às práticas pedagógicas, não haverá eficácia na aprendizagem”.

A preocupação com a formação e a prática pedagógica do professor da EJA no processo de inclusão escolar também serviu de incentivo para a dissertação de Fernandes (2011). O estudo realizado em uma escola da rede regular de ensino do estado do Pará mostrou que, apesar de a escola ter instituído algumas políticas de integração, ainda foi possível encontrar turma de Educação Especial segregada em seu interior. Mais: por não possuir formação específica para trabalhar com estudantes adultos com deficiência, a prática docente não atendia às necessidades especiais dos educandos nem às especificidades etárias. Desse modo, a autora destaca que

[...] os saberes associados ao aprimoramento do professor são essenciais para as mudanças efetivas do processo inclusivo, [...] uma vez que o professor não ensina só os conteúdos do programa, mas lições de vida e da prática cultural desse cidadão (FERNANDES, 2011, p. 105-106).

Outro estudo que também teve como preocupação a formação do professor de EJA no contexto da Educação Especial foi o de Gomes (2010). A autora valeu-se da pesquisa bibliográfica para entender como deve ser a formação docente para o trabalho com pessoas jovens e adultas com algum tipo de deficiência e quanto essa formação pode capacitar melhor o professor para atuar com esse público. Os resultados apontaram que o “[...] aluno com necessidades especiais, principalmente aquele chamado deficiente, é considerado como incapacitado pela sociedade. Este contexto favorece uma relação professor-aluno fundada na piedade e no sentimento de caridade” (GOMES, 2010, p. 6). Assim como nos demais estudos encontrados, a pesquisa de Gomes (2010) chama a atenção para a necessidade tanto de formação docente específica para trabalhar com estudantes com deficiência na EJA quanto de políticas que garantam não só o acesso senão principalmente a garantia de efetivação plena de seus direitos como cidadãos.

Depois que analisamos o conjunto de estudos apresentados nas páginas anteriores, percebemos a evidência de uma grande carência no que se refere à formação inicial e continuada dos professores que trabalham em classes de EJA que contam com matrícula de estudantes público-alvo da educação. Nesse sentido, defendemos a importância de uma formação de base e continuada significativa que busque consolidar saberes que ajudem o professor em sua prática, respeitando a diversidade, sendo criativa e inclusiva. Nessa direção, concordamos com Nóvoa (1992a, p. 24), quando afirma que a formação de professores pode “[...] desempenhar um papel importante na configuração de uma nova profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas”.

Outro ponto pertinente a destacar em relação aos estudos que compõem a revisão de literatura dessa dissertação é a escassa produção encontrada de estudos que versam sobre a interface Educação Especial e EJA, focalizando a formação docente. Nessa direção, as pesquisas apresentadas neste capítulo nos ajudam a perceber a complexidade e pertinência dessa temática quando evidenciada no cerne do processo civilizador que a humanidade vivencia na atualidade (ELIAS, 1993, 1994a, 1994b, 2001, 2006, 2008), principalmente as tensões e inter-relações advindas das figurações formadas pelos professores que atuam em classes de EJA do ensino comum e contam a matrícula de estudantes público-alvo da Educação Especial.

Nesse sentido, acreditamos que nosso trabalho se justifica pela necessidade de haver uma interface maior que dialogue com os estudos eliasianos numa perspectiva comparada Brasil e México, para podermos entender que relação é estabelecida entre a formação de professores e a prática pedagógica desenvolvida com estudantes público-alvo da Educação Especial que hoje se encontram nas salas de aula do ensino fundamental comum. Assim, temos a esperança de que as reflexões desenvolvidas neste estudo contribuam para o avanço das discussões a respeito da escolarização de estudantes com deficiência matriculados na EJA em salas de ensino comum, em território tanto brasileiro quanto mexicano.

No capítulo seguinte, apresentamos os pressupostos dos pensamentos do sociólogo Norbert Elias, nos quais nos temos apoiado como aporte teórico, para pensar as questões da formação e prática docente numa perspectiva de educação inclusiva.

### 3 NORBERT ELIAS – A SOCIOLOGIA FIGURACIONAL

Neste capítulo, evidenciamos noções e conceitos da sociologia figuracional ou processual elaborada por Norbert Elias em suas diferentes obras (1993, 1994a, 1994b, 1995, 2000, 2001, 2006, 2008) que possam ajudar-nos em nossas reflexões, considerando os objetivos de nosso estudo.

Porém, antes de falarmos dos conceitos elaborados por Elias, parece-nos conveniente apresentar brevemente elementos da história pessoal desse intelectual, “[...] cujo pensamento e elaborações teóricas nos permitem abordar a pesquisa sociológica de diferentes maneiras, mas que padece do pouco conhecimento e uso de suas obras entre nós” (SOBRINHO, 2009, p. 21).

Elias foi filho único de Hermann e Sophia Elias, um casal judeu alemão. Nasceu aos 22 dias de junho de 1897, em Breslau, na Prússia (atual Wrocław, na Polônia); era, portanto, cidadão alemão. Estudou medicina, filosofia, sociologia e psicologia nas Universidades de Breslau e Heidelberg. Trabalhou nas Universidades de Heidelberg e Frankfurt, onde foi colega de Karl Mannheim<sup>10</sup>. Por volta dos anos 1930, com a ascensão de Hitler, fugiu da Alemanha nazista para a França e depois se exilou na Inglaterra, onde passou parte de sua vida vivendo de forma precária até obter, em 1954, um posto de professor de sociologia na Universidade de Leicester. Em 1975, mudou-se para Amsterdã, onde trabalhou no Centro para a Pesquisa Interdisciplinar da Universidade de Bielefeld, tornando-se cada vez mais conhecido, e onde faleceu em 1.º de agosto de 1990, aos 93 anos.

Segundo Sobrinho (2009), seu reconhecimento intelectual foi obtido tardiamente, quando ele já contava 70 anos de vida, com a publicação de suas principais obras, *A Sociedade de Corte e O Processo Civilizador*, esta foi dividida em volumes I e II. O autor esclarece que, no Brasil, o conhecimento e aprofundamento dos conceitos

---

<sup>10</sup> Karl Mannheim foi um pensador húngaro, de cultura alemã, responsável pela introdução da Sociologia do Conhecimento como disciplina científica. Autor das obras *Ideologia e Utopia* e *Introdução à Sociologia do Conhecimento*, nas quais discute o conceito sociológico do pensamento numa perspectiva histórica. Fonte: HUNGER, D.; SOUZA NETO, S. **A Sociologia do conhecimento em Mannheim e Elias** – Modelos teóricos de Investigação social. Disponível em: <<http://ufgdgrupoeducacaoeprocessocivilizador.com/>>. Acesso em: 9 ago. 2017.

eliasianos não são muito difundidos, porém seus pensamentos têm contribuído para estudos de temas variados, o que nos permite destacar a importância desse pensador e sua contribuição em diversos campos e redes interdisciplinares e afirmar que Elias contribuiu para o desenvolvimento de uma teoria social inovadora, alargando o campo dos estudos sociológicos voltados para a compreensão dos processos de interação humana. Sobrinho (2009) ressalta que, em termos teóricos, a sociologia figuracional elaborada por Norbert Elias toma papel de destaque, em especial, na compreensão de que os indivíduos constituem entre si *figurações* que estão em constante movimento de transformação, ou seja, em processo.

Uma de suas obras mais importantes – *O Processo Civilizador* – foi dividida em dois volumes e publicada originariamente em alemão em 1939. Só bem mais tarde, desde a década de 1970, começou a ser divulgada para outros países. No volume I, *O Processo Civilizador – Uma História dos Costumes* (1994a), Elias analisa as mudanças nos costumes da sociedade europeia (mais especificamente as sociedades francesa, inglesa e alemã) no período entre os séculos XIII (sociedades medievais) e XIX (sociedades modernas). Quando se inicia a sociedade burguesa, ao longo do século XX, conheceu um novo processo de mudança nos costumes. Elias vai além do processo histórico dessa mudança: ele estuda o processo por meio do qual essas mudanças acontecem.

Assim, o livro trata desde o modo de se portar à mesa, o uso dos talheres, a maneira como os alimentos são preparados, noções e cuidado com a higiene até o comportamento em relação às funções corporais. A intenção de Elias, ao falar desses assuntos, é mostrar que a civilidade é internalizada mediante as mudanças culturais que interferem nos hábitos e costumes dos indivíduos, desenvolvendo nesses indivíduos o que Elias (1994a, p. 153) chama de autocoerção social, ou seja, o controle dos impulsos, que, segundo ele, é condicionado em associação “[...] ao embaraço, ao medo, à vergonha ou à culpa, mesmo quando o indivíduo está sozinho” levando o comportamento socialmente desejável a parecer ser resultado da vontade e do livre arbítrio do indivíduo.

Nesse sentido, em Elias (1994a, p. 23-24), a noção de civilização “[...] descreve um processo ou, pelo menos, seu resultado. Diz respeito a algo que está em movimento constante, movendo-se incessantemente ‘para frente’ [...]”, sejam esses processos de natureza científica, tecnológica, religiosa, ou simplesmente sobre a “[...] maneira de como homens e mulheres vivem juntos, à forma de punição determinada pelo poder judiciário ou ao modo como são preparados os alimentos [...]”. De qualquer forma, sempre dirá respeito a algo em constante movimento.

No volume II, *O Processo Civilizador – Formação do Estado e Civilização* (1993), Elias discorre sobre as mudanças na sociedade europeia provocadas pelas condições sociais, políticas e econômicas. Para Elias (1993), o processo civilizador somente pode ser acatado mediante a ação dos indivíduos em inter-relação. Nesse sentido, explica Elias, o processo civilizador não pode ser entendido “[...] como uma superestrutura ou ideologia, isto é, exclusivamente a partir de sua função como arma na luta entre grupos e interesses sociais específicos” (ELIAS, 1993, p. 235). Porém, “[...] todo processo civilizador, ocorrem sem dúvida alguma em constante ligação com as lutas de diferentes estratos sociais” (ELIAS, 1993, p. 235). Compreendemos, então, que, em Elias (1993, 1994a, 1994b, 2000, 2001, 2006), os indivíduos só podem existir em *inter-relações* ou *figurações*.

Elias (1993, 1994a) explica que as *figurações* podem ser formadas por poucas pessoas – como um casal, uma família, um pequeno grupo de amigos ou professores e alunos de uma mesma escola – ou por muitas pessoas, por exemplo, torcedores de um time de futebol ou uma nação, porém serão sempre marcadas por um equilíbrio de poder. Para o autor, o conceito de *poder* proporciona a indivíduos e grupos a oportunidade de influenciar o destino de outras pessoas com as quais possuem laços de *interdependência*. Complementarmente, Sobrinho (2009, p. 26) esclarece que,

[...] em nossas sociedades complexas, essa inevitável interdependência conecta os atos de muitos indivíduos diferentes e até desconhecidos entre si. Por meio das interdependências, cada pessoa, [...] está *presa* a outras pessoas constituindo com elas *figurações* sociais.

Ainda sobre o processo civilizador, Chartier (2001), ao escrever o prefácio de outra importante obra de Norbert Elias, *A sociedade de corte* (2001), cita uma fala de Elias na qual o sociólogo define que o processo civilizador

[...] consiste, portanto, antes de tudo, na interiorização individual das proibições que, antes, eram impostas de fora, em uma transformação da economia psíquica que fortalece os mecanismos do autocontrole exercido sobre as pulsões e emoções e faz passar da coerção social [*gesellschaftliche Zwang*] à autocoerção [*Selbstzwang*] (CHARTIER, 2001, p. 20).

O conceito de processo civilizador surgiu no seio da aristocracia francesa do século XVIII e foi difundido por toda a Europa como um comportamento ideal para qualquer membro da corte, tendo por principal aspecto o controle das emoções. Os impulsos afetivos e emocionais não poderiam mais ser vivenciados e expressados nas relações cotidianas como antes; agora, o homem civilizado deve ter total controle sobre seu corpo, seus instintos, sentimentos, desejos e principalmente suas emoções, possibilitando o desenvolvimento da “razão” e das “boas maneiras” (ELIAS, 1994a).

Com base nesse controle de si mesmo, os homens passaram a conter muitos impulsos afetivos e manifestações de comportamento, tanto individual como coletivo, em prol da boa convivência em sociedade. É o que Elias chama de autorregulação adquirida, “[...] imperativa para a sobrevivência do ser humano. Sem ela, as pessoas ficariam irremediavelmente sujeitas aos altos e baixos das próprias pulsões e emoções” (ELIAS, 2006, p. 37), tornando impossível a convivência entre si. Compreender a sociedade descrita por Norbert Elias nos ajuda a perceber que indivíduo e sociedade fazem parte da mesma rede que é tecida pelas relações sociais. Mas como saber até que ponto a sociedade nos condiciona e até que ponto somos livres para decidir como devemos agir e nos comportar?

Elias (1994a) procurou entender a sociedade como um processo em evolução, como um grande cenário em que se permite agrupar atores com papéis diferenciados (diferentes configurações) que poderiam ser representados, na sociedade de corte, pela nobreza, clero e súditos (as classes formadas pela nobreza e clero eram as incumbidas de manter o controle dos impulsos) e, na sociedade moderna, pelo

governo, igreja, escola, família, patrões e trabalhadores; nesse caso, o controle das emoções acontece desde o nascimento, à medida que os padrões de conduta sociais são transferidos para as crianças pelos membros adultos da família.

Os processos civilizadores se fizeram inicialmente junto as classes aristocráticas e burguesas e em seguida se estenderam como exigência para todos estratos sociais [...] neste mesmo contexto, desenvolveram-se as práticas pedagógicas voltadas para civilizar as diferenças, proporcionando desiguais condições de socialização das pessoas, desqualificação e inferiorização daqueles que não se amoldam (VEIGA, 2016, p. 621).

Então, podemos dizer que a vida do sujeito individual é condicionada por regras e práticas sociais que existiam antes de seu nascimento e por decisões tomadas sem sua participação direta. Elias chamou “[...] essa ordem de impulsos e anelos humanos entrelaçados, essa ordem social que determina o curso da mudança histórica e que subjaz ao processo civilizador [...]” (ELIAS, 1993, p. 194) de *processo social*, ou seja, a apropriação do conjunto de “regras e padrões” que os homens desenvolveram ao longo de sua história; portanto, uma autorregulação que deveriam seguir para a garantia da própria sobrevivência em sociedade.

Os processos sociais formados pelas amplas e contínuas transformações geracionais que passam às diferentes figurações formadas pelas diferentes sociedades seguem em direções opostas, quando uma está sempre em ascensão e a outra em declínio. Para Elias (1994a), tanto em um caso quanto em outro, os critérios são objetivos e independem de o observador considerá-los bons ou ruins e cita, como exemplos, a ampliação ou redução do capital social, ou o patrimônio social do saber, ou a compaixão por outros seres humanos, independentemente do grupo social a que eles pertençam. É um tipo de processo social não planejado, e, diferentemente do processo biológico de evolução, os processos sociais são reversíveis. Eles podem ir e vir, mudar e se repetir na mesma época ou em outra.

Em Elias (1990), não podemos explicar os eventos sociais somente em razão das ações humanas intencionais, porque os processos sociais são produzidos pelo entrelaçar de ações e planos intencionais de muitas pessoas, porém nenhuma delas as planejou individualmente. Nesse sentido, nas palavras do autor, “[...] a interpenetração de indivíduos interdependentes forma um nível de integração no

qual as formas de organização, estruturas e processos não podem ser deduzidos das características biológicas e psicológicas que constituem os indivíduos” (ELIAS, 1990, p. 50). Assim, compreendemos o processo social não planejado como o conjunto de ações humanas planejadas, ou não, que, em conformidade entre si, causam as mudanças, porque, para Elias (1993, p. 155),

[...] a civilização não é ‘razoável’, nem ‘racional’, como também não é ‘irracional’. É posta em movimento cegamente e mantida em movimento pela dinâmica autônoma de uma rede de relacionamentos, por mudanças específicas na maneira como as pessoas se veem obrigadas a conviver, [...] porque é precisamente em combinação com o processo civilizador que a dinâmica cega dos homens, entremisturando-se em seus atos e objetivos, gradualmente leva a um campo de ação mais vasto para a intervenção planejada nas estruturas social e individual – intervenção esta baseada num conhecimento cada vez maior da dinâmica não-planejada dessas estruturas.

Além do mais, um processo social pode surgir com o declínio de outro, ou ambos podem ocorrer simultaneamente. Veiga (2016, p. 621) destaca que, nesse mesmo bojo, circulavam os manuais de civildade e tratados de pedagogia, fazendo com que a demanda por educação se concretizasse, impondo a todas as classes sociais “[...] alterações comportamentais numa direção muito específica: a necessidade do autocontrole dos instintos e emoções em detrimento da coerção externa”. Nesse sentido, os manuais para a educação traziam regras para “[...] o autocontrole do corpo e das emoções e [...] saberes específicos direcionados ao uso do corpo, como é o caso da ginástica, passaram a integrar o currículo escolar”.

Nesse ínterim, a escola incorporou características disciplinadoras com a severa submissão aos adultos professores, caracterizando-se como um espaço civilizador. O processo civilizador, então, “[...] constitui uma mudança na conduta e sentimentos humanos (ELIAS, 1993, p. 193)” e “[...] corresponde a um percurso de aprendizagem involuntária pelo qual passa a humanidade. Começou nos primórdios do gênero humano e continua em marcha, com inúmeras vicissitudes, no presente momento. Não há fim à vista” (ELIAS, 2006, p. 36-37).

Elias retoma a ideia de que esses processos não são únicos nem imutáveis em seu livro *A sociedade dos indivíduos* (1994b). Para o autor, eles (os processos sociais) se constituem de acordo com o desenvolvimento e transformações ocorridos ao

longo dos anos e com a *figuração* formada das relações de *interdependência* que os indivíduos estabelecem entre si e em sociedade, visto que a própria sociedade se constitui e é constituída das relações que nela são estabelecidas.

Na concepção eliasiana, o indivíduo é uma invenção histórica que se construiu ao longo do tempo, mediante mecanismos de diferenciação de seu comportamento em relação ao dos outros, ou seja, as estruturas emergem do indivíduo e da sociedade por meio das relações estruturais entre o social, o histórico e o psíquico. Nas palavras de Elias (1994b, p. 13), a sociedade “[...] somos todos nós; é uma porção de pessoas juntas”; entretanto, essa porção de pessoas isoladas e diferentes umas das outras, juntas, forma diferentes sociedades, dependendo de alguns fatores que vão influenciar nessa formação, como local, língua, tempo Cronos, cultura, hábitos e costumes. Essas diferentes sociedades sempre vão possuir em seu interior uma ou mais *figurações*.

Nesse sentido, o conceito de *figuração* em Elias diz respeito exclusivamente aos seres humanos e ao “[...] modo de sua vida conjunta em grupos grandes e pequenos” (ELIAS, 2006, p. 25). Esses modos são até certo ponto únicos, pois cada grupo vai moldando-se de acordo com os conhecimentos que vão sendo transmitidos de uma geração para outra.

Os seres humanos singulares se transformam. As *figurações* que eles formam uns com os outros também se transformam. Mas as transformações dos seres humanos singulares, e as transformações das *figurações* que eles formam uns com os outros, apesar de inseparáveis e entrelaçadas entre si, são transformações em planos diferentes e de tipo diferente (ELIAS, 2006, p. 26-27).

“De fato, desde a infância, cada indivíduo faz parte de uma multiplicidade de pessoas dependentes umas das outras, ligadas por laços invisíveis de trabalho, de propriedade, de instintos e de afetos” (SOBRINHO, 2009, p. 26). Assim sendo, inferimos que as *figurações* se tornam particulares de quem as compõe. Podemos citar como exemplo de *figuração* um núcleo familiar, membros de uma determinada igreja, moradores de um condomínio, alunos de uma mesma escola, funcionários de uma empresa ou nativos de determinado país. Cada um desses grupos compõe

uma *figuração* com peculiaridades distintas e ainda cada um pode conter subgrupos com suas particularidades.

Cada indivíduo ocupa um “lugar” nessas *figurações*. Entretanto, um mesmo indivíduo pode pertencer a mais de uma *figuração* concomitantemente e ocupar lugares diferentes com maior ou menor autonomia. A maior ou menor autonomia depende das relações que são estabelecidas entre os indivíduos, as quais são sempre relações em processo, isto é, elas se fazem e desfazem, constroem-se e se destroem, são e deixam de ser, podem ou não se refazer.

As relações nunca são sólidas e petrificadas; a cada instante, ou elas se fortificam e se mantêm, ou se enfraquecem e se esgarçam. O que determinará tais movimentos será o nível de *interdependência* e a *balança de poder* estabelecida em cada relação. Podemos pensar, então, que a liberdade de cada indivíduo singular está atrelada à *interdependência* que ele estabelece com os outros indivíduos, delineando sua margem de poder nessas interdependências.

Quando pensamos em *poder* nas concepções eliasianas, devemos considerar como argumento básico a afirmação de Elias de que há diferentes fontes do poder em uma relação que podem advir do conhecimento, do político, do econômico e também vir de vários núcleos, e o monopólio desses diferentes núcleos permite ao Estado, por exemplo, manter-se com elevado nível de poder. Essa ideia é fundamentada por Elias em seu livro *O Processo Civilizador*.

Para Elias, a *balança de poder* significa uma não igualdade de poder, mesmo que sejam pequenas diferenças. Onde houver relações de interdependências entre indivíduos lá estará, em maior ou menor proporção, o poder, e essa proporção depende da função que o indivíduo desempenha em relação a outro ou a um grupo, ou de grupo para grupo – essa é a base do que Elias chama de “equilíbrio de poder”. A busca desse equilíbrio para Elias configura-se como motor de todas as relações humanas. Em seu livro *Introdução à Sociologia*, ao falar sobre “modelos de jogo”, Elias (2008, p. 80-81) traz essa noção de equilíbrio de poder para pensar as relações sociais.

O equilíbrio de poder não se encontra unicamente na grande arena das relações entre os estados, onde é frequentemente espetacular, atraindo grande atenção. Constitui um elemento integral de todas as relações humanas. [...] Também deveríamos ter presente que o equilíbrio de poder, tal como de um modo geral as relações humanas, é pelo menos bipolar e, usualmente, multipolar. [...] Sejam grandes ou pequenas as diferenças de poder, o equilíbrio de poder está sempre presente onde quer que haja uma interdependência funcional entre pessoas.

Assim, aproximando-nos dos conceitos eliasianos expostos até aqui, procuramos fazer um exercício de pensá-los com o que nos propomos a pesquisar. Para tanto, retomamos o objetivo geral deste estudo: Problematizar questões relativas ao trabalho docente na interface Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos, focalizando a formação e prática de docentes que atuam em classes de EJA do ensino fundamental que contam com a matrícula de estudantes com deficiência e/ou com transtornos globais do desenvolvimento.

Partimos do entendimento de que tanto a história da EJA quanto a da Educação Especial são processos que “[...] advêm do entrelaçamento de muitos pequenos passos, de muitas pequenas vitórias e derrotas [...] cada uma foi, em si mesma, um processo social, no qual se pode distinguir um período de experimentação, de não-saber [...]” (ELIAS, 2006, p. 42-44). Ainda hoje, esse caminho de incertezas e indagações tem sido percorrido por muitos estudiosos da área que buscam cada dia mais fortalecer os ganhos nas políticas educacionais desses campos do conhecimento.

Acrescentemos a esse quadro o fato de que a EJA tem se configurado como possibilidade de continuidade de escolarização para estudantes com deficiência, portanto teremos uma nova *figuração*. As práticas em sala de aula precisam ser repensadas para essa nova *figuração*; entretanto, esse movimento não parte somente do professor, pois existe uma roda imaginária que gira e movimenta a *balança de poder* que rege essas relações de interdependência – poder público, gestão escolar, professor, família e aluno – e vai determinar boa parte de suas ações, visto que o indivíduo singular, professor, está inserido na *figuração* escola, que está inserida numa *figuração* maior: o órgão público que regulamenta as normas e regras a serem seguidas. “[...] Cada pessoa nesse turbilhão faz parte de

determinado lugar, [...] tem uma função e [...] a ordem invisível [...] oferece ao indivíduo uma gama mais ou menos restrita de funções e modos de comportamento possíveis” (ELIAS, 1994b, p. 21).

Nesse sentido, acreditamos que o modo por que o professor conduz sua aula está diretamente ligado à concepção que ele tem tanto de EJA quanto de Educação Especial, mas também a maneira como a escola administra esse olhar e se prepara, para que esses alunos tenham acesso, permanência e saída com sucesso garantido.

À vista disso, a inclusão de estudantes com deficiência na EJA envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que esses indivíduos tenham acesso à gama de oportunidades sociais e educacionais ofertadas pela escola. Nesse mote incluem-se o currículo, a avaliação, as decisões tomadas no cotidiano escolar com relação à permanência desses indivíduos, bem como a formação e as práticas docentes em sala de aula. Esse processo precisa ser feito com direta participação dos alunos, principalmente os que pertencem ao público-alvo da Educação Especial, pois eles são, até certo ponto, recém-chegados à *figuração* EJA.

Contudo, acreditamos que “[...] vivemos num mundo emergente, no mundo da humanidade em movimento” e “[...] os indivíduos vivem um grande processo de aprendizagem coletivo [...]” (ELIAS, 2006, p. 66). Por isso, é possível que, mesmo inseridos em uma *figuração* que não lhes favoreça as práticas, os profissionais que atuam com estudantes com deficiência matriculados na EJA promovam e potencializem o processo inclusivo e de aprendizado, concebendo todos os alunos como seres criativos, respeitando suas especificidades e necessidades e garantindo suas individualidades.

Essa questão perpassa pela igualdade e também pelas diferenças, pois cada indivíduo tem seu tempo, seu momento. Então, como dar conta da obrigação ética, social e política para garantir o direito à educação de milhares de jovens e adultos duplamente excluídos socialmente? E que “arranjos” podem ser feitos na escola

para garantir condições de apropriação do conhecimento a todos os indivíduos, independentemente de sua especificidade? Como essa inclusão é apreendida pela gestão, pelos docentes e pelos próprios estudantes que dela fazem parte? Como o fazer pedagógico vem potencializando a escolarização desses estudantes?

Com esses questionamentos, encaminhamo-nos para o próximo capítulo, no qual trazemos os caminhos e ferramentas que utilizamos para o alcance dos objetivos deste estudo.

## 4 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS – OS CAMINHOS DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos o percurso metodológico que seguimos para a realização desta pesquisa. Dessa maneira, este capítulo está dividido em três subcapítulos: no primeiro, apresentamos a natureza da pesquisa escolhida; no segundo, tratamos do campo de estudos (brasileiro e mexicano), das escolas que se constituíram no campo empírico, bem como dos sujeitos; no terceiro, discorreremos sobre os procedimentos para a obtenção dos dados.

### 4.1 NATUREZA E TIPO DE PESQUISA

Para o alcance dos objetivos propostos neste trabalho, buscamos desenvolver uma pesquisa de natureza qualitativa, que se caracteriza por se desenvolver em ambiente da vida real, ou seja, em situação natural, pois o pesquisador está mais preocupado com o processo do que simplesmente com os resultados (TRIVIÑOS, 1987). Além disso, o estudo qualitativo é “[...] rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18).

Desse modo, concordamos com Michel (2015, p. 40-41), quando ressalta que

[...] a pesquisa qualitativa carece de que os fenômenos sociais sejam interpretados à luz do contexto, do tempo, dos fatos e análises de todas as interferências. Por isso, [...] na pesquisa qualitativa, a verdade não se comprova numérica ou estatisticamente; ela surge na experimentação empírica, a partir de análise feita de forma detalhada, abrangente, consistente e coerente, e na argumentação lógica das ideias, [...] cujo propósito é identificar e analisar com maior grau de profundidade dados e informações não mensuráveis, sentimentos, sensações, percepções, pensamentos, intenções, comportamentos passados, expectativas futuras, experiências, vivências.

No caso deste estudo, optamos pelo estudo comparado internacional de natureza qualitativa. A escolha pelo estudo comparado se deu por acreditarmos que “[...] conhecer outras realidades nos ajuda a compreender o capítulo da história humana que escrevemos com os outros” (SOBRINHO et al., 2015, p. 336) e por entendermos o estudo comparado como um processo de mútuo conhecimento. Comparar resulta da capacidade humana de diferenciar, distinguir e abstrair as diferenças, tomando o

que é comum. Em outras palavras, comparar é estabelecer tanto diferenças quanto identidades. Porém, ainda que identidade e diferença sejam a base do processo comparativo, se não forem tomadas dentro de um estudo que leve em conta os processos históricos, sociais, políticos, econômicos e culturais dos fenômenos comparados, elas perderão o sentido (CARVALHO, 2014).

De acordo com Carvalho (2013), no campo da educação, em seus primórdios, os estudos comparados voltaram, com frequência, seu debate para a relação desenvolvimento e dependência, ocupando-se em comparar os sistemas nacionais de ensino, no intuito de que os países subdesenvolvidos pudessem conhecer os processos vividos em países mais centrais, dando-lhes a possibilidade de copiar os acertos e evitar os erros. Assim, por muitos anos, os estudos comparados tiveram sua elaboração realizada por países desenvolvidos (principalmente os europeus), visando à expansão de seus sistemas educativos para os países “periféricos”.

Nos últimos anos, autores como Nóvoa e Catani (2000), Ferreira (2008), Correa (2011) e Carvalho (2013, 2014) têm defendido a ideia de que o trabalho investigativo no campo dos estudos comparados internacionais não deve restringir-se a apenas descrever, mas demanda ao pesquisador a busca pela compreensão, investigação e interpretação dos processos históricos para a construção do objeto de investigação. Para esses autores, a Educação Comparada Internacional deve afirmar-se como um saber dinâmico e aberto metodologicamente que pode utilizar-se de diferentes instrumentos e procedimentos, para conhecer e sistematizar reflexões sobre os possíveis vínculos entre os processos sociais vividos em diferentes realidades no presente e os processos sociais de longa duração histórica.

Nesse sentido, os estudos comparados têm como campo as relações estabelecidas entre pessoas e grupos e as experiências vividas, que se cruzam e entrecruzam no cotidiano da vida em sociedade. E propõem-se a analisar as realidades na perspectiva daqueles que a vivenciam. Nessa abordagem, os pesquisadores comparatistas põem em discussão os grupos que têm outras culturas e formas de viver e preocupam-se em explicar “[...] os processos de apropriação dos fenômenos educativos pelos próprios atores [...]” (CARVALHO, 2013, p. 424). Nóvoa (2009, p.

24) complementa esse pensamento afirmando que “[...] o outro é a razão de ser da educação comparada: o outro que serve de modelo ou de referência, que legitima as ações ou que impõe silêncios, que se imita ou que se coloniza”.

Assim, acreditamos que conhecer as experiências educacionais de países diferentes e compreender de que forma, em cada realidade distinta, os discursos pedagógicos produziram noções de escolarização, de aprendizagem, de estudante e de deficiência possa contribuir, sobretudo, no processo de ressignificação das especificidades de estudantes com deficiência matriculados em classes comuns da Educação de Jovens e Adultos.

#### 4.2 CAMPO DO ESTUDO

A pesquisa de campo foi efetivada em dois momentos. O primeiro momento aconteceu quando, em razão do convênio firmado entre a Universidade Veracruzana (UV) e a Universidade Federal do Espírito Santo, realizamos uma missão de trabalho internacional na cidade de Xalapa, capital do estado de Veracruz/México, entre 13 e 29 de maio de 2017.

Na oportunidade, realizamos 30 horas de observação e cinco entrevistas com professores de classes de ensino comum de uma turma de 3.º *grado* de uma escola estadual de Educação Secundária<sup>11</sup> comum na modalidade Educação para Jovens e Adultos que contava com estudantes com deficiência. Entrevistamos também uma equipe de profissionais dos serviços de apoio especializados em Educação Especial que atuam como apoio às escolas mexicanas<sup>12</sup>, a saber: três profissionais dos serviços de apoio especializados e um psicólogo. Além desses, entrevistamos o diretor escolar.

A cidade de Xalapa Enríquez (nome oficial) está localizada a 1.420 metros acima do nível do mar, ao pé do vulcão Macuiltépetl, a 350 quilômetros da cidade do México.

---

<sup>11</sup> Nos capítulos seguintes, explicaremos sobre a educação mexicana e a organização dela.

<sup>12</sup> Esse atendimento se dá pela equipe da *Unidad de Servicios de Apoyo a la Educacion Regular (USAER)*. Se fôssemos comparar esse atendimento com algum serviço educacional brasileiro, o parâmetro mais próximo seria o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

É a capital do estado de Veracruz. Com uma área de 124.4m<sup>2</sup>, conta com uma população de aproximadamente 480,841 habitantes, representando 5,99% do total populacional do Estado. Em sua composição, apresenta uma diversidade étnica e cultural que vai além da grande influência dos povos indígenas, contando também com ascendências asiáticas e europeias<sup>13</sup>. É conhecida no México como a “Atenas de Veracruz”, em virtude de ser uma cidade eminentemente universitária.

Entre outras universidades, ali se encontra a Universidade Veracruzana, localizada no coração da vida cultural de Xalapa. A Veracruzana se destaca por ser um importante centro educativo de música, teatro, artes visuais, dança e outras formas de arte. Além das universidades, Xalapa conta 871 escolas, das quais 41 são dedicadas à Educação para Adultos, 38 para a Educação Especial e 95 de Educação Secundária. Entretanto, mesmo nesse cenário, segundo o Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), no senso de 2015, Xalapa contava 3,3% de sua população maior de 15 anos analfabeta<sup>14</sup>.

O segundo momento foi realizado no período de agosto a dezembro de 2017, quando ocorreu nossa inserção em uma escola do sistema municipal de ensino da Serra, no estado do Espírito Santo, Brasil. A escolha pelo sistema municipal deu-se em razão de ser esse o espaço que, de acordo com a legislação brasileira<sup>15</sup>, é prioritariamente responsável por ofertar o ensino fundamental. A escolha pelo ensino fundamental brasileiro ocorreu devido à correlação no campo de atuação dos sujeitos da pesquisa, uma vez que, em solo mexicano, os participantes foram professores que atuavam com classes equivalentes ao 9.º ano brasileiro.

Assim, no Brasil, acompanhamos uma turma do 9.º ano na modalidade EJA que contava com a matrícula de estudantes público-alvo da Educação Especial. Na oportunidade, realizamos entrevistas com cinco professores de classes de ensino

---

<sup>13</sup> Dados de acordo com INEGI. *Censos y Censos de Población y Vivienda*.

<sup>14</sup> Fonte: Secretaria de Educação de Vera Cruz – Anuário Estatístico, 2014-2015.

<sup>15</sup> Lei n.º 9.394/1996 – Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de: V- oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

comum, uma professora de Educação Especial, uma coordenadora e uma pedagoga.

A cidade da Serra<sup>16</sup> está localizada a 27km ao norte da capital do Estado e com outros cinco municípios – Vitória (capital), Vila Velha, Cariacica, Fundão e Viana – formam a região do Espírito Santo conhecida como “Grande Vitória”. O município da Serra limita-se com os de Cariacica e Vitória ao sul, Fundão ao norte, Santa Leopoldina ao oeste e com o Oceano Atlântico ao leste. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010<sup>17</sup>, sua extensão territorial era de 551,687km<sup>2</sup>, abrigando uma população estimada de 409.267 habitantes. Ainda conforme os dados do IBGE, a Serra é o maior município da Grande Vitória em extensão territorial e atualmente o mais populoso do estado do Espírito Santo. Oficialmente possui 118 bairros<sup>18</sup>, entretanto existem alguns outros bairros que foram surgindo como extensão dos bairros oficiais e ainda não foram reconhecidos legalmente.

Até 1535, a Serra era habitada pelos índios Tupiniquins que vivam no litoral e por colonos. Porém, sua fundação oficial foi em 1556, com a chegada dos índios Temiminós, trazidos do Rio de Janeiro por padre jesuíta. Assim, em 8 de dezembro de 1556, com a celebração de uma missa na pequena igreja construída nas proximidades do Mestre Álvaro, foi fundada a Aldeia de Nossa Senhora da Conceição, estabelecendo as bases de colonização de uma região que posteriormente seria a cidade da Serra (BORGES, 2009).

O município da Serra é rico em belezas naturais, abrigando lindas montanhas, como o monte Mestre Álvaro com 833m de altitude, patrimônios jesuítcos, ruínas históricas, diversas áreas de proteção ambiental, além de uma extensão de 23km de

---

<sup>16</sup> As informações a respeito do município encontram-se disponíveis no site: <<http://www.serra.es.gov.br>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

<sup>17</sup> Ano em que foi realizado o último censo até a data deste estudo. Fonte: <<https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

<sup>18</sup> De acordo com a Lei Municipal n.º 2.229, de 8 de novembro de 1999. Disponível em: <<https://www.leismunicipais.com.br/a/es/s/serra/lei-ordinaria/1999/223/2229/lei-ordinaria-n-2229-1999-denomina-os-bairros-do-municipio-de-serra>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

praias e duas lagoas. A mistura de montanhas, vales, matas, mar e lagoas confere ao município da Serra uma das mais belas e exuberantes paisagens do Estado.

A Serra é uma grande geradora de empregos, pois, em seu território, estão abrigadas várias indústrias no importante Centro Industrial Vitória (Civit), além da ArcelorMittal Brasil, uma das principais siderúrgicas da América Latina. Ainda na Serra, estão dois grandes portos internacionais (Tubarão e Praia Mole), responsáveis por boa parte das exportações e importações do Estado. O município conta ainda um comércio bastante amplo e diversificado.

Quanto a sua rede escolar, no ano deste estudo, o município contava 68 unidades de ensino que ofertavam ensino fundamental, das quais 19 ofertavam a modalidade Educação de Jovens e Adultos. Porém, no último censo realizado pelo IBGE em 2010, a Serra possuía um quantitativo de 60.224 pessoas com 15 anos ou mais, analfabetas, ou seja, 6,80% de sua população.

Ainda no intuito de descrever o campo do estudo, trazemos, na seção a seguir, a figura 1, em que se mostra a correlação das etapas/séries/anos referente às duas classes em que foi realizado este estudo, bem como a descrição das duas escolas.

#### **4.2.1 Correspondência das etapas da educação básica brasileira e mexicana**

Em relação à correspondência das etapas e séries/ano da educação básica nos dois países, observe a figura 1.

Figura 1 – Correspondência das etapas da educação básica brasileira e mexicana

18	MÉXICO	BRASIL (tr início)	
	PRIMARIA	ENCINO FUNDAMENTAL	
	1	1	
	2	2	
	3	3	
	4	4	
	5	5	
	6	6	
	SECUNDARIA		
	1	7	
	2	8	
	3	9	
	BACHILLERATO	ENCINO MEDIO	EDUCACIÓN PROFESIONAL TÉCNICA DE NIVEL MEDIO
	1	1	1
	2	2	2
	3	3	3

Fonte: www.gob.mx/sep, 2016.

Ao observarmos a figura 1, compreendemos que a educação secundária mexicana é composta de três séries (em espanhol, *grados*) e cada série/*grado* corresponde a um ano. Em comparação ao ensino brasileiro, a educação secundária mexicana corresponde às séries finais do ensino fundamental II: 7.º, 8.º e 9.º anos. Então, o 3.º *grado* da educação secundária mexicana corresponde ao 9.º ano do ensino fundamental II brasileiro. Sendo assim, os professores brasileiros e mexicanos que se constituem em sujeitos desta pesquisa atuam em classes equivalentes.

A seguir descrevemos as escolas e também apresentamos os sujeitos da pesquisa.

#### 4.2.2 A Escola Secundária Geral para trabalhadores n.º 3

Durante o trabalho investigativo realizado no México, tivemos a oportunidade de conhecer duas das três escolas secundárias para trabalhadores localizadas na cidade de Xalapa. Entretanto, após uma reunião realizada com a equipe mexicana que estava coordenando os trabalhos que iriam ser desenvolvidos pelos pesquisadores brasileiros, ficou definida nossa imersão na Escola Secundária Geral para trabalhadores n.º 3, pois esta das três escolas para trabalhadores é a única que atualmente recebe alunos público-alvo da Educação Especial. A escola para trabalhadores 3 (como é comumente chamada) funciona sob a coordenação da Secretaria de Educação do Governo do Estado de Veracruz; logo, é uma escola

estadual. Nos parágrafos seguintes, passamos a descrever sua estrutura física e organizacional.

Situada no fim de uma rua próxima ao centro da cidade de Xalapa, a escola ocupa um espaço relativamente grande, que contém quatro pequenos prédios, todos com apenas um pavimento, onde se encontram oito salas de aula, dois banheiros, sala da administração que compreende também a sala do diretor, uma sala de escritório geral e um almoxarifado.

A escola tem duas quadras abertas que também servem de pátio, além de um estacionamento. As salas de aula são de tamanho médio, possuem duas grandes janelas, uma de cada lado, um quadro branco de tamanho pequeno em uma das paredes e um quadro verde de igual tamanho em outra. Não possuem ventilador e nem ar-condicionado.

O chão é revestido com cerâmica de cor neutra e as paredes são pintadas de duas cores no sentido horizontal, verde na parte inferior e branca na parte superior, onde estão afixados vários cartazes com trabalhos dos estudantes, mapas (Mundi, do México, do Estado de Veracruz e da cidade de Xalapa) e um relógio redondo, grande, posicionado na parede frontal, acima do quadro branco. Quanto aos moveis, a sala é composta por uma mesa com cadeira para o professor, 25 mesas com cadeiras para os estudantes, dois armários feitos de alvenaria e portas corrediças e um Datashow.

A escola não possui biblioteca, tampouco cantina, refeitório ou cozinha, porque não oferta alimentação gratuita. Porém, existe uma empresa que vende alimentação, mas o faz no pátio, durante o intervalo. Conforme nos foi informado pelo diretor, do valor arrecadado com a venda dos alimentos, somente uma pequena parcela fica para a escola<sup>19</sup>.

---

<sup>19</sup> De acordo com informações do diretor, as escolas públicas mexicanas não contam com serviço de alimentação gratuita para os alunos, a qual é ofertada por empresas terceirizadas que, após licitação, firmam contrato de cinco anos com o governo. De acordo com esse contrato, do valor arrecadado com as vendas, uma pequena porcentagem fica para a escola. Não encontramos documentos ou literatura que nos auxiliassem com regimentos ou com maiores esclarecimentos sobre esse assunto.

Em termos de números, a escola é bem pequena. No turno noturno, seu corpo docente<sup>20</sup> é composto pelo diretor, subdiretor, um coordenador de orientação ao estudante, um coordenador de assessoria educacional, um coordenador de atividades curriculares, um coordenador de avaliações, sete docentes de diferentes disciplinas (alguns professores, além de suas disciplinas, ministram o que eles chamam de “módulo de tutoria”)<sup>21</sup> e um docente especialista em Educação Especial ligado à Unidade de Serviços de Apoio à Escola Regular (Usaer)<sup>22</sup>. Ainda a escola conta uma equipe de quatro professores<sup>23</sup> que atuam como apoiadores da equipe pedagógica e duas funcionárias na secretaria.

No momento da realização desta pesquisa, a escola contava com 72 alunos de Educação de Jovens e Adultos matriculados no período noturno, divididos em seis turmas, a saber: três turmas de 1.º *grado*, duas turmas de 2.º *grado* e uma turma de 3.º *grado*. Do quantitativo total dos estudantes matriculados no turno noturno, 16 foram identificados como público-alvo da Educação Especial. Vale ressaltar que a escola não conta com nenhum tipo de acessibilidade em sua infraestrutura.

#### **4.2.3 A EMEF “Esperança”<sup>24</sup>**

A escolha pela EMEF “Esperança” ocorreu em virtude de, no universo de 19 escolas de ensino fundamental que ofertam a modalidade Educação de Jovens e Adultos, localizadas no município da Serra, ela contar com o maior número de matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial, sendo inclusive nomeada como

---

<sup>20</sup> Diferentemente do Brasil, onde o diretor é responsável por todos os turnos, no México há um diretor e um subdiretor por turno. Em muitos casos, o diretor trabalha em mais de um turno em escolas diferentes, porém atuando como docente.

<sup>21</sup> Aula semanal em que o docente tutor orienta os alunos e, quando necessário, faz a mediação nas diferentes questões acadêmicas e pessoais que estão ou ainda vão precisar enfrentar, como a escolha de uma carreira ou conflitos pessoais e familiares (DC, 2017).

<sup>22</sup> Geralmente a Usaer designa para permanecer nas escolas uma equipe composta de um coordenador, um psicólogo, um professor de linguagem e um profissional dos serviços de apoio especializados em Educação Especial. Porém, essa escola solicitou o apoio da Usaer há pouco tempo, e, no momento da realização deste estudo, somente o psicólogo, que também atua como profissional dos serviços de apoio especializados quando precisa, permanecia todos os dias na escola. Contudo, sempre que necessário, uma equipe completa é designada para atender à demanda.

<sup>23</sup> Esses profissionais ficavam em um lugar estratégico do pátio central, onde podiam ter visão ampla de todas as instalações da escola. Sua função é garantir que a ordem e as regras sejam cumpridas e, em algumas ocasiões em que falte um professor, eles estão autorizados a substituí-lo na classe.

<sup>24</sup> Atendendo ao pedido da escola, usamos um nome fictício.

escola de referência ou “escola polo”<sup>25</sup>. Assim, no período de nossa inserção, a EMEF “Esperança” abrigava um quantitativo de 26 matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial. No turno noturno, existiam oito alunos matriculados, sendo sete na sala em que realizamos nossa pesquisa. Porém, durante o tempo em que estivemos na escola, dois alunos não estavam frequentando por motivo de saúde.

Assim como procedemos com a escola mexicana, nos parágrafos seguintes passamos a descrever a estrutura física e organizacional da escola brasileira.

A EMEF “Esperança” está situada na região de Civit, no município de Serra-ES, e foi fundada em 18 de fevereiro de 1982<sup>26</sup>, porém, à época, possuía outro nome. Em 2012, a escola recebeu o nome atual em homenagem a uma professora falecida em 2008. Localizada ao lado da pracinha do bairro, a escola tem fácil acesso e funciona nos três turnos: matutino, das 7h às 12h; vespertino, das 13h às 18h; e noturno, das 18h às 22h30. No início de sua história, a escola funcionava nos horários matutino e vespertino e atendia apenas a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Em 1988, foram implantadas as séries finais do ensino fundamental e a Educação de Jovens e Adultos, para atender à demanda da população. Passou a funcionar também no turno noturno, atendendo alunos do ensino fundamental I e II na modalidade EJA. Desde 2000, a escola deixou de atender alunos da educação infantil. E, em junho de 2007, a escola foi contemplada com uma nova sede, passando a ter a infraestrutura descrita a seguir.

Sua estrutura física possui um prédio de dois pavimentos. No pavimento térreo, funcionam três salas de aula, sala de direção, sala de projetos, sala dos pedagogos, sala de artes, sala dos professores, secretaria, arquivo, laboratório de ciências, laboratório de informática, dois banheiros para alunos (com três sanitários e dois chuveiros cada um), dois banheiros para professores, refeitório, cozinha, bebedouro, biblioteca, sala de apoio pedagógico, sala de recursos multifuncionais para

---

<sup>25</sup> Informação fornecida pela Secretaria de Educação da Serra.

<sup>26</sup> As informações referentes ao histórico da escola foram obtidas por meio do projeto político-pedagógico (PPP) de 2013. Não conseguimos acesso a uma versão mais nova do PPP nem ao Plano de Ação da escola, pois eles, segundo informações da gestão, encontravam-se em construção.

Atendimento Educacional Especializado, pátio coberto, cantina, depósito e almoxarifado. No pavimento superior, funcionam 16 salas de aula, uma sala para coordenação, um salão de reunião/vídeo, uma sala da rádio escolar, bebedouro e dois banheiros para alunos (com dois sanitários cada um). A escola conta ainda com um pátio frontal descoberto e estacionamento.

Em termos de acessibilidade, vale ressaltar que a escola conta com rampa, porém nem todas as dependências são acessíveis, como os banheiros. A sala em que desenvolvemos nossa pesquisa fica no pavimento superior e, como as demais salas da escola, conta com capacidade para 50 estudantes. Em termos de infraestrutura, todas as salas possuem boa ventilação, iluminação e espaço amplo para circulação e os móveis estão em bom estado de conservação.

Em termos de números, na época da pesquisa, a escola contava com um total de 1.247 estudantes matriculados e 148 funcionários distribuídos nos três turnos. No horário noturno, havia 187 estudantes matriculados, 18 professores, uma coordenadora, uma pedagoga, uma secretária, dois auxiliares de serviço gerais, duas cozinheiras e um porteiro.

A seguir apresentamos os sujeitos que participaram da pesquisa.

#### **4.2.4 Sujeitos da pesquisa**

Constituíram sujeitos desta pesquisa profissionais que atuam com estudantes de ensino comum do ensino fundamental na modalidade Educação de Jovens e Adultos e contam com matrícula de estudante público-alvo da Educação Especial no Brasil e no México.

- Brasil: professores de classes de ensino comum de turma, professora de Educação Especial, coordenadora e pedagoga.
- México: professores de classes de ensino comum de turma, equipe de Educação Especial formada por professores especialista e psicólogo, além do diretor escolar.

A seguir, apresentamos, no quadro 4, como os sujeitos serão identificados neste estudo.

Quadro 4 – Sujeitos da pesquisa – identificação no estudo

<b>IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES</b>				
<b>BRASIL</b>	Professor brasileiro (Prof. bras.)	Profissional dos serviços de apoio especializados (Prof. esp. bras.)	Pedagoga brasileira (PEdag. bras.)	Coordenadora brasileira (Coord. bras.)
<b>MÉXICO</b>	Professor mexicano (Prof. mex.)	Profissional dos serviços de apoio especializados mexicano (Prof. esp. mex.)	Psicólogo mexicano (Psic. mex.)	Diretor mexicano (Dir. mex.)

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Em seguida, descrevemos os procedimentos efetuados por nós para a produção dos dados.

#### 4.3 PROCEDIMENTOS PARA RECOLHA DE DADOS

Para o alcance dos objetivos propostos e para o desenvolvimento desta pesquisa, valemo-nos da entrevista semiestruturada e da observação como procedimentos para a obtenção dos dados.

A entrevista é considerada um instrumento potente da investigação social e pode ser definida como o encontro ou interação entre duas ou mais pessoas, com o intuito de que uma delas obtenha informações acerca de determinado assunto, ou seja, trate-se de uma conversa dirigida com um propósito definido (MICHEL, 2015). Dito de outro modo, a entrevista é uma forma de interação social que valoriza o uso da palavra, símbolo e signo privilegiados nas relações humanas, por meio da qual os indivíduos captam as informações que desejam. Mais especificamente, a entrevista é uma forma de diálogo entre duas partes, em que uma busca coletar dados da outra, que funciona como fonte de informação para a primeira (GIL, 2008).

De acordo com Michel (2015) e Marconi e Lakatos (2003), existem várias vantagens em optar pela entrevista, uma vez que ela pode ser aplicada para todos os sujeitos, sejam analfabetos, sejam alfabetizados, além de ser a técnica de coletas de dados

que dá mais oportunidade ao pesquisador para obter dados que não se encontram em fontes documentais. Todavia, também apresenta algumas limitações, como a dificuldade de comunicação entre as partes, a inadequada compreensão das perguntas, levando a uma falsa interpretação, além da possibilidade de a presença do entrevistador influenciar nas respostas do entrevistado. Ainda, por envolver seres humanos, sua utilização requer ética e planejamento, desde a escolha dos participantes, do local, do modo de abordagem e do momento propício para sua realização.

Há diferentes tipos de entrevista, e, para este estudo, escolhemos a entrevista semiestruturada por proporcionar maior liberdade ao entrevistado, apresentando-lhe em geral perguntas abertas a que é possível responder em uma conversa informal, o que permite ao entrevistador explorar mais amplamente uma questão (MICHEL, 2015), e, para tal, utilizamos um roteiro preestabelecido, semiestruturado de perguntas (APÊNDICE A). Segundo Gil (2008, p. 111), “[...] o que se pretende com entrevistas desse tipo é a obtenção de uma visão geral do problema pesquisado, bem como a identificação de alguns aspectos da personalidade do entrevistado”.

Desse modo, as perguntas que compuseram o roteiro de entrevista estavam direcionadas a nos aproximar de informações a respeito da formação acadêmica dos professores e suas experiências profissionais, bem como o motivo da escolha pela atuação em classes de EJA e o tempo em que eles trabalham com essa modalidade. Buscamos acessar também a compreensão que os docentes têm a respeito da inclusão de pessoas com deficiência em classes de ensino comum. Pedimos, ainda, que destacassem os desafios enfrentados por eles como professores, ao trabalharem com esses estudantes. Entretanto, por se tratar de entrevista semiestruturada, o roteiro serviu como base; porém, outras questões surgiram no decorrer das entrevistas.

Como segundo instrumento de coleta de dados, escolhemos a observação que desempenha papel imprescindível no processo de pesquisa, constituindo-se como elemento fundamental. Para Gil (2008, p. 100),

[...] a observação apresenta como principal vantagem, em relação a outras técnicas, a de que os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação. Desse modo, a subjetividade, que permeia todo o processo de investigação social, tende a ser reduzida.

Entretanto, o autor destaca que esse instrumento também possui alguns inconvenientes, sendo o principal deles as alterações no comportamento e espontaneidade dos sujeitos observados por conta da presença do pesquisador. Por esse motivo, é importante que as reações dos sujeitos no decorrer da observação devam ser levadas em conta pelo pesquisador durante todo o processo de investigação.

Assim sendo, a observação, levando em consideração os meios utilizados e o grau de participação do pesquisador, pode adotar diferentes modalidades, entre as quais a observação do cotidiano escolar e a observação participante, sendo a primeira desenvolvida no contexto mexicano. A escolha se deu por entendermos que o contexto mexicano apresentava alguns obstáculos para a realização da observação participante, como o pouco tempo disponível para a imersão em campo e o entrave do idioma.

A observação do cotidiano escolar possibilita uma aproximação de diferentes realidades e constitui-se num registro da rotina escolar, geralmente por meio de diários de campo, que exigem do pesquisador um olhar atento para detalhes minuciosos. Assim, a observação do cotidiano pode proporcionar ao pesquisador “[...] perceber por meio de um “olhar” sobre o mundo dos outros, como veem a si mesmos e também como constroem suas identidades” (PANUTTO, 2015, p. 27).

Para a realidade brasileira, optamos pela observação participante por nos ajudar a compreender melhor a dinâmica do cotidiano escolar. A observação participante pode ser conceituada como aquela em que o pesquisador se insere no grupo, comunidade ou realidade estudada, tornando-se ele também participante, de modo a conquistar a confiança do objeto observado, o que pode facilitar a obtenção dos dados. Porém, Michel (2015, p. 85) alerta que, nessa forma de observação, o pesquisador “[...] corre o risco de perder a objetividade na análise, como de

influenciar o comportamento do grupo, de confundir-se com ele, e assim, dar respostas subjetivas para o problema de pesquisa”. Essa etapa da pesquisa esteve orientada por um pré-guia de observação de acordo com o APÊNDICE B.

Vale ressaltar que os instrumentos utilizados para a obtenção dos dados são de elaboração própria. Assim, a construção do roteiro de entrevista (APÊNDICE A) se deu em função dos objetivos deste estudo. O guia de observação (APÊNDICE B) foi elaborado com a intenção de nos ajudar a conhecer melhor o campo da pesquisa. Após nossa observação em campo e anotações em diário de campo (DC), o guia de observação passou por algumas adequações.

Esclarecemos que, antes de iniciarmos o trabalho de campo, apresentamos os instrumentos para a equipe pedagógica das duas escolas e todos os dados coletados e a gravação das entrevistas tiveram ciência dos participantes por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE C). As transcrições das entrevistas associadas às nossas observações e as anotações em diário de campo embasaram nossas reflexões. Ressaltamos, ainda, que, no caso mexicano, a transcrição das entrevistas foi feita por nós em língua portuguesa. Assim, nos próximos capítulos, apresentamos e analisamos os dados coletados à luz dos pressupostos do referencial teórico que norteia este estudo.

## 5 CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL E NO MÉXICO

Neste capítulo, contextualizamos a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial no Brasil e no México. Objetivamos resgatar alguns marcos históricos e legislações vigentes dessas duas modalidades nos dois países. Nesse sentido, dividimos o capítulo em três subcapítulos: no primeiro, focalizamos a EJA no Brasil; no segundo, trazemos o contexto da Educação Especial no Brasil; e, no terceiro, apresentamos o contexto dessas duas modalidades no México.

Vale ressaltar que, embora não seja o objetivo deste trabalho reconstituir as histórias dessas duas modalidades, consideramos importante tal resgate, para que compreendamos os caminhos percorridos na histórica e na política que envolve a EJA e a Educação Especial, o que, em nossa compreensão, contribuiu para avançarmos em nossas reflexões. Afinal, tanto a EJA quanto a Educação Especial tiveram sua trajetória marcada por duas características: a primeira consiste no fato de que essas duas modalidades sempre foram compreendidas pela sociedade como uma educação destinada àqueles que, no contexto das políticas instituídas, aparecem como *outsiders*; e a segunda, porque se constituíram historicamente, em paralelo ao sistema regular de ensino.

### 5.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: MARCOS HISTÓRICO E POLÍTICO

A EJA é uma modalidade específica da Educação Básica que tem sua história marcada por muitas tensões e diferentes ideias sobre as finalidades da educação. No Brasil, a ideia de implantar o ensino primário para todos os cidadãos começa a se formar, desde 1823, nas discussões dos constituintes e na própria constituição de 1824, quando os ideais liberais ganharam força no cenário político brasileiro. Nesse sentido, foi expedida a Lei de 15 de outubro de 1827, que determinava a criação de quantidade necessária de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugarejos mais populosos do país.

Ainda durante o império, com o crescimento econômico do Brasil, surge nas províncias a necessidade de criar escolas para adultos, a qual se amplia com a modificação do sistema eleitoral por meio do Decreto n.º 3.029, de 9 de janeiro de 1881, também conhecido como Lei Saraiva, que passou a restringir o voto aos analfabetos. Vale considerar que a Constituição de 1824 instituía eleições indiretas e o voto censitário, ou seja, para votar e ser votado, era necessário possuir uma determinada renda anual, o que excluía boa parte da população. A Lei Saraiva eliminava o voto indireto, sistema de eleições que vinha sendo adotado no Brasil desde 1821 e instituía, pela primeira vez, o sistema de eleições diretas por meio do voto secreto. Entretanto, mantinha a exigência da renda anual e estabelecia a condição de ser alfabetizado para participar do processo eleitoral.

Segundo Beisiegel (1974), o motivo de tal mudança foi o crescimento da classe média da população que começou a reivindicar maior participação política. De fato, com a instituição dessa lei, a classe média que era composta, em sua maioria, por cidadãos não alfabetizados, passou a sentir necessidade de se instruir para participar do processo eleitoral, visto que a exigência de instrução era um elemento novo para excluí-los desse processo. O fim do império e a instalação da República não alteraram o quadro de analfabetismo no Brasil; pelo contrário, com a abolição da escravatura, o país passou a concentrar grande contingente de indivíduos analfabetos que não tinham acesso à educação e iriam, ao longo dos anos, representar as camadas mais pobres da sociedade brasileira.

Naquele período, a educação básica ofertada para as camadas socialmente marginalizadas ficou à mercê da fragilidade financeira e dos interesses das oligarquias regionais que controlavam politicamente as províncias, enquanto a União assumiu maior participação no ensino secundário e superior, demonstrando grande falta de compromisso com relação ao ensino elementar. Haddad e Di Pierro (2000, p. 110) nos lembram de que, “[...] até esse período, a preocupação com a educação de jovens e adultos praticamente não se distinguia como fonte de um pensamento pedagógico ou de políticas educacionais específicas”. Segundo os autores, somente a partir dos anos 1940, pressionado pela população e pelo movimento de educadores em prol do aumento e melhoria da oferta de escolas, o Estado inicia

oficialmente a implementação de políticas públicas para a educação de adultos, como era chamada<sup>27</sup>, que passa, então, a ser ofertada e mantida pelo poder público.

No fim da década de 1940, o índice de analfabetos no Brasil estava muito elevado, levando a educação de adultos a se tornar um problema de política nacional. Assim, após uma fragmentada e ineficaz atuação que perdurou do período colonial à Primeira República, o Estado brasileiro aumentou suas atribuições e responsabilidades em relação à Educação de Jovens e Adultos. Ainda nessa década, nasce o INEP, no intuito de desenvolver pesquisas na área da educação. Por conta dessas pesquisas, foi instituído, em 1942, o Fundo Nacional do Ensino Primário, ampliando a educação primária também para os adolescentes, jovens e adultos (BEISIEGEL, 1974; HADDAD; DI PIERRO, 2000; PAIVA, 2005; FREITAS, 2014).

Com relação aos esforços empreendidos no sentido da inclusão dos jovens e adultos no processo de escolarização, Beisiegel (1974) pontua outros marcos, tais como: a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930; a fixação da ideia de um plano nacional de educação na Constituição de 1934; a instituição do Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP) em 1942; a criação de um serviço de Educação de Adultos no Ministério da Educação e Saúde, em 1947; e a aprovação da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) entre 1947 e 1952. Além desses, destacamos, em 1945, logo após o fim da Segunda Guerra Mundial, a criação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), que, inspirada nas ideologias do pós-guerra, trazia, entre seus objetivos, a promoção de uma dinâmica político-social mais justa entre os povos e a criação de propostas educacionais globais. No que tange especificamente à educação de adultos, a Unesco acreditava que, por meio da oferta de uma “Educação Funcional”, seria possível tornar a população mais crítica, ativa e eficiente<sup>28</sup>.

---

<sup>27</sup> Vale destacar que a nomenclatura EJA somente passou a ser usada na década de 1990, após os movimentos da V Confinteia, quando a terminologia “Jovem” entrou na sigla.

<sup>28</sup> Termos usados em relatórios da Unesco.

Beisiegel (1974) destaca, ainda, que a Educação Funcional, no entendimento da Unesco, consistia em ir além do domínio da leitura e da escrita. Deveria ser um processo educativo diversificado e integrado de formação técnica e profissional do adulto, pensando em função da vida e das necessidades do trabalho e tornando os indivíduos capazes de lançar mão, em sua vida prática, dos conhecimentos adquiridos na escola, por meio de habilidades básicas, como a compreensão de mensagens, a escrita de correspondências e a leitura de jornais. Economicamente falando, a alfabetização funcional visa a dar aos jovens e adultos iletrados os recursos apropriados para produzir e consumir mais e melhor.

Assim, em 1949, na Dinamarca, aconteceu a primeira Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinteá). Desde então, a cada 12 anos, a Unesco tem organizado essa conferência, na qual são firmados compromissos e apresentadas estratégias com que os países-membros se comprometem a cumprir. A V Confinteá foi realizada em Hamburgo, Alemanha, em 1997, e teve algumas especificidades que a diferiu das demais, uma vez que contou com uma significativa participação de diferentes parceiros, entre os quais a sociedade civil. É na V Confinteá que os participantes reafirmam que apenas o desenvolvimento centrado no ser humano e a existência de uma sociedade participativa, baseada no respeito integral aos direitos humanos, levarão a um desenvolvimento justo e sustentável. Nela também foram estabelecidas metas específicas para a melhoria das condições e da qualidade da educação de adultos, bem como para a garantia da alfabetização e da educação básica para essa população. Outro ponto que marcou essa conferência foi a ampliação do conceito de Educação de Jovens e Adultos que passou a compreender

[...] todo o processo de aprendizagem formal ou informal, onde pessoas consideradas 'adultas' pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e 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, 1999, p. 19).

Beisiegel (1974), Haddad e Di Pierro (2000) ressaltam que o Brasil desenvolveu, ainda, outras grandes campanhas de iniciativa oficial em prol da educação de

adultos, tais como: a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) entre 1952 e 1963, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) entre 1958 e 1963 e o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) entre 1967 e 1985. Este último foi implantado com algumas características básicas, como a organização descentralizada, distribuídas por quase todos os municípios brasileiros onde eram representados por intermédio de comissões municipais formadas pelos chamados “representantes” das comunidades, os setores sociais dos municípios, as associações voluntárias de serviços, empresários e membros do clero, que se encarregaram de recrutar analfabetos e providenciar salas de aula, professores e monitores.

Haddad e Di Pierro (2000) destacam que outra característica do Mobral era a criação de uma equipe pedagógica que funcionava também como secretaria executiva central e se encarregava de toda programação, execução e avaliação do processo educativo e treinamento de pessoal. Quanto à produção do material didático, os autores esclarecem que essa função ficou a cargo de empresas privadas que reuniam equipes pedagógicas e produziam um material para distribuição nacional, sem levar em consideração a enorme diversidade linguística, ambiental ou sociocultural das regiões brasileiras. Aqui vale lembrar que o Mobral objetivou restritamente a apreensão da habilidade de ler e escrever, sem a compreensão contextualizada dos signos. Paralelamente a essa ideia, estava também a de que, para educar uma pessoa adulta, não eram necessários métodos pedagógicos, bastava apenas que o educador fosse alfabetizado. Em razão disso, nessa época foram recrutados alfabetizadores sem muitas exigências no que concerne à formação pedagógica.

Essa contextualização nos permitiu perceber questões importantes, entre as quais a negligência da administração pública a respeito de assegurar direitos sociais para as pessoas em situação de analfabetismo e a produção de programas e projetos com amplitude nacional que supõe a participação do setor privado como forte parceiro, para garantir a realização dos programas nacionais, como o Mobral.

E assim chegamos ao final da década de 1980, período em que foi lançado, na Constituição de 1988, o desafio de erradicar o analfabetismo no Brasil em dez anos, conforme o art. 60<sup>29</sup> das Disposições Gerais e Transitórias, em que o governo federal com os estados e municípios deveriam angariar esforços para erradicar o analfabetismo, tendo como aliados a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Educar)<sup>30</sup> e o Ministério da Educação e Cultura (MEC). Nesse sentido, foi instituída a Comissão Nacional para o Ano Internacional da Alfabetização (CNAIA), que era uma comissão composta por especialistas que desenvolviam pesquisas no campo da EJA, para que discutissem ações para a preparação do Ano Internacional da Alfabetização, definido para 1990, pela Unesco. Entretanto, em março de 1990, logo no início do governo Fernando Collor de Mello, a Fundação Educar foi extinta. Nesse mesmo movimento, foi extinto também um mecanismo pelo qual pessoas jurídicas optavam por direcionar 2% do valor de seu imposto de renda devido para a alfabetização de adultos. Esses recursos já agregavam o fundo que, nas duas décadas anteriores, financiara o Mobral e a Fundação Educar. Assim, concordamos com Haddad e Di Pierro (2000), quando dizem que essas ações nos levaram a dar mais um passo no processo descontínuo das políticas em EJA.

Nos anos seguintes, o MEC lançou o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), mobilizando representações da sociedade civil e instâncias subnacionais de governo. Em sua elaboração, prometia substituir a atuação da

---

<sup>29</sup> Artigo modificado com a inclusão da Emenda Constitucional n.º 53/2006, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que é um fundo de natureza contábil de âmbito estadual, formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, vinculados à educação por força do disposto no art. 212 da Constituição Federal, além da complementação de uma parcela de recursos federais, sempre que, no âmbito de cada estado, seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente. Independentemente da origem, todo o recurso gerado é redistribuído para a aplicação exclusiva na educação básica. O Fundeb tem vigência estabelecida para o período de 2007 a 2020. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 25 out. 2016.

<sup>30</sup> A Fundação Educar substituiu o Mobral após sua extinção em 1985. Com essa troca, o governo federal abandonou a execução direta dos serviços educacionais e a Fundação Educar assumiu a responsabilidade de articular, mediante a assinatura de convênios com órgãos estaduais e municipais de ensino, empresa e entidades comunitárias, o subsistema de ensino supletivo e a política nacional de educação de jovens e adultos, cabendo-lhe fomentar o atendimento nas séries iniciais do ensino de 1.º grau, promover a formação e o aperfeiçoamento dos educadores, produzir material didático, supervisionar e avaliar as atividades. Assim, a Fundação Educar manteve as coordenações estaduais, responsáveis pela gestão dos convênios e assistência técnica aos parceiros, dando-lhes maior autonomia na definição de seus projetos político-pedagógicos, bem como uma estrutura nacional de pesquisas e produção de material didático.

extinta Fundação Educar, propondo, entre outras medidas, a transferência de recursos federais, para que instituições públicas, privadas e comunitárias assumissem solidária e filantropicamente a alfabetização e a elevação dos níveis de escolaridade dos jovens e adultos. Entretanto, por falta de credibilidade em sua eficiência, o PNAC foi encerrado em apenas um ano e, até o início dos anos 2000, houve uma ausência de ações e medidas voltadas para a escolarização de jovens e adultos.

Beisiegel (1997) destaca que o pensamento que pairava nesse período era que os esforços empreendidos, humanos e materiais na educação desses indivíduos significavam desperdício de energia e de recursos econômicos, pois esses sujeitos já haviam sido inseridos na sociedade, ocupando o papel que lhes cabia, e melhorar sua escolarização não iria mudar sua posição social. Assim, nessa perspectiva, a sociedade deveria investir na alfabetização da população jovem e deixar que o tempo extinguisse o analfabetismo no país.

Mesmo com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n.º 9.394, aprovada pelo Congresso em 1996, que reconheceu a EJA como modalidade da educação básica, não houve mudanças significativas, porque a seção dedicada à EJA, expressa nos arts. 37 e 38, se mostrou curta e pouco inovadora. Em linhas gerais, os artigos reafirmam o direito dos jovens e adultos trabalhadores ao ensino básico, adequando-se às suas condições peculiares de estudo, bem como o dever do Estado em ofertá-lo gratuitamente na forma de cursos e exames supletivos. A novidade ficou por conta da redução das idades mínimas, para que os candidatos se submetessem aos exames supletivos, fixadas em 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio.

Assim, concordamos com Haddad e Di Pierro (2000), quando dizem que, com relação à legislação anterior, a verdadeira ruptura introduzida na nova LDB está na eliminação da distinção entre os subsistemas de ensino regular e supletivo, levando a Educação de Jovens e Adultos a integrar-se inteiramente ao ensino básico comum brasileiro. Com essa modificação na nova LDB, a possibilidade de aceleração dos

estudos e a flexibilidade de organização do ensino foram estendidas ao ensino básico, deixando, assim, de ser atributos exclusivos da EJA. Entretanto, esses autores ressaltam a recente configuração da educação básica de jovens e adultos, que, de um lado, trouxe maior integração aos sistemas de ensino e, de outro, certa indeterminação do público-alvo e a diluição das especificidades psicopedagógicas, o que parece significar os contraditórios resultados da nova LDB sobre a configuração recente da EJA.

O início dos anos 2000 traz consigo o retorno das discussões a respeito das experiências vivenciadas na Educação de Jovens e Adultos na década de 1990. Essas discussões culminaram na publicação de um documento formulado pelo governo federal e organizado pelo Conselho Nacional de Educação, o CNE/CEB n.º 11/2000, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

Esse documento supera a visão preconceituosa dos anos 1990 que entendia o analfabeto ou iletrado como inútil, com competência apenas para tarefas e funções desqualificadas nos segmentos de mercado e reconhecia a EJA como modalidade da educação básica nas etapas dos ensinos fundamental e médio (nos termos da LDBEN n.º 9.394/96), reconhecendo o direito público subjetivo à educação dos que dela fazem parte, independentemente de idade, com as necessárias flexibilidades de organização de acordo com as necessidades de aprendizado de seus sujeitos. Assim, o texto do Parecer n.º 11/2000 considera a EJA mais do que um direito: ela é

[...] como uma chave indispensável para o exercício da cidadania na sociedade contemporânea, vai se impondo cada vez mais nestes tempos de grandes mudanças e inovações nos processos produtivos. Ela possibilita ao indivíduo jovem e adulto retomar seu potencial, desenvolver suas habilidades, confirmar competências adquiridas na educação extraescolar e na própria vida, possibilitar um nível técnico e profissional mais qualificado. Nesta linha, a educação de jovens e adultos representa uma promessa de efetivar um caminho de desenvolvimento de todas as pessoas, de todas as idades (BRASIL, 2000, p. 10).

Ainda, o Parecer n.º 11/2000 atribui à EJA três funções: função reparadora, que tem como meta o reconhecimento por parte do governo de uma “[...] dívida inscrita em nossa história social e na vida de tantos indivíduos [...]” (BRASIL, 2000, p. 6), no que tange à negação ao direito público e subjetivo do acesso à educação gratuita e de

qualidade, inclusive para aqueles que a ela não tiveram acesso na idade própria<sup>31</sup>, como expressa a LDB Lei n.º 9.394/96 em seu art. 5.º. Nesse sentido, concordamos com o relator do parecer, ao dizer que “[...] a EJA necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos” (BRASIL, 2000, p. 9). A função equalizadora, para que se efetive, toma como ponto de partida a igualdade de oportunidades: “Por esta função, o indivíduo que teve sustada sua formação, qualquer que tenha sido a razão, busca restabelecer sua trajetória escolar de modo a readquirir a oportunidade de um ponto igualitário no jogo conflitual da sociedade” (BRASIL, 2000, p. 10). A função permanente ou qualificadora tem a tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida.

Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade (BRASIL, 2000, p. 11).

Nesse sentido, o Parecer n.º 11/2000, em conformidade com a LDB n.º 9.394/96<sup>32</sup>, afirma que a organização da EJA deve ocorrer por meio de cursos e exames, pensando assim em uma proposta que garanta a essa modalidade um *ethos*<sup>33</sup> próprio, sem que o conhecimento seja fragilizado em razão de uma permanência menor nos bancos escolares.

Nessa direção, ressaltamos a importância de as questões que permeiam a EJA estarem permanentemente nas pautas públicas, uma vez que estudos e debates nessa área têm mostrado que boa parte das Instituições atende precariamente às necessidades de um público ao qual foi negado o direito à educação durante a

---

<sup>31</sup> A expressão *idade própria*, além de seu caráter descritivo, serve como referência para a organização dos sistemas de ensino, para as etapas e as prioridades postas em lei. Tal expressão consta da LDB, inclusive do art. 37 (CNE/CEB n.º 11/2000, p. 4. Nota de rodapé).

<sup>32</sup> Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. § 1.º. Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: I - no nível de conclusão do ensino fundamental para os maiores de quinze anos; II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos. § 2.º. Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames (BRASIL, 1996).

<sup>33</sup> *Ethos* ou *habitus* pode ser entendido como traços que definem a identidade de determinado grupo, época ou região, ou ainda o conjunto de costumes característicos de determinado grupo de pessoas, seus valores, ideias, crenças ou afazeres.

infância e/ou adolescência, seja pela oferta irregular de vagas, seja pelas inadequações do sistema de ensino ou pelas condições socioeconômicas desfavoráveis, cujas especificidades não são atendidas pelo ensino regular comum nem pela suplência<sup>34</sup>, conforme estabelece a LDBEN n.º 9.394/96, capítulo II, seção V, art. 37: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. E o § 1.º do mesmo artigo diz que

[...] os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

Com base nessas diretrizes, é certo afirmar que, nos anos recentes, o Estado vem atuando na implementação de políticas destinadas à EJA, como incentivador e financiador, e que muito se alcançou em prol da expansão dessa modalidade nos últimos anos.

Nesse contexto, atualmente, além da oferta para alfabetização e primeiro segmento do ensino fundamental<sup>35</sup>, percebemos aumento da oferta para segundo segmento do ensino fundamental<sup>36</sup> e, mais recentemente, de vagas no ensino médio, nas redes estaduais de educação, cujo objetivo é atingir principalmente os alunos mais jovens, no intuito de inseri-los no mercado de trabalho (FERREIRA, 2009). Esse é um fenômeno que tem sido apontado por alguns autores – Ribeiro (2001), Carvalho

---

<sup>34</sup> O chamado Provão Estadual ou Exames de Suplência é dirigido a jovens e adultos que ainda não concluíram o ensino fundamental (para aqueles com idade mínima de 15 anos completos) ou o ensino médio (para aqueles com idade mínima de 18 anos completos) e que desejam regularizar os estudos e obter a certificação de conclusão. A oferta fica a cargo da Rede Estadual de Ensino, que os realiza uma ou duas vezes ao ano. As provas são objetivas e baseadas em conteúdos referentes à escolaridade pleiteada. Ao alcançar a média mínima exigida de 50% de acertos nas quatro provas das diferentes áreas de conhecimento, acrescida da redação, o estudante consegue a certificação. Nesse tipo de oferta, não é necessário frequentar aulas regulares em uma escola, devendo o estudante preparar-se por conta própria para realizar a prova, que terá data marcada pela administração pública. Também é possível obter certificação do ensino fundamental participando gratuitamente do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e do ensino médio por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), além da instrução personalizada descrita na nota de rodapé 3 deste estudo.

<sup>35</sup> A terminologia 1.º segmento ou 1.º e 2.º ciclos, usada na EJA, refere-se às primeiras séries (1.º ao 5.º ano) do ensino fundamental regular.

<sup>36</sup> A terminologia 2.º segmento ou 3.º e 4.º ciclos, usada na EJA, refere-se aos anos finais do ensino fundamental regular, que compreende do 6.º ao 9.º ano.

(2009, 2009b), Haddad e Di Pietro (2000), Sposito (1997, 2003) – como um processo de juvenilização da EJA, verificado desde a década de 1990, em função da dinâmica escolar brasileira e das pressões oriundas do mercado do trabalho.

Para estudiosos que se têm debruçado sobre as causas da juvenilização das classes de EJA, a presença cada vez mais maciça de jovens nessa modalidade altera o cotidiano escolar e as relações que se estabelecem entre os sujeitos que ocupam esse espaço. Para eles, a preocupação crescente com o tema da juventude no campo da EJA emerge, em grande medida, pela evidência empírica de que a presença desses sujeitos já se constitui, na maioria ou quase totalidade da população, nessa modalidade de ensino.

Sobre isso, Carvalho (2009, p. 1) esclarece que “[...] a inserção do jovem nessa modalidade de ensino tem se configurado como um fator desafiador para uma nova forma de fazer a EJA”. No entendimento da autora, esse processo que marca as transferências da escola regular para a escola EJA tem diversas justificativas e muitos são os fatores que vêm contribuindo para que esse fenômeno de juvenilização se torne uma categoria permanente na EJA.

Entre esses fatores, estão o alto índice de evasão e repetência ocorrido anualmente no sistema de ensino regular, que ocasiona a defasagem entre idade/série, e a possibilidade de aceleração dos estudos que proporcionam a conclusão em menor tempo do ensino fundamental ou médio, dando ao estudante a certificação necessária para o mercado de trabalho. Este último é o mais acentuado, uma vez que a necessidade de ingressar no mercado de trabalho cada vez mais antecipado por parte dos jovens, principalmente das camadas de baixa renda, que buscam, além da certificação, atender às exigências do mundo moderno, visando a uma possível mobilidade social. Tudo isso tem provocado uma grande demanda dessa população nos programas educacionais destinados inicialmente a adultos (CARVALHO, 2009, 2009b).

Essa nova composição agrega mais um desafio para o professor, que precisa articular suas práticas considerando a questão geracional entre o jovem e o adulto,

ambos buscando a mesma formação e compartilhando do mesmo espaço. Na nossa perspectiva, isso demanda novas formas de pensar e interpretar a EJA, levando em consideração, nos processos formativos, essa nova configuração.

Em nossa perspectiva, ao refletir sobre a processualidade histórica da Educação de Jovens e Adultos, percebemos o aspecto geralmente marginal com que ela foi concebida no âmbito das políticas públicas, de modo que, no fluxo histórico da educação brasileira, essa modalidade sempre foi compreendida no escopo da caridade e solidariedade, e não no âmbito do direito social, adquirindo, nesse caso, um caráter compensatório e, na maioria das vezes, com experiências muito pontuais que pretendiam resolver apenas o imediatismo do momento, como o analfabetismo.

Assim, nas ações empreendidas na EJA, não existia uma preocupação em criar políticas mais permanentes que, de fato, dessem continuidade ao processo educacional dos indivíduos adultos. Nesse sentido, concordamos com Arroyo (2005, p. 26), quando afirma que a Educação para Jovens e Adultos “[...] somente será outra do que foi e ainda é se for assumida como política pública, se for equacionada no campo dos direitos e deveres públicos”.

Considerando nosso foco de investigação, no próximo subcapítulo, buscamos expressar como se deu a formação do professor de EJA.

## 5.2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL E A FORMAÇÃO DE SEU PROFESSOR

A década de 1990 caracterizou-se pela globalização e por muitas mudanças nas diferentes áreas da vida humana, entre as quais as reformas educacionais que submeteram a educação e o perfil docente à lógica mercantilista e do capital, exigindo do professor maiores desafios concernentemente à ampliação dos conhecimentos e das competências e maior capacidade de inovação, reflexão e resolução de problemas. No bojo desse processo, a promulgação da LDB n.º 9.394/96 em 1996 elevou a formação de professores das séries iniciais ao nível

superior de ensino e estabeleceu como lócus de formação as universidades e os institutos superiores de educação (ABRUCIO, 2016).

Nessa direção, o art. 87, § 4.º da LDB/96, estipulou o prazo máximo de dez anos (1997-2007) para que todos os docentes, em qualquer nível de ensino, possuam formação superior. Ainda na década de 1990, outras ações foram empreendidas em prol da formação docente, como outras propostas de formação, em nível tanto estadual quanto federal. Entre essas propostas, estão a formação continuada e a formação na modalidade de educação a distância, que proporcionou a possibilidade de formar maior número de profissionais.

No que se refere à formação do educador de jovens e adultos, observando o que foi exposto no subcapítulo anterior, é possível notar que as políticas de EJA, no âmbito da administração pública, sempre deixaram lacunas, principalmente no que se refere à formação específica de professores para trabalhar nessa modalidade. Isso se confirma, ao olharmos para a história da EJA. No bojo das campanhas realizadas em prol de melhorias para a EJA, não houve grandes avanços no que diz respeito à preocupação com a formação de professores. Em vez disso, era possível encontrar alfabetizadores despreparados, reforçando a ideia de caráter assistencialista e voluntário atribuído historicamente à EJA. Nesse sentido é que, em grande parte do século passado, no Brasil, qualquer pessoa que soubesse ler e escrever poderia ser um educador de jovens e adultos. Desse modo, para Arroyo (2006, p. 17), “[...] a formação do educador e da educadora de jovens e adultos sempre foi um pouco pelas bordas, nas próprias fronteiras onde estava acontecendo a EJA”.

Compreendemos, com Meirieu (2005), que, para o professor se tornar um profissional da educação, depende, além da solidez de valores e atitudes, da boa formação profissional centrada em suas especificidades profissionais, uma vez que essa resulta não de dom, mas de boa aprendizagem. Então, a formação inicial e continuada de profissionais para atuar com a EJA deve,

[...] incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino [...] Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista, e sim um docente que se nutra do geral e

também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer (BRASIL, PARECER N.º 11/2000, p. 56).

Temas que cuidam das especificidades da EJA, como a formação e o trabalho docente, têm sido alvo de estudos desenvolvidos por pesquisadores da área, entre os quais citamos Soares (2011), Soares e Simões (2005), Porcaro (2011) e Arroyo (2005, 2006).

Nas palavras de Soares e Simões (2005), não existe ainda um processo de formação ordenado do educador de jovens e adultos. Essa formação vem acontecendo de maneira espontânea, o que causa uma aglomeração de professores que atuam na EJA sem formação específica. Um dos motivos para isso pode ser o fato de que

O campo da EJA não construiu, ainda, o consenso de que possui uma especificidade que requer um profissional preparado para o exercício da função. As concepções de EJA variam dependendo do lugar em que é oferecida. Enquanto há lugares que se baseiam na ideia de que ‘qualquer pessoa pode ensinar para jovens e adultos’, há outros que enxergam a habilitação como um requisito essencial e outros, ainda, que concebem que a formação inicial, apesar de seu valor, não é o preponderante para o trabalho (SOARES; SIMÕES, 2005, p. 35).

Essa situação tem sua explicação na própria configuração histórica dessa modalidade no Brasil, sempre tão balizada pelo entendimento de que a educação para aqueles que não se escolarizaram na idade certa é “supletiva” e, como tal, deve ser aligeirada. Assim sendo, o professor também não necessita de uma formação aprofundada nem específica para atuar nessa modalidade. Arroyo (2006) destaca que o Brasil não tem um parâmetro de formação para o professor da EJA; logo, este não possui um perfil de educador de jovens e adultos. Para o autor,

[...] isso implica sérias consequências. O perfil do educador de jovens e adultos e sua formação encontram-se ainda em construção. Temos assim um desafio, vamos ter que inventar esse perfil e construir sua formação. Caso contrário, teremos que ir recolhendo pedras que já existem ao longo de anos de EJA e irmos construindo esse perfil da EJA e, conseqüentemente, teremos que construir o perfil dos educadores de jovens e adultos e de sua formação (ARROYO, 2006, p. 18).

Nesse sentido, o que temos hoje é que o professor que está à frente das classes de EJA é o mesmo que dá aulas no horário diurno no ensino regular para crianças e adolescentes, ou seja, um professor generalista que vai formando seu perfil docente

mediante as relações sociais que ele estabelece com outros professores e profissionais da educação.

Outro desafio para os docentes da EJA é a chegada de estudantes com deficiência nas classes de ensino comum. Nas palavras de Siems (2011), a trajetória histórica da interface entre Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos possui similaridades, porque ambas advêm de um processo histórico de lutas e enfrentamentos na busca de sua reconfiguração como modalidade de ensino e a eliminação do viés político compensatório e assistencialista. Nessa direção, trazemos a contextualização da Educação Especial.

### 5.3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: MARCOS HISTÓRICO E POLÍTICO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB n.º 9.394/96) assim define a Educação Especial:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

O documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007, [s.p.]), em suas diretrizes, ao conceituar a Educação Especial, diz ser esta

[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular.

Assim, partimos da compreensão de que a Educação Especial é uma

[...] modalidade de ensino que se caracteriza por um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal dos educandos que apresentem necessidades educacionais muito diferentes das da maioria das crianças e jovens (MAZZOTA, 2001, p. 11).

Ademais, “[...] um conjunto de metodologias, recursos e conhecimentos (materiais, pedagógicos e humanos) que a escola comum deverá dispor para atender à diversidade de seu alunado” (GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2007, [s.p.]).

Iniciamos este subcapítulo resgatando alguns marcos históricos dessa modalidade no Brasil, começando desde os meados do século XIX, quando as primeiras tentativas de ensinar as pessoas com deficiência foram organizadas, tendo como inspiração experiências europeias e norte-americanas. Contudo, essas ações não estavam associadas às políticas públicas brasileiras (MANTOAN, [s.d.]).

Nesse sentido, Mazzota (2001), Mantoan (2003) e Jannuzzi (2004) destacam que os primeiros movimentos aconteceram quando, liderados pelo então provedor da Santa Casa de Misericórdia brasileira, contando com a contribuição do imperador D. Pedro II, foi inaugurado, na cidade do Rio de Janeiro, em 1841, o primeiro hospício brasileiro, que recebeu o nome de “Hospício Pedro II”. O objetivo dessa instituição era a tentativa de reabilitar e inserir as pessoas diagnosticadas como “doentes psiquiátricos” na sociedade. Mazzotta (2001) ressalta que, para isso, os pacientes não recebiam tratamentos biológicos e a reabilitação era realizada por meio de oferta de aulas de artesanato com palha e com sessões de terapia ocupacional realizadas em oficinas de manufaturas de calçados e alfaiatarias. Outra ação realizada na tentativa de ensinar as pessoas com deficiência foi a criação do Instituto dos Meninos Cegos em 1854 e o Instituto dos Surdos-Mudos em 1857 (MAZZOTA, 2001; MANTOAN, 2003; JANNUZZI, 2004).

Nas palavras de Tezzari (2009, p. 27),

[...] essas Instituições ofereciam escolarização àqueles cujas deficiências os impediam de usufruir de processos regulares de ensino, mesmo sendo estes ainda muito restritos. As deficiências sensoriais foram as primeiras a receber intervenções educacionais específicas, visando, principalmente, a garantir a comunicação dessas pessoas. Tratava-se de iniciativas isoladas, sem uma proposta pedagógica e estruturada.

Desse modo, o início da história da educação das pessoas com deficiência no Brasil foi marcado pelo atendimento clínico, pela visão segregativa, por modelos pautados pelo assistencialismo e por uma segmentação das deficiências (MANTOAN, [s.d.]).

A partir de 1957, o poder público, por intermédio do Ministério da Educação, assume a Educação Especial e começa a prestar assistência técnico-financeira às secretarias de educação e instituições especializadas. Nesse sentido, são criadas campanhas nacionais destinadas a atender a cada uma das deficiências. Assim, foram criadas, em 1957, a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB); em 1958, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais (CNERDV); e, em 1960, a Campanha Nacional de Educação do Deficiente Mental (Cademe) (TEZZARI, 2009; MANTOAN, [s.d.]).

Nessa mesma direção, em 1973, o MEC constituiu o Grupo-Tarefa de Educação Especial, que apresentou a primeira proposta de estruturação da Educação Especial brasileira, e, para administrá-la, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP)<sup>37</sup>. Apesar das atuações desse grupo, ainda não foram efetivadas, nessa época, ações direcionadas para a organização de um atendimento especializado que considerasse as singularidades e especificidades de aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial (MANTOAN, 2003; JANNUZZI, 2004).

Chegamos a 1988, quando foi promulgada a Constituição Federal brasileira (CF/1988), chamada de “Constituição Cidadã”, porque nela estavam expressos os anseios da população brasileira após os anos de ditadura militar pelos quais o Brasil passou. Sobre a Educação Especial, a CF/1988 passou a garantir, no art. 206, inciso I, a “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola [...]” e, no art. 208, inc. III, o dever do Estado de “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. A partir de então, o governo brasileiro passou a assumir formalmente o compromisso com a Educação Especial.

A partir da década de 1990, as políticas voltadas para a Educação Especial buscaram articular-se numa perspectiva inclusiva e, nesse sentido, aderiram às orientações internacionais tratadas na Declaração Mundial sobre Educação para

---

<sup>37</sup> Atual Secretaria de Educação Especial (SEESP).

Todos (Conferência de Jomtien – 1990), documento que reforça a necessidade do processo de democratização do ensino e evidencia a urgência de reestruturação do espaço escolar, visando à garantia de acesso, permanência e ensino com qualidade a todos os estudantes.

Outro importante documento promulgado nos anos 1990, voltado para a afirmação da Educação Especial, foi a Declaração de Salamanca (TRIVIÑOS, 1994). Esse documento ressalta que as políticas educacionais devem levar em total consideração as diferenças e as situações individuais e reafirma, entre outros princípios, o direito de todos à educação, independentemente das diferenças individuais. Vale lembrar que, apesar de o Brasil não ter feito parte da reunião, assumiu seus princípios.

Ainda na década de 1990, é promulgada, em 1996, a LDBEN n.º 9.394/96), na qual a Educação Especial ganhou um capítulo próprio (capítulo V), que lhe conferiu o estatuto de modalidade da educação, devendo ser ofertada preferencialmente na rede regular de ensino, o que garantiu a sua presença na educação básica e na educação superior. Assim diz o art. 58:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

No artigo seguinte, estão expressas as responsabilidades dos sistemas de ensino a respeito da efetivação do que dispõe o art. 58. Assim diz o art. 59:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

- III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
- V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Nesse sentido, inferimos que a LDBEN n.º 9.394/96 trouxe avanços no que tange às garantias de escolarização para estudantes público-alvo da Educação Especial, visto que ela garante que a Educação Especial esteja presente em todos os níveis e modalidades da educação.

Com a virada do século, outro documento importante na jornada de efetivação de uma educação inclusiva é expedido. Falamos da Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001, que determina:

- Art 2.º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.
- Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem conhecer a demanda real de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, mediante a criação de sistemas de informação e o estabelecimento de interface com os órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico, para atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desses alunos.

Uma das importâncias desse documento é que ele amplia a definição de quem são os sujeitos da Educação Especial. Assim, o art. 5.º diz:

- Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:
  - I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
  - II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
  - III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

Para estes, o art. 8.º determina:

As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns: I - professores das classes comuns e da educação especial, capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos.

Entretanto, a definição descrita no art. 5.º da CNE/CEB n.º 2/01 trouxe tensões no entendimento de quem são realmente considerados sujeitos da Educação Especial, pois sua configuração deixa margem para que um significativo número de estudantes seja compreendido como público-alvo da Educação Especial (TEZZARI, 2009).

Nessa direção, o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicado pelo MEC em janeiro de 2008, que “[...] tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares” (BRASIL, 2008, p. 10), passou a considerar pessoa com deficiência

[...] aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os estudantes com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo estudantes com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Estudantes com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, p. 11).

O documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva representou um enorme avanço nas políticas de garantia no que se refere à educação em classes comuns do ensino regular para estudantes público-alvo da Educação Especial, pois, além de expressar claramente quem são esses sujeitos, define o AEE e orienta os sistemas de ensino a promover formação e capacitação dos profissionais para esse atendimento.

Outro documento que destacamos é o Plano Nacional de Educação (PNE) – 2014-2024 – aprovado pela Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. O PNE/2014-2024 apresenta dez diretrizes expressas em seu 2.º artigo, das quais destacamos:

- I – erradicação do analfabetismo;
- II – universalização do atendimento escolar;
- III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV – melhoria da qualidade da educação;
- IX – valorização dos(as) profissionais da educação.

O PNE/2014-2024 também estabelece 20 metas a serem alcançadas durante sua vigência, entre as quais destacamos a meta 4, que se refere especificamente à Educação Especial, cujo objetivo é este:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL/PNE, 2014-2024).

Ainda entre as estratégias promovidas pelo PNE/2014-2024 em prol da educação de estudantes público-alvo da Educação Especial, está a implementação de salas multifuncionais nas escolas para o atendimento especializado a esses estudantes.

Desse modo, em nossa compreensão, em virtude das expectativas sociais, a Educação Especial voltou a sua atenção para os processos de ensino-aprendizagem dos sujeitos com deficiência, iniciando, assim, um movimento de ruptura com o discurso clínico médico e a busca de estratégias que oportunizem tempos e espaços facilitadores do desenvolvimento intelectual e social desses estudantes, com alternativas nas redes de ensino público, menos segregativas (BAPTISTA, 2003; ROCHA, 2012). Nesse sentido, nos anos recentes, a inclusão escolar de pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes de ensino comum vem sendo discutida e assumida como um direito fundamental em vários documentos nacionais e internacionais. Para Glat, Pletsch e Fontes (2007, p. 5), inclusão escolar significa

[...] pensar uma escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem.

Então, para promover uma educação inclusiva, é necessário que

[...] os estabelecimentos de ensino eliminem barreiras arquitetônicas e adotem práticas de ensino adequadas às diferenças dos alunos em geral, oferecendo alternativas que contemplem a diversidade, além de recursos de ensino e equipamentos especializados que atendam a todas as necessidades educacionais dos educandos, com ou sem deficiências, mas sem discriminações (MANTOAN, 2003, p. 25).

Ou seja, a inclusão escolar exige rupturas e tende para uma especialização do ensino para todos, demandando da escola encontrar respostas educativas para as necessidades específicas de cada aluno, quaisquer que sejam elas, uma vez que,

[...] na inclusão escolar o objetivo é tornar reconhecida e valorizada a diversidade como condição humana favorecedora da aprendizagem. Nesse caso, as limitações dos sujeitos devem ser consideradas apenas como uma informação sobre eles que, assim sendo, não podem ser desprezadas na elaboração dos planejamentos de ensino (PRIETO, 2005, p. 8).

Considerando exposto neste subcapítulo e corroborando Mantoan (2003, p. 31),

[...] a inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e de reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas (especialmente as de nível básico), ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada.

Decorre daí a importância de compreender os modos como historicamente as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores que atuam em classes comuns e que contam com estudantes público-alvo da Educação Especial foram sendo constituídas. Nessa direção, a abordagem desses marcos legais cumpre um papel importante à medida que nos ajuda a compreender que tradicionalmente a história da Educação Especial no Brasil, assim como a história da EJA, tem se configurado em um processo paralelo ou independente dos movimentos da educação regular. Nesse sentido, a inclusão escolar demanda da escola um esforço de atualização e reestruturação das condições físicas e pedagógicas atuais, bem como novos posicionamentos quanto ao ensino e ao aperfeiçoamento dos professores, pois, sendo eles mediadores da apropriação de conhecimentos, cabe-lhes adequar suas ações pedagógicas à diversidade dos estudantes, a fim de contribuir na efetivação

do desenvolvimento escolar desses indivíduos. Portanto, é imprescindível ter uma base sólida de formação que, unida a sua concepção de educação, sociedade e deficiência, terá implicações no trabalho docente.

Levando em consideração os objetivos deste estudo, no próximo subcapítulo focalizamos a Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos no contexto educacional mexicano.

#### 5.4 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MÉXICO: MARCOS HISTÓRICO E POLÍTICO

Os dados e reflexões sistematizados neste subcapítulo decorrem especialmente do estudo de vários documentos<sup>38</sup>, a saber: *Anuario estadístico y geográfico de los Estados Unidos Mexicanos* (INEGI, 2016); *Prontuario Estadístico, 2016-2017* (SEP, 2016); *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica* (ANMEB, 1992); *La educación obligatoria en México* (NEE, 2016); *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional* (PEN, MÉXICO, 2012); *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial* (SEP, 2006); *La transformación de los servicios de educación especial en México* (SEP, 2004); *Ley General de Educación, 1993*; *Ley Federal para Prevenir y Evitar la Discriminación* (SEP, 2014); *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad*<sup>39</sup>, 2015.

A título de organização, este subcapítulo está dividido em dois itens: no primeiro, descrevemos como se organizam os serviços públicos referentes à educação mexicana; no segundo, mostramos a organização da educação secundária, as

<sup>38</sup> Vale ressaltar que todas as citações de documentos ou textos escritos em língua, que não a portuguesa, foram mantidas na língua original, no intuito de preservar sua integridade.

<sup>39</sup> De acordo com a “*Organización Mundial de la salud*”: *Discapacidad es un término general que abarca las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación. Las deficiencias son problemas que afectan a una estructura o función corporal; las limitaciones de la actividad son dificultades para ejecutar acciones o tareas, y las restricciones de la participación son problemas para participar en situaciones vitales. Por consiguiente, la discapacidad es un fenómeno complejo que refleja una interacción entre las características del organismo humano y las características de la sociedad en la que vive.* Disponível em: <<http://www.who.int/topics/disabilities/es/>>. Acesso em: 29 de jun. 2017.

reformas educacionais da década de 1990 e suas implicações no sistema educacional mexicano, especialmente na formação docente.

#### **5.4.1 Organização político-administrativa dos serviços educativos mexicanos**

Os serviços políticos, administrativos e educativos do estado de Veracruz estão concentrados na cidade de Xalapa. Assim sendo, nessa cidade se abriga a Secretaria de Educação do Estado de Veracruz, que se organiza em três subsecretarias: a) Subsecretaria de Educação Básica; b) Subsecretaria de Educação Média-Superior; c) Subsecretaria de Desenvolvimento Educacional.

A Subsecretaria de Educação Básica comporta oito direções que englobam a educação Pré-escolar, Primária e Secundária<sup>40</sup>, bem como a educação indígena e a Educação Especial<sup>41</sup>.

A Direção de Educação Especial é composta por professores, uma equipe multidisciplinar formada por psicopedagogos, especialistas da área de Educação Especial, profissionais da saúde, assistentes sociais, equipe administrativa e diretores. Esses profissionais estão divididos em três grupos de serviços: serviços escolarizados, serviços de orientação e serviços de apoio.

O primeiro serviço, denominado serviços escolarizados, é realizado pelos Centros de Atenção Múltipla (CAM). A função do CAM é atender os estudantes que apresentam deficiências mais graves, “[...] cuja atenção em uma escola de ensino comum fica bastante difícil, considerando a não disponibilização de profissionais especializados para apoiar seu processo formativo-educativo nesse espaço” (PANTALEÃO et al., 2017, p. 839). Desse modo, nos CAM, os estudantes têm a possibilidade de completar o ensino primário e, em alguns casos, seguir seus estudos frequentando uma escola comum. Pantaleão et al. (2017, p. 839) esclarecem que, no caso de o aluno ser transferido para uma escola comum, “[...] os profissionais estabelecem o

---

<sup>40</sup> A educação secundária mexicana equivale ao ensino fundamental II brasileiro.

<sup>41</sup> Fonte: *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional*. Disponível em: <<http://www.planeducativonacional.unam.mx>>. Acesso em: 3 set. 2017.

planejamento da transferência, de forma que a escola comum possa garantir educadores e estrutura necessária à continuidade do desenvolvimento do estudante”.

Ainda no CAM, os estudantes entre 15 e 30 anos também podem, por meio de oficinas laborais efetivadas por parcerias entre os CAM e microempresas, fábricas e escritórios, desenvolver uma formação para a inserção no mercado de trabalho. Nessa formação, que dura até dois anos, os estudantes são acompanhados pelos profissionais do CAM (SEP, 2004, 2006). Pantaleão et al. (2017) ressaltam que a expectativa dessa dinâmica formativa é que, no fim do curso, os estudantes aumentem suas chances de conseguir uma ocupação no mercado de trabalho e nele apliquem as competências adquiridas no decorrer da formação. Os autores esclarecem, ainda, que os estudantes recebem incentivos para abrir os próprios negócios em forma de empresa familiar, onde eles possam aplicar as competências desenvolvidas nas oficinas laborais desenvolvidas pelo CAM.

O segundo serviço coordenado pela Direção de Educação Especial são os de orientação, cujo principal objetivo é ofertar, por meio dos Centros de Recursos e Informação para Integração Educacional (Crie) e das Unidades de Orientação ao Público (UOP), aconselhamento e formação para os profissionais que atuam na educação básica às famílias e a toda a comunidade. Além disso, os Cries e as UOPs são responsáveis pela orientação e elaboração de *design* de adaptações e estratégias necessárias para o atendimento educacional com qualidade às pessoas com deficiência (SEP, 2004, 2006). Desse modo, os serviços de orientação buscam garantir capacitação e assessoria às famílias e também aos professores dos estudantes com deficiência matriculados em escolas de ensino comum.

O terceiro serviço pelo qual a Direção de Educação Especial é responsável são os de apoio, que desenvolvem suas atividades no contexto da escola de ensino comum. Para isso, conta com as Unidades de Serviços de Apoio à Escola Regular, que têm como uma de suas metas

*[...] prevenir, minimizar o eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación del alumnado con discapacidad, trastornos generalizados del desarrollo, aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos, que requiere de*

*apoyos o estrategias específicos para el logro de sus aprendizajes (TOMO5, 2016, p. 96).*

De acordo com o documento “*La Transformación de los Servicios de Educación en México (SEP, 2004, p. 16)*”, as Usaer são “[...] *espacios donde se realiza un ejercicio de análisis y detección de necesidades, el primer paso para facilitar caminos dirigidos al máximo desarrollo personal y social de los alumnos*”.

É importante esclarecer que as Usaer contam uma equipe multidisciplinar constituída por psicólogos, professores de diferentes áreas da comunicação e linguagens e assistentes sociais, além de um grupo de docentes de apoio formado por profissionais que possuem, além de alguma licenciatura<sup>42</sup>, habilitação e/ou especialização na área da Educação Especial. Juntos, esses profissionais desenvolvem atividades colaborativas nas escolas em que atuam, ofertando assessoria aos professores, aos gestores e a toda a comunidade escolar, em concordância com a *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad*, que, no Capítulo III, art. 12, inciso II, afirma ser dever da Secretaría de Educación Pública

*Impulsar la inclusión de las personas con discapacidad en todos los niveles del Sistema Educativo Nacional, desarrollando y aplicando normas y reglamentos que eviten su discriminación y las condiciones de accesibilidad en instalaciones educativas, proporcionen los apoyos didácticos, materiales y técnicos y cuenten con personal docente capacitado (MEXICO – DF, 2015).*

Nesse sentido, a equipe da Usaer promove atividades que visam assessorar os professores, as equipes de gestão e também a comunidade, “[...] objetivando garantir o acesso, a permanência, a promoção e o egresso dos estudantes que requerem maiores apoios educativos e que se encontram matriculados na escola comum” (PANTALEÃO et al., 2017, p. 837). Ainda a equipe da Usaer atua com as

---

<sup>42</sup> No México, a licenciatura equivale à conclusão de graduação em qualquer área, conforme o “*Acuerdo número 279, por el que se establecen los trámites y procedimientos relacionados con el reconocimiento de validez oficial de estudios del tipo superior*” No Capítulo único, Artículo 4°- II. Define: *Licenciatura: es la opción educativa posterior al bachillerato que conduce a la obtención del título profesional correspondiente*. Assim, qualquer curso superior independente de ser na área da educação é considerado licenciatura, podendo assim, atuar no magistério. Disponível em: <[http://normatecainterna.sep.gob.mx/work/models/normateca/Resource/252/1/images/acuerdo\\_279\\_tramites\\_procedimientos\\_reconocimiento\\_validez\\_oficial\\_estudios\\_superiores.pdf](http://normatecainterna.sep.gob.mx/work/models/normateca/Resource/252/1/images/acuerdo_279_tramites_procedimientos_reconocimiento_validez_oficial_estudios_superiores.pdf)>. Acesso em: 3 set. 2017.

famílias dos estudantes com *discapacidad* e diretamente com esses estudantes, dando-lhes suporte para prosseguir em seus estudos.

Assim, a equipe da Usaer atua com os professores das escolas de ensino comum, no intuito de orientá-los quanto às necessidades específicas de cada estudante, visando “[...] *promover procesos de aprendizaje significativos en todos los alumnos*” (SEP, 2004, p. 17). Desse modo, por meio do trabalho realizado pela Usaer, o governo do estado de Veracruz visa “[...] *ayudar en el proceso de integración de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales* (TOMO V, 2016-2018, p. 96).

De acordo com os dados do “Prontuário Estadístico 2016-2017 da Secretaria de Educação de Veracruz”<sup>43</sup>, o Estado possui 222 unidades da Usaer, onde atuam 1.272 profissionais que atendem 17.983 estudantes. Desse quantitativo, 25 unidades estão localizadas na cidade de Xalapa e atendem 63 escolas secundárias que ofertam ensino nas modalidades geral e técnica. Dessa quantidade de escolas secundárias, três são chamadas *Secundárias para trabajadores*, porque recebem matrículas preferencialmente de alunos com defasagem idade/série<sup>44</sup>. Considerando os propósitos do nosso estudo, tomamos a escola *Secundária para trabajadores* como espaço empírico de investigação.

Neste subcapítulo, descrevemos como se organizam os serviços educacionais mexicanos, principalmente no que se refere à Educação Especial. Considerando as informações expostas e os objetivos desta dissertação, inferimos que, na oferta e manutenção da Educação Especial mexicana, ganham centralidade os serviços de apoio especializado nos processos formativos de estudantes com *discapacidad*, inclusive promovendo ações com as escolas regulares, os professores de ensino comum, bem como as famílias desses estudantes.

---

<sup>43</sup> Disponível em: <<https://www.sev.gob.mx/servicios/anuario/>>. Acesso em: 9 ago. 2017.

<sup>44</sup> A definição de defasagem idade-série é a diferença entre a idade do aluno e a idade que os documentos oficiais consideram adequada à série em que ele está matriculado. Neste subcapítulo, tomamos essa terminologia para nos referirmos aos estudantes que estão em situação de atraso em relação à idade, conforme estabelecida pela LEY GENERAL DE EDUCACIÓN. Nos termos dessa lei, para a educação secundária, espera-se que os estudantes estejam com idade entre 12 e 15 anos.

A seguir trazemos dados que nos ajudam a compreender a organização da educação secundária, focalizando as reformas educacionais da década de 1990 e suas implicações no sistema educacional mexicano, bem como na formação docente.

#### **5.4.2 A educação secundária mexicana e a reforma educacional de 1990**

De acordo com o art. 3.º da Constituição mexicana e do art. 4.º da *Ley General de Educación*, “*la educación básica está integrada por três niveles: preescolar, primaria y secundaria*”. Esses documentos expressam que “[...] *los tres niveles de educación son obligatorios, y por lo tanto, la Educación Secundaria es uno nivel propedéutico, es decir, necesario para iniciar estudios medios profesionales o medios superiores*” (PEN, 2012, [s.p.]). Assim, a educação secundária, posterior à educação primária, é o terceiro nível da educação básica mexicana, ofertada gratuitamente pelas escolas estaduais, podendo também ser cursada em escolas privadas. A educação secundária tem duração de três anos, e normalmente o estudante ingressa nessa etapa quando está com idade entre 12 e 13 anos e egressa com idade entre 14 e 15 anos, continuando sua formação na educação média profissional ou educação média superior. A educação média é o último nível da educação obrigatória e o nível imediatamente anterior ao da universidade.

De acordo com a Secretaria de Educación Pública (SEP), o objetivo das escolas secundárias é que “[...] *los adolescentes adquieran herramientas para aprender a lo largo de la vida, a través del desarrollo de competencias relacionadas con lo afectivo, lo social, la naturaleza y la vida democrática*” (SEP, 2016, [s.p])<sup>45</sup>. Além disso, espera-se que, ao sair da escola secundária, os jovens tenham “[...] *capacidad de reflexión y análisis, ejercen sus derechos, producen e intercambian conocimientos, cuidan de la salud y del ambiente y contribuyan a una mejor calidad de vida individual y social*” (PEN, 2012, [s.p.]). Para tanto, a SEP solicita aos professores que construam com os estudantes conteúdos mais ligados ao mundo atual. É importante ter em vista que essa perspectiva de formação escolar passou a

---

<sup>45</sup> Disponível em: <<https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/oferta-educativa-para-educacion-basica>>. Acesso em: 9 ago. 2017.

ser difundida na educação mexicana após as reformas educacionais ocorridas no país, na década de 1990.

Focalizando as reformas educacionais mexicanas, logo nos primeiros anos da década de 1990, Krawczyk e Vieira (2003, p. 81) destacam que “[...] as reformas que se iniciam nessa época ocorrem sob a lógica da ‘modernização’ [...]”, quando o governo aponta a necessidade da descentralização da administração e a melhoria na funcionalidade da educação mexicana que, até aquele momento, era gerida apenas, na capital do distrito federal, pela Secretaria de Educação Pública. Do ponto de vista dos reformadores<sup>46</sup>, o crescimento populacional e o aumento da demanda educacional, aliados à estrutura burocrática da SEP, causavam dificuldade em gerir todos os estados, ocasionando lentidão nos processos e gastos excessivos de recursos que poderiam ser alocados ao processo de ensino, tornando esse tipo de gestão insustentável.

Baseado nessa compreensão, o governo mexicano, em 1992, firmou, com as 31 *entidades federativas*<sup>47</sup> e o Sindicato Nacional de Trabalhadores da Educação (SNTE), o “*Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*”. Esse acordo estipulou que o sistema deixasse de ser centralizado e concedeu grande parte do poder de decisão na educação aos estados e municípios, caracterizando o que se convencionou como descentralização da SEP. Este pacto deu lugar, um ano mais tarde, à promulgação da nova Lei Geral de Educação e foi a base para a reforma educacional posterior.

A assinatura da ANMEB causou significativas mudanças na organização do sistema educacional, abarcando o currículo, o desenvolvimento profissional dos professores, os salários e a participação da sociedade civil nos assuntos escolares (ALCANTARA, 2008). Assim, sua implementação abriu um novo capítulo na história

---

<sup>46</sup> Aqui nos referimos ao Estado, às equipes de governo e organismos internacionais.

<sup>47</sup> Os Estados Unidos Mexicanos são uma república federal formada por 32 entidades federais (em espanhol: entidades federativas). Por entidades federais compreendem-se os 31 estados e o distrito federal. De acordo com a Constituição dos Estados Unidos Mexicanos de 1917, cada Estado tem os próprios congressos e constituição, e o território do distrito federal (atualmente Cidade do México) serve como capital do país. Fonte: Regime Jurídico-Institucional do México. Disponível em: <<http://www.oas.org/juridico/mla/pt/mex/index.html>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

do sistema educacional mexicano, uma vez que sua assinatura deu lugar, um ano mais tarde, à nova *Ley General de Educación* (LGE), promulgada em 1993 (ALCANTARA, 2008; KRAWCZYK; VIEIRA, 2003). Vale destacar que, na *Ley General de Educación*,

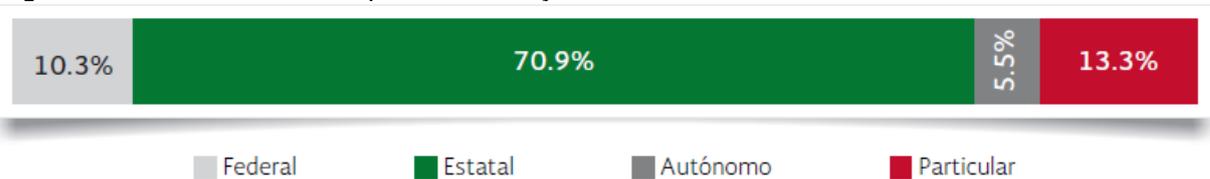
*[...] se establece el marco legal de las relaciones, derechos y obligaciones entre la federación y los gobiernos estatales y municipales, así como la participación de los maestros, autoridades y padres de familia en los llamados consejos de participación social* (ALCANTARA, 2008, p. 154).

Juntos, ANMEB e LGE constituíram a base para a reforma educacional mexicana. Destacamos, ainda, que, mediante a assinatura desses dois documentos, o México “[...] inaugurou uma política de modernização da educação básica em duas direções: uma reforma educativa e uma político-administrativa” (KRAWCZYK; VIEIRA, 2003, p. 82), o que levou ao início de um processo de descentralização dos principais serviços educacionais prestados pela SEP, constituindo um movimento denominado federalização educacional.

Por meio da federalização educacional, foi desencadeada a transferência de escolas primárias e secundárias para os estados, antes administradas pelo governo central. Desse modo, os estados ficaram como responsáveis pela administração das escolas, pela reformulação curricular e pela capacitação dos professores. Porém, o governo central reteve para si as funções normativas e avaliativas, permitindo-lhe, desse modo, exercer forte controle sobre o sistema educacional (KRAWCZYK; VIEIRA, 2003). Com a federalização educacional, desde 1993, a educação secundária, sob a responsabilidade estadual, passou a ser obrigatória, sendo ofertada nas seguintes modalidades: a) *Secundaria general*; b) *Secundaria técnica*; c) *Telesecundaria*; d) *Secundaria Comunitária*; e) *Secundaria para Trabajadores*. Ainda sobre a federalização da educação básica mexicana, o documento intitulado “*Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, principales cifras, ciclo escolar 2015-2016*” – também chamado de Sistema Educativo Nacional (SEN) –, publicado pela SEP, contabilizou 25.89 milhões de estudantes cursando a educação básica do país, dos quais 90,1% estão matriculados em escolas públicas.

Conforme se mostra na figura 2, dos 90,1% de estudantes matriculados na educação básica em escolas públicas mexicanas, 70,9% estão em escolas estaduais. De acordo com o SEN, essa alta porcentagem se dá em razão da federalização do ensino e tem a tendência de aumentar nos próximos anos com a transferência gradual para os estados dos 10,2% de alunos que estão em escolas administradas pela federação.

Figura 2 – Matrícula de alunos por administração – ciclo 2015-2016



Fonte: Sistema Educativo Nacional – SEM, 2017.

Nota: Sobre o tipo de administração denominada Autónomo, ver nota de rodapé<sup>48</sup>.

Outro dado apontado pelo SEN que nos chamou a atenção refere-se ao fato de que dos 97,2% dos alunos matriculados no 1.º *grado*<sup>49</sup> da educação *secundária*, 50,5% são atendidos pela *secundária general*, que visa a uma formação geral do estudante, preparando-o para continuar os estudos no próximo nível; 27,3% estão matriculados nas *secundárias técnicas*, que, em sua maioria, estão localizadas na Cidade do México<sup>50</sup>, nas áreas agropecuárias e industriais, ofertando 21 cursos tecnológicos nos turnos matutino e vespertino, ou integral para alunos até 15 anos de idade.

A escola *secundária técnica* também oferece, no horário das 14 horas às 21 horas, principalmente nas áreas industriais, 23 cursos modulares de formação tecnológica, de vestuário e de computação para pessoas maiores de 15 anos. Desse modo, o SEM destaca que essa modalidade capacita os alunos em alguma atividade

<sup>48</sup> \*Instituições que têm capacidade para a administração própria. Geralmente recebem subsídio dos governos federal e estadual. Fonte: Sistema Educativo Mexicano (SEN, 2017).

<sup>49</sup> A educação secundária é composta por três *grados*, cada *grado* corresponde a um ano. Em comparação ao ensino brasileiro, a educação secundária corresponde às séries finais do ensino fundamental II: 7.º, 8.º e 9.º ano.

<sup>50</sup> Conhecida anteriormente como Distrito Federal, passou a se chamar Cidade do México e a integrar uma das 32 entidades federativas do México desde janeiro de 2016, com a *reforma política del Distrito Federal*, que exigiu que o Congresso da União aprovasse a modificação de 54 artigos da Constituição Política dos Estados Unidos Mexicanos, bem como a revogação de outros dois.

tecnológica industrial, comercial, agropecuária, pesqueira ou florestal e tem a finalidade de proporcionar uma

*[...] formación humanística, científica y artística, brindar educación tecnológica básica que permita í alumno la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas, así como la apreciación del significado que la ideosgia tiene sem su formación para participar productivamente sem í desarrollo del país (INEE, 2016, p. 27).*

Constituindo o conjunto de estudantes cursando a educação básica mexicana, observa-se, ainda, que 21,2% dos alunos ingressantes no 1.º *grado* da secundária estão matriculados pela modalidade *telesecundaria*.

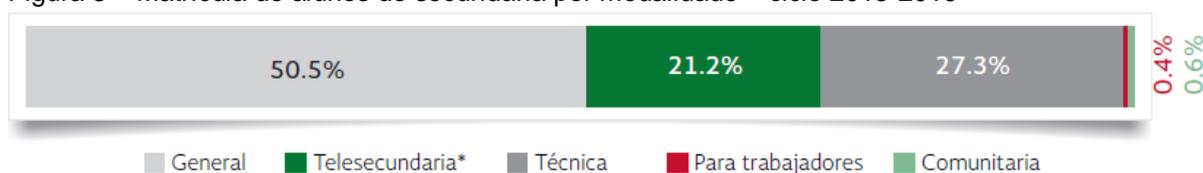
As *telesecundarias* foram criadas em 1968, compostas por três *grados* e ofertadas a distância, nos turnos matutino e vespertino. Sua função é atender à demanda educativa *“[...] de la población que no tiene acceso a escuelas secundarias generales o técnicas, apoyando í servicio sem í uso de ídeos electrónicos y de comunicación (televisión, señal satelital, ídeos)”* (INEE, 2016, p. 159). Conforme documentos oficiais mexicanos (INEE e SEP), seu objetivo é minimizar o atraso educacional especificamente das comunidades rurais e indígenas, baseando-se no uso de tecnologias. Nesse sentido, fornece serviços educacionais a grupos compostos por 15 a 25 alunos. Para tanto, dispõe de aulas televisionadas, guias e livros impressos e a interação com o professor. Como quarta modalidade, temos a secundária comunitária, que abarca 0,6% do total de matrículas na educação básica mexicana.

Segundo López e Lima (2014), a escola secundária comunitária, em comunidades indígenas, surgiu da escola rural mexicana, com o objetivo de fornecer uma educação abrangente para além do ensino da leitura, da escrita e das operações fundamentais. Ademais, busca atender às necessidades das famílias que ali vivem, bem como preservar aspectos relacionados à vida delas, tais como atender e respeitar a diversidade cultural preservando a cultura originária, incluindo uma *“[...] educación bilingüe usando de manera “equilibrada” dos lenguas, la originaria y el español”* (LÓPEZ; LIMA, 2014, p. 3). Nesse sentido, conforme esses autores, essa modalidade vem implementando uma formação específica para os professores que nela atuam, buscando, no futuro, alcançar professores de origem indígena, para que

estes priorizem os valores e práticas comunitárias, reforçando o sentido de comunhão e pertença.

Entretanto, temos ainda uma quinta modalidade de educação secundária, a secundária para trabalhadores, ofertada preferencialmente no horário noturno. Na figura 3, mostram-se os percentuais das modalidades que já apresentamos e mostram que a modalidade secundária para trabalhadores obteve 0,4% das matrículas registradas pelo SEN no ciclo escolar 2015-2016.

Figura 3 – Matrícula de alunos de secundária por modalidade – ciclo 2015-2016



\* Incluye secundaria migrante

Fonte: Sistema Educativo Nacional – SEM, 2017.

Nota: \*Sobre a secundária migrante, ver nota de rodapé<sup>51</sup>.

As escolas secundárias noturnas destinadas aos adultos e aos trabalhadores surgiram como resultado de um movimento histórico iniciado em 1910, que tinha, em sua conjuntura, tornar o ensino secundário disponível para todos os adultos que interromperam seus estudos, ou que nunca os iniciou, e propiciar-lhes uma educação com sentido democrático, popular e nacionalista. Recebeu esse nome porque “[...] los estudiantes a quienes se dirigía este modelo, eran en su mayoría obreros que deseaban estudiar, pero que sólo disponían de tiempo para asistir a

<sup>51</sup> \*A educação migrante funciona como uma extensão da educação mexicana e é ofertada aos estudantes provenientes de famílias que migraram do campo e de aldeias indígenas. Pensando nesse público, a Secretaria de Educação Pública mexicana (SEP) estabeleceu, em 1997, o Programa de Educação Básica com Crianças de famílias de trabalhadores agrícolas migrantes (PRONIM), que visa atender às necessidades educacionais da população camponesa. Em relação aos desafios enfrentados pelo sistema educacional mexicano para atender essa população, estão a dificuldade dos estudantes camponeses no aprendizado da língua espanhola, a necessidade de prover materiais adequados à sua diversidade cultural e linguística e número suficiente de professores preparados para atender essa população em particular. Dada essa situação, a SEP, por meio da Direção Geral de Educação Indígena (DGEI), projetou e implementou permanentemente um modelo educacional integral com uma perspectiva de direitos humanos, com o objetivo de profissionalizar professores, supervisores e diretores. Para isso, estabeleceu uma equipe de assessores técnicos pedagógicos (ATP). Também passou a produzir e distribuir material didático que leva em consideração a diversidade cultural e de línguas indígenas mexicanas. Fonte: Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia. Disponível em: <<http://www.inee.edu.mx>>. Acesso em: 9 ago. 2017.

*clases al concluir su jornada laboral, esto es, por las noches*” (TORRE DÍAZ, 2015, p. 51).

De acordo com os estudos de Torre Díaz (2015), a primeira escola secundária noturna para trabalhadores, reconhecida oficialmente pelo Sistema Educativo Mexicano, foi constituída, em junho de 1926, como fruto do esforço de um grupo formado por estudantes de pedagogia e professores universitários que, atendendo à solicitação de vários jovens trabalhadores, iniciaram classes gratuitas em horário noturno. Essa primeira escola contou com a matrícula de cem alunos.

Mais tarde, em janeiro de 1937, a educação noturna recebeu um grande impulso, quando foi criado na Secretaria de Educação Pública, durante o governo do general Lázaro Cárdenas del Río<sup>52</sup>, o Departamento de Educação Laboral, que promoveu a criação de 58 escolas noturnas destinadas aos alunos trabalhadores, das quais 53 escolas primárias, três escolas de artes e duas escolas secundárias gerais. Em 1940, esse departamento passou a se chamar Departamento de Secundárias para Adultos e Trabalhadores (DSAT), ocupando-se, a partir de então, exclusivamente da educação secundária<sup>53</sup>. Desse modo, nos anos seguintes, o DSAT coordenou a

---

<sup>52</sup> Lázaro Cárdenas foi presidente do México no período de 1934 a 1940. Membro do *Partido Nacional Revolucionario* (PNR) – rebatizado, em 1938, como *Partido de la Revolución Mexicana* (PRM) e, em 1946, como *Partido Revolucionario Institucional* (PRI). Seu mandato pautou-se pela tentativa de estimular a modernização da sociedade mexicana e de atender a algumas das reivindicações que foram exigidas durante a revolução. Uma das principais ações do seu governo foi a realização de uma reforma agrária que distribuiu terras aos camponeses mexicanos. Cárdenas também demonstrou apoio ao movimento operário com a liberação da realização de greves, cuja intenção era atender às demandas dessa classe social. Nesse sentido, Cárdenas incentivou a criação de sindicatos e, durante seu mandato, formou-se a Confederação dos Trabalhadores Mexicanos (CTM), que incorporou a Central Geral dos Operários e Camponeses Mexicanos e outras centrais sindicais. Foram ainda garantidos direitos trabalhistas e outros direitos sociais aos trabalhadores. Em relação à Educação, Cárdenas incentivou a educação da população trabalhadora e camponesa do México. Após eleito ele disse: *“El mismo hecho de que el clero y sus aliados muestren inquietud y hagan oposición a la idea de la escuela socialista, es la mejor prueba de que satisface un ideal de la Revolución y de que debemos apoyarla vigorosamente”*. Com esse pensamento, ele estimulou uma educação socialista, buscando retirar a influência religiosa católica do processo educacional, dando caráter mais laico à educação e criando as condições de formação de uma consciência da população que proporcionasse o desenvolvimento de uma nova nação. Durante os seis anos em que governou, fundou o Instituto Politécnico Nacional (IPN), o Instituto Nacional de Antropologia e História (INAH), o Colégio de México (Colmex), a Escola Nacional de Educação Física, o Conselho Técnico de Educação Agrícola, o Departamento de Assuntos Indígenas, o Departamento de Educação Laboral, as escolas do Artigo 123 e celebrou o Primeiro Congresso Indigenista Interamericano em Patzcuaro. Fontes: <<http://www.memoriapoliticademexico.org/Biografias/CRL95.html>> e <http://presidentes.mx/lazaro-cardenas> Acesso em: 10 ago. 2017.

<sup>53</sup> Disponível em: <<http://www.memoriapoliticademexico.org>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

criação de novas escolas e, em quatro anos, contavam-se 12 escolas secundárias noturnas para trabalhadores e, no fim de 1947, a população mexicana já contava 15 escolas destinadas a esse público.

Conforme se ilustra no quadro 5, com o passar dos anos, mais e mais pessoas procuravam vagas nas escolas para trabalhadores. Assim, no ciclo escolar 1982-1983, o México possuía 95 escolas secundárias para trabalhadores que empregavam 1.936 professores e atendiam 46.133 alunos. Os alunos eram funcionários de indústria, trabalhadores em geral e camponeses que viam nessa modalidade a oportunidade para completar o ensino secundário<sup>54</sup>. Torre Díaz (2015, p. 53) destaca que para esses alunos a conclusão da educação secundária representava “[...] un marcado cambio en la seguridad y autoestima de los egresados”. Daqueles que conseguiram completar essa etapa da educação básica, “[...] algunos continuaron estudiando, otros obtuvieron ascensos laborales y otros más se cambiaron de trabajo, consiguiendo un mejor salario” (TORRE DÍAZ, 2015, p. 53).

Quadro 5 – Número de escolas para trabalhadores

CICLO	N.º DE ESCOLAS	ALUNOS	PROFESSORES
1926	01	100	-
1934	02	-	-
1937	02	-	-
1943	12	-	-
1944	12	-	-
1947	15	-	-
1970-1971	40	24.079	1.192
1974-1975	53	33.403	1.456
1979-1980	79	35.371	1.641
1980-1981	82	37.320	1.678
1981-1982	91	43.819	1.829
1982-1983	95	46.133	1.936
1983-1984	95	41.698	1.867
1985-1986	95	38.973	1.819
1989-1990	95	21.676	1.519
1990-1991	95	21.130	1.616
1991-1992	95	18.084	1.600
1992-1993	95	16.291	1.156

Fonte: Elaborado pela autora com base em INEE, 2017.

<sup>54</sup> Idem nota de rodapé n.º 9.

Entretanto, observando o quadro 5, percebemos que, a partir de 1983, as matrículas nas secundárias para trabalhadores apresentaram significativa diminuição. De acordo com estudos desenvolvidos por Alcántara (2008) e Torre Díaz (2015), o maior motivo dessa queda foi a crítica situação econômica vivida no país na década de 1980<sup>55</sup>, quando, por razões econômicas, os alunos optaram por aumentar sua jornada de trabalho, abandonando, assim, a possibilidade de continuar estudando. Conforme os autores, esse fato repercutiu diretamente na classe docente, acarretando a perda de emprego de muitos professores.

Alcántara (2008) e Torre Díaz (2015) destacam, ainda, que, nos anos seguintes, as escolas secundárias noturnas para trabalhadores foram se modificando e, há alguns anos, passaram a receber a matrícula de um público diferente do originário. Isso porque ela passou a se organizar gradativamente, para atender às demandas educativas de estudantes desde 15 anos de idade que se encontravam em situação de defasagem idade-série. Nesse sentido, o *Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación* (INEE)<sup>56</sup>, no ciclo escolar 2015-2016, registrou a matrícula de 26.698 estudantes nas 250 escolas secundárias para trabalhadores em todo o país. Porém, a maioria desse quantitativo de matrículas foi referente a estudantes jovens, com histórico de uma ou mais reprovação, os quais, conforme a legislação mexicana<sup>57</sup>, não podem mais frequentar as classes diurnas por estarem com mais de 15 anos de idade. A esse respeito, Torre Díaz (2015, p. 11) destaca que atualmente “[...] las

---

<sup>55</sup> A queda nos preços do petróleo e outras matérias-primas, com o aumento das taxas de juros nos pagamentos da dívida externa no fim dos anos 1970, levou países como o México, a Argentina, o Equador e o Brasil a uma crise econômica aguda durante os primeiros anos da década seguinte (ALCANTARA, 2008).

<sup>56</sup> *Ley General de Educación, Artículo 29 - Corresponde al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación: I.- La evaluación del sistema educativo nacional en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior, sin perjuicio de la participación que las autoridades educativas federal y locales tengan, de conformidad con los lineamientos que expida dicho organismo, y con la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. II.- Fungir como autoridad en materia de evaluación educativa, coordinar el sistema nacional de evaluación educativa y emitir los lineamientos a que se sujetarán las autoridades federal y locales para realizar las evaluaciones que les corresponden en el marco de sus atribuciones. III.- Emitir directrices, con base en los resultados de la evaluación del sistema educativo nacional, que sean relevantes para contribuir a las decisiones tendientes a mejorar la calidad de la educación y su equidad.* Disponível em: <[http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137\\_301117.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137_301117.pdf)>. Acesso em: 9 ago. 2017.

<sup>57</sup> *Ley General de Educación, Artículo 43 - La educación para adultos está destinada a individuos de quince años o más que no hayan cursado o concluido la educación primaria y secundaria. Se presta a través de servicios de alfabetización, educación primaria y secundaria, así como de formación para el trabajo, con las particularidades adecuadas a dicha población.*

*secundarias para trabajadores cumplen con una función que ningún otro organismo público lleva a cabo: rescatar a los alumnos rechazados del sistema educativo y ofrecerles una alternativa real para concluir su secundaria*". Aqui, entenda-se estudantes com alguma *discapacidad*, além dos estudantes mais jovens com histórico de reprovação. De fato, de acordo com o *Instituto Nacional para la Educación de los Adultos* (INEA), no ciclo escolar 2015-2016, pelo menos 70% da população analfabeta (que não sabe ler nem escrever) do México era formada por pessoas entre 15 e 69 anos de idade, ou seja, pela população economicamente produtiva do país – os trabalhadores.

Nesse sentido, em um mundo em que a sociedade e a economia do conhecimento são estabelecidas gradualmente e a educação é concebida como um processo ao longo da vida, o analfabetismo aumenta a vulnerabilidade econômica, social e cultural dos indivíduos e da sociedade. Assim, não saber ler nem escrever constitui um significativo entrave pessoal e social que o indivíduo pode enfrentar nas sociedades recentes. Nas palavras de Torre Díaz (2015), essas pessoas vivenciam as mazelas das desigualdades sociais, falta de acesso à saúde, trabalho, lazer, cultura, alimentação e educação, levando-os à exclusão social e à falta da dignidade humana. O autor evidencia que, ao longo da história latino-americana, a baixa escolaridade tem sido configurada como uma das características de indivíduos pertencentes a famílias que vivenciam a vulnerabilidade social. Assim, em nossa compreensão, efetivar a educação para adultos como responsabilidade pública, levando em conta os direitos e necessidades específicas desses indivíduos, apresenta-se como um dos grandes desafios para o México e demais países latino-americanos.

Ao observarmos o alto índice de analfabetismo constatado pelo INEE no ciclo 2015-2016, pomonos a questionar onde estão esses alunos. E como fica seu direito de seguir ou concluir a escolarização, por vezes, negada pelas próprias circunstâncias sociais que vivem e, em muitas ocasiões, decorrem muito mais de decisões políticas vindas da administração pública nacional? Essa política levou vários países da América Latina a vincular a educação com a modernização da economia, para atender aos padrões propostos pelas organizações internacionais que assumiram

centralidade na condução das reformas educativas desencadeadas na década de 1990, especialmente em território mexicano.

Durante as entrevistas, os professores não deixaram de fazer destaque à reforma realizada na educação mexicana nos anos 1990 e o que esse processo acarretou e ainda acarreta para eles. A professora especialista que atua na escola mexicana onde realizamos nossa pesquisa, por exemplo, afirmou que “[...] *as mudanças, as ordens, as leis, tudo isso chegou sem nos avisarem, então essa é a realidade mexicana, nós professores estamos sozinhos, não temos a quem reclamar* (Prof. Esp. mex. 3, maio, 2017)”. Esse sentimento reforça a ideia de que, na prática unilateral da reforma educacional mexicana, coube aos professores apenas a função de disseminar e reproduzir valores, hábitos e os modelos de padrões de comportamento, generalizando, entre os próprios professores, a crença de que eles (os professores) são meros aplicadores de políticas definidas por outros. Percebemos essa constatação também com as falas a seguir. Durante as entrevistas, o Prof. Mex. 5 (maio, 2017) ressaltou que,

*[...] quando as políticas chegaram, é certo dizer que não estávamos preparados, não sabíamos como proceder; entretanto, precisamos obedecer. Então, não olhamos para nossa angústia, apenas fizemos nosso melhor trabalho, nosso maior esforço com o pouco que tínhamos e, em se tratando da secundária para trabalhadores, não mudou muito desde a época das novas políticas, pois volto a repetir: o Governo e a Secretaria de Educação não nos brindam com grandes apoios.*

Também durante as entrevistas, comentando as políticas educacionais implementadas, o Prof. mex. 2 (maio, 2017) disse-nos:

*[...] estamos falando de um mau planejamento do governo, porque, para fazer essa mudança, teria que ter sido feita toda a estrutura para suportar, porém em México as coisas não funcionam assim, o governo determina, mas não planeja corretamente, e a nós cabe a função de executar o que nos foi determinado, e, se não sabemos ou não queremos, não importa, precisamos cumprir.*

Sobre essa questão, o Prof. mex. 1 (maio, 2017) destaca que

*[...] os governantes não se preocupam como vamos resolver os problemas, eles somente determinam as leis e mandam para as escolas e os cargos administrativos, os de cunho diretivo, nos comunicam em reunião e passamos a efetivar de forma gradativa, porém sem ninguém nos treinar de verdade. Por isso lhe digo: eu sinto que o problema está nas autoridades.*

As falas registram a submissão do professor àquilo que foi determinado pelas equipes de governo, bem como um significativo ressentimento dos entrevistados em relação a essa prática unilateral. Então, de que forma e com que intensidade essa prática unilateral impacta o trabalho docente?

Considerando os objetivos do nosso estudo, especialmente nossa expectativa de compreender as tensões que constituem as figurações em que os professores brasileiros e mexicanos estão inseridos e a maneira como essas figurações podem afetar a formação e prática desses profissionais, compreendemos, apoiados nos pressupostos de Norbert Elias (1994b), que a sociedade produz o indivíduo e é produzida por ele mediante as inter-relações que este constitui com outros indivíduos, visto que, em Elias (2008), as figurações se delineiam no fluxo histórico e contínuo da humanidade e os indivíduos individuais moldam seu pensar partindo das experiências vivenciadas na interdependência com outros indivíduos das diferentes figurações nas quais circula. Assim, o que para os reformadores representava virada radical, transformação, (re)conceituações fundamentais, para os professores causava sensação de caos, desordem, angústia, provinda tanto de fora quanto de dentro da escola (ALCÁNTARA, 2008).

Associado a isso, conforme alerta Alcántara (2008), é importante não perder de vista que as reformas educacionais dos países latino-americanos estiveram atreladas ao aspecto mais amplo das reformas neoliberais, que almejavam privatizar as relações sociais dentro dos sistemas educacionais, redefinindo novos papéis para os agentes educacionais, seguindo a lógica da socialização mercantil excludente, ou seja, individual, competitiva e privatizadora, determinando maior complexidade institucional na área educacional, nas esferas tanto públicas quanto privadas.

Nessa direção, observamos que o processo de descentralização dos principais serviços educacionais prestados pela SEP, ocorrido com base na reforma da década de 1990, impulsionou os estados a se responsabilizarem pela formação dos professores. Entretanto, o governo central mexicano continuou incumbindo-se das funções normativas, avaliativas e curriculares, o que lhe permitiu exercer forte controle sobre o sistema educacional. Nesse sentido, concordamos com Nóvoa

(1992a), quando afirma que as políticas implementadas no âmbito da reforma educacional da década de 1990 contribuíram para reforçar os poderes do Estado e alargar ainda mais a distância que separa os atores (professores) dos decisores (governo), legitimando sua função reguladora/avaliadora sobre a profissão docente.

Assim, entendendo a escola como uma figuração que se constitui nas inter-relações sociais dos indivíduos que a compõem, esse movimento das relações sociais entre profissionais das equipes de gestão, professor e alunos move o indivíduo professor a tecer reflexões acerca de quem são seus alunos e as especificidades que esses demandam, o que certamente incidirá sobre seu fazer pedagógico. Nessa direção, a constituição do “ser professor” resulta das diferentes dependências e interdependências que delinham as figurações em que ele está imerso e os conhecimentos que pressupõem sua formação ganham sentido nessas mesmas figurações sociais. Nesse sentido, no próximo subcapítulo, ocupamo-nos de conhecer um pouco mais sobre a formação de professores em território mexicano após as reformas de 1990.

## 5.5 FORMAÇÃO DOCENTE EM TERRITÓRIO MEXICANO APÓS A REFORMA DE 1990: AÇÕES IMPLEMENTADAS

Não diferente de outros países, no México historicamente a formação<sup>58</sup> de professores para a educação básica tem sido fundamentalmente uma tarefa do Estado. Assim, iniciamos destacando que, desde 1887, a formação inicial dos docentes mexicanos estava a cargo das Escolas Normais<sup>59</sup> e os professores

---

<sup>58</sup> O termo “formação” e as denominações, em geral, em torno da preparação dos professores são utilizados de forma muito diferente nos países de língua espanhola. Há uma diferenciação de termos, precisamente entre outras coisas, para aludir a pontos de partida e necessidades diversas de treinamento. Assim, por exemplo, no México, o governo provê formação para capacitação daqueles que não têm nenhuma preparação profissional em docência, nivelção de professores que já trabalham e necessitam adquirir crédito (no sentido de credibilidade) oficial e atualização para os docentes formados e em serviço, para que estes se mantenham em dia com as diretrizes curriculares.

<sup>59</sup> Subsistema de instituições para a formação de profissionais de educação básica, composto por 493 escolas normais, das quais 267 são públicas, enquanto as restantes 226 são privadas. As que são públicas são organismos desconcentrados da SEP e dos governos estaduais e oferecem programas de licenciatura em Educação pré-escolar, primária, intercultural bilíngue, secundária, especial, inicial, física e artística. É de responsabilidade exclusiva do Ministério da Educação preparar os planos de estudo dessas instituições. As Escolas Normais também oferecem programas de pós-graduação (MÉXICO-PR, 2008).

formados por essas instituições ingressavam na carreira docente por meio de provas e avaliações do currículo. Assim sendo, tinham garantia de uma vaga efetiva no sistema educacional mexicano. Entretanto, com a reforma educacional dos anos de 1990, os professores formados por essa instituição foram perdendo essa garantia.

Nesse fluxo, desde 2014, o ingresso passou a ser por meio de concurso público, e a Secretaria de Educação Pública mexicana passou oficialmente a reconhecer os cursos de licenciatura ofertados pelas universidades como suficientes, para que se atue como professor sem necessidade de ter cursado a escola normal antes e sem que a formação universitária seja necessariamente na área da educação. A única exigência foi que, no decorrer de 2014 e 2015, para participar do concurso e atuar como professor de educação primária e secundária, era necessário ser formado normalista. Nesses dois anos, os licenciados pelas universidades somente participaram inscrevendo-se como suplentes. Mas, a partir de 2016, os concursos públicos tornaram-se abertos a todos que tivessem curso superior, conforme este comunicado da SEP.

*La educación inicial de los maestros ya no es únicamente responsabilidad de las normales, lo es también, a partir de la reforma, de las universidades. Hoy, cualquiera que tenga un título de licenciatura se puede presentar al examen para ser maestro, y si obtiene el puntaje adecuado, puede ser maestro. [...] este año el concurso de ingreso a alguna de las plazas docentes del sistema educativo nacional básico está abierto por disposición de ley, a los profesionales formados en carreras distintas a la docencia y los egresados de las universidades públicas y privadas podrán concursar en este 2016 por una plaza de maestro en las 208 mil escuelas de primaria y secundaria (SEP, 2014).*

Assim, a carreira de normalista que predominou na educação secundária mexicana até então foi cedendo lugar a diferentes profissionais graduados em diferentes instituições de ensino superior (incluindo cursos em institutos tecnológicos), de modo que atualmente encontramos uma composição diferente no perfil dos professores mexicanos de escolas secundária. Em sua maioria, esses profissionais não possuem formação pedagógica, e, nesse sentido, concordamos com Flores (2001, p. 10), quando afirma que o docente foi,

*[...] de este fin-inicio de milenio, forjado al calor de varias décadas de políticas y reformas educativas, es un docente empobrecido, con menos prestigio, respeto y estatus, [...] y enfrentado a una tarea mucho más compleja. La incorporación de educadores legos, mano de obra barata, sin*

*o con escasa formación pero con menos exigencias laborales pasó a convertirse en un mecanismo regular del sistema escolar en muchos países.*

A esse respeito, Torres (2004), Flores (2001), Barriga e Espinosa (2001), Salgado (2013) e Millán (2000) destacam que a formação acadêmica em uma área diferente da educacional afeta o desempenho do trabalho e da prática de ensino dos professores, uma vez que existem muitas diferenças importantes na formação dos profissionais de escolas normalistas e dos graduados em outras áreas, afinal a formação na escola normalista gira em torno do ambiente da escola e suas peculiaridades. Além disso, os autores ressaltam que um profissional formado para atuar com os estudantes, sejam crianças, sejam adultos, está preparado para promover trabalhos coletivos, estimular ações dialógicas e enfrentar questões pedagógicas inerentes à sua profissão. De outro modo, o profissional com formação universitária em áreas diversas, diferentemente da educacional, o especializa para um único campo. Nessa perspectiva, a formação profissional favorece a investigação, mas não a didática, pois, salvo as licenciaturas, raramente o currículo de cursos em áreas não educacionais terá disciplinas pedagógicas. Por esse motivo, alguns desses profissionais, depois de terem ingressado na educação, sentiram a necessidade de cursar uma pós-graduação ou cursos de especialização na área educacional.

Na direção de minimizar essa situação por demais complexa e ainda subsidiada por perspectivas de cunho economicista, a Secretaria de Educação Pública mexicana, por meio do documento “*Estrategia Nacional de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional. Educación Básica, 2017*”, reafirmou a necessidade de melhorar a formação dos professores e ressaltou que, em uma economia global baseada no conhecimento, a aprendizagem e as habilidades desempenham um papel cada vez mais importante na configuração das perspectivas de crescimento econômico, prosperidade compartilhada e redução da pobreza.

Nesse sentido, de acordo com esse documento, desde 1992, com a entrada dos novos profissionais oriundos de outras áreas que não a educação, várias iniciativas vêm sendo implementadas no intuito de melhorar a qualidade do ensino. Observamos que a profissão docente tem sido prioridade fundamental no processo

da reforma educacional dos últimos anos (SEP, 2017). De fato, apoiada nos pressupostos da reforma educacional, a SEP passou a disponibilizar aos docentes formação continuada, a fim de

*[...] iimpulsar el desarrollo profesional del personal educativo, mediante acciones de formación continua y actualización, que favorezcan el desarrollo de sus capacidades con la finalidad de fortalecer el desempeño del docente en el aula y la escuela para la mejora del aprendizaje de los alumnos en el marco de una educación de calidad con equidad e inclusión (SEP, 2017, p. 17).*

Essas formações são ofertadas periodicamente em três modalidades diferentes:

- Cursos (duração entre 20 e 200 horas) – Podem ser de capacitação ou de especialização.
- Diplomado (duração entre 20 e 120 horas) – Programas de treinamento profissional geral direcionados a qualquer pessoa detentora de um diploma universitário ou título profissional. Seu objetivo é atualizar o conhecimento e aprender novas técnicas em torno de determinada disciplina.
- Talleres (duração inferior a 20 horas) – Referem-se a um trabalho prático sobre um assunto, um *workshop* ou oficina de trabalho. Um *taller* também pode ser um espaço de discussão de um tema, uma palestra.

Todas essas modalidades de formação possuem possibilidade de ser realizadas nas formas presencial, semipresencial, *online* ou mista. Atualmente as formações *online* têm ganhado espaço entre os docentes. No quadro 6, apresentam-se os cursos ofertados *online* pela SEP para a educação básica, os quais fazem parte da “Estrategia Nacional de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional” para o ciclo 2017-2018.

Quadro 6 – Oferta nacional de cursos e diplomados *online* para equipe de educação básica mexicana

AMBITO	Nº	NOMBRE DEL CURSO Y DEL DIPLOMADO DE FORMACIÓN CONTINUA	NIVEL Y SERVICIO EDUCATIVO
Pedagógico	1	Curso: Evaluación del aprendizaje de los estudiantes.	Preescolar General, Preescolar Indígena, Primaria General, Primaria Indígena, Primaria Multigrado, Migrantes, Secundaria
	2	Diplomado: Formación de tutores para docentes y técnicos docente (nuevo ingreso y regularización).	
	3	Curso: Reflexión como estrategia de mejora e innovación en la práctica docente.	
	4	Curso: Principios pedagógicos de la labor docente en Educación Básica (Modelo Educativo de la Educación Obligatoria).	
5	Diplomado: Fortalecimiento de la función de dirección		

Gestión Escolar		escolar.	General, Secundaria Técnica, Telesecundaria, Educación Artística Educación Especial.
	6	Diplomado: Fortalecimiento de la función de Supervisión.	
	7	Diplomado: Fortalecimiento de la función de Asesoría Técnica Pedagógica.	
	8	Curso: Coaching para docentes.	
	9	Curso: Participación social en la gestión escolar.	
	10	Curso: Evaluación interna en la escuela y uso de los resultados de las evaluaciones externas.	
Conocimientos disciplinarios y pedagógicos*	11	Curso: Contenido y didáctica para el desarrollo del aprendizaje de la lectura y la escritura en la educación preescolar y primaria*.	Preescolar Regular, Preescolar Indígena, Primaria Regular, Primaria Indígena, Primaria Multigrado, Migrantes
	12	Curso: Contenido y didáctica para el desarrollo del aprendizaje de las Matemáticas en la educación preescolar y primaria*.	
Conocimientos disciplinarios y pedagógicos*	13	Curso: Contenido y didáctica para el desarrollo del aprendizaje de la Biología en la Educación Secundaria*.	Secundaria General, Secundaria Técnica, Telesecundaria
	14	Curso: Contenido y didáctica para el desarrollo del aprendizaje de la Física en Educación Secundaria*	
	15	Curso: Contenido y didáctica para el desarrollo del aprendizaje de la Química en Educación Secundaria*	
	16	Curso: Contenido y didáctica para el desarrollo del aprendizaje del Español en Educación Secundaria*.	
	17	Curso: Contenido y didáctica para el desarrollo del aprendizaje de las Matemáticas en la Educación Secundaria*.	
	18	Curso: Contenido y didáctica para el desarrollo del aprendizaje de la Geografía de México y del Mundo en Educación Secundaria*	
	19	Curso: Contenido y didáctica para el desarrollo del aprendizaje de la Historia en la Educación Secundaria*.	
	20	Curso: Contenido y didáctica para el desarrollo del aprendizaje de la Formación Cívica y Ética en la Educación Secundaria*	
	21	Curso: Contenido y didáctica para el desarrollo del aprendizaje de las Artes en la Educación Secundaria*	
	22	Curso: Contenido y didáctica para el desarrollo del aprendizaje del Inglés en la Educación Básica	
Temas Transversales*	23	Curso: Inclusión y Equidad en el aula y en la escuela.	Preescolar Regular, Preescolar Indígena, Primaria Regular, Primaria Indígena, Primaria Multigrado, Migrantes, Secundaria General, Secundaria Técnica, Telesecundaria, Educación Artística y Educación Especial.
	24	Curso: Convivencia escolar y el desarrollo personal y social en el aula y en la escuela.	
	25	Diplomado: Desarrollo de competencias digitales en la sociedad del conocimiento.	

Fonte: Elaborado pela autora com base em SEP, 2017.

Nota: \*Con base en el Plan y Programas de Estudio vigentes.

Esse conjunto de 25 formações está dividido em 20 cursos com 40 horas cada um e cinco diplomados com 120 horas cada um, abrangendo as seguintes linhas: a) pedagógico com quatro formações; b) gestão escolar com seis formações; c) conhecimento disciplinar e pedagógico com 12 formações; d) temas transversais com três formações.

A linha “Pedagógico”, destinada a trabalhar com os níveis da pré-escola, primária, secundária, migrantes, educação artística e Educação Especial, está composta por três cursos e um diplomado.

1) Curso: Evaluación del aprendizaje de los Estudiantes.

- Profissional ao qual está dirigido: professores

2) Curso: Reflexión como estrategia de mejora e innovación en la práctica docente.

- Profissional ao qual está dirigido: professores e técnicos de ensino

3) Curso: Principios pedagógicos de la labor docente en Educación Básica.

- Profissional ao qual está dirigido: profissional educativo

4) Diplomado: Formación de tutores para docentes y técnicos docente (nuevo ingreso y regularización).

- Profissional ao qual está dirigido: professores e técnicos de ensino com experiência comprovada.

A linha “Gestão escolar”, também destinada a trabalhar com os níveis da pré-escola, primária, secundária, migrantes, educação artística e Educação Especial, está composta por três cursos e três diplomados, a saber:

1) Curso: Coaching para docentes

- Profissional ao qual está dirigido: professores e técnicos de ensino

2) Curso: Participación social en la gestión escolar.

- Profissional ao qual está dirigido: professores e técnicos de ensino

3) Evaluación interna en la escuela y uso de los resultados de las evaluaciones externas.

- Profissional ao qual está dirigido: professores e técnicos de ensino

4) Diplomado: Fortalecimiento de la función de dirección escolar.

- Profissional ao qual está dirigido: diretores recém-nomeados

5) Diplomado: Fortalecimiento de la función de Supervisión.

- Profissional ao qual está dirigido: supervisores recém-nomeados

6) Diplomado: Fortalecimiento de la función de Asesoría Técnica Pedagógica.

- Profissional ao qual está dirigido: assessores técnico-pedagógicos recém-nomeados.

A terceira linha de formação “Conhecimento disciplinar e pedagógico” está dividida em duas vertentes, sendo uma destinada a trabalhar com educação pré-escolar, primária e migrantes, com dois cursos: *Contenido y didáctica para el desarrollo del aprendizaje de la lectura y la escritura y de las Matemáticas en la educación preescolar y primaria*. A segunda vertente da terceira linha de formação foi destinada para trabalhar com os níveis de secundária. Está composta de nove cursos: *Contenido y didáctica para el desarrollo del aprendizaje de la Biología, de la Física, la Química, del Español, de las Matemáticas, de la Geografía de México y del Mundo, de la Historia, de la Formación Cívica y Ética y de las Artes en la Educación Secundaria*.

Além desses, existe o Curso Contenido y didáctica para el desarrollo del aprendizaje del Inglés en la Educación Básica, que abrange todos os níveis (pré-escolar, primário e secundário), totalizando 12 formações. Todos os cursos da terceira linha de formação têm a duração de 40 horas e estão dirigidos aos professores e técnicos de ensino com experiência comprovada, que atuam nas classes de aula com as disciplinas às quais se destinam os cursos.

A quarta linha de formação intitulada “Temas transversais”, destinada a trabalhar com os níveis pré-escolar, primário, secundário e também com a educação artística e Educação Especial, está composta por dois cursos e um diplomado.

1) Curso: Inclusión y Equidad en el aula y en la escuela

- Profissional ao qual está dirigido: profissional educativo

2) Curso: Convivencia escolar y el desarrollo personal y social en el aula y en la escuela.

- Profissional ao qual está dirigido: profissional educativo

3) Diplomado: Desarrollo de competencias digitales en la sociedad del conocimiento.

- Profissional ao qual está dirigido: professores e técnicos de ensino de educação básica, supervisores e pessoal com funções de assessoria técnico-pedagógica e pessoas com funções de direção.

Ao observarmos o quadro 6, percebemos que, em quase todas as formações, a figura do professor aparece como “protagonistas de la transformación educativa” (FLORES, 2001, p. 87), sendo visto como o responsável, quase exclusivo pelo sucesso ou pelo fracasso da aprendizagem do aluno, bem como do próprio sucesso como educador. Isso acontece porque, em sua grande maioria, essas formações têm como meta principal atender às cinco dimensões do “Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes”, desenvolvido pelo INEE<sup>60</sup> em cumprimento ao art. 31 da *Ley General de Educación*<sup>61</sup> e aplicado aos três níveis de educação básica mexicana. Cada uma dessas cinco dimensões tem parâmetros que

<sup>60</sup> O Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) foi criado por decreto presidencial em 8 de agosto de 2002, cuja principal tarefa é avaliar a qualidade, o desempenho e os resultados do Sistema Nacional de Educação em educação pré-escolar, primária, secundária e superior. Fonte: <<http://www.inee.edu.mx/>>. Acesso em: 9 ago. 2017.

<sup>61</sup> Artículo 31- El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y las autoridades educativas darán a conocer a los maestros, alumnos, padres de familia y a la sociedad en general, los resultados que permitan medir el desarrollo y los avances de la educación nacional y en cada entidad federativa. El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación informará a las autoridades educativas, a la sociedad y al Congreso de la Unión, sobre los resultados de la evaluación del sistema educativo nacional. Lo contemplado en la presente sección, incluye también las evaluaciones señaladas en la fracción XI Bis del artículo 14 de la presente Ley. (Ley General de Educación, 1993, Artículo reformado DOF 19-08-2010, 11-09-2013). Disponible em: <[https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley\\_general\\_educacion.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf)>. Acesso em: 9 ago. 2017.

também se aplicam aos três níveis de educação básica, que são acompanhados de indicadores específicos de sucesso em cada nível. Em seguida, apresentamos, no quadro 7, as dimensões e os parâmetros gerais propostos pelo INEE para a formação e para a ocasião em que se realiza a avaliação dos profissionais de ensino.

Quadro 7 – As cinco dimensões do perfil de um professor de sucesso de acordo com o INEE

<b>DIMENSIÓN DEL PERFIL</b>	<b>PARÁMETROS</b>
1 - Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender.	1.1 Los procesos de desarrollo y de aprendizaje de los alumnos
	1.2 Los propósitos educativos y los enfoques didácticos de la educación preescolar ó primaria; ó de la asignatura que imparte en secundaria según sea el caso.
	1.3 Los contenidos del currículum vigente para preescolar ó primaria; ó de la asignatura que imparte en secundaria.
2 - Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo y realiza una intervención didáctica pertinente.	2.1 El diseño, la organización y el desarrollo de situaciones de aprendizaje.
	2.2 La diversificación de estrategias didácticas.
	2.3 La evaluación del proceso educativo con fines de mejora.
	2.4 La creación de ambientes favorables para el aprendizaje en el aula y en la escuela.
3 - Um docente que se reconhece como profesional que mejora continuamente para apoiar a lós alumnos em su aprendizaje	3.1 La reflexión sistemática sobre la propia práctica profesional.
	3.2 La disposición al estudio y al aprendizaje profesional para la mejora de la práctica educativa.
	3.3 La comunicación eficaz con sus colegas, los alumnos y sus familias.
4 - Um docente que assume lãs responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de lós alumnos	4.1 El ejercicio de la función docente en apego a los fundamentos legales, los principios filosóficos y las finalidades de la educación pública mexicana.
	4.2 El establecimiento de un ambiente de inclusión y equidad, en el que todos los alumnos se sientan respetados, apreciados, seguros y en confianza para aprender.
	4.3 La importancia de que el docente tenga altas expectativas sobre el aprendizaje de todos sus alumnos.
5 - Um docente que participa em el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo com la comunidad para asegurar que todos lós alumnos concluyan com êxito su escolaridad	5.1 Los factores asociados a la gestión escolar que contribuyen a la calidad de los resultados educativos.
	5.2 El aprovechamiento de los apoyos que brindan padres de familia e instituciones cercanas a la escuela para la mejora de los aprendizajes.
	5.3 Las características culturales y lingüísticas de la comunidad y su vínculo con la práctica educativa.

Fonte: Elaborado pela autora com base em INEE/SEP, 2017.

Observando o foco das formações e as cinco dimensões e parâmetros propostos pelo INEE a que os profissionais da educação devem adequar-se, parece-nos que o intuito das equipes de governo é potencializar, por meio de uma formação continuada, a formação do profissional graduado em cursos de cunho prático. Isso representa, em muitas situações, substituir a formação docente que, aos poucos, vai sendo suprida por uma formação de cunho mais pragmático e técnico. Em muitos sentidos, essa dinâmica sustenta a ideia de que, para ser professor, não precisa de formação consistente na área pedagógica, bastando seguir as “cartilhas” de formação continuada. Desse modo, o docente vai “[...] *perdiendo perspectiva profesional sobre su propio trabajo, considerando que su tarea es «aplicar» aquello que a nivel central se establece para el sistema*” (BARRIGA; ESPINOSA, 2001, p. 34). Ou seja, basta que o indivíduo tenha por formação inicial uma graduação em qualquer área acrescentada de um curso com carga horária de 20 a 200 horas para tornar-se um professor.

Reiteramos que gradativamente a formação pedagógica vai se tornando cada vez mais fragmentada em pequenas outras formações com característica imediatista, com foco na prática, valorizando a técnica em detrimento do saber mais profundo e mais amplo. Nessa lógica, uma nova figuração emerge, e o indivíduo professor vai ganhando uma nova identidade. Nesse processo, uma nova educação se configura com menos questionamentos, menos criação, menos inventividade, menos vida docente, e, assim, a perspectiva economicista e gerencialista pode assumir o cenário com muita facilidade. A esse respeito, Barriga e Espinosa (2001, p. 11) dizem que,

*[...] frente a una ausencia muy generalizada de analizar la dimensión pedagógica del trabajo escolar, el mejoramiento docente es el resultado mecánico de la asistencia a cursos obligatorios, del establecimiento de sistemas “a distancia de formación” — los centros para maestros de México — o de la generalización de un sistema de exámenes para estudiantes y para docentes.*

Autores como Flores (2001) e Torres (2004) ressaltam, ainda, que as questões de formação e cargos têm sido motivo de desconforto e desarmonia entre os profissionais da educação mexicana; afinal, os professores com formação acadêmica não aceitam passivamente a chegada dos “novos sujeitos educadores”,

de modo que “[...] *estos grupos tienden a separarse, incluso en su interior. Por ejemplo, los maestros de materias académicas se separan por especialidad y, dentro de ésta, por su formación profesional de origen*” (FLORES, 2001, p. 88), desencadeando entre eles um jogo social armado em uma rede de inter-relações marcada por profundas tensões.

Consonantes com os objetivos deste estudo e apoiados nos pressupostos eliasianos, inferimos que, mediante as interdependências, a figuração dos professores vai moldando sua formação profissional a um padrão de comportamento estabelecido no decorrer desse processo, profundamente marcado por disputa de campos entre os pares, inclusive na busca pela ocupação do cargo de docente nas escolas de ensino comum, uma vez que o “ser professor” está interligado às políticas e jogos de poder exercido pelo Estado e pela escola. Nesse sentido, as reformas da década de 1990 e as mudanças decorridas dela, principalmente no campo educacional mexicano, proporcionaram a possibilidade de que diferentes identidades fossem geradas sob o nome genérico de “professor” (FLORES, 2001).

Ainda assim, voltando nosso olhar para o quadro 6, outra questão que nos chamou a atenção foram as formações direcionadas para o nível “educação secundária”. Nenhum dos cursos ou diplomados abrange a secundária para trabalhadores; logo, não incluem a EJA. Como já mencionamos, nessa figuração que se desenha, o professor se tornou mero reproduzidor de modelos e padrões implementados, em que, na lógica de formações padronizadas e tecnicistas, não cabe ofertar formação para profissionais que devem atuar com os alunos trabalhadores. Observamos também que, apesar das ações que a administração pública mexicana vem implementando no sentido de garantir a escolarização dos sujeitos público-alvo da Educação Especial, a formação continuada dos professores se mantém precária nessa área, visto que, entre as 25 formações, somente uma possui como foco central a Educação Especial.

As tensões vivenciadas na atualidade em prol da garantia do direito à escolarização de indivíduos historicamente excluídos do sistema escolar, em especial dos estudantes público-alvo da Educação Especial e da Educação de Jovens e Adultos,

sugerem a naturalização de condutas excludentes construídas no processo histórico das sociedades. Nesse sentido, concordamos com Kautsky (2016, p. 137), quando afirma que esses comportamentos se construíram “[...] nas mais variadas interdependências sociais, dando uma significação de que apreender os conhecimentos acumulados pela humanidade como possibilidade para uma ‘vida melhor’ fosse permitido apenas a um grupo social já determinado”. Assim, à medida que compreendemos que a formação docente acontece em um movimento coletivo, acreditamos que não há uma formação fora da inter-relação com os indivíduos e a sociedade.

Desse modo, concordamos com Nóvoa (1992a), quando afirma que é essencial o contínuo aprender pautado em dois pilares: o próprio professor como agente desse processo e a escola como lugar permanente de crescimento profissional. Nesse sentido, acreditamos, com Cuevas (2015), numa formação compreendida como processo permanente e numa prática reflexiva capaz de provocar novos modos de saber e fazer que fortaleçam os processos de intervenção das práticas educacionais inclusivas.

Nessa direção, ao refletirmos sobre a insignificante oferta de formação continuada na área da Educação Especial apresentada no quadro 6, entendemos ser importante que a formação inicial e continuada de professores que atuam em sala de aula do ensino comum fortaleça a qualidade dos processos de aprendizagem para o estudante público-alvo da Educação Especial.

No capítulo seguinte, ocupamo-nos de pensar esse indivíduo social “professor” no que tange ao seu desenvolvimento pessoal e principalmente profissional e a forma pela qual ele vai “moldando” sua identidade e seu fazer pedagógico mediante as inter-relações que ele estabelece no âmbito da sociedade e nas figurações em que está inserido e as exigências por elas estabelecidas.

## 6 TRABALHO DOCENTE: PERSPECTIVAS NO BRASIL E NO MÉXICO

Neste capítulo, sistematizamos dados que nortearam nossas reflexões sobre a formação e prática dos professores brasileiros e mexicanos que se constituíram em sujeitos dessa dissertação. Buscamos explicitar, com base na formação inicial, como cada participante constituiu sua prática profissional na EJA e os enfrentamentos vivenciados por eles no exercício de uma prática inclusiva.

Ressaltamos que as reflexões empreendidas neste capítulo estão ancoradas tanto nos pressupostos da sociologia figuracional de Norbert Elias quanto nas concepções dos autores que compõem a revisão de literatura dessa dissertação e ainda na literatura brasileira e mexicana da área de Educação Especial e EJA.

### 6.1 FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS PARTICIPANTES

Acreditamos que a formação e aperfeiçoamento profissional dos professores são de suma importância. Nesse sentido, concordamos com as palavras de Porcaro (2011), quando diz que a formação do professor é um processo complexo e constante de construção de saber e de preparação para sua adequada mediação com os estudantes. Nessa direção, apresentamos, no quadro 8, a formação dos profissionais que se constituíram em sujeitos dessa pesquisa, destacando a formação e tempo de atuação na educação e na EJA dos professores de classes de ensino comum de turma.

Quadro 8 – Formação profissional dos participantes

BRASIL		MÉXICO	
Prof. bras. 1	Licenciatura em Letras Português; especialização no ensino da Educação Básica e mestrado em Linguística.	Prof. mex. 1	Licenciada em Educação; mestrado em espanhol; especialização para trabalhar com jovens de escola secundária.
Prof. bras. 2	Licenciatura em Matemática; mestrado em Educação de Matemática e Ciências e Técnico em Controle de Tráfego Aéreo*.	Prof. mex. 2	Licenciatura em Matemática; mestrado em Matemática; especialização para trabalhar com jovens de escola secundária; capacitação para trabalhar com jovens com <i>discapacidad</i> ; licenciatura em Educação Média e

			Superior.
Prof. bras. 3	Licenciatura em Ciências Biológicas; capacitação de 240 horas em EJA.	Prof. mex. 3	Licenciatura em Ciências naturais e biológicas; especialização para trabalhar com jovens e adultos; especialização em Educação Especial na área da audição e linguagem; mestrado na área da reabilitação de audição e linguagem.
Prof. bras. 4	Licenciatura em Ciências Sociais; especialização em Sociologia e Geografia; capacitação de 120 horas na Educação Especial.	Prof. mex. 4	Licenciatura em Língua Inglesa; especialização para trabalhar com jovens de escola secundária.
Prof. bras. 5	Licenciatura em História; pós-graduação em História.	Prof. mex. 5	Licenciatura em educação média e média superior na área de ciências naturais; licenciatura em Administrações de Empresa; pós-graduação na área tecnológica; mestrado em Administração de Instituições Educativas.
Prof. esp. bras.	Pedagogia; pós-graduação em Educação Especial; curso técnico em Libras; capacitação em Deficiência Visual; capacitação em Braille.	Prof. esp. mex. 1	Licenciatura em Educação Especial; mestrado em Necessidades Educativas Especiais; especialização em avaliação e intervenção de alunos com autismo; doutorado em Educação Especial.
Pedag. bras.	Graduação em Nutrição; Pedagogia; licenciatura em Ciências Biológicas; complementação em Química; capacitação em Educação Inclusiva de Jovens e Adultos.	Prof. esp. mex. 2	Médico de Clínica Geral; especialização na área da Educação Especial; mestrado em Educação Especial.
Coord. bras.	Licenciatura em Letras Portugêses. pós-graduação em Portugêses.	Prof. esp. mex. 3	Licenciatura em Educação Especial; mestrado em Educação Especial.
		Psic. mex.	Licenciatura em Psicologia; mestrado em Saúde Mental.
		Dir. mex.	Licenciatura em Química Clínica; especialização em Hematologia*.

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Nota: \*Este participante exerce as duas profissões concomitantemente.

Quadro 9 – Professores de classes de ensino comum de turma – tempo de formação x tempo de atuação na EJA

Brasil			México		
Tempo de atuação na educação	Tempo de atuação na EJA		Tempo de atuação na educação	Tempo de atuação na EJA	
Prof. bras. 1	10 anos	10 anos	Prof. mex. 1	12 anos	12 anos
Prof. bras. 2	5 anos	3 anos	Prof. mex. 2	18 anos	6 anos

Prof. bras. 3	20 anos	20 anos	Prof. mex. 3	23 anos	5 anos
Prof. bras. 4	14 anos	8 anos	Prof. mex. 4	15 anos	5 anos
Prof. bras. 5	16 anos	6 anos	Prof. mex. 5	22 anos	19 anos

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Ao observarmos os quadros 8 e 9, algumas questões nos chamam a atenção:

- 1) Quanto à formação dos docentes regentes de turma para trabalhar com EJA:
  - a) dos cinco professores brasileiros, somente um possui alguma formação para atuar com estudantes da EJA;
  - b) dos cinco professores mexicanos, quatro possuem alguma formação para trabalhar com estudantes da EJA.
  
- 2) Quanto à formação dos docentes regentes de turma para trabalhar com Educação Especial:
  - a) dos cinco professores brasileiros, somente um possui alguma formação para atuar com estudantes da Educação Especial;
  - b) dos cinco professores mexicanos, somente dois possuem alguma formação para trabalhar com estudantes da Educação Especial.

Quanto à relação tempo de atuação na educação x tempo de atuação da EJA (quadro 9), observamos que o número de profissionais brasileiros formados para trabalhar com a EJA é menor, mas o tempo de atuação desses participantes nessa modalidade é maior em relação aos participantes mexicanos. Os dados acima reforçam a ideia de que, para trabalhar com a EJA, não é necessária a formação específica. Percebemos essa constatação também com as falas dos participantes da pesquisa, as quais apresentamos adiante.

Durante as entrevistas, perguntamos aos participantes como iniciaram sua atuação na EJA. Tínhamos a intencionalidade de conhecer melhor suas trajetórias profissionais e verificar se a inserção nessa modalidade se deu em razão de sua formação profissional.

Os professores brasileiros disseram:

*Não tenho formação específica na EJA, mas minha primeira experiência, quando saí da graduação, foi com EJA. Então, me “apaixonei”! Já trabalhei*

*com outras modalidades, mas minha paixão é a EJA. Então, sempre que renovo o contrato e tenho a oportunidade de escolher, eu escolho trabalhar com a EJA (PROF. BRAS. 1, AGO-DEZ, 2017).*

*Eu tenho outro trabalho que não é na área da Educação, e a EJA foi a melhor opção para tentar conciliar com minha outra jornada de trabalho, sem comprometer minha renda. Então, trabalhar como professor de EJA não foi uma escolha, foi uma questão de equação e eu tive que encarar e aprender a trabalhar com esse público (PROF. BRAS. 2, AGO-DEZ, 2017).*

*Formação específica não, mas tenho cursos de capacitação para trabalhar com EJA que fiz depois que já estava trabalhando na área. Mas eu acho que todo mundo começa assim, né? Ninguém chega à EJA já formado. A formação do magistério acaba sendo orientada de acordo com a necessidade do professor (PROF. BRAS. 3, AGO-DEZ, 2017).*

*Minha chegada à EJA não foi por formação, foi uma questão de contrato com o Estado, porque minha carga horária não fechava com as turmas de regular. Aí me deram uma turma de EJA para completar (PROF. BRAS. 4, AGO-DEZ, 2017).*

*Tem essa questão de ser DT<sup>62</sup>, né? A gente não escolhe se quer trabalhar com EJA. Quando você chega lá, é a cadeira que tiver disponível que você pega. Mas eu até que gosto de trabalhar com EJA (PROF. BRAS. 5, AGO-DEZ, 2017).*

Os professores mexicanos disseram:

*Quando saí do curso normal superior, fiquei trabalhando em oficinas. Porém, eu buscava trocar de atividade e gostaria de trabalhar como professora de classes em uma escola. Então, a oportunidade surgiu quando uma maestra que trabalhava aqui quis ir para as oficinas, então nós trocamos. E essa troca foi feita pela Secretaria de Educação pública, porque é a secretaria que nos dá cursos e que nos manda para as diferentes escolas (PROF. MEX. 1, MAIO, 2017).*

*Antigamente eu trabalhava em escolas regulares, trabalhei com pré-escolar e primária. Depois que fiz especialização para trabalhar com jovens de escola secundária, tive a oportunidade de ingressar nessa escola. Porém, nunca havia trabalhado com adolescentes e adultos em etapas defasadas. Sinto que temos certas dificuldades porque temos que adaptar o programa de ensino às suas necessidades (PROF. MEX. 4, MAIO, 2017).*

Além de entrevistarmos os professores de classes de ensino comum de turma, entrevistamos membros da equipe de gestão brasileira, aos quais também perguntamos se tinham alguma formação na EJA e como iniciaram sua carreira nessa modalidade. A seguir, trazemos recortes da entrevista com a coordenadora brasileira.

*Eu estou na EJA há 13 anos no total, mas não são 13 anos corridos. Trabalhei 3 anos em sala de aula, depois parei de trabalhar com a EJA por*

---

<sup>62</sup> DT (Designação Temporária) é o termo usado para se referir à de profissionais que trabalham em regime de contrato. Os contratos têm validade de 12 meses, podendo ser renovados.

*um tempo e, quando retornei, fiquei mais 3 anos atuando como professora e depois fui para a coordenação, também na EJA, onde já estou há 7 anos (COORD. BRAS, AGO-DEZ, 2017).*

Quanto aos desafios enfrentados para atuar como professora da EJA, a coordenadora também destacou a formação.

*Pra mim, ainda hoje, mesmo com todos os avanços, o maior desafio que nós professores de EJA enfrentamos na nossa carreira continua sendo a formação do professor. Nós não somos preparados para isso, não temos essa habilidade (COORD. BRAS, AGO-DEZ, 2017).*

Observando o conjunto de respostas que os participantes nos deram, percebemos que, em todas elas, fica expressa a inserção na EJA nem por formação, nem por escolha em alguns casos, conforme podemos perceber nesses fragmentos de falas que destacamos.

O Prof. bras. 2, além de ser professor, tem outra profissão, e, para conciliar ambas, disse que “[...] trabalhar como professor de EJA não foi uma escolha, foi uma questão de equação”.

Já o Prof. bras. 4 disse o motivo por que só entrou na EJA: “[...] minha carga horária não fechava com as turmas de regular, aí me deram uma turma de EJA para completar”.

E o Prof. bras. 5, que trabalha em regime de designação temporária, disse: “A gente não escolhe se quer trabalhar com EJA. Quando você chega lá, é a cadeira que tiver disponível que você pega”.

Ao refletirmos sobre esses fragmentos e todo o conjunto de respostas dada pelos participantes, é possível afirmar que nem sempre a escolha pela atuação na EJA se dá por conta da formação do professor, pois a maioria dos educadores que atuam nessa modalidade o faz sem uma preparação específica, sendo, em geral, recrutados no corpo docente do ensino regular (SOARES, 2011; SOARES; SIMÕES, 2005), sustentando o que foi dito anteriormente: para atuar na EJA, não existe a exigência de que o professor tenha formação específica. Assim, no âmbito da EJA, “[...] a formação acadêmica de seus educadores nem sempre antecede a prática

docente. Não raras vezes, o educador, qualquer que seja sua escolaridade, constitui-se na prática e, desafiado por ela, procura a formação acadêmica” (DI PIERRO, 2006, p. 283). Nesse sentido, apoiados nas falas dos participantes, reiteramos nossa perspectiva de que não basta “aproveitar” professores do ensino regular sem formação específica para atuar com os estudantes da EJA, porque aqueles lançarão mão da mesma prática e conteúdo utilizado nas classes de ensino regular, para trabalhar com os alunos da EJA. É importante que o professor seja capaz de reconhecer as especificidades desses estudantes, pois

[...] os alunos da EJA fazem parte de um segmento da população representado por um universo grande de cidadãos sem acesso e permanência escolar e não tem tido a devida atenção, especialmente no preparo e formação dos professores que atuam com esses alunos, para que possam desenvolver a capacidade de selecionar conteúdos, utilizar procedimentos e criar alternativas que possibilitem uma atuação voltada de forma mais adequada ao aluno trabalhador (PORCARO, 2011, p. 99).

Para que esse objetivo seja alcançado, é importante entender que a formação é mais do que acumular conhecimentos e técnicas: ela se constrói “[...] através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1992a, p. 25).

Elias (2006, p. 89), em num estudo sobre a gênese da profissão naval, afirma que “[...] o surgimento de novas necessidades humanas e de meios especializados para satisfazê-las são indubitavelmente fatores que contribuem para o desenvolvimento de uma nova profissão”, por isso é importante que o professor não só se qualifique com cursos, mas principalmente considere que sua trajetória formativa alcança sentido na constituição de sua identidade profissional.

Entretanto, esse parece ser um grande desafio tanto para os professores que atuam com a EJA quanto para todos os professores. Como constituir sua identidade profissional em uma sociedade altamente individualizada/individualista que ignora os aspectos históricos e sociais que constituem as relações dos indivíduos e grupos? Nessa direção, apoiados na concepção de Elias (1994b) de que a existência da pessoa como ser individual é indissociável de sua existência como ser social, compreendemos que o conceito de identidade humana está relacionado com um processo, no qual cada pessoa emerge de um grupo de outras pessoas. E como ser

social que é, o indivíduo está sempre em busca de aceitação da sociedade à qual pertence, e ter uma identidade profissional torna-se elemento de afirmação ou, em alguns casos, ascensão social. Nas palavras de Elias (1994b, p. 118):

Esse ideal de ego do indivíduo, esse desejo de se destacar dos outros, de se sustentar nos próprios pés e de buscar a realização de uma batalha pessoal em suas próprias qualidades, aptidões, propriedades ou realizações, por certo é um componente fundamental da pessoa individualmente considerada. Trata-se de algo sem o qual ela perderia, a seus próprios olhos, sua identidade de indivíduo. Mas não é, simplesmente, parte de sua natureza. É algo que se desenvolveu nela através da aprendizagem social.

Em outras palavras, poderíamos classificar esse processo de construção da identidade individual e social do professor de EJA como algo imbricado nas inter-relações que perpassam os aspectos sociais, políticos, culturais, religiosos e econômicos de cada figuração em que ele se insere. Então, corroboramos o que diz Porcaro (2011, p. 39), no sentido de que a formação docente precisa ter “[...] como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, na perspectiva do professor individual e do coletivo [...]”, uma vez que, como indivíduo social, sua formação é indissociada da produção de sentidos que ele dá à sua vida e das experiências por ele vivida na relação com o outro em sociedade.

Desse modo, seu fazer docente está “encharcado” de suas representações, perpassando desde sua formação, seus saberes até sua história pessoal, constituída de sua construção familiar, sua trajetória escolar, seus interesses, sentimentos, valores e crenças. Ademais, pelo contato diário com a própria prática, já que, ao assumir a condição de educador, “[...] se inicia efetivamente o processo de construção da identidade docente [...]”. Podemos, então, afirmar que “[...] é só a partir da experiência concreta [...] que o professor tem a oportunidade de vivenciar, através de seu esforço e reflexão crítica, a transformação da sua formação na história da [...] fabricação do ‘ser professor’” (PORCARO, 2011, p. 40).

[...] cada indivíduo necessita da análise de suas histórias de vida e de suas trajetórias sociais, [...] isso inclui, também, a escolha de uma profissão, a obtenção de um diploma, a inserção num campo de trabalho, a construção de uma imagem de si mesmo a partir de todas essas escolhas e os ajustes diante das confrontações com a realidade posta (PORCARO, 2011. p. 42-43).

Assim sendo, nesse processo de análise e escolhas, o professor opta por atuar em um ou em outro contexto, como na Educação de Jovens e Adultos. Daí a importância de que a formação de professores seja contínua, permanente, consistente e inclusiva. E, pensando na formação docente inclusiva, concordamos com Cuevas (2015), quando ressalta que a sensação de despreparo da maioria dos docentes ante o desafio da educação inclusiva ainda é motivo de insegurança e resistência em relação ao atendimento de alunos público-alvo da Educação Especial.

Um dos questionamentos dos participantes desta pesquisa, ao falarem sobre como as práticas pedagógicas desenvolvidas por eles com estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados em classes comum da EJA, que podem colaborar na apropriação dos conhecimentos escolares foi o seguinte: se já é difícil atender à heterogeneidade do alunado “tradicional”, com tantos casos de alunos em condições precárias de aprendizagem, ameaçados potencialmente de fracasso e exclusão escolar, como, na qualidade de educadores, sem o preparo adequado, somente com os saberes que a prática nos proporcionou, poderemos dar conta da demanda extra do atendimento dos alunos com deficiência? Tal interrogação é um sinal evidente do despreparo tanto dos professores quanto das escolas e do sistema educacional como principal provedor e mantenedor dos processos de formação continuada. Assim, seguimos com nossas reflexões acerca da formação docente, mas, desta vez, focalizando a atuação dos participantes da pesquisa em classes de ensino comum da EJA que contam com matrícula de estudantes público-alvo da Educação Especial.

Em consonância com os dados dos quadros 8 e 9 e os objetivos de nosso estudo, perguntamos aos participantes se tinham alguma formação na área da Educação Especial e também experiências no que diz respeito à atuação em classes de ensino comum da EJA que contam com estudantes público-alvo da Educação Especial. Tencionávamos compreender como a formação específica pode, ou não, inferir na prática com esse público. Assim, a seguir trazemos um conjunto de falas de participantes brasileiros e mexicanos que nos ajudaram nas reflexões que se seguem.

## Os professores brasileiros relataram:

*Apesar de considerar positiva a presença dos alunos com deficiência, percebo que para nós, professores, muitas vezes o maior entrave que a falta de formação específica causa é não saber exatamente como atender às necessidades que eles têm e, com isso, fazer um trabalho mais voltado pros demais alunos (PROF. BRAS. 1, AGO-DEZ, 2017).*

*Na verdade, formação para trabalhar com aluno especial é difícil encontrar professor, principalmente de EJA, que tenha. Eu não tenho! Mas o tempo todo o professor está sujeito a se deparar com essa situação! Então, essa não é minha primeira experiência com aluno especial, já trabalhei em uma escola que tinha um aluno surdo-mudo e um aluno deficiente físico que escrevia colocando o lápis na boca e a prefeitura não mandava apoio; então, não tinha acompanhamento especializado para eles. Éramos a turma, eles e eu. No início tínhamos muita dificuldade para trabalhar, mas depois fui buscando estratégias, me adaptando a eles e eles a mim. Foram dois anos de trabalho juntos e penso que fiz o melhor dentro do que me foi posto. Claro, dentro das minhas limitações, porque não somos preparados para atender esses alunos (PROF. BRAS. 2, AGO-DEZ, 2017).*

*Na Educação Especial, acontece o mesmo que na EJA. Ninguém chega para ser professor de uma turma que tem aluno especial já formado pra isso. O professor se especializa de acordo com a demanda que ele tem. Então hoje, o professor que tem formação pra Educação Especial, em sua maioria, já tem uma formação inicial e está ampliando essa formação para mais uma área de atuação, mas isso porque está tendo essa demanda. Então, ele faz uma segunda licenciatura ou uma pós-graduação nessa área (PROF. BRAS. 3, AGO-DEZ, 2017).*

*Hoje a gente consegue desenvolver um bom trabalho com esses alunos porque normalmente, quando temos alunos da Educação especial, a gente tem o acompanhante de apoio que é o estagiário ou o professor especialista. Então, eu tento sempre 'tá em contato com esse profissional para ele fazer a correlação do que estou ensinando para a turma para o aluno especial. Então assim, a formação específica faz falta no caso de alunos que tem um atraso cognitivo e aí a gente, a professora especialista e eu, formulamos juntas as atividades. Outros não são alfabetizados e aí é a professora especialista quem formula as atividades, porque eu não sei como eu faria esse exercício com eles (PROF. BRAS. 4, AGO-DEZ, 2017).*

*Ouvimos o tempo todo que vivemos em uma era inclusiva. Mas não somos preparados para a inclusão, de jeito nenhum! A gente precisa de capacitação? Sim, precisa, mas nós não temos! Eles, enquanto políticas públicas, querem que a gente siga 'as regras do jogo', mas não nos dão as 'instruções' corretas para isso. Então, eles deveriam disponibilizar mais cursos para o professor trabalhar com pessoas com necessidades especiais, porque hoje, nas escolas, tem bastante inclusão, cada vez vêm mais alunos com necessidades especiais para gente trabalhar e, às vezes, a gente não sabe lidar com eles (PROF. BRAS. 5, AGO-DEZ, 2017).*

## Os professores mexicanos relataram:

*Como os demais professores de escola pública, não escolhemos trabalhar com alunos diferentes. O governo determinou que todos os alunos diferentes deveriam estar incluídos no sistema nacional público. Para isso, recebemos, por parte da secretaria pública, capacitação por meio de cursos na área da Educação Especial. Entretanto, não somos especialistas, temos*

*conhecimento de nossa matéria, mas não temos muito conhecimento de como tratá-los. Então, de alguma maneira, todos os maestros de todas as escolas pública do país, sem escolha, estão trabalhando com alunos com diferenças. Porém, a maioria dos maestros, não tem uma formação pedagógica para atender alunos com discapacidad, e é muito difícil, porque não conhecemos todas as ferramentas e condutas para trabalhar com diferentes especificidades (PROF. MEX. 2, MAIO, 2017).*

*Trabalhar em um grupo de classe normal como temos aqui, onde tem alunos com discapacidad é uma experiência para a qual, como docentes, não estamos preparados, porque não fizemos nenhum curso, nenhuma preparação, não tivemos nenhuma orientação de como trabalhar com jovens com discapacidad (PROX. MEX. 5, MAIO, 2017).*

Também perguntamos a membros da equipe de gestão se tinham alguma formação na área da Educação Especial e experiências no que tange à atuação em classes de ensino comum da EJA que contam com estudantes público-alvo da Educação Especial.

A coordenadora brasileira respondeu:

*Na minha época de professora regente não tinha estagiário ou professor de educação especial, era somente eu com toda a turma. Agora você imagina se hoje, tendo a presença do estagiário e, muitas vezes, até de um professor especialista na área já é difícil para o professor da turma, imagina como era antigamente! Por exemplo, tive essa aluna surda, ela fazia leitura labial e eu tentava falar o tempo todo devagar e olhando para ela, mas mesmo assim era muito difícil para ela acompanhar e também para eu ficar dando toda a aula olhando somente para ela e tentando falar pausadamente. Infelizmente essa aluna não seguiu até o final, ela desistiu! (COORD. BRAS, AGO-DEZ, 2017).*

Observando o conjunto de falas acima, percebemos que os enfrentamentos dos professores brasileiros e mexicanos que atuam em classes comuns que contam com matrícula de estudantes público-alvo da Educação Especial se assemelham. Observemos alguns fragmentos do que os participantes disseram:

Para o Prof. bras. 1, “[...] o maior entrave que a falta de formação específica causa, é não saber exatamente como atender as necessidades que eles têm”.

Já o Prof. bras. 2 nos contou que, na sua primeira experiência em atuar com esse público, foi “[...] buscando estratégias, me adaptando a eles e eles a mim e penso que fiz o melhor dentro das minhas limitações, porque não somos preparados para atender esses alunos”.

Nessa direção, está a fala do Prof. bras. 3, para quem o “[...] professor se especializa de acordo com a demanda que ele tem”, e a partir dessa demanda, “[...] ele faz uma segunda licenciatura ou uma pós-graduação nessa área”.

O Prof. bras. 5, falando sobre a inclusão escolar, ressalta: “[...] não somos preparados para a inclusão, de jeito nenhum!”. Na opinião dele, se a política pública determinou que os estudantes com deficiências fossem matriculados nas escolas de ensino comum, deveria, então, “[...] disponibilizar mais cursos para o professor trabalhar com pessoas com necessidades”, porque “[...] cada vez vêm mais alunos com necessidades especiais para gente trabalhar e, às vezes, a gente não sabe lidar com eles”.

Para os professores mexicanos, o quadro não é muito diferente.

O Prof. mex. 2 relatou que “[...] o governo determinou que todos os alunos diferentes deveriam estar incluídos no sistema nacional público”. Porém, destaca ele, “[...] não somos especialistas”, “[...] não temos muito conhecimento de como tratá-los”, “e é muito difícil, porque não conhecemos todas as ferramentas e condutas para trabalhar com diferentes especificidades”.

O fragmento da fala do Prof. mex. 5 complementa o pensamento dos demais entrevistados quando afirma que trabalhar com jovem e adulto público-alvo da Educação Especial “[...] é uma experiência para a qual, como docente, não estamos preparados, porque não fizemos nenhum curso, não tivemos nenhuma orientação de como trabalhar com jovens com discapacidad”.

As falas realçam a percepção do que temos dito no decurso desta dissertação, ou seja, que os professores sentem a necessidade de ações, por parte da administração pública, que promovam e fortaleçam políticas de formação no âmbito da Educação Especial, articulada às políticas de formação inicial e continuada de professores de todos os segmentos. Nesse sentido, concordamos com Libâneo (2001), quando afirma que o “fazer docente” acontece em meio a um conjunto de tensões, conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que definem a

especificidade do trabalho do professor. Além disso, afirma Libâneo (2001), nesse processo de formação – no nosso caso, os professores de atuam junto a estudantes com deficiência matriculados na EJA –, o professor vai-se profissionalizando e assumindo determinadas características de acordo com as exigências educacionais que são colocadas em cada momento histórico e em cada contexto social.

No bojo das exigências educacionais, estão as especificidades dos alunos relacionadas à deficiência. Porcaro (2011) destaca o fato de que o professor que atua na EJA também precisa estar atento a elas e que, para além da formação, o professor precisa assumir uma perspectiva inclusiva: precisa constantemente questionar, contrapor, discutir e reconstruir suas práticas, de forma que, ao planejar, desenvolver e avaliar atividades de ensino, estas contemplem a construção do saber para todos os alunos. Nessa direção, Jesus (2008) alerta para a necessidade de as instituições de formação educacional organizarem o espaço-tempo, para possibilitar aos profissionais da educação momentos para a formação, criando espaços de colaboração, construindo conhecimentos e visando a uma prática educativa inclusiva e transformadora.

Então, inferimos que um professor inclusivo consegue reconhecer as diferenças de seus alunos diante do processo educativo e passa a buscar novas práticas pedagógicas que objetivem a participação e o progresso de todos os estudantes, o que, assim, nos leva a questionar: como o fazer pedagógico vem potencializando a escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados em classes de EJA? Essa questão se configura em mais um desafio, pois

[...] demanda professores detentores de conhecimentos teórico-práticos, bem como planejamentos coletivos, estratégias e metodologias de ensino e de processos de avaliação que possibilitem ao educador acompanhar o desenvolvimento de cada aluno que está em sala de aula (JESUS; EFFGEN, 2012, p. 20).

E acompanhar esse processo significa reconhecer as singularidades e peculiaridades de cada aluno, sejam sociais, culturais, intelectuais, sejam físicas, porém não balizar as possibilidades de aprendizado somente por meio delas.

Voltando nossa atenção para as falas dos participantes, outra questão que nos salta aos olhos é a menção e a centralidade dadas à figura do estagiário ou profissional dos serviços de apoio especializado. Elias (2006), ao falar sobre a formação de novas profissões, ressalta que, na processualidade das sociedades, novas necessidades vão surgindo e, em resposta a elas, novas ocupações são criadas, ou seja, as mudanças decorridas em uma sociedade criam as condições para o surgimento de uma nova ocupação. No caso deste estudo, a nova ocupação a que nos referimos é a do profissional dos serviços de apoio especializado. Em nosso entendimento, essa nova profissão emerge em decorrência do sentimento de “incapacidade” que os professores do ensino comum têm para atuar nos processos educativos de estudantes público-alvo da Educação Especial. Em decorrência disso, observamos uma significativa importância atribuída aos profissionais dos serviços de apoio especializados e aos estagiários (estes dos cursos de licenciaturas que também atuam como profissionais dos serviços de apoio especializados), visto que, nessa interdependência, é ele (o profissional dos serviços de apoio especializado) quem deve “cuidar” da escolarização do aluno com deficiência nas classes comuns de EJA. Observemos os fragmentos:

Ao relatar uma experiência anterior, o Prof. bras. 2 destacou que *“[...] a prefeitura não mandava apoio, então não tinha acompanhamento especializado para eles. Éramos a turma, eles e eu”*.

O Prof. bras. 4, por seu lado, nos diz que a falta de formação específica nem sempre é entrave porque *“[...] hoje a gente consegue desenvolver um bom trabalho com esses alunos porque, normalmente, quando temos alunos da Educação Especial, a gente tem o acompanhante de apoio que é o estagiário ou o professor especialista [...]”*, e, no fluxo da dinâmica das aulas, *“[...] a professora especialista e eu, formulamos juntas as atividades [...]”*. Porém, ela destaca que, se o aluno não é alfabetizado, *“[...] é a professora especialista quem formula as atividades, porque eu não sei como eu faria esse exercício com ele”*.

A Coord. bras., quando atuava como professora de turma, assim relatou:

*[...] não tinha estagiário ou professor de educação especial, era somente eu com toda a turma. Agora você imagina se hoje, tendo a presença do estagiário e muitas vezes, até de um professor especialista na área já é difícil para o professor da turma, imagina como era antigamente!.*

É interessante perceber, na fala dos participantes, como eles ressaltam sua “incapacidade” em atuar com estudantes público-alvo da Educação Especial e de como a presença desse estudante imediatamente remete necessariamente à presença de “alguém especializado” que, de fato, conheça os processos que envolvem a escolarização desse sujeito, para lidar com a situação, criando, entre ele (professor) e esse “alguém especializado”, uma relação de interdependência na qual, sem a presença dessa *figura*, o sentimento que aflora é o de “[...] não sei como eu faria!”.

Nessa direção, concordamos com Veiga (2014, p. 137), quando diz que

*[...] as relações de ensino e aprendizagem são intrínsecas às relações humanas e constituidoras da dinâmica social da humanidade, expressam a interdependência entre os indivíduos e/ou grupos sociais e desse modo são carregadas de tensões e emoções.*

Nessa relação de interdependência, o professor regente tem a expectativa de que o profissional dos serviços de apoio especializado ou o estagiário podem trazer as respostas para a “inclusão” de seu aluno. Sobrinho (2009, p. 145) destaca que esse ideário amplia e fortalece a figura do estagiário “[...] no processo inclusivo escolar”, fazendo com que ele passe “[...] da condição de estudante, ou seja, de sujeito em formação [...]”, para a condição de “[...] solucionador dos ‘problemas’ da inclusão”.

Nessa direção, Siems (2011, p. 71) aponta a importância de pensar o campo da educação para estudantes da EJA com deficiência “[...] como campo de conhecimento que deve contemplar saberes e práticas específicas, trazidas pelas demandas, também específicas, que diferentes sujeitos, com suas trajetórias peculiares de desenvolvimento, nos trazem”.

Então, para que o professor desenvolva uma prática inclusiva voltada para atender às especificidades de seus alunos, ele precisa também estar bem formado. Assim,

ancorados nos pressupostos eliasianos, reiteramos nossa compreensão de que, nas relações estabelecidas nas figurações humanas, os indivíduos aprendem e ensinam com base nas inter-relações. Nessa direção, concebemos a formação de professores como oportunidade de promover “[...] outros conhecimentos sociais como possibilidade de um trabalho pedagógico com pressupostos teórico-metodológicos que valorizem as crenças e as prioridades já apreendidas da educação inclusiva, a todos os profissionais” (KAUTSKY, 2016, p. 96).

Nesse sentido, ao pensarmos numa formação de professor inclusiva, concordamos com as palavras de Mantoan (2003, p. 32-36), quando salienta que

[...] as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada. [...] A inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência e/ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um.

Assim, acreditamos que o desafio de incluir todos os alunos de classes comuns de EJA que contam com alunos público-alvo da Educação Especial perpassa pelo desafio da administração pública em promover acertada qualificação para os professores que atuam com esses estudantes. Em consonância com as palavras de Mantoan (2003), no próximo subcapítulo, ocupamo-nos de compreender o modo como as práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito de classes comuns da EJA que contam com estudantes público-alvo da Educação Especial podem contribuir para a apropriação do conhecimento escolar desses estudantes.

## 6.2 FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE: O QUE DIZEM OS PROFISSIONAIS DOS SERVIÇOS DE APOIO ESPECIALIZADOS?

Em sua prática profissional, o professor pode atuar em diferentes contextos, não só na sala de aula senão nas questões relacionadas ao conteúdo, ao currículo e à gestão escolar. Todavia, na classe, o professor tem função primordial, pois ele interage diretamente com os estudantes, conduzindo ou mediando o processo de ensino e aprendizagem.

Nas palavras de Abrucio (2016), o fato de estar nessa posição proporciona ao professor uma liberdade muito grande em relação à execução das políticas educacionais, porquanto é ele quem decide como coordenar a classe, quais métodos utilizar para apresentar ideias e desenvolver os conteúdos e também a forma com que se comunicará com os alunos, entre tantas outras decisões críticas, para os resultados em relação à qualidade social da educação.

Levando em consideração os objetivos desta dissertação, neste subcapítulo, direcionamos nossas reflexões para as práticas pedagógicas de professores que atuam com estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados em classes comuns da modalidade EJA, focalizando questões relativas à garantia da apropriação dos conhecimentos escolar por esses estudantes.

Nesse sentido, nas próximas páginas trazemos as observações em contexto associadas a fragmentos das entrevistas realizadas, principalmente aquelas com a equipe de profissionais dos serviços de apoio especializados e com a equipe pedagógica, nos dois países. Vale destacar que esse movimento ocorreu com o objetivo de compreender a dinâmica relacional, professor de classes de ensino e profissionais que atuam em serviços de apoio especializado em Educação Especial.

No caso do México, os dados nos permitem observar que a não exigência de uma formação pedagógica para atuar em classes de ensino comum ocasiona, na dinâmica do próprio processo social vivido na classe e no contexto da escola, uma centralidade bastante peculiar do serviço de apoio especializado na garantia do direito à educação escolar para jovens e adultos com deficiência e/ou com transtornos globais do desenvolvimento, matriculados em escolas de ensino comum.

É importante lembrar que as reflexões desenvolvidas com base nesses dados levaram em conta o fato de que as falas são fenômenos que fazem parte dos processos sociais no cerne do qual está inserido quem fala (ELIAS, 2000). Em outras palavras, as respostas dos entrevistados fazem parte de um movimento temporal e estão carregadas de sentido baseadas nas mudanças sociais e momentos históricos vivenciados pelos entrevistados, pois, com base em Elias

(1990, 1994<sup>a</sup>, 1994b, 2006), compreendemos que, no curso do processo histórico dos seres humanos, as práticas resultam de diferentes tensões e profundas ressignificações que emergem nas teias de interdependências constituídas entre eles.

### **6.2.1 A configuração das salas de aula brasileira e mexicana**

Iniciamos trazendo nossas primeiras impressões, quando de nossa imersão nas salas de aula brasileira e mexicana. O intuito desse movimento é apresentar a figuração de cada uma. Acreditamos que essa dinâmica ajudará o leitor a acompanhar mais facilmente nossas reflexões em torno das práticas docentes desenvolvidas no contexto que focalizamos. Assim, nas próximas linhas, descremos nossa chegada às escolas e a organização da sala de aula no Brasil e no México.

#### **No Brasil**

Quando chegamos à escola, fomos direcionadas à sala da coordenadora que prontamente nos recebeu. Depois de termos explicado o motivo de nossa presença e apresentado a pesquisa, a coordenadora nos levou até a sala da pedagoga. Para ela também explicamos sobre nossas intenções de pesquisa e como tínhamos chegado à escolha da escola “Esperança”. Mediante esse contato, ficou decidido que a inserção se daria na turma do 9.<sup>o</sup> ano A, porque é uma turma conclusiva, equivalendo (em termos de idade e seriação) à classe que tínhamos observado no México e porque concentrava o maior número de estudantes público-alvo da Educação Especial. Conforme a explicação da pedagoga, a classe do 9.<sup>o</sup> ano A noturno, ou “Conclusiva A”, como é comumente chamada, conta com

*[...] 56 alunos matriculados porque, nesse ano, tivemos um número maior de alunos que atingiram a média na prova de avanço<sup>63</sup>. Aí tínhamos duas turmas de conclusiva e tivemos que reorganizar e abrir mais uma turma, a Conclusiva C. Então, separamos os alunos mais avançados, mais interessados e os alunos da Educação Especial e colocamos juntos na Conclusiva A, que é a que você ficará. O motivo é que os alunos mais*

---

<sup>63</sup> A prova de avanço ou prova de reclassificação escolar está prevista no art. 24 da LDB n.º 9.394/96 e consiste em um mecanismo que permite aos estudantes a matrícula em série e ano mais avançados daqueles em que se encontram. Conforme a LDB, ao realizar a reclassificação ou avanço, a instituição escolar deve ter por referência a idade/série e a avaliação de competências do estudante.

*interessados são também mais tranquilos e faltam menos, o que ajuda na condução das aulas (PEDAG. BRAS. AGO-DEZ, 2017).*

Completando a fala da pedagoga sobre o perfil da turma, a coordenadora assim nos informou:

*Só lembrando que essa turma não iniciou o ano tão cheia! Mas, conforme a pedagoga te explicou, quando chega o mês de abril os alunos que estão na intermediária fazem a prova de avanço e, se conseguem a média exigida, mandamos eles para a conclusiva. Então é assim, o aluno quando chega aqui com algum conhecimento, ele pode fazer essa prova e vai para a série seguinte; então, em vez de ele fazer a quinta e a sexta série em um ano, ele começa a quinta e a sexta até abril e faz a prova de avanço; se ele conseguir a média, avançamos ele para a sétima e oitava. É importante dizer que essa prova é um direito de todos. Na minha época de professora, a gente que era o professor da turma é que sugeria os nomes, mas hoje não, hoje a prova é aberta a todos que queiram fazer, mas é preciso atingir uma média de 80% de acertos na prova para ser avançado. Então, o normal é fazer os quatro anos em dois, mas, nessa dinâmica, ele conclui as quatro séries em um ano (COORD. BRAS. AGO-DEZ, 2017).*

No período de desenvolvimento desta pesquisa, dos 56 alunos matriculados, 43 estavam frequentando, dos quais sete constituíam o público-alvo da Educação Especial. Também compunham a turma um profissional dos serviços de apoio especializados e dois estagiários. Então, nessa dinâmica, a classe Conclusiva A totalizava 46 pessoas. Quanto à organização, a sala estava arrumada em quatro fileiras horizontais. Cada fileira era composta de carteiras duplas, sendo uma fileira em cada lateral e duas fileiras na parte central da sala, de modo que os estudantes se sentavam em pares.

Não existia nenhuma organização específica quanto aos lugares em que os estudantes com deficiência sentariam, porém a maioria dos estudantes com deficiência sentava-se às primeiras mesas das fileiras central. Mais exatamente, a estudante com baixa visão sentava-se à frente, à primeira mesa de uma das fileiras centrais e, ao seu lado, o profissional dos serviços de apoio especializados, que, durante toda aula, ia ditando o que os professores escreviam no quadro e, em algumas situações, como tabelas, desenhos ou esquemas, o profissional dos serviços de apoio especializados fazia para a estudante.

Na fileira central imediatamente ao seu lado, nas quatro primeiras mesas, sentavam-se os quatro alunos público-alvo da Educação Especial, que eram acompanhados

pelos dois estagiários<sup>64</sup>. Tínhamos, assim, o seguinte quadro no contexto da classe Conclusiva A: dos sete alunos com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento matriculados, cinco contavam com apoio específico. Quanto aos outros dois alunos que não contavam com apoio específico, um era acompanhado de sua mãe que também era aluna da classe e o outro quase não frequentava as aulas, mas, quando vinha, sentava-se próximo a uma aluna que o ajudava. Em virtude do grande número de pessoas na turma, perguntamos à coordenadora se os professores encontravam alguma dificuldade para realizar as atividades com os alunos. Ela relatou:

*Embora, de fato, reconheçamos que a turma tenha ficado muito cheia, eles não reclamam porque é uma turma muito tranquila. Eles (**os alunos**) colaboram com o trabalho, eles (**os alunos**) acolhem bem os alunos da Educação Especial e também os profissionais que chegam para trabalhar com esses alunos. Foi até por isso que a gente optou por concentrar naquela turma todos os alunos da Educação Especial. Então por isso, eles (**os professores**) vão para lá trabalhar sabendo que não terão grandes problemas. Então isso ajuda muito no trabalho deles, não só com esses alunos, mas com a turma em geral (COORD. BRAS. AGO-DEZ, 2017, grifo nosso).*

De fato, durante o período em que acompanhamos as aulas, observamos que, salvo alguns episódios ocasionados por situações pontuais, a turma em geral era organizada e silenciosa. Os professores tinham total condição de desenvolver seu trabalho, sem muitos percalços. Quanto ao atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial, de modo geral os professores procuravam, com auxílio do profissional dos serviços de apoio especializados, garantir que eles acompanhassem os conteúdos desenvolvidos com a classe.

## **No México**

Conforme já dito anteriormente neste estudo, nossa imersão em solo mexicano se deu em uma escola para trabalhadores. Ao chegarmos, fomos recebidos pelo diretor escolar que prontamente nos apresentou os espaços da escola e nos explicou que a escola para trabalhadores “[...] foi criada há várias décadas, com a intenção de

---

<sup>64</sup> Segundo informações da pedagoga, os estagiários foram enviados pela prefeitura para acompanhar o estudante com distrofia muscular e o estudante com esquizofrenia. Porém, eles auxiliam com outros dois estudantes que possuíam laudos que não lhes garantiam o direito ao estagiário.

*atender a pessoas mais velhas que queriam estudar e que saíram da escola para adentrar o mercado de trabalho” (DC, 2017). Porém, atualmente, conforme as palavras do diretor,*

*[...] a escola também atende alunos que cronologicamente igualam idade com sua etapa de educação. Porém, temos matrícula de alunos que, por situações de incapacidade, foram se atrasando em sua aprendizagem, quer dizer, tiveram que fazer duas ou mais vezes um ano e chegam à educação secundária defasados cronologicamente referente à idade/série (DIR. MEX. MAIO, 2017).*

*“Após conhecermos toda a escola, o diretor nos perguntou se gostaríamos de desenvolver a pesquisa em alguma sala específica” (DC, 2017). Em função dos objetivos deste estudo, “[...] decidimos pela classe de 3.º grado<sup>65</sup>, por ser essa a classe que continha alunos mais velhos e também maior quantitativo de estudantes público-alvo da Educação Especial” (DC, 2017). Antes, porém, tivemos a oportunidade de conhecer a equipe da Usaer<sup>66</sup> e alguns professores e profissionais que atuavam na escola. “Ao saberem que uma pesquisadora brasileira passaria alguns dias acompanhando o trabalho desenvolvido com estudantes público-alvo da Educação Especial, percebemos, por parte dos professores especialistas, uma boa receptividade” (DC, 2017).*

Após esse primeiro contato, fomos encaminhados à turma do 3.º grado.

*Ainda na porta, o diretor nos apresentou à professora que prontamente nos convidou a entrar. Os estudantes nos olhavam curiosos e a professora pediu que nos apresentássemos a eles. Foi um momento peculiar, porque iniciamos a apresentação procurando falar em espanhol; entretanto, um dos estudantes pediu que falássemos em nossa própria língua, pois eles gostariam de ouvir nosso idioma. Prontamente atendemos, tentando pronunciar as palavras lenta e corretamente, para que todos entendessem. Em seguida, a professora pediu que apontássemos, em um mapa mundi preso à parede da sala, onde ficava nosso país. Então ela fez um ‘risco’ imaginário ligando o Brasil com o México, o que gerou várias perguntas dos estudantes. Como a classe não era grande, foi possível responder a algumas curiosidades que eles tinham (DC, 2017).*

Como dissemos, a classe não era grande e, na época em que desenvolvemos a pesquisa, contava 14 alunos, todos com defasagem idade/série. Desses, cinco eram público-alvo da Educação Especial. Quanto à organização da sala, como na escola brasileira, as mesas estavam arrumadas em duplas e em fileiras horizontais, e os

<sup>65</sup> Sobre isso, ver nota de rodapé n.º 12 e o item 4.2.1 do capítulo Considerações metodológicas.

<sup>66</sup> Sobre a Usaer, ler o subcapítulo 5.4 deste estudo.

estudantes sentavam-se em pares. Sobre os alunos com deficiência e/ou com transtornos globais do desenvolvimento, observamos que estavam sentados ao lado de outros alunos (sem deficiência) e nas carteiras da frente de cada fileira. De acordo com a professora que nos recebeu, essa dinâmica acontece porque, “[...] quando os alunos especiais se sentam nas primeiras carteiras, podemos lhes dar maior atenção. Muitos têm déficit cognitivo e se sentam mais ao fundo, não se concentram e, por qualquer motivo, já não querem mais fazer suas tarefas” (PROF. MEX. 1, MAIO, 2017). Sobre o fato de se sentarem ao lado de colegas de turma que não tinham deficiência, a professora nos explicou:

*[...] essa é uma prática que nós, como docentes, aderimos para que esses alunos tenham contato com seus companheiros de classe e exercitem a socialização e o respeito entre si, porque muitos, quando chegam aqui, não sabem como se comportar, mas, na socialização com seus companheiros, eles vão aprendendo* (PROF. MEX. 1, AGO-DEZ, 2017).

As falas dos professores brasileiros e mexicanos nos remetem aos estudos desenvolvidos por Elias (1993, 1994a, 1994b, 2006) a respeito dos comportamentos sociais desenvolvidos pelos seres humanos, que, numa perspectiva histórica de longo prazo, alcançam complexidade implicando, muitas vezes, o aumento do controle das emoções individuais em razão dos padrões sociais de conduta, chamado por Elias (2006) de “padrão social de auto-regulação”. Honorato (s.d., s/p) explica que, em Norbert Elias, “Os padrões sociais de auto-regulação são transmitidos de uma geração para outra, a ponto de podermos dizer que as fases individuais e coletivas da história da humanidade são fundamentais para construção histórica do homem”.

Nesse sentido, no processo de escolarização dos estudantes com deficiência e/ou com transtornos globais do desenvolvimento, inferimos que, tanto na EJA quanto na Educação Especial, essas pessoas mergulham num fluxo de inter-relação social, marcado por tensões muito específicas que configuram a dinâmica regulação e autorregulação assentadas em valores e expectativas sobre os processos de ensinar e de aprender na escola, por um lado, e, complementarmente, “como” os estudantes com deficiência e/ou com transtornos globais do desenvolvimento, podem beneficiar-se da frequência às atividades desenvolvidas em classes de EJA.

Observamos que as crenças sobre as possibilidades de esses sujeitos se apropriarem dos conteúdos escolares (que organizam o trabalho docente) se restringem à expectativa de “socialização”, significando muito mais “aceitação das diferenças” entre os próprios alunos. Em outros termos, parece que o fato de contarmos com a presença de um aluno com deficiência e/ou com transtornos globais do desenvolvimento em classe acaba não provocando mudanças mais profundas e mais significativas no trabalho docente. Sobre isso, também o estudo de Tinós (2010) evidenciou padrões de comportamentos sociais nos processos de escolarização dos estudantes com deficiência matriculados nas classes de EJA pesquisadas. A autora observou que, na organização das classes pesquisadas, os alunos com deficiência se sentavam ao lado de alunos sem deficiência. Quando questionados, os professores disseram que essa foi uma das “soluções” encontradas para garantir os “encontros sociais” que potencializariam a socialização e o aprendizado mediante o “olhar o outro”.

Durante o trabalho de campo, também nos ocupamos em refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores de classes de ensino comum em consonância com o trabalho dos profissionais dos serviços de apoio especializados com os estudantes público-alvo da Educação Especial, principalmente no que diz respeito à garantia da apropriação dos conhecimentos escolar por esses estudantes. É o que veremos a seguir.

Levando em consideração o que já explicitamos neste estudo com relação à não exigência de formação pedagógica para atuar como professor em território mexicano e associado aos objetivos desta pesquisa, durante as entrevistas, perguntamos aos professores sobre como lidavam com os desafios relativos à participação desses estudantes nas aulas que eles ministravam. Percebemos, nas respostas, que “[...] todos os enfrentamentos e desafios que os professores de classes de ensino comum tinham, imediatamente eram direcionados aos profissionais dos serviços de apoio especializados” (DC, 2017), que, em tese, são encarregados de “resolver o problema”.

Nesse sentido, com vistas à melhor compreensão dessa dinâmica, descrevemos inicialmente as ações empreendidas pelos profissionais dos serviços de apoio especializados em conjunto com a escola e os professores de classes de ensino comum, no que tange ao processo de apropriação dos conhecimentos escolares dos estudantes público-alvo da Educação Especial na escola mexicana onde desenvolvemos a pesquisa.

Durante as entrevistas, ao falarem sobre as ações desenvolvidas com os professores de classes de ensino comum, os profissionais dos serviços de apoio especializados nos contaram:

*[...] eu me reúno com os professores e lhes digo: O que você necessita que se aborde em sua classe? Que temos? Por exemplo, outro dia a professora de espanhol me disse: eu necessito que leiamos contos! Contos relacionados com a lírica tradicional mexicana. Então, juntas, organizamos uma competição, onde os meninos traziam as perguntas e os outros iam buscar as respostas até completar os contos que eles iam escrevendo para depois contar aos seus companheiros. Fizemos isso com espanhol e com matemática. Então, aqui é isso que nós professores especialistas fazemos, nós promovemos estratégias para os professores. Quer dizer, como que o professor pode trabalhar em seu grupo com os alunos com discapacidad junto com os sem discapacidad. Então preparamos para eles material didático adaptado e trabalhamos com eles os ajustes. Então, olhamos seus exercícios, suas avaliações e propomos os ajustes para cada aluno com discapacidad de acordo com suas competências (PROF. ESP. MEX. 1, MAIO, 2017).*

*[...] nós entramos nas classes e ajudamos os professores. Nós passamos filmes, damos-lhes cartilhas ou jogos, porque hoje o que temos para os professores trabalharem com esses alunos é o modelo educativo para a educação especial chamado 'aprender a aprender', que são materiais preparados pelo governo e já estão sendo usados há oito anos; então, estão defasados. Então, nós da Usaer preparamos novos materiais de estratégias, trazemos apostilas que fazemos em nossas oficinas onde temos um banco de materiais com atividades para trabalhar com esses alunos. Com esse material em mãos, vamos às classes e capacitamos os professores, dando uma aula modelo e depois ajustamos os exercícios que serão dados aos alunos com discapacidad, para que eles alcancem o currículo desejado e planejado (PROF. ESP. MEX. 2, MAIO, 2017).*

*[...] dentro das minhas funções, que é ajudar os alunos com problemas de linguagem, está dar aulas modelos para os professores. Então entro na sala de aula que tem alunos com discapacidad e ensino aos professores como trabalhar linguagem com eles para favorecer seu aprendizado. Porém, dou a classe para todos os alunos e vou dando dicas para que a aula favoreça tanto os alunos com discapacidad e os alunos sem DISCAPACIDAD (PROF. ESP. MEX. 3, MAIO, 2017).*

Com base nessas declarações, perguntamos aos professores de classes de ensino comum se, na concepção deles, eram positivas as ações empreendidas pelos

profissionais dos serviços de apoio especializados, inclusive sobre entrar em suas classes e lhes dar aulas modelos com intuito de “ensinar-lhes” como trabalhar com esses estudantes. *“Todos eles consideram muito importantes as ações dos profissionais dos serviços de apoio especializados, alguns, inclusive, disseram que sem esse apoio realmente não saberiam como trabalhar com os alunos com deficiência”* (DC, 2017), conforme podemos observar na fala do Prof. mex. 5:

*Sim, definitivamente é benéfica! Afortunadamente, nos dias de hoje, nossa escola conta com apoio dos maestros da Usaer, que são formados, preparados e capacitados para atender aos alunos com discapacidad e isso é muito importante, é um valor agregado que temos em nossa escola, porque anteriormente, quando não tínhamos esse apoio, quando era só o esforço do pessoal docente, não tínhamos muitos bons resultados com os jovens com discapacidad, porque o que fazíamos para ensinar esses alunos era nos deixar guiar pela intuição, pela lógica, mas não por termos de fato preparo para fazê-lo;*

Observando esse conjunto de falas, algumas questões nos saltaram aos olhos, como a reconfiguração dos materiais pedagógicos elaborados pelo governo pelos profissionais dos serviços de apoio especializados que, segundo o prof. esp. mex. 2, são materiais preparados a partir de um banco de dados preexistente. Observemos o fragmento destacado da fala desse profissional: *“[...] nós da Usaer preparamos novos materiais de estratégias, trazemos apostilas, que fazemos em nossas oficinas onde temos um banco de materiais com atividades para trabalhar com esses alunos”*. Sobre isso, também destacamos fragmentos da fala do prof. esp. mex. 1, quando, ao explicar as ações da Usaer, disse que o trabalho que eles realizam com os professores é promover estratégias no sentido de ensinar *“[...] como que o professor pode trabalhar em seu grupo com os alunos com discapacidad junto com os sem discapacidad”*. Para isso, a equipe da Usaer prepara para os professores de classes de ensino comum *“[...] material didático adaptado”*. Com esse material em mãos, os professores de classes de ensino comum escolhem quais dos exercícios ali propostos vão trabalhar com seus alunos. Entretanto, essa escolha precisa ser ajustada pelos profissionais dos serviços de apoio especializados, como nos conta o prof. esp. mex. 1: *“[...] olhamos seus exercícios, suas avaliações e propomos os ajustes para cada aluno com discapacidad de acordo com suas competências”*. O motivo desses ajustes é para que os estudantes público-alvo da Educação Especial *“[...] alcancem o currículo desejado e planejado”*. Nesse caso, planejado pela equipe da Usaer em consonância com o modelo padronizado de “aluno ideal”.

Outra questão nas falas que nos chamou a atenção foi o fato de que, além de reconfigurar os materiais pedagógicos, a equipe da Usaer auxilia os professores de classes de ensino comum ministrando “aulas-modelo” para eles, as quais, na concepção dos dois grupos (professores de classes de ensino comum e profissionais dos serviços de apoio especializados), têm o propósito de “ensinar” ou “capacitar” o professor de classes de ensino comum para trabalhar com estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados em suas classes, conforme podemos observar nos fragmentos da fala do prof. esp. mex. 3. *“Então entro na sala de aula que tem alunos com discapacidad e ensino aos professores como trabalhar linguagem com eles para favorecer seu aprendizado”*. Porém, essa ação está legitimada em um acordo entre os professores de classes de ensino comum e os profissionais dos serviços de apoio especializados, para que as aulas-modelo aconteçam, conforme nos explicou o psicólogo mexicano:

*[...] mas não posso chegar e lhes dar ordem de como devem trabalhar porque, afinal, eles são os titulares de suas classes. Então, eu chamo os professores e lhes pergunto o que vai fazer em sua próxima aula. Eles me dizem, e eu preparo a aula e, com sua permissão, vou as suas classes e ministro a aula em seus lugares. Eles observam que estratégia eu uso, e aprendem. Mas isso eu faço com classes onde existem alunos com discapacidad (PSIC. MEX, MAIO, 2017).*

Observemos que essa fala é de um profissional formado na área da Psicologia. Voltando às informações do quadro 8 “Formação profissional dos participantes” –, é possível observar que esse profissional não possui, em sua formação inicial ou continuada, nenhuma formação que abarque a área da educação. Assim, em nosso entender, a ação de *“[...] ensinar o professor como dar aulas”*, descrita em sua fala – *“[...] vou a suas classes e ministro a aula em seus lugares. Eles observam que estratégia eu uso, e aprendem”* – somente acontece porque os professores de classes de ensino comum concordaram em ceder seu “lugar” de professor da turma para outro profissional que eles consideram mais capacitado para realizar seu fazer docente, mesmo que esse profissional não tenha formação pedagógica.

Essa concordância pode ser constatada observando a fala do professor de classes de ensino comum e o destaque que ele faz, ao dizer por que é importante ter a presença do profissional dos serviços de apoio especializados para ajudá-lo e até ensiná-lo como desenvolver sua prática docente. Segundo ele, essa importância se

deve ao fato de esses profissionais serem “[...] *formados, preparados e capacitados para atender aos alunos com discapacidade*”, uma vez que, “[...] *quando era só o esforço do pessoal docente, não tínhamos muitos bons resultados*”. E o motivo de não obterem bons resultados era, nas palavras do professor, por não “[...] *termos de fato preparo*”. Observamos que o sentimento nutrido com a presença do profissional dos serviços de apoio especializados é, nas palavras do professor de classes de ensino comum, “[...] *muito importante, é um valor agregado!*” Essas afirmações nos levaram a compreender de que modo e por que o profissional dos serviços de apoio especializados foi ganhando centralidade na dinâmica das inter-relações estabelecidas com o professor e o aluno público-alvo da Educação Especial; neste caso, os matriculados em classes de EJA em território mexicano.

Contudo, tal centralidade não se dá num vazio histórico. Com base no que explicitamos ao longo deste estudo, principalmente sobre a constituição do “ser docente” em território mexicano, podemos afirmar que a centralidade da figura do profissional dos serviços de apoio especializados emerge da processualidade advinda da política materializada mediante as reformas educacionais ocorridas nos anos 1990, nos países latino-americanos. Autores como Jannuzzi (2004) e Mazzotta (2001) relatam que, a partir dessa época, a Educação Especial começou a se preocupar com novas metodologias e técnicas, para aumentar a possibilidade de aprendizagem das pessoas com deficiência. De acordo com os documentos oficiais mexicanos, foi também nessa época que os serviços de apoio especializados passaram a integrar as escolas de ensino comum.

Entretanto, Torre Díaz (2015) lembra que essa preocupação estava mais ligada a uma vertente médico-psicológica, associada aos cuidados de socialização do que de aprendizagem. Nessa visão biologizante<sup>67</sup>, o fracasso escolar está necessariamente atrelado a alguma doença ou transtorno e, assim sendo, toda a responsabilidade pelo fracasso escolar recai sobre o sujeito, isentando o sistema social. Nessa

---

<sup>67</sup> Biologização é o termo usado para explicar o processo que transforma questões sociais em biológicas. Estudiosos da área ressaltam que, com visão biologizante, a discussão a respeito do fracasso escolar tem acontecido numa lógica invertida, uma vez que são profissionais da área médica (médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos) que têm se ocupado dessa questão que deveria acontecer no cerne político-pedagógico.

direção, concordamos com Camizão (2016, p. 30), ao ressaltar que a presença de um estudante com comportamento diferente ou avaliação de aprendizagem abaixo do esperado “[...] desperta na escola um incômodo, um desconforto”. E, na ânsia pela solução desse ‘problema’, a escola busca a ajuda dos profissionais da saúde “[...] sem pensar em possibilidades de não apenas justificar tais comportamentos, mas também, buscar caminhos a partir de conhecimentos educacionais próprios da sua formação, afinal, tais problemas emergem nesse espaço [...]”, de modo que, “[...] os profissionais da educação buscam a partir olhares patologizantes, justificativas para o saneamento dos problemas por eles identificados dentro do contexto escolar [...]” e na tentativa “[...] por justificar essas questões demonstram, explicitamente, a subordinação dos profissionais da escola aos profissionais da saúde”.

Na realidade mexicana, em nossa compreensão, é também com base nas políticas materializadas que legitimam essa visão biologizante que os profissionais do serviço de apoio especializado mensuram a reconfiguração do material pedagógico e as orientações dadas aos professores de classe de ensino comum e acabam por definir tetos para a aprendizagem dos estudantes com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento, no sentido em que, se “o aluno não consegue”, o professor pode “baixar” a exigência ou até “aumentar” a nota, para que ele alcance os objetivos, conforme podemos perceber com as falas dos professores mexicanos.

Observando um fragmento da fala do prof. esp. mex. 1 – “[...] *Então olhamos seus exercícios, suas avaliações e propomos os ajustes para cada aluno com discapacidad de acordo com suas competências*” –, durante a entrevista com os professores de classes de ensino comum, perguntamos como se dava essa dinâmica dos ajustes nas avaliações dos estudantes com discapacidad. Eles nos explicaram que,

*Por políticas públicas, não somos obrigados a dar créditos aos alunos especiais. Oficialmente eles nos pedem que facilitemos suas avaliações, para que eles acreditem em si mesmos. Se o aluno se esforça, trabalha, nós lhe damos dez! Então, se no exame ele tirou seis, vamos trabalhar com ele, para que esse seis se transforme em um oito, porque se considera suas qualificações diferentes (PROF. MEX. 2, MAIO, 2017).*

Também ao responder como elaborava as avaliações dos estudantes com deficiência, partindo das orientações recebidas pelos profissionais do serviço de apoio especializado, o Prof. mex. 4 disse: “[...] eu baixo a exigência para eles. Por exemplo, se peço 5 perguntas e eles me entregam 3, para mim está bem e aos demais exijo as 5”. Diante dessas falas, em que o processo de aprendizagem é medido em orientações advindas de profissionais de diferentes áreas ligadas à saúde, e não à educação, percebemos que, numa figuração na qual ter conhecimento específico baseado numa perspectiva médico-clínica, dá ao detentor desse saber uma grande margem de poder. Os “outros” (neste caso, os professores de classes de ensino comum) esperam orientação, indicações de um especialista (neste caso, os profissionais dos serviços de apoio especializados), porém o saber do especialista não é questionado em outras bases (por exemplo, de cunho social e histórico). A política materializada focaliza a solução pontual para o problema da escola: ter um aluno com deficiência. A solução pontual é localizar um profissional especializado.

Voltando nossos olhares para o Brasil, também fizemos os mesmos questionamentos em relação aos enfrentamentos e desafios relativos à participação de estudantes público-alvo da Educação Especial nas aulas que os professores entrevistados ministram. Com base nas respostas, percebemos que a centralidade dos profissionais dos serviços de apoio especializados aparece numa outra lógica, visto que eles não formulam cartilhas nem ministram aulas-modelo, mas adaptam grande parte dos materiais pedagógicos, inclusive adaptação curricular quando necessário, àquilo que o professor de classes de ensino comum informa a respeito dos conteúdos; porém, materiais específicos, como a confecção de material tátil, ficam a cargo do profissional dos serviços de apoio especializados. E, em sala, ele, na maioria das vezes, passa a ser o mediador entre o professor de classes de ensino comum e o aluno, conforme observamos na fala do prof. esp. bras.:

*Meu trabalho tem dois eixos importantes: um é a interação com o professor da turma que acontece assim: eles me passam o material com antecedência e eu adapto de acordo com o aluno. Em algumas situações, eu preciso fazer adaptação curricular, nesse caso, eu preciso realmente planejar com o professor, mas eu sempre pergunto: O que dá pra fazer aqui? O que eu posso tirar nessa atividade? Então, em alguns casos, o conteúdo que o aluno especial recebe, fica reduzido em relação ao do resto da turma. Mas isso, a gente toma cuidado pra não perder conteúdo*

*fundamental, porque a intenção é ajudar o aluno, mas sem que ele tenha mais perdas. Além disso, eu também confecciono materiais quando precisa. Por exemplo, a professora de geografia ia ensinar mapas. Eu adaptei um mapa todo pra minha aluna com baixa visão. A outra parte do meu trabalho é na sala, que é sentar ao lado do aluno que estou acompanhando e ajudá-lo no que ele precisar. Então, vai depender do aluno: se ele for cego ou tiver baixa visão, preciso ditar o que o professor escreve; se tem aulas práticas, preciso preparar material tátil para ele acompanhar. Então, é assim, eu desenvolvo meu trabalho de acordo com a necessidade do meu aluno (PROF. ESP. BRAS. AGO-DEZ, 2017).*

Ao considerarmos a fala do profissional dos serviços de apoio especializados brasileiro, inferimos que, no caso brasileiro, também foi possível observar significativa importância dos profissionais dos serviços de apoio especializados e do estagiário, que, de certo modo, devem “cuidar” da permanência do aluno com deficiência nas classes de EJA investigadas. Ou seja, assim como na realidade mexicana, a política materializada em território brasileiro busca a solução pontual para o problema da escola. Portanto, se a escola tem um aluno com deficiência, é preciso buscar a presença desses “acompanhantes” e, assim, o problema parece ter sido solucionado. Quando, concretamente falando, outros dilemas são colocados, entre eles fica a questão: como trabalhar os processos formativos desse estudante em bases socioculturais, superando a perspectiva médico-clínica? Isso nos leva, mais uma vez, a perceber a importância de uma formação pedagógica específica e mais aprofundada que potencialize as práticas e garanta que o professor de classes de ensino comum seja o principal mediador nos processos de aprendizagem de todos os seus alunos.

Nesse sentido, concordamos com as palavras de Siems (2011, p. 69), quando diz que ainda carecemos<sup>68</sup> de avanços no campo do pensamento pedagógico, no sentido de entender a educação para adultos com deficiência, “[...] como espaço onde as demandas de saberes (enquanto conteúdos) e de práticas (enquanto processo didático-pedagógico) são específicas, peculiares”. Sob esse aspecto, destaca Fernandes (2011, p. 111) que a formação do professor deve ser compreendida “[...] como um processo contínuo e permanente de desenvolvimento [...] devendo incluir nesse processo [...] programas e conteúdos que desenvolvam as

---

<sup>68</sup> E aqui nos referimos não só aos professores mas a todos que, direta ou indiretamente, estão ligados aos processos educativos de estudantes com deficiência matriculados em classes comuns de EJA.

competências de um profissional intelectual e reflexivo para atuar em situações singulares”. Ou seja, em nosso entendimento, o professor regente deve, no exercício de sua prática, ser capaz de criar e buscar as estratégias necessárias para possibilitar que todos os seus alunos tenham acesso aos saberes escolares, independentemente de ele ter, ou não, deficiência.

Nesse sentido, ressaltamos que, nos dois países, as políticas voltadas para a garantia de escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial vêm sendo implementadas; entretanto, existe uma lacuna a ser considerada no que diz respeito à formação de professores numa perspectiva inclusiva. Nessa perspectiva, concordamos com Jesus, Barreto e Gonçalves (2011, p. 77-78), ao dizerem que

[...] os professores têm um importante papel a desempenhar na reinvenção da sociedade e que sua formação profissional é parte de um projeto político mais amplo e de luta social. Assim, faz-se necessário compreender como esta formação tem acontecido, quais as suas contribuições e desafios para um presente e futuro frente ao qual nos recusamos a permanecer passivos.

De fato, ao nos debruçarmos sobre essas questões, entendemos que a formação docente ofertada pela administração pública dos dois países permanece aquém das expectativas e necessidades desses profissionais, influenciando suas práticas e, por conseguinte, a escolarização do aluno com deficiência. De fato, concordamos com Sobrinho (2009, p. 186),

[...] a prática pedagógica não é, de maneira alguma, uma ação isolada, neutra ou o resultado do uso de ‘boas’ estratégias e de técnicas mais eficazes, que podem ser entendidas, planejadas e concretizadas, em si mesma, a partir ‘do professor’, ou ‘do aluno’. Ela se expressa e se justifica no fluxo das interdependências e nas tensões decorrentes das demandas da escolarização.

Nesse caso, referem-se à escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial, matriculados em classes comuns da EJA. Em outras palavras, a formação desse professor precisa estar centrada em suas especificidades profissionais, com estudos e pesquisas que envolvam as dimensões: relação pedagógica, o caminho didático e as estratégias de aprendizagem (ABRUCIO, 2016).

Ainda, as falas associadas às reflexões que fizemos até aqui nos possibilitaram, em consonância com os estudos de Norbert Elias, perceber o equilíbrio de poder que emerge nas inter-relações entre professores de classes de ensino comum e

profissionais dos serviços de apoio especializados. Na concepção eliasiana, o conceito de poder é relacional, está sempre em movimento, pois tem a ver com a existência de grupos ou indivíduos que “[...] podem monopolizar aquilo que os outros necessitam, como comida, amor, segurança, conhecimento. Portanto, quanto maiores as necessidades desses últimos, maior é a proporção de poder que detém os primeiros” (ELIAS, 1994c, p. 53).

Em contrapartida, devemos considerar que, em Elias, o termo “equilíbrio de poder” não necessariamente quer dizer igualdade de poder. A maior ou menor margem de poder está relacionada com a interdependência entre as pessoas ou grupos. Assim, Gebara e Lucena (2005, s/p) nos lembram que, em Elias, “[...] o poder é, sem sombra de dúvidas, e como fruto dessa interdependência, um atributo das relações. Na proporção da função que desempenha uma pessoa em relação à outra ou um grupo em relação a outro é a base em que se constrói o ‘equilíbrio de poder’”.

Desse ponto de vista, o poder está no cerne das interdependências e é algo relacional que se estabelece na prática social. Assim sendo, acreditamos com Sobrinho (2009, p. 184) que “[...] as figurações sociais são móveis, estão num fluxo permanente de mudança e reconfiguração, e baseiam-se em processos sociais vividos”. Nessa direção, inferimos que, à medida que os professores de classes de ensino comum acreditam que são os profissionais dos serviços de apoio especializados que possuem maior conhecimento nas questões referentes ao processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência, garante a estes últimos maior margem de poder na inter-relação com os professores de classes do ensino comum. Isso nos ajuda a compreender como e por que os profissionais do serviço de apoio que atuam nas realidades que investigamos agem, muito mais, no sentido de legitimar essa perspectiva.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo buscamos problematizar questões relativas ao trabalho docente na interface Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos, focalizando a formação e prática de professores que atuam em classes de EJA do ensino fundamental que contam com a matrícula de estudantes com deficiência e/ou com transtornos globais do desenvolvimento. De modo mais específico, foi possível: a) identificar tensões que constituem as figurações nas quais os professores estão envolvidos; b) conhecer as experiências profissionais dos participantes da investigação no que concerne a sua atuação em classes de ensino comum da EJA que contam com a matrícula de estudantes com deficiência; c) conhecer as práticas pedagógicas desenvolvidas por esses professores no que concerne à garantia da apropriação do conhecimento escolar por estudantes matriculados em classes do ensino comum da EJA que contam com a matrícula de estudantes com deficiência; e d) compreender a dinâmica relacional, professor de classes de ensino comum e profissionais que atuam em serviços de apoio especializado em Educação Especial.

A pesquisa aconteceu em dois momentos: o primeiro, durante uma missão de trabalho internacional na cidade de Xalapa, capital do estado de Veracruz/México, entre 13 e 29 de maio de 2017, quando tivemos a oportunidade de conhecer uma classe de 3.º *grado* da Escola Secundária Geral para trabalhadores n.º 3, que é administrada pela Secretaria de Educação do governo do estado de Veracruz, fazendo parte do sistema estadual de ensino mexicano; o segundo ocorreu quando nos inserimos em uma escola do sistema municipal de ensino da Serra, no estado do Espírito Santo/Brasil, no período de agosto a dezembro de 2017, e, na oportunidade, acompanhamos uma turma que estava concluindo o ensino fundamental. É importante lembrar que, nas duas realidades, as classes eram na modalidade EJA e contavam com estudantes público-alvo da Educação Especial.

Constituíram-se sujeitos desta pesquisa professores que atuam em duas escolas públicas de ensino comum, uma brasileira e uma mexicana, que ofertam ensino fundamental na modalidade EJA e contam com matrículas de estudantes com deficiência e/ou com transtornos globais do desenvolvimento. Para o

desenvolvimento do estudo, optamos pelo estudo comparado internacional de natureza qualitativa, que tem por foco de análise as relações estabelecidas entre pessoas e grupos e as experiências vividas no cotidiano da vida em sociedade. Entre os instrumentos para o levantamento dos dados, elencamos a observação e a entrevista semiestruturada.

Iniciamos nossa pesquisa com a leitura dos documentos oficiais que versavam sobre formação de professores, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos, sobretudo em documentos mexicanos, pois buscávamos compreender o sistema educacional mexicano e a maneira como ocorria a formação de professores naquele país. Também buscamos estudos que versavam sobre a interface Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial, focalizando a formação e prática docente em ambos os países.

É importante destacar que a revisão de literatura realizada revelou a existência de poucos estudos que trazem essa interface e principalmente que tematizam a formação e prática docente de professores que atuam em classes onde essas duas modalidades coexistem. Assim, as reflexões desenvolvidas ao longo deste estudo, estiveram ancoradas na literatura da área e na perspectiva teórica do sociólogo Norbert Elias, especialmente os conceitos por ele desenvolvidos que nos auxiliaram a compreender principalmente os processos sociais em que os professores estão inseridos, ou seja, *processos sociais, figuração e interdependência*.

Lembramos que, na perspectiva eliasiana, as ações individuais acontecem num contexto sociocultural e os indivíduos moldam seu pensar e suas escolhas pautados nas experiências vividas basicamente no cerne das figurações nas quais estão inseridos e com as quais mantêm estritas relações.

Assim, ao nos ocuparmos em pensar o trabalho docente, preocupamo-nos em pensar nas figurações em que os professores que participaram deste estudo estavam inseridos, uma vez que, na qualidade de ser social e histórico, influenciam as inter-relações estabelecidas nessas figurações, pelas quais também são influenciados, o que afeta, com maior ou menor intensidade, sua forma de pensar e

agir. Assim, reafirmamos que o trabalho docente está diretamente ligado à noção que o professor tem de educação e sociedade, mas também é imediatamente influenciado pela noção que a sociedade tem do que é ser professor.

Tendo em vista os objetivos propostos, este estudo nos possibilitou compreender melhor a estrutura, o funcionamento e a dinâmica de escolarização mexicana, com destaque para as escolas para trabalhadores e o fato de que elas surgiram como resultado de um movimento histórico que tinha, como uma de suas metas, tornar o ensino secundário disponível para todos os adultos que haviam interrompido seus estudos, ou que nunca os tinham iniciado.

No entanto, com a crise econômica vivenciada em países latino-americanos na década de 1990, muitos dos estudantes novamente interromperam seus estudos, para aumentar a jornada de trabalho, o que, na concepção dos estudiosos da área, repercutiu diretamente na classe docente, fazendo com que muitos professores acabassem sem seus cargos. Após esse acontecimento, as escolas para trabalhadores vivenciaram o fenômeno da juvenilização, ou seja, o aumento da presença de pessoas cada vez mais jovens nas classes que antes eram formadas por estudantes adultos, e mais tarde, nos anos seguintes, passaram a receber estudantes jovens e adultos público-alvo da Educação Especial, tornando-se hoje uma escola de referência para estudantes da EJA com deficiência, em território mexicano.

O estudo também nos possibilitou compreender a peculiaridade da formação e dos modos de ingresso na carreira docente em território mexicano. Chamou-nos a atenção o fato de que, mediante as reformas educacionais dos anos 1990, o cargo de professor poderia ser ocupado por todos aqueles que possuíssem uma graduação, levando a Secretaria de Educação Pública mexicana (SEP), a partir de 2014, reconhecer oficialmente os cursos de graduação acadêmica ofertados pelas universidades como suficientes para ingressar na carreira docente, mesmo que a formação universitária inicial nada tivesse que ver com a área da educação. E, para resolver essa complexidade, subsidiada por perspectivas de cunho economicista, a

SEP passou a ofertar cursos de formação continuada nas diferentes áreas de conhecimento.

Outro aspecto importante a destacar refere-se aos serviços especializados que materializam o processo de inclusão escolar. No caso brasileiro, observa-se uma significativa importância dos profissionais especialistas e do estagiário que devem “cuidar” da permanência do aluno com deficiência nas classes de EJA investigadas, permitindo inclusive direcionar as ações pedagógicas do professor de ensino comum, direta ou indiretamente, à medida que, com base nas informações e conteúdos disponibilizados pelo professor da classe de ensino comum das diferentes áreas de conhecimento, os profissionais do serviço de apoio especializado assumem parte do trabalho pedagógico.

No caso mexicano, ganham atenção as atividades dos profissionais dos serviços de apoio especializados da Usaer que também direcionam ações pedagógicas do professor de classes de ensino comum, à proporção que ministram “aulas-modelo” para “ensinar-lhes” como devem trabalhar com os estudantes com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento e também realizam a elaboração de materiais pedagógicos mediante as indicações legais instituídas pelo governo. Vale destacar que essa elaboração, ainda que seja reconfigurada pelos próprios profissionais da Usaer em contexto, parece seguir a lógica da padronização. Essa lógica fundamenta-se, a nosso ver, na perspectiva que associa deficiência e limitação nos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano. Decorre daí outro aspecto dos processos inclusivos vividos no Brasil e no México, qual seja, a permanente busca pela homogeneidade nos processos de ensinar e aprender. Nessa dinâmica, padronizamos o aluno “ideal” e o professor “ideal”.

Em nossa compreensão, essa dinâmica pode, muitas vezes, balizar maior margem de poder para os profissionais do serviço de apoio especializado na inter-relação com os professores do ensino comum. Isso nos ajudou a compreender como e porque, nas realidades que investigamos, os profissionais dos serviços de apoio especializados atuam muito mais no sentido de legitimar a perspectiva já citada anteriormente, ou seja, a perspectiva que associa deficiência e limitação, em nome

da qual são definidos tetos para o desenvolvimento e a aprendizagem de estudantes público-alvo da Educação Especial. Essa compreensão nos levou a reforçar nossa tese de que a formação pedagógica específica e aprofundada pode potencializar as práticas e aumentar a possibilidade de o professor de classes de ensino comum ser, em última instância, o principal mediador nos processos de aprendizagem de todos os seus alunos.

Finalmente destacamos que os caminhos percorridos pela Educação Especial e pela Educação de Jovens e Adultos, tanto na realidade brasileira quanto na mexicana, trazem consigo as marcas de uma sociedade liberal, capitalista e excludente, cujos sujeitos se constituíram historicamente em paralelo, ou independentemente do sistema regular de ensino, ou seja, uma sociedade que alimenta a exclusão pautada na competitividade que seleciona e responsabiliza o indivíduo pelos seus fracassos, sem levar em consideração a processualidade social e histórica vivenciada por esse indivíduo. Em virtude disso, a escolarização destinada a esse indivíduo pode ser “supletiva”, “mínima” e, se o ensino é supletivo e mínimo, não necessita de professor com formação específica.

Nesse sentido, a figuração formada pelos estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados em classes de EJA ainda hoje vivenciam uma dupla exclusão: a primeira por não terem concluído os estudos na idade certa e a segunda por terem deficiência. Associadas entre si, ambas as exclusões legitimam um processo de estigmatização social ancorado, fundamentalmente na baixa expectativa referente à apropriação dos saberes escolar desses sujeitos. Em outros termos, e mais especificamente por essa via, vivenciamos a minimização dos conteúdos mínimos.

Iniciei este estudo descrevendo eventos de minha trajetória escolar, com intuito de situar o leitor no lugar de onde falo. Como ex-aluna da Educação de Jovens e Adultos, finalizo este estudo assumindo que minha trajetória de vida está marcada por esse espaço, pois vivenciei as poucas horas de estudo, os conteúdos minimizados para adequar-se a elas e a necessidade que tínhamos de aprender muita coisa em pouco tempo. Entretanto, na dinâmica da EJA, aprender muita coisa

em pouco tempo, muitas vezes, significava aprender pouca coisa em pouquíssimo tempo.

Ao encerrar este estudo, minha compreensão me leva a inferir que, quando se trata de pessoas com deficiência, parece que essa minimização é ainda menor. Desse modo, é possível dizer que os estudantes com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento matriculados em classes de EJA do ensino comum ainda hoje vivenciam o processo de minimização do mínimo.

Está posto um desafio para outras pesquisas, principalmente para o processo de avaliação e implementação de políticas educacionais no campo do trabalho docente na interface Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos.

## REFERÊNCIAS

ABRUCIO, F. L. (Coord.). **Formação de professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança.** Todos pela Educação. São Paulo: Moderna, 2016.

ALCÁNTARA, A. *Políticas educativas y Neoliberalismo en México: 1982-2006.* In: **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 48, 2008. p. 147-165. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/211368>>. Acesso em: 25 nov. 2017.

ARROYO, M. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

ARROYO, M. G. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: **Seminário nacional sobre formação do educador de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006. Disponível em: <[http://forumeja.org.br/un/files/Formacao\\_de\\_educadores\\_de\\_jovens\\_e\\_ad.pdf](http://forumeja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_ad.pdf)>. Acesso em: 13 mar. 2015.

BAPTISTA, C. R. Sobre as diferenças e as desvantagens: fala-se de qual educação especial? In: MARASCHIN, C.; FREITAS, L. B. de L.; CARVALHO, D. C. **Psicologia e educação: multiversos sentidos, olhares e experiências:** Porto Alegre: UFRGS Editora, 2003.

BARRIGA A. D.; ESPINOSA. C. I. *El docente en las reformas educativas. Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos.* In: **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 25 – jan./abr., 2001. Disponível em: <<https://rieoei.org/historico/documentos/rie25a01.htm>>. Acesso em: 3 nov. 2017.

BATISTA, A. S. **Políticas públicas de EJA no município da Serra:** (im)possibilidades e desafios do PROEJA-FIC. 2011. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. UFES, 2011. Seminário nacional sobre formação do educador de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. Disponível em: <[http://forumeja.org.br/un/files/Formacao\\_de\\_educadores\\_de\\_jovens\\_e\\_ad.pdf](http://forumeja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_ad.pdf)>. Acesso em: 13 mar. 2015.

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

\_\_\_\_\_. Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 4, São Paulo, jan./abr. 1997. p. 26-34. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/sites/default/files/rbe/files/rbe\\_04.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/rbe/files/rbe_04.pdf)>. Acesso em: 25 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Alfabetização de jovens e adultos: desafios do século 21. In: **Revista Brasileira de Estudos pedagógicos**, v. 84, n. 206/207/208, Brasília, jan./dez. 2003. p. 34-42. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/887>>. Acesso em: 25 out. 2016.

BINS, K. L. G. **Adultos com deficiência intelectual incluídos na educação de jovens e adultos**: apontamentos necessários sobre adultez, inclusão e aprendizagem. 2013. 108 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS. Porto Alegre, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 24 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Constituição Política do Império do Brasil. **Carta de Lei de 25 março de 1824**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm)>. Acesso em: 24. jun. 2016.

\_\_\_\_\_. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** – Conferência de Jomtien – 1990. Disponível em: <[http://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10230.htm](http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm)>. Acesso em: 26 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto n.º 3.029, de 9 de janeiro de 1881**. Reforma a legislação eleitoral. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-3029-9-janeiro-1881-546079-publicacaooriginal-59786-pl.html>>. Acesso em: 2 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional 53, de 19 de dezembro de 2006**. Dá nova redação aos arts. 7.º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm)>. Acesso em: 1 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Imperio. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/LIM-15-10-1827.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM-15-10-1827.htm)>. Acesso em: 8 maio 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei Federal n.º 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei8069\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei8069_02.pdf)>. Acesso em: 26 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei Federal n.º 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, Diário Oficial da União, 20 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Base Nacional Preparatório a V CONFINTEA**. Brasília, 2008. Disponível em:

<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000006.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, out. 2007, p. 0-15. Disponível em:

<[http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica\\_nacional\\_educacao\\_especial.pdf](http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf)>. Acesso em: 28 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. **PARECER CNE/CEB 11/2000**, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em:

<[http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/parecer\\_CNE\\_CEB\\_11\\_2000.pdf](http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/parecer_CNE_CEB_11_2000.pdf)>. Acesso em: 28 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 5 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/cne>>. Acesso em: 5 nov. 2015.

CAMIZÃO, A. C. **Conhecimentos, concepções e práticas de professores de educação especial**: o modelo médico-psicológico ainda vigora? 2016. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2016.

CAMPOS, J. A. P. P.; DUARTE, M. O aluno com deficiência na EJA: reflexões sobre o atendimento educacional especializado a partir do relato de uma professora da educação especial. In: **Rev. Educação Especial**, n. 40, v. 24, Santa Maria, maio/ago. 2011. p. 271-284.

CARVALHO, E. J. G. Reflexões sobre a importância dos estudos de educação comparada na atualidade. In: **Revista HISTEDBR On-line**, n. 52, Campinas, set. 2013. p. 416-435. Disponível em:

<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640251>>. Acesso em: 18 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Estudos comparados em educação: novos enfoques teórico-metodológicos. In: **Revista Acta Scientiarum**, n. 1, v. 36, Maringá, Jan-June, 2014. p. 129-141. Disponível em:

<<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/19012>>. Acesso em: 18 mar. 2016.

CARVALHO, R. V. A juvenilização da EJA: quais práticas pedagógicas? In: **XXXII Reunião Anual da ANPED, GT 18**. Caxambu/MG, 2009. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/posteres/GT18-5569--Int.pdf>>. Acesso em: 6 fev. 2014.

\_\_\_\_\_. A juventude na educação de jovens e adultos: uma categoria provisória ou permanente? In: **IX Congresso nacional – EDUCERE/III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**, Curitiba, 2009b. Disponível em: <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2937\\_1947.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2937_1947.pdf)>. Acesso em: 6 fev. 2014.

CHARTIER, R. Formação social e economia psíquica: a sociedade de corte no processo civilizador. (prefácio) In: **A Sociedade de Corte: Investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte**. Norbert Elias. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

CONFERÊNCIA internacional sobre a educação de adultos. **DECLARAÇÃO DE HAMBURGO**. Alemanha, 1997. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf>>. Acesso em: 5 fev. 2014.

CORREA, J. J. Educação comparada: um esboço para compreender as fronteiras e os limites da comparação. In: **Visão Global**, n. 2, v. 14, Joaçaba, jul./dez. 2011. p. 251-272.

COZENDEY, S. G.; COSTA, M. P. R.; PESSANHA, M. C. R. A Inclusão na Educação de Jovens e Adultos – EJA: O Aluno com Baixa Visão. In: **Revista Ensaios: “Tecendo Redes”**, n. 6, v. 1 – 2.º semestre de 2012.

CUEVAS, M. R. C. **Conversar e tensionar na formação (des)continuada inventiva/inclusiva**: cartografia de uma escola-território / Marcia. 2015. 271 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. 2011.

ELIAS, N. **A sociedade de corte**: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte. Tradução de Pedro Sussekind. 1. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

\_\_\_\_\_. **A sociedade dos indivíduos**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994b.

\_\_\_\_\_. **Conocimiento y poder**. Madrid: La Piqueta, 1994c.

\_\_\_\_\_. **Escritos e ensaios 1**: Estado, processo, opinião pública. (Org.) NEIBURG, F; WAIZBORT, L. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

\_\_\_\_\_. **Introdução à sociologia**. Lisboa/Portugal. Edições 70, 2008.

\_\_\_\_\_. **Mozart, Sociologia de um gênio**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.

\_\_\_\_\_. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. V. I. Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994a.

\_\_\_\_\_. **O processo civilizador**: Formação do Estado e civilização. V. II. Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

FERNANDES, A. P. **Estudos e observações sobre vivências docentes da Educação de Jovens e Adultos no processo de inclusão escolar**. 2011. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, Belém, 2011.

FERREIRA, A. G. O sentido da Educação Comparada: uma compreensão sobre a construção de uma identidade. In: **Revista Educação**, n. 2, v. 31, Porto Alegre, maio/ago. 2008. p. 124-138.

FERREIRA, L. O. F. Políticas públicas para Educação de Jovens e Adultos no Brasil: o aumento do campo de atuação para os/as pedagogos/as. In: **Revista Paidéia**, ano 6 n. 7, Belo Horizonte, jul./dez. 2009. p. 13-38.

FLORES, E. S. Ser maestro de secundaria en México: Condiciones de trabajo y reformas educativas. In: **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 25, 2001. p. 83-102.

FREITAS, A. P. R. **A educação escolar de jovens e adultos com deficiência**: do direito conquistado à luta por sua efetivação. 2010. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

FREITAS, M. A. S. **Estudantes com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos**: interfaces do processo de escolarização. 2014. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, do Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos. UFSCar, 2014.

GEBARA, A.; LUCENA, R. F. O poder e cotidiano: Breve discussão sobre o poder para Norbert Elias. In: **IX Simpósio Internacional processo Civilizador**: tecnologia e Civilização. De 24 a 26 de novembro de 2005. Ponta Grossa, Paraná, Brasil. Disponível em: <[http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anais9/artigos/mesa\\_debates/art1.pdf](http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anais9/artigos/mesa_debates/art1.pdf)>. Acesso em: 15 fev. 2018.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D.; FONTES, R. S. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à

diversidade. In: **Revista Educação**, n. 2, v. 32, jul./dez. 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/issue/view/67>>. Acesso em: 3 dez. 2017.

GOMES, S. J. S. Formação docente: o professor de EJA no contexto da Educação Especial. In: **IX Seminário Interdisciplinar – Pedagogia, Educação e Diversidade**. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UFSB. Novembro de 2010.

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

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, 2000. p. 108-194. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

HONORATO, T. **Individualização e internalização segundo Norbert Elias e Lev Semenovich Vigotski**. (S/D, S/P). Disponível em: <<http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/processoscivilizadores.htm>>. Acesso em: 15 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **Novos Caminhos em Educação de Jovens e Adultos – EJA**. São Paulo: Global, 2007.

INEGI. *Censos y Conteos de Población y Vivienda*. In: **Sistema de información municipal/ cuadernillos municipales - Xalapa**, 2016. *Subsecretaría de Planeación Xalapa – Vera Cruz, Gobierno Del Estado*. Disponível em: <<http://ceieg.veracruz.gob.mx/wp-content/uploads/sites/21/2016/05/Xalapa.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2017.

JANNUZZI, G. M. **Educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004. (Col. Educação Contemporânea).

JESUS, D. M. Formação de professores para a inclusão escolar: instituindo um lugar de conhecimento. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. I. (Org.). **Temas em educação especial**: conhecimentos para fundamentar a prática. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008. p. 75-82.

JESUS, D. M.; BARRETO, M. A. S. C.; GONÇALVES, A. F. S. A formação do professor olhada no/pelo GT-15-Educação Especial da Anped: desvelando pistas. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, 2011. p. 77-92. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17nspe1/07.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2018.

JESUS, D. M.; EFFGEN, A. P. S. Formação docente e práticas pedagógicas: conexões, possibilidades e tensões. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Org.) **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

KAUTSKY, G. L. S. **A formação continuada de professores do ensino comum no campo da educação especial**. 2016. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, 2016.

KRAWCZYK, N. R.; VIEIRA, V. L. A reforma educacional no México e no Chile: apontamentos sobre as rupturas e continuidades. In: **Revista Educar**, n. 22, Curitiba, 2003. p. 77-98.

LÓPEZ, A. R.; LIMA, E. Q. «*Educación comunitaria: una propuesta alternativa para los pueblos indígenas de Oaxaca – México*». In: POLIS, **Revista Latinoamericana**, n. 38, 2014. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/polis/10107>>. Acesso em: 30 set. 2017.

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

MANTOAN, M. T. E. **A educação especial no Brasil** – da exclusão à inclusão escolar. (texto da internet) Disponível em: <<http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm>>. Acesso em: 3 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Ed. Moderna, 2003.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2001.

MEIRIEU, Philippe. **O cotidiano da escola e da sala de aula**: o fazer e o compreender. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MEXICO. **Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica – ANMEB**. 1992. Disponível em: <<https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. **Anuario estadístico y geográfico de los Estados Unidos Mexicanos** – INEGI, 2016. Disponível em: <<http://www.inegi.org.mx/>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. **Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos**. Disponível em: <<http://www.sct.gob.mx/JURE/doc/cpeum.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. **Estrategia Nacional de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional. Educación Básica**, SEP, 2017. Disponível em: <[http://basica.sep.gob.mx/escuela\\_al\\_centro/documentos/eventoQro2017/FormacionCQro.pdf](http://basica.sep.gob.mx/escuela_al_centro/documentos/eventoQro2017/FormacionCQro.pdf)>. Acesso em: 10 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. **Instituto Nacional para la Educación de los Adultos – INEA**. Disponible em: <<https://www.gob.mx/inea/>>. Acceso em: 10 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. **Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación – INEE**. *La educación obligatoria en México Informe 2016*. Disponible em: <<http://publicaciones.inee.edu.mx/>>. Acceso em: 9 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. **La transformación de los servicios de educación especial en México**. SEP, 2004. Disponible em: <[http://www.conapred.org.mx/documentos\\_cedoc/Educacion\\_especial\\_Mexico\\_SEP-DF.pdf](http://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/Educacion_especial_Mexico_SEP-DF.pdf)>. Acceso em: 29 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Ley Federal para Prevenir y Evitar la Discriminación**. SEP, 2014. Disponible em: <[http://www.conapred.org.mx/documentos\\_cedoc/LFPED\\_web\\_ACCSS.pdf](http://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/LFPED_web_ACCSS.pdf)>. Acceso em: 29 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad**. 2015. Disponible em: <[https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/131545/Ley\\_General\\_para\\_la\\_Inclusi\\_n\\_de\\_las\\_Personas\\_con\\_Discapacidad.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/131545/Ley_General_para_la_Inclusi_n_de_las_Personas_con_Discapacidad.pdf)>. Acceso em: 29 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Ley General de Educación**, 1993. Disponible em: <[http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137\\_220317.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137_220317.pdf)>. Acceso em: 9 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. **Plano Educativo Nacional**. Disponible em: <[http://www.planeducativonacional.unam.mx/CAP\\_07/Text/07\\_03a.html](http://www.planeducativonacional.unam.mx/CAP_07/Text/07_03a.html)>. Acceso em: 3 set. 2017.

\_\_\_\_\_. **Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial**. SEP, 2006. Disponible em: <<http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/publicaciones/libromorado.pdf>>. Acceso em: 29 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional - PEN, 2012**. Disponible em: <<http://www.planeducativonacional.unam.mx>>. Acceso em: 3 set. 2017.

\_\_\_\_\_. **Secretaría de Educación Pública – SEP**. Disponible em: <<https://www.gob.mx/sep>>. Acceso em: 9 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. **Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, Principales Cifras 2015-2016**. Disponible em: <[http://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica\\_e\\_indicadores/principales\\_cifras/principales\\_cifras\\_2015\\_2016.pdf](http://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2015_2016.pdf)>. Acceso em: 9 ago. 2017.

\_\_\_\_\_, VERA CRUZ. **Prontuario Estadístico, 2016-2017**. *Unidad de Planeación, Evaluación y Control Educativo*. Disponible em: <<https://www.sev.gob.mx/servicios/anuario/>>. Acceso em: 9 ago. 2017.

MICHEL, M. H. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**: um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992a. p. 15-34.

\_\_\_\_\_. Modelos de análise em educação comparada: o campo e o mapa. In: MARTINEZ, S. A.; SOUZA, D. B. (Org.). **Educação comparada**: rotas de além-mar. São Paulo: Xamã, 2009, p. 23-62.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992b.

NÓVOA, A.; CATANI, D. B. Estudos comparados sobre a escola: Portugal e Brasil (séculos XIX E XX). In: **I Congresso Brasileiro de História da Educação**. Rio de Janeiro, novembro de 2000.

PAIVA, J. **Educação de jovens e adultos**: direito, concepções e sentidos. 2005. 480 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2005.

PANTALEÃO, E. et al. Política de educação especial em território mexicano: o município de Xalapa em perspectiva. In: **Revista Eletrônica de Educação**, n. 3, v. 11, 2017. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/index>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

PANUTTO, S. R. **Microterritorialidades e cotidiano escolar**: sujeitos e ações transgressoras. Campinas, 2015. Trabalho de Conclusão de Curso para obtenção do título de Bacharel em Geografia.

PORCARO, R. C. **Caminhos e desafios da formação de educadores de jovens e adultos**. 186 f. Tese (Doutorado em Educação – Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

PRIETO, R. G. Atendimento Escolar de Alunos com Necessidades Educativas Especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar**. São Paulo: Summus, 2005.

RIBEIRO, V. M. (Org.). **Educação de jovens e adultos**: novos leitores, novas leituras. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

\_\_\_\_\_. (Org.). Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos CEDES**, n. 55, v. 21, Campinas, nov. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.com.br>> Acesso em: 18 abr.2017.

ROCHA, M. L. **Desvelando os processos de escolarização de alunos surdos no cenário da EJA**: um estudo de caso. 2012. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. UFES, 2012.

SIEMS, M. E. R. Educação de jovens e adultos com deficiência: saberes e caminhos em construção. In: **Revista Educação em Foco**, n. 2, v. 16, Juiz de Fora, set. 2011. p. 61-79.

SOARES, L. As especificidades na formação do educador de jovens e adultos: um estudo sobre propostas de EJA. In: **Educação em Revista**, n. 2, v. 27, Belo Horizonte, ago. 2011. p. 303-322. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v27n2/a14v27n2.pdf>>. Acesso em: 3 jun. 2017.

SOARES, L. J. G.; SIMÕES, F. M. A formação inicial do educador de jovens e adultos. **Educação e Realidade**, n. 2, v. 29, Porto Alegre, 2005. p. 25-39. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25389>>. Acesso em: 3 jun. 2017.

SOBRINHO, R. C. **A relação família e escola a partir da processualidade de um fórum de famílias de alunos com deficiência**: contribuições de Norbert Elias. 2009. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

SOBRINHO, R. C. et. al. Estudo Comparado Internacional: Contribuições para o Campo da Educação Especial. In: **Rev. Bras. Ed. Esp.**, n. 4, v. 21, Marília, out./dez. 2015. p. 335-348.

SPOSITO, M. P. Estudos sobre juventude em educação. In: **Revista Brasileira de Educação** – Edição especial “Juventude e Contemporaneidade”, n. 5 e 6, maio/dez. 1997. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/sites/default/files/rbe/files/rbe\\_05\\_e\\_06.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/rbe/files/rbe_05_e_06.pdf)>. Acesso em: 1 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Os jovens no Brasil**: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas. São Paulo: Ação educativa, 2003.

TEZZARI, M. L. **Educação especial e ação docente**: da medicina à educação. 2009. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2009.

TINÓS, L. M. S. **Caminhos de alunos com deficiência à educação de jovens e adultos**: conhecendo e compreendendo trajetórias escolares. 2010. 125 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, 2010.

TOMO5. **Plan Veracruzano de desarrollo**, 2016-2018. Disponível em: <<http://juridico.segobver.gob.mx/var/TOMO5.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

TORRE DÍAZ, R. **La escuela secundaria para trabajadores. Reinserción de jóvenes vulnerables excluidos socialmente: historias de vida.** México: Universidad Pedagógica Nacional – UPN – Unidad 096 D.F. Norte, 2015. Disponível em: <<http://digitalacademico.ajusco.upn.mx:8080/tesis/handle/123456789/11552>>. Acesso em: 18 jun. 2017.

TORRES, R. M. *Nuevo rol docente: ¿Qué modelo de formación, para qué modelo educativo?* In: **Revista Colombiana de Educação**, n. 47, Universidade Pedagógica Nacional. 2004. Disponível em: <<http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5512>>. Acesso em: 27 nov. 2017.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 29 mar. 2015.

VARELLA, M. C. B. **Trilhas da inclusão escolar percorridas por uma aluna com paralisia cerebral na EJA:** concepções e práticas. 2011. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN, 2011.

VEIGA, C. G. A civilização/descivilização do corpo: diálogos conceituais com Norbert Elias e Cas Wouters. In: **XVI Simpósio Internacional Processo Civilizador**, Vitória-ES, 2016. p. 619-627.

\_\_\_\_\_. A escolarização como projeto de civilização. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, dez. 2002. p. 90-170.

\_\_\_\_\_. Emoções e poder no processo de institucionalização da profissão docente: a civilização dos professores. In: GEBARA, A.; COSTA, C. J.; SARAT, M. **Leituras de Norbert Elias:** processo civilizador, educação e fronteiras. Maringá: Eduem, 2014. p. 137-156.

## **APÊNDICES**

## **APÊNDICE A – Roteiro para entrevista semiestruturada aplicada aos sujeitos da pesquisa**

1. Qual a sua formação profissional?
2. Como se organiza sua jornada de trabalho? (Fale sobre sua carga horária semanal, número de turmas com as quais o(a) senhor(a) atua e se trabalha em mais de uma escola).
3. Quanto tempo o(a) senhor(a) atua na Educação?
4. Quanto tempo atua com a EJA?
5. Comente como se deu sua “chegada” à Educação de Jovens e Adultos.
6. Em sua opinião, quais os desafios que o professor enfrenta para atuar com estudantes com deficiência na EJA?
7. Comente sobre suas experiências profissionais em classes de ensino comum que contam com matrícula de estudantes com deficiência.
8. Comente o enfrentamento dos desafios relativos à participação desses estudantes com deficiência nas aulas que o(a) senhor(a) ministra nas classes de EJA do ensino médio.
9. Comente a relação entre o professor da classe e o profissional dos serviços de apoio especializados no que se refere ao processo formativo dos alunos com deficiência.
10. Gostaria de acrescentar alguma coisa?

## **APÊNDICE B – Roteiro de observação**

### **1) Conhecer da escola e suas especificidades a partir da realidade local.**

- a) Localização da escola.
- b) Fachada exterior e acesso.
- c) Acessibilidade a todas as dependências da escola.
- d) A infraestrutura, a escola: salas de aula, dependências administrativas, banheiros, pátio, quadra, refeitório, biblioteca, bebedouros, laboratório de informática, sala de recursos multifuncional, almoxarifado, etc.
- e) Limpeza e manutenção de todas as dependências da escola.
- f) Horário das aulas.
- g) Entrada na sala de aula.
- h) As inter-relações no decorrer desses momentos (entrada x saída da sala) entre aluno x aluno e equipe escolar x aluno.

### **2) Observar a organização da sala de aula**

- a) Como estão dispostas as mesas e as cadeiras?
- b) A que distância uns dos outros se sentam os alunos?
- c) E do professor?
- d) Os alunos estão agrupados de alguma forma?
- e) Qual o aspecto da sala de aula?
- f) O que está afixado nas paredes?
- g) Que recursos estão disponíveis na sala?
- h) Existe muito barulho na sala?
- i) Existem suficiente luz e espaço de trabalho na sala de aula?
- j) Os alunos podem escolher os lugares onde se sentam em cada aula?
- k) Qual é a rotina diária?
- l) Quais são os combinados para o funcionamento da sala de aula?
- m) Como são definidos – em conjunto ou o professor determina?

- n) Como é que os alunos estão organizados para trabalhar individualmente, em único grupo, em pequenos grupos? E os alunos da Educação especial participam desses grupos?
- o) Qual é o padrão de interação – fala uma pessoa de cada vez, muitas pessoas ao mesmo tempo, ou um misto? Quem regula esse padrão? Como é dada a palavra às pessoas?
- p) Como é que o professor e os alunos lidam com opiniões diferentes das suas?

### **3) Relação professor x aluno**

- a) O professor conhece e utiliza os nomes dos alunos?
- b) O professor ouve atentamente os alunos?
- c) O professor estimula a participação de todos os alunos?
- d) O professor estimula o pensamento reflexivo-crítico nos alunos?
- e) O professor estimula um clima de colaboração mútua?
- f) Existe um clima de tranquilidade que favorece a aprendizagem?
- g) Existe um clima de respeito e de valorização das diversidades?
- h) Todos os alunos recebem o mesmo tempo de atenção do professor?
- i) De que forma o professor lida com as questões de gênero, etnia, necessidades educativas especiais e *status* socioeconômico dos alunos?
- j) Quando um aluno pede ajuda, o professor vai até ele ou o chama à sua mesa?

### **4) Estratégias pedagógicas desenvolvidas pelos professores**

- a) As atividades educativas ajustam-se aos objetivos propostos?
- b) As atividades educativas são complementares e estão bem articuladas?
- c) A duração das atividades é adequada ao tempo de concentração dos alunos?
- d) Existe diferenciação de atividades de acordo com as necessidades dos alunos?
- e) O professor apresenta aos alunos o tema e os objetivos de cada atividade?
- f) O professor informa os alunos dos critérios de avaliação de cada atividade?
- g) As atividades estimulam a participação e facilitam o aprendizado de todos os alunos?

- h) As explicações são claras para os alunos?
- i) Os exemplos, as metáforas e as analogias são adequados?
- j) O professor recorre a situações do dia a dia dos alunos para exemplificar os conceitos abordados na aula?
- k) O professor evidencia a relevância das aprendizagens ocorridas nessa aula para a vida cotidiana dos alunos?
- l) Os alunos têm igualmente acesso aos materiais e às tecnologias de informação e comunicação (quando há)?
- m) O professor encoraja os alunos menos participativos?
- n) O professor tem em conta as necessidades e as capacidades de cada aluno, ao elaborar as atividades?

**APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: professores,  
pedagoga, coordenadora e diretor**

O(A) Sr(.a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: **O TRABALHO DOCENTE NA INTERFACE EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM REALIDADES BRASILEIRA E MEXICANA**. Essa pesquisa pretende problematizar questões relativas ao trabalho docente na interface Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos, focalizando a formação e prática de professores que atuam em classes de EJA do ensino fundamental que contam com a matrícula de estudantes com deficiência e/ou com transtornos globais do desenvolvimento. Buscamos, a partir da perspectiva metodológica dos estudos comparados internacional, tendo instrumentos para a coleta de dados, a entrevista semiestruturada e a observação, identificar tensões que constituem as figurações nas quais os professores estão envolvidos; conhecer as experiências profissionais dos participantes da investigação no que tange a sua atuação em classes de ensino comum da EJA que contam com a matrícula de estudantes com deficiência; conhecer as práticas pedagógicas desenvolvidas por esses professores no que concerne à garantia da apropriação do conhecimento escolar por estudantes matriculados em classes do ensino comum da EJA que contam com a matrícula de estudantes com deficiência; e compreender a dinâmica relacional, professor de classes de ensino comum e profissionais que atuam em serviços de apoio especializado em Educação Especial.

É importante destacar que o estudo constitui parte de um projeto de pesquisa intitulado *Políticas de acesso e de permanência de pessoas com deficiência no ensino comum: um estudo comparado de sistemas educativos brasileiros e mexicanos*, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e coordenado pelos professores doutores Reginaldo Célio Sobrinho, Edson Pantaleão e Maria das Graças Carvalho Silva de Sá, membros do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), onde participam do grupo de pesquisa intitulado *Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais*. Ressaltamos que esta pesquisa contou com

financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

O estudo não apresenta riscos para seres humanos. Para participar deste estudo, você não terá nenhum custo, nem receberá nenhuma vantagem financeira. Você será esclarecido(a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará nenhuma penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador.

O pesquisador vai tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não serão liberados sem a sua permissão. O (A) Sr.(a) não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias: uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável no Centro de Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo e a outra será fornecida a você.

Caso haja danos decorrentes dos riscos previstos, o pesquisador assumirá a responsabilidade por eles.

Eu, \_\_\_\_\_, portador do documento de identidade \_\_\_\_\_ fui informado(a) dos objetivos do estudo — **O TRABALHO DOCENTE NA INTERFACE EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM REALIDADES BRASILEIRA E MEXICANA II**, de maneira clara e detalhada, e esclareci minhas dúvidas. Sei que, a qualquer momento, poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar, se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer

as minhas dúvidas. Serra/ES, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de  
2017.

**PARTICIPANTE:**

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

Assinatura \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

**PESQUISADOR:**

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

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

Data: \_\_\_\_\_

**TESTEMUNHA:**

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

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

Data: \_\_\_\_\_